



Institutionnalisation de formations francophones en contexte non francophone : politiques curriculaires et statut du français : l'université Galatasaray en Turquie (1992-2012) : une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale

Christel Troncy

► **To cite this version:**

Christel Troncy. Institutionnalisation de formations francophones en contexte non francophone : politiques curriculaires et statut du français : l'université Galatasaray en Turquie (1992-2012) : une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale. Linguistique. Le Mans Université, 2016. Français. ⟨NNT : 2016LEMA3003⟩. ⟨tel-01850457⟩

HAL Id: tel-01850457

<https://theses.hal.science/tel-01850457v1>

Submitted on 27 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Thèse de Doctorat

Christel TRONCY

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université du Maine
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : CEI - Cognition, Education, Interactions

Discipline : Sciences du langage (section 7)
Unité de recherche : CREN-INEDUM

Soutenue le 13 décembre 2016

Institutionnalisation de formations francophones en contexte non francophone Politiques curriculaires et statut du français

L'université Galatasaray en Turquie (1992-2012)
Une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale.

JURY

Rapporteurs :	Daniel COSTE , Professeur émérite, ENS Lyon Monica VLAD , Maître de conférences, HDR, Université Ovidius de Constanta, Roumanie
Examineurs :	Jean-François BOURDET , Professeur, Université du Maine Julien KILANGA , Professeur, Université d'Angers
Directeur de Thèse :	Michel CANDELIER , Professeur émérite, Université du Maine

Christel TRONCY

**Institutionnalisation de formations francophones
en contexte non francophone
Politiques curriculaires et statut du français**

**L'université Galatasaray en Turquie (1992-2012)
Une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale.**

A toutes celles et à tous ceux qui ont été si présents et si patients pendant toutes ces années où j'ai été si absente...

A tous ceux et toutes celles que j'ai eu le plaisir de rencontrer pendant ce long chemin.

Je remercie en particulier :

Mon directeur de thèse, Michel Candelier, pour sa disponibilité et tous ses conseils,

Marie-France Troncy, pour son aide aux transcriptions,

Lidwine Troncy, pour son aide aux classements des documents d'archives,

Florence Canicave, pour la traduction du résumé de la thèse en anglais,

Tristan Lefilleul pour ses compétences en bulgare et Selin pour ses compétences en turc,

Jean-Nicolas Lefilleul pour son soutien de tous les instants.

Sommaire

ABREVIATIONS : FORMATIONS DE L'ETUDE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE : PROBLEMATISATION D'UNE QUESTION EMPIRIQUE	10
I. Cheminement d'une question empirique : la longévité de curriculums universitaires en langue française en contexte non francophone. Le cas de l'université Galatasaray	11
A. L'université Galatasaray une institution universitaire francophone ?	14
B. Le statut du français dans les dynamiques local /global en contexte universitaire non francophone : un statut fragile ?	28
C. Le statut du français : un statut curriculaire exigeant ?	57
D. Bilan sur les premiers éléments de la question empirique : une longévité paradoxale	85
II. Analyse critique de différents cadres conceptuels	87
A. Politiques linguistiques éducatives /politiques linguistiques et études curriculaires : présentation et limites	88
B. Les modèles d'import /export	103
C. Appuis conceptuels : champs de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des institutions	110
III. Bilan conceptuel, problématique et hypothèses pour une étude de cas sur les formations francophones de l'université Galatasaray	125
A. Quelles notions mobiliser pour la recherche ?	126
B. Problématique et hypothèses de la recherche	134
C. Bilan sur les orientations épistémologiques de la recherche empirique	142
IV. Un protocole heuristique de recueil de données	147
A. La comparaison : des usages heuristiques aux usages interprétatifs	147
B. Modélisation partielle pour le recueil de données	163
C. Constitution d'un corpus de données empiriques	168
V. Conclusion sur la problématisation d'une question empirique : processus d'institutionnalisation du statut du français à l'université Galatasaray	197
PARTIE 2 – DYNAMIQUES GLOBALES : MOUVEMENTS DE CREATIONS DE FORMATIONS UNIVERSITAIRES FRANCOPHONES ET D'UNIVERSITES FRANCOPHONES ET DYNAMIQUES DES CHAMPS POLITIQUES ET UNIVERSITAIRES EN TURQUIE, BULGARIE ET ROUMANIE	199
I. L'Université Galatasaray et les formations retenues dans l'étude empirique dans les évolutions générales de formations en langue française en contextes non francophones (fin des années 1980 – aujourd'hui)	202
A. Un mouvement de créations de formations francophones relativement circonscrit dans le temps et dans l'espace	203
B. Une place limitée dans les champs universitaires respectifs	215
C. La durée des formations universitaires francophones	221
D. Bilan : une grille de référence pour lire des évolutions	225

II. Des cadres d'action locaux propices à l'implantation de formations francophones ? Vers la voie européenne des politiques et des sociétés : démocratisation et économie de marché	228
A. Turquie : le tournant des années 1980	231
B. Bulgarie et Roumanie : cadres politiques et sociaux	241
III. Evolutions des champs universitaires : structures et organisation	252
A. Turquie : Evolution structurelle et organisationnelle du champ universitaire	253
B. Bulgarie et Roumanie : mutation des champs universitaires depuis 1989-1990	283
IV. Formations francophones universitaires, cadres d'action politiques et champs universitaires	328
 PARTIE 3 - LES DYNAMIQUES DES POLITIQUES DE FORMATIONS FRANCOPHONES DU RESEAU D'ACTEURS INTERVENANT DANS LE CURRICULUM	 335
I. Evolution schématique de la configuration du réseau	337
II. Développement de politiques de formations universitaires francophones des grands acteurs de la coopération : l'AUF et le MAE	339
A. AUPELF-UREF / AUF : émergence et évolution d'une politique de formations universitaires francophones (1980-2010)	341
B. La politique universitaire à l'étranger du gouvernement français	414
C. Evolutions de la politique de « filières universitaires » du ministère des Affaires étrangères au prisme des actions de terrain : Turquie, Bulgarie et Roumanie	462
D. Conclusion - une politique parallèle AUF et MAE : des cadres d'action partiellement convergents	532
III. Les universités et les universitaires acteurs de la coopération : développement de politiques d'internationalisation et statut du français	536
A. Les formations universitaires du corpus et les profils des enseignants	540
B. Les universitaires français : quels investissements dans les formations francophones et quelles adhésions à des enseignements en langue française ?	544
IV. Les universités locales, les universitaires locaux et la langue française	549
A. Les motivations initiales : label institutionnel et échanges entre universitaires et chercheurs	549
B. Fin des soutiens et motivations des acteurs locaux	552
V. Bilan comparatif : mouvements de créations de formations universitaires francophones, champs universitaires et acteurs de la coopération	557
 CONCLUSION	 561
 ACRONYMES ET ABREVIATIONS	 567
 BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE	 571
 LISTE DES ANNEXES	 668
 INDEX	 670
 TABLE DES MATIERES	 673

ABREVIATIONS : FORMATIONS DE L'ETUDE

Les formations retenues pour l'étude empirique sont désignées de la manière suivante :

Turquie :

GSÜ : Université Galatasaray

GSÜ – SP : Formation en sciences politiques de l'Université Galatasaray (département de sciences politiques)

GSÜ – RI : Formation en relations internationales de l'Université Galatasaray (département de relations internationales)

GSÜ – GE : Formation en gestion de l'Université Galatasaray (département de gestion)

GSÜ – ECO : Formation en économie de l'Université Galatasaray

DSPA-UM : Département en sciences politiques et administratives de l'Université de Marmara (ou SPA : sciences politiques et administratives)

UY - SP : Formation en sciences politiques et relations internationales de l'Université de Yeditepe

Roumanie :

CJ : Collège juridique

EDSS : Ecole doctorale en sciences sociales de l'Université de Bucarest

FABIZ-ASE : Formation d'administration des affaires en langues étrangères Académie des sciences économiques de l'académie des sciences économiques à Bucarest (ASE).

SP-UB : Formation en sciences politiques de l'Université de Bucarest

Bulgarie :

IFAG : Institut de formation à la gestion

US-SKO : Formations en gestion et en économie de l'Université de Sofia – Saint Kliment d'Ohrid

SP-NUB : Formation en sciences politiques de la Nouvelle université bulgare (ou NUB quand il n'y a pas de confusion entre la formation et l'établissement).

Les autres acronymes et abréviations utilisés se trouvent en fin d'ouvrage (p. 568-569)

INTRODUCTION

Notre recherche a pris racine à partir de deux questions nées de deux expériences différentes. L'une est notre expérience d'enseignante de français à l'Université Galatasaray à Istanbul, en Turquie, université turque francophone, dans laquelle nous sommes intervenue pendant neuf années ; l'autre est notre expérience à l'Université du Mans en tant qu'étudiante d'un master 2 en « politique linguistique éducative », dirigé par Michel Candelier.

L'Université Galatasaray a fêté ses vingt ans d'existence en 2012. Elle jouit aujourd'hui d'une notoriété certaine dans le paysage universitaire en Turquie. Elle a été fondée sur un accord de coopération international signé en 1992 entre le gouvernement turc et le gouvernement français¹. Par cet accord, le français est institué langue des enseignements et la France met encore aujourd'hui à la disposition de l'université une vingtaine d'enseignants français.

Les différentes formations proposées recouvrent un large éventail de disciplines (philosophie, sciences politiques, mathématiques...)

Dans notre quotidien, nous étions confrontée à plusieurs défis, dont celui d'adapter le curriculum langagier à ce contexte de formation où le français a le statut de langue des enseignements dans un contexte social que l'on peut qualifier de « non francophone ». Le public est composé d'une grosse moitié d'étudiants n'ayant jamais appris le français et qui doivent relever le défi d'apprendre la langue française avant de pouvoir intégrer la première année de licence.

Les universitaires qui interviennent dans ces différentes formations sont très majoritairement des enseignants turcs effectuant leur carrière à l'université. Toute la variété des répertoires langagiers est représentée : certains ne disposant d'aucune compétence en langue française ; d'autres des compétences similaires à celles d'un universitaire « natif » de langue française. Outre les enseignants de français rémunérés par le gouvernement français, une quinzaine d'enseignants universitaires français est en poste, au moins pour une année, dans les différents départements des facultés.

Plusieurs « mondes » se côtoient ainsi : une équipe d'enseignants de français – composée de Français et de Turcs ; des universitaires turcs ; des universitaires français ; une direction turque et un recteur-adjoint français. Les cloisonnements de ces mondes constituent une réalité assez tangible, voire frappante. Dans ce cadre, l'apprentissage du français relevait pour ainsi dire exclusivement du ressort des enseignants de français. Le nombre d'enseignants français de français constitue une question centrale pour les autorités turques : le département de français, tout en étant isolé géographiquement des bâtiments administratifs et des bureaux des universitaires, présente aussi la vitrine de la Francophonie à Galatasaray.

La réalisation d'un curriculum langagier articulant, même modestement, apprentissages langagiers et apprentissages disciplinaires, était donc un défi.

Par ailleurs, le cloisonnement entre universitaires français et universitaires turcs, les remises en cause plus ou moins exprimées de la langue française dans les enseignements, les tensions entre les « parties » turque et française – selon l'appellation d'usage dans les textes officiels –, entre « Turcs » eux-mêmes à ce sujet, l'indifférence à peu près générale quant aux apprentissages langagiers, nous ont conduite à nous demander sur quelles assises reposaient la politique linguistique éducative et l'accord de coopération signé entre le gouvernement de Turquie et le gouvernement français en 1992.

A l'université du Mans, dans le cadre du master de « politique linguistique éducative », les conceptions d'une « politique linguistique éducative », très rationnelles, différaient nettement de ce que nous pouvions observer à l'université Galatasaray. Quand nous souhaitions appliquer les grilles d'analyse d'une politique linguistique éducative, pour retrouver les « finalités », les objectifs, les moyens

¹ Voir l'accord annexe 3 (PDF).

d'enseignements universitaires en français, les finalités de « curriculums universitaires en français », le « cas » refusait d'entrer dans les grilles, tant les finalités apparaissaient multiples, hautement sujettes - quand elles étaient écrites - à des interprétations variées. Pourtant, malgré ces finalités multiples, voire contradictoires, associées à autant de politiques linguistiques et éducatives, il s'agissait bien d'un « cas » de « politique linguistique éducative ».

Ces deux « entrées » nous ont conduite à nous intéresser à des questions quelque peu décentrées de notre discipline de références, la didactique des langues, à des questions relevant *a priori* davantage du domaine de la sociolinguistique. Comment comprendre la relative longévité de curriculums universitaires dans lesquels le français a le statut de langue d'enseignement dans un contexte « non francophone » - ni langue commune, ni langue des principaux échanges sociaux, ni langue officielle -, comme celui de la Turquie ?

Nous nous sommes engagée dans un processus de recherche qui sera détaillé dans la première partie et qui a consisté :

- à déconstruire les cadres conceptuels et d'analyse ordinaires en politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives et à nous saisir d'autres cadres conceptuels et d'analyse : recours à la socio-histoire et aux sciences politiques, plus précisément, à la sociologie de l'action publique, avec, en particulier, des analyses en termes d'institutionnalisation, de réseaux d'acteurs et de consensus ambigu ;
- à entreprendre une comparaison « heuristique » - pour prendre de la distance avec un contexte dans lequel nous étions trop impliquée quotidiennement et pouvoir y revenir avec un regard distancié ;
- à saisir des processus ;
- à adopter une démarche inductive (élaborer des interprétations, à partir des contextes et de la multiplicité des acteurs et de leurs cadres d'intervention et des évolutions).

Le programme était somme toute assez lourd. La comparaison heuristique a joué plus que son rôle : malgré toutes les différences qui pouvaient *a priori* exister entre les formations retenues dans une perspective de décentration, d'une part, et les formations de l'université Galatasaray, d'autre part, les points communs concernant leur genèse étaient trop nombreux pour ne relever que du hasard et n'être traités que comme des arrière-plans interprétatifs ou n'être traduits qu'en critères discrets de comparaison. Chaque contexte a été observé avec beaucoup plus de « profondeur » socio-historique que nous ne l'avions prévu. Il a été aussi analysé dans ses croisements, ses relations avec les autres contextes. Le détour va ainsi bien au-delà d'une décentration. Il permet, certes, de complexifier et d'enrichir l'interprétation du « cas Galatasaray », mais, en nous engageant sur des sentiers imprévus au départ, il a singulièrement enrichi la constitution du corpus de données, si bien que le travail d'interprétation, qui s'en trouvait d'autant alourdi, ne tenait pas entièrement dans le cadre de cette thèse. Nous avons donc dû, au final, effectuer plusieurs choix. Il aurait certainement fallu en faire d'autres, comme le montre l'ampleur de ce travail.

Une première partie traite de l'épistémologie de la recherche et de la manière dont nous avons problématisé « le cas Galatasaray » - objet de politique linguistique éducative. Elle présente plus en détails le questionnement initial, notre parcours conceptuel, la démarche adoptée, la problématique, les hypothèses et le corpus empirique.

Les deuxième et troisième parties présentent l'analyse des données issues de l'étude empirique. Les dynamiques globales d'un mouvement de créations de formations universitaires francophones et des champs politiques et universitaires dans lesquels elles s'implantent constituent la deuxième partie, tandis que les dynamiques des politiques du réseau d'acteurs intervenant dans le curriculum sont au cœur de la troisième partie.

PARTIE 1 : EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE : PROBLEMATISATION D'UNE QUESTION EMPIRIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Nous définissons plus loin « curriculum ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. L'université Galatasaray une institution universitaire francophone ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- elle répond à de nombreux critères de « réussite » d'une université (1),
- les discours qui la portent, élogieux, participent à cette notoriété « institutionnelle » (2).

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

1. Une implantation dans le paysage universitaire turc

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Recrutement des étudiants.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Insertion professionnelle des étudiants

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

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

c) Le statut d'université de « recherche »

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

³⁰ Voir annexe 4.

³¹ Sauf dans le cas des facultés récemment créées.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ XXVIIe CP, 19 mars 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁹ Etude réalisée pour Campus France.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁴ Nous reviendrons sur ces notions dans la partie conceptuelle.

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

⁶⁶ Nous expliciterons plus loin cette différence.

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

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

a) Statut d'une langue / statut des langues

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁸ In Moreau, 1997.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷³ Partie 1-II-C-2 et partie 1-III-A.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸³ DLF : Diversité et langue française.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰⁸ Fiche Curie, Turquie, 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mission universitaire en Roumanie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹² Une quarantaine au Lycée Galatasaray (Archives Nantes).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ii. Des représentations macro-sociolinguistiques différenciées

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁶ Les auteurs conçoivent un baromètre pour lequel ils retiennent dix critères chiffrables pour « peser » les langues du monde. On pourrait en imaginer d'autres encore, sans compter la prise en compte de critères qualitatifs.

En ligne : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nc : non communiqué

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Diffusion des langues : le cas du français

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

&&&

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

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

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

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

1. La notion de curriculum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³⁸ Nous donnerons des exemples en didactique des langues.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il insiste ainsi sur trois caractéristiques du curriculum :

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

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

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

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

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

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

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

b) La notion de curriculum en didactique des langues

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

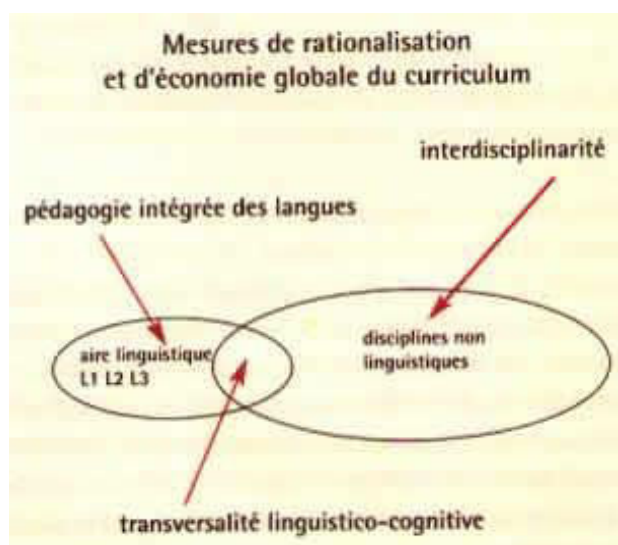


Tableau 3- Figure reprise de Cavalli, 2001 : mesure de rationalisation et d'économie globale du curriculum langagier

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Différents modèles de rationalité ou de finalisation cohabitent.

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

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

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

¹⁴⁹ C'est nous qui soulignons.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Bilan pour la recherche : apports des études curriculaires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁷ Voir plus haut.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Exigences au niveau de la mise en œuvre didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Univers épistémologique et cultures disciplinaires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enseignements en langue étrangère et cultures académiques ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La question de la culture académique - une manière d'enseigner et d'apprendre « à la française » - est une question empirique importante, dans la mesure où elle double l'exigence linguistique, même si elle en est dissociée. En général, elle est justifiée par le fait qu'elle constitue le premier critère de qualité pour les emprises 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. Taillefert (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 statuaire (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 sèches / 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 doive 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 problématiques 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 paraissions excessives – et quelque peu injustes pour ceux qui s'y investissent au quotidien –, ses appréciations rejoignent en partie certaines de nos observations sur le contexte Galatasaray et invitent à nous demander comment, malgré tout, le dispositif « tient ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nous en relevons deux sur deux plans distincts.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si l'université Galatasaray se présente en effet comme une institution solide, dans quelle mesure le statut curriculaire du français comme langue des enseignements, compte tenu du contexte sociolangagier 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 différents 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'oublent 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)

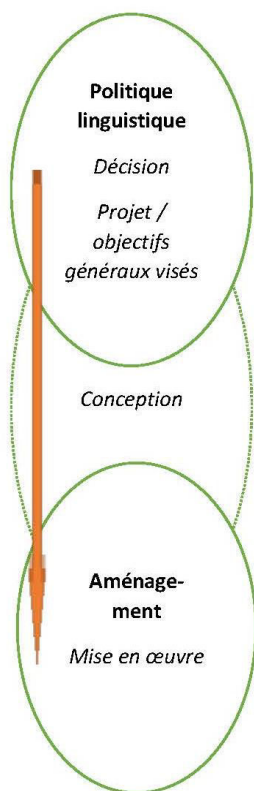


Figure 2- Conceptualisation des politiques linguistiques - schéma 1

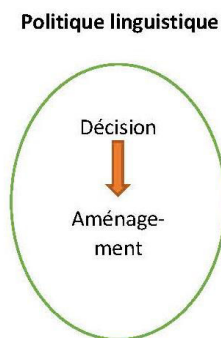


Figure 3- Conceptualisation des politiques linguistiques - schéma 2

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 ».

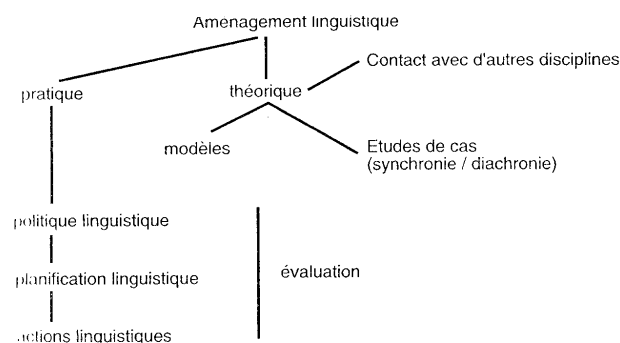


Figure 4 - de Robillard D., "Aménagement linguistique", 1997, p.39

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.

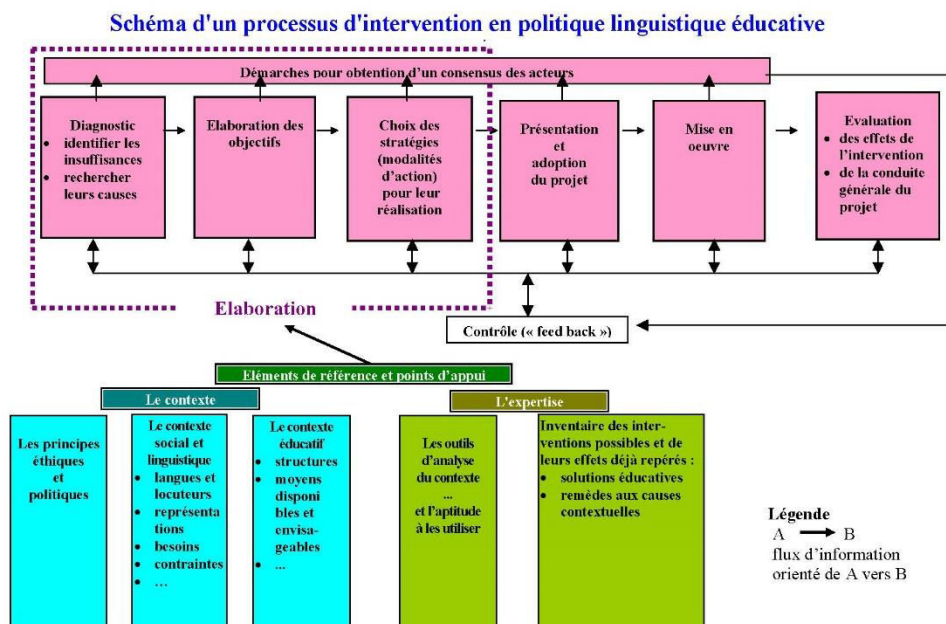


Figure 5 - Candelier M., "Schéma d'un processus d'intervention en politique linguistique éducative", notes de cours, université du Maine, 2005

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

iii. Planification : finalités/ objectifs/ moyens

Complémentairement 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 developement » 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 offraient 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 type 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 (Delpeuch, 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'Education 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'Etat, 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'Education 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 Gales, 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. Thoenig, 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 dépendance » 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.

commune, ce qui véhicule aussi l'image d'une forte rationalité, d'une cohérence et d'une grande homogénéité et exclut les tensions, plus ou moins latentes, qu'abrite une institution.

Au-delà des caractéristiques externes qui servent à définir une institution, les sociologues et les anthropologues tentent de rendre compte de l'institution par ses caractéristiques internes.

On peut considérer qu'il existe un continuum entre des institutions peu contraignantes pour leurs membres d'un côté, et des institutions fortement contraignantes de l'autre²⁷⁴.

Mais, parallèlement aux objets eux-mêmes, il existe aussi des manières différentes de concevoir l'institution²⁷⁵. On peut, pour schématiser, les situer entre deux pôles.

- Un pôle dur, qui conçoit les institutions comme des blocs immuables : « des relations sociales cristallisées **qui survivent aux individus** » (Beaud, Weber, 2010 : 303), qui forment les cadres de pensée de ceux-ci²⁷⁶. Dans ce sens, « l'institution, conçue comme une cristallisation de routines, de savoirs, et de représentations, comme imposant ses contraintes et comme proposant des modèles d'action agit donc en un sens par les agents qui la représentent, qui ont assimilé sa culture, et qui s'acquittent du rôle qu'elle leur assigne » (Lagoye *et al.*, 2006, 165).
- Un pôle « mou », pour qui l'institution commence dès qu'il y a « un minimum de coordination durable entre des acteurs », soit le minimum en deçà duquel il est difficile de parler d'organisation ou d'institution (Lagoye & Offerlé, 2010 : 12). La définition qui suit entre parfaitement dans ce cadre : « [Une institution est] un ensemble de personnes qui ont entre elles des **relations** en partie régulières et prévisibles » (Romelaer, 2015)²⁷⁷.

En général, cependant, hors des modèles qui considèrent d'emblée les institutions comme des « blocs », les analystes qui travaillent sur l'institution travaillent moins sur la présence de tel et tel critère que sur des processus d'institutionnalisation.

A rebours des visions statiques d'une institution, de ce qu'elle est ou ce qu'elle n'est pas, de ce qui est solide ou de ce qui ne l'est pas, la sociologie des institutions conçoit les institutions comme des processus permanents d'institutionnalisation de règles (formulations, reformulations, interprétations, traductions diverses). Sans donner de chemin de recherche particulier, elle propose à partir de cette conception et d'un ensemble de travaux relevant d'écoles sociologiques différentes, des pistes pour questionner diverses facettes des institutions (Lagoye & Offerlé, 2010).

Notre objet d'étude ne présente pas une durée suffisante pour prétendre à être traité comme une institution au sens du pôle dur. Néanmoins, on peut se poser la question de savoir dans quelle mesure le statut curriculaire du français est *en train* de devenir une culture institutionnelle, dans quelle mesure malgré l'apparente fragilité que nous avons relevée, il n'existe pas des processus à l'œuvre susceptibles de conférer une inscription durable à ce statut curriculaire²⁷⁸.

Nous présentons le concept d'institutionnalisation (a) et des notions couramment associées, dont les désignations peuvent varier : configuration /réseau d'acteurs (b) ; règles institutionnelles (c).

²⁷⁴ On peut ranger dans cette catégorie les institutions totales d'E. Goffman.

²⁷⁵ On pourrait se poser la question de savoir si c'est alors la réalité institutionnelle qui peut varier de « nature » ou bien seulement le point de vue qu'on porte sur elle qui en fait varier la nature ? Si nous considérons que le point de vue est fondamental dans la compréhension des phénomènes, néanmoins, nous nous écartons d'une épistémologie relativiste : la réalité existe indépendamment du point de vue qu'on y porte. Au moyen du même point de vue, il est possible d'apprécier des réalités différentes, en l'occurrence des réalités institutionnelles différentes, les unes relativement aux autres.

²⁷⁶ Comme la conception de l'anthropologue Mary Douglas, telle qu'on la trouve dans un essai au titre particulièrement signifiant : *Comment pensent les institutions ?* (2004 [1986]).

²⁷⁷ Ce pôle tend à rapprocher les notions d'organisation et d'institution.

²⁷⁸ Les auteurs qui conduisent des travaux pouvant recevoir l'étiquette de « sociologie de l'institution » s'occupent surtout d'institutions qui sont ou ont été des institutions liées à la puissance publique, l'Etat ou de grandes institutions comme l'Eglise catholique. Ce sont des institutions qui généralement s'inscrivent sur le temps long et marquent le paysage social. Non seulement notre objet ne présente pas a priori une durée qui permette, selon le « pôle dur », de le qualifier d'« institution », mais le fait d'être aussi micro (un curriculum de formation), relativement aux grands objets institutionnels, est également a priori peu propice à une analyse en termes d'institutions. Un raisonnement en termes d'institutionnalisation, en revanche, ne nous semble pas incompatible avec cet objet micro de faible durée par rapport aux grands objets institutionnels, mais d'une durée que l'on peut considérer suffisamment longue relativement à la durée d'un curriculum universitaire.

a) Les cadres de la création et du changement institutionnels : les processus d'institutionnalisation

Plusieurs définitions de l'institutionnalisation coexistent, qui interrogent précisément celle que nous avons retenue au début de la partie précédente pour montrer que l'université Galatasaray avait *apparemment* tous les attributs d'une institution (notoriété, succès auprès des étudiants, très bonne intégration des diplômés dans le monde du travail...). La « définition » la plus « évidente » d'une institution.

Dans les définitions que nous présentons ici, malgré leur diversité, il s'agit de mettre l'accent sur le fait que l'institution est un processus de transformation permanent.

i. Définitions

Certaines définitions insistent sur le fait qu'il s'agit d'un processus de renforcement de règles²⁷⁹, qui contribuent à renforcer ce qu'on pourrait appeler une « culture institutionnelle », c'est-à-dire produire des comportements relativement attendus de la part des acteurs qui intègrent les institutions. C'est ainsi que les sociologues P. Lascoumes et P. Le Galès définissent ce processus.

« Le processus d'institutionnalisation repose sur les dynamiques par lesquelles les règles et les procédures apparaissent, se développent au point de constituer un espace social et produisent en définitive des comportements chez les acteurs qui les ont générées et/ou intégrées. »

Ils distinguent ainsi les cadres où s'observe un processus d'institutionnalisation des cadres en voie d'institutionnalisation.

« De manière plus précise, le processus d'institutionnalisation s'observe ainsi lorsque les règles et les procédures sont de plus en plus nombreuses, gagnent en précision et deviennent réellement prescriptives. [...] dans les espaces politiques les plus institutionnalisés, les acteurs sociaux connaissent en général les règles et les procédures du « jeu ». Leurs actions sont relativement prévisibles et orientées par les institutions.

En revanche dans les cadres d'action en voie d'institutionnalisation, le caractère fluide et instable des règles et des procédures explique que certains acteurs, profitant, par exemple d'une asymétrie des ressources, puissent devenir des entrepreneurs institutionnels. » (Lascoumes & Le Galès, 2006 : 98)

D'autres auteurs mettent davantage l'accent sur l'absence de linéarité du processus d'institutionnalisation et sur la mobilité permanente des règles, des formes organisationnelles, des pratiques et des représentations, prises dans des tensions constantes :

« Théoriquement et méthodologiquement, l'institution peut être considérée comme une forme de 'rencontre' dynamique entre ce qui est institué sous forme de règles, de modalités d'organisation, de savoirs, etc. et les investissements (ou engagements) dans une institution, qui seuls la font exister concrètement. »

Selon ces auteurs, l'« objectivation », qui fait partie du processus d'institutionnalisation, est « un processus permanent qui tend à faire passer des règles, des savoirs, des dispositifs, des régularités et des rôles, ce que l'on désigne par 'l'institué', pour *nécessaires* et *fonctionnelles*, et qui peut même les soustraire à la discussion et les absolutiser. »

Pour eux, l'institutionnalisation n'est pas un processus homogène, puisque, outre les options qui semblent les mieux légitimées (la « culture institutionnelle »), il existe des options concurrentielles, qui bénéficient d'entreprises de légitimation :

« celui ou celle qui s'engage – ou est engagé – dans un dispositif ou un groupement institutionnalisé est mis en présence d'une « culture institutionnelle » faite de pratiques et de représentations. Cette « culture institutionnelle », non encore constituée dans le cas des institutions « naissantes », peut être relativement uniforme et cohérente ; mais elle peut aussi, dans certains cas, être marquée par des oppositions, voire juxtaposer des « modèles » différents issus de configurations historiques successives. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 12-13)

²⁷⁹ Cette notion est abordée dans quelques lignes.

« L'institutionnalisation ne résulte pas seulement des entreprises visant à consolider ce que l'histoire a légué et auquel des acteurs sont attachés différenciellement par des intérêts forts et par leur croyance en la permanence de l'acquis. Elle est le produit de luttes et de redéfinitions conflictuelles, comme on le voit lorsqu'on analyse les résistances à l'institutionnalisation [...] prises de distance, rébellions, déviations sont des manières de se comporter par rapport à l'institution qui contribuent à son **invention permanente**. » (op. cit. : 19)

Dans ce sens, le processus d'institutionnalisation ne se confond pas avec le moment originel de la création et ne correspond pas à un processus unique de renforcement des règles.

Nous retenons cette manière de voir l'institutionnalisation comme un processus en tensions, qui peuvent être plus ou moins importantes selon les formes de changements subits ou les moments institutionnels.

Certains auteurs ont établi des typologies de changement institutionnel, en se demandant, comment, hors des changements radicaux, se modifiaient les institutions. K. Theleen étudie en particulier les phénomènes de « sédimentation », de « conversion » ou d'« épuisement » institutionnel. Dans le premier cas, des règles multiples, issues de réformes successives, s'empilent, parfois de manière contradictoire, les unes aux autres ; dans le cas de la « conversion » une partie des outils ou des objectifs change et dans celui de l'épuisement, le paradigme dominant ou la culture dominante deviennent peu à peu non pertinents, plus personne n'en voit l'utilité, sans qu'ils ne soient forcément remplacés par d'autres options (Thelen, 2003).

Le processus d'institutionnalisation englobe donc non seulement des phénomènes de renforcement des règles, mais concerne plus largement tous phénomènes de création et de transformation des règles, tels par exemple, ceux que nous venons de mentionner (concurrence de règles par sédimentation, « conversion », « épuisement »), qui peuvent apparaître dans des réformes mais aussi dans les tensions que subit la règle au quotidien par les remises en cause ou contournements dont elle peut être l'objet de la part des différents acteurs.

Nous utiliserons par conséquent comme terme générique du changement institutionnel l'expression « **processus d'institutionnalisation** » d'une règle, sachant que ce processus peut recouvrir des mouvements contradictoire d'institutionnalisation, de désinstitutionnalisation, de concurrence entre règles. Nous réservons le terme d'« institutionnalisation » (sans lui adjoindre « processus ») au sens strict de processus de renforcements ou de maintiens d'une règle.

Au-delà des formes manifestes que revêtent les processus d'institutionnalisation (textes juridiques /réglementaires ; outils administratifs /organisationnels ; développement de compétences spécifiques des agents), ils sont plus ou moins perceptibles à travers les différentes interprétations ou réinterprétations des règles institutionnelles, à travers les usages /investissements et les représentations /adhésions, voire à travers les contournements ou remises en cause des règles, la montée d'options concurrentes²⁸⁰....

ii. Les facteurs du changement ou de la stabilité institutionnels

Si le changement est plus perceptible dans les moments de création et de réformes (Delpeuch & Vigour, 2006 ; Lascoumes & Le Galès ; Dulong, 2012), il n'en est pas moins à l'œuvre également dans les périodes de stabilité apparente.

Les changements importants sont attribués à des combinaisons de facteurs « externes » - des changements qui interviennent hors de l'institution – et de facteurs « internes » - c'est-à-dire les investissements et les rapports de force entre acteurs. Les changements moins perceptibles, dans les phases de stabilité institutionnelle, sont plus souvent analysés au moyen des facteurs internes.

Dans cette dernière perspective :

« la construction de l'institution [est vue] comme résultat d'engagements et d'activités hétérogènes, jamais complètement voulu par quiconque non plus que jamais totalement contrôlé par personne, sans rien abandonner de l'idée que cette institution échappe, pour cette raison même, à ses auteurs comme à ses interprètes, quoiqu'elle n'ait cependant peut-être pas d'autre consistance que celle que lui confère la variété des entreprises tendant à s'en saisir et à s'en servir » (Lacroix, Lagroye, 1992²⁸¹)

²⁸⁰ Ces formes moins immédiates peuvent néanmoins être tout aussi solides que les formes « incarnées ».

²⁸¹ Cité in Lagroye & Offerlé, 2010 : 17 (Lacroix, Lagroye, 1992 : 10).

L'institution, appréhendée sous l'angle des acteurs qui la font vivre, apparaît alors beaucoup plus hétérogène qu'elle en a l'air et est soumise à des interprétations et réinterprétations multiples²⁸².

L'adhésion ou la non-adhésion à la culture institutionnelle (rôles, savoirs, dispositifs, règles, régularités des pratiques et des représentations) et les investissements divers que l'on consacre à l'institution dépendent en partie des acteurs qui intègrent l'institution et de leur trajectoire antérieure et d'un « habitus » qui peut être plus ou moins en accord avec celui de l'institution (Dulong, 2012).

Pour D. Dulong, trois grands facteurs de changements sont susceptibles d'avoir des incidences sur l'institution : les conjonctures externes (changements politiques et sociaux dans le contexte institutionnel) ; les trajectoires des acteurs (passé institutionnel et champs d'action) ; l'institution elle-même, c'est-à-dire l'ensemble des relations entre individus à un moment donné, qui forment la culture institutionnelle, et les formes plus ou moins contraintes qu'elle exerce (Dulong, 2012 : 71-85²⁸³).

Les facteurs de changement, en définitive, sont extrêmement variés et une multitude de facteurs, combinés, sont susceptibles de produire le changement institutionnel.

b) Configurations d'acteurs et réseaux d'acteurs

On trouve des similitudes entre la notion de « réseaux d'acteurs producteurs de politiques publiques » exposée précédemment et celle de « configurations » utilisée par certains auteurs traitant d'institutions (Lagroye & Offerlé). Cette notion est empruntée à Norbert Elias pour signifier les interdépendances qui existent entre acteurs engagés dans un même « jeu ». La notion de « configuration » est plus large que celle de « réseau »²⁸⁴ : à la différence de cette dernière, elle ne suppose pas qu'il y ait des échanges de ressources directs et réguliers entre acteurs, mais seulement des « interdépendances » entre acteurs qui peuvent n'avoir aucun échange direct entre eux.

La configuration est au changement institutionnel, ce que le réseau est à la « fabrique » des politiques publiques. La configuration est constituée de l'ensemble des adhésions et des investissements de l'ensemble des acteurs engagés dans l'institution, à des titres divers, selon le système d'activité spécifique où ils interviennent. L'ensemble des acteurs sont par cet engagement institutionnel, à des titres divers, en relation d'interdépendance fonctionnelle les uns avec les autres. Mais ces adhésions et ces investissements sont sans cesse « en tension » :

« Les investissements et les engagements dont l'institution est [...] concrètement le produit résultent d'intérêts et d'usages multiples ; ils sont créateurs de conflits autant qu'ils contribuent à renforcer certaines caractéristiques institutionnelles, notamment quand elles sont accordées aux habitus des acteurs concernés. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 16).

Nous entendons, dans cette étude, la configuration comme l'ensemble des acteurs investis dans l'institution (acteurs politiques et acteurs de la mise en œuvre), potentiellement en tension. Elle comprend en quelque sorte le réseau de producteurs de politiques curriculaires, qui désigne le « système

²⁸² Cette conception dans la durée des règles sans cesse réinterprétées contribue à déconstruire le paradigme volontariste.

²⁸³ D. Dulong emploie les expressions d' « histoire immédiate » (les conjonctures externes) ; d' « histoire incorporée » (les trajectoires des acteurs) ; d' « histoire faite chose » (l'histoire de l'institution elle-même et la culture institutionnelle).

²⁸⁴ N. Elias définit la configuration comme « la figure globale toujours changeante que forment les joueurs. Elle inclut non seulement leur intellect mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques. Comme on peut le voir, cette configuration forme un ensemble de tensions. L'interdépendance des joueurs, condition nécessaire à l'existence d'une configuration spécifique, est une interdépendance en tant qu'alliés mais aussi en tant qu'adversaires » (Elias, 1993 : 157) De manière générale, la « configuration » telle qu'elle est définie par N. Elias est une notion assez large qui postule des liens d'interdépendance et d'échanges, que ceux-ci aient lieu sur le mode conflictuel (comme dans la sociologie des champs, de Bourdieu, par exemple) ou sur le mode de la coordination. Selon N. Elias, la notion peut être appliquée aussi bien à des échanges de face à face qu'à des échanges plus globaux, où les acteurs ne se connaissent pas. L'historien G. Noiriel nomme ces dernières formes d'interdépendance des « interactions à distance », c'est-à-dire des « interactions » médiées au moyen d'outils relevant de la technologie administrative (Noiriel, 2006).

d'activité spécifique » des acteurs « politiques » engagés dans la formulation de règles et leur mise en œuvre organisationnelle.

c) Règle, accord et options concurrentes : le statut curriculaire du français en tant que « règle curriculaire »

Les sociologues et les anthropologues qui travaillent avec la notion d'institution mettent l'accent sur la présence de « règles », comme caractéristique centrale de l'institution²⁸⁵.

Nous avons proposé plus haut de voir le statut du français langue d'enseignement au sein des formations de l'université Galatasaray (le « statut curriculaire ») comme une « règle curriculaire ».

Qu'entendre par cette notion ? Et quelle est sa relation avec les processus d'institutionnalisation ?

Une remarque de vocabulaire pour commencer. Nous établissons une distinction entre « norme » et « règle », même si leurs sens sont souvent interchangeables parmi les sociologues et les anthropologues. Ainsi, P. Bourdieu distingue deux grands types de « règles » : les règles comme « principe de type juridique ou quasi juridique plus ou moins consciemment produit et maîtrisé par les agents » ; les règles comme « un ensemble de régularités objectives qui s'imposent à tous ceux qui entrent dans le jeu »²⁸⁶ (Bourdieu, 1987 [1985] : 95).

P. Lascoumes, juriste et sociologue, quant à lui, distingue trois sens principaux attachés à la notion de « norme » : un sens classique juridique ; un sens envisagé du point de vue des destinataires (bénéficiaires et metteurs en œuvre) et des usages des normes politiques et juridiques ; un sens « cognitif », les normes en tant que système de représentations, en tant que « structures normatives qui cadrent les actions collectives » (Lascoumes, 2006 : 300-305).

Sous un vocable différent - « règle » pour P. Bourdieu, « norme » pour P. Lascoumes -, il s'agit de référer globalement à la même chose. Les règles comme « principe de type juridique ou quasi juridique plus ou moins consciemment produit et maîtrisé par les agents » recouvrent les « normes juridiques » (« produit ») ainsi que leurs « usages » (« maîtrisé »), tandis que les règles comme « un ensemble de régularités objectives qui s'imposent à tous ceux qui entrent dans le jeu » correspondent aux normes en tant que « structures ».

Nous réservons le terme de « normes » à ce dernier sens.

Nous voyons les normes comme des types particuliers de règles : des règles « évidentes », qui s'imposent dans un ensemble social, sans besoin d'être explicitées, des règles perçues comme socialement légitimes, nécessaires, fonctionnelles, qui ne se discutent pas ou peu. Elles constituent un « sens commun » et bénéficient d'une stabilité dans le temps.

Comme une règle, la norme est différemment interprétable, mais, bénéficiant d'un fort consensus, elle est difficilement remise en cause. Une règle est en revanche posée explicitement, de manière contractuelle entre parties, sans que les acteurs les perçoivent pour autant comme des normes. Elle est plus fluctuante et négociable.

Il n'en reste pas moins que les deux notions interfèrent. Une règle est explicite, mais elle peut se transformer en norme pour les acteurs.

²⁸⁵ Comme par exemple dans une définition déjà citée plus haut : « [Une institution est] un ensemble de personnes qui ont entre elles des relations en partie *régulières* et prévisibles », c'est-à-dire en partie ordonnées autour de règles collectives (Romelaer, 2015). Ou encore comme dans la définition donnée par le politiste et sociologue J. Lagroye et l'historien M. Offerlé, pour qui un objet social, un système de relations, peut être qualifié d'« institution », à partir du moment où « il est *régulé* et non laissé au hasard des recompositions et des arrangements circonstanciels entre individus, si les conduites de ses membres sont – au moins pour partie – déterminées durablement par leur appartenance à ce groupe, si la préservation des *règles* et des savoir-faire qui le caractérisent est un enjeu important pour ceux qui ont à faire à lui, et si des mécanismes d'encadrement des *règles* et de contrôle des pratiques sont effectivement organisés. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 15). C'est nous qui soulignons.

²⁸⁶ Il distingue un autre sens, celui « de modèle, de principe construit par le savant ». Nous laissons ce sens de côté : l'objectif de cette partie étant de poser des bases à l'étude empirique et non de faire des précisions épistémologiques, même s'il est entendu que les découpages opérés sont une manière de simplifier la réalité en fixant des règles de recherche.

En s'appuyant sur la sociologie du droit de Max Weber orientée par une approche compréhensive des activités humaines, le juriste et politiste P. Lascoumes opère une distinction entre les règles formelles et leurs usages en concevant ces derniers comme des « règles secondaires d'application » (Lascoumes, 1990). A chacune est associé un système d'activité spécifique²⁸⁷.

Tout comme la sociologie de l'action publique ou la sociologie des institutions, ce cadre très administratif nécessite quelques adaptations pour pouvoir être utilisé pour notre objet d'étude – un curriculum de formation où le français a le statut de langue d'enseignement.

Les règles relèvent d'une part d'activités professionnelles spécifiques, en l'occurrence, dans le cas de la sociologie du droit, celles du travail des juristes : les règles formelles sont issues de cette activité.

Elles donnent lieu, d'autre part, à des activités sociales de compréhension et d'interprétation de la part de leurs destinataires, orientant ainsi partiellement les conduites²⁸⁸. Les différentes traductions auxquelles se prêtent les règles formelles de la part des agents administratifs sont nommées des « règles secondaires d'application »²⁸⁹. L'auteur établit une typologie de ces dernières selon trois catégories que nous décrivons rapidement en en gommant les détails trop techniques et administratifs. Les « règles d'interprétation » sont les manières d'interpréter les règles formelles qui par leur caractère souvent général et parfois ambigu se prêtent souvent à des interprétations multiples ; les « règles de négociation » sont les règles d'adaptation aux caractéristiques locales de la situation et aux publics concernés ; les « règles de règlement de conflit » s'appliquent en cas de litige, de résistances ou de protestations des publics (tractations, sanctions...) aux applications de la règle.

On s'inscrit bien ici à rebours de la linéarité de l'analyse séquentielle dont il était question plus avant, en préférant considérer deux systèmes d'activités distinctes, bien qu'interdépendants l'un de l'autre.

Dans un cadre plus dynamique, au-delà de la différenciation entre systèmes d'activités (la règle comme résultat d'une activité spécifique, d'un travail spécialisé, et son devenir en quelque sorte dans la mise en œuvre), la sociogenèse des règles formelles et leurs transformations sont étroitement associées aux processus d'institutionnalisation.

« Une règle, ou une régularité est [...] l'objectivation d'un accord – négocié ou imposé – sur les manières légitimes d'agir dans certaines situations. S'interroger sur la sociogenèse des règles, c'est analyser les conditions historiques de production d'un accord. S'interroger sur leurs 'usages', c'est comprendre leurs transformations, leurs reformulations, leurs applications, en des circonstances et en des configurations variées. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 12-13). « Comprendre leurs transformations, leurs reformulations, leurs applications, en des circonstances et en des configurations variées », c'est-à-dire, pour reprendre la notion de traduction, comment elles sont traduites en passant d'un système d'activités spécifiques à l'autre, mais aussi comment elles sont traduites dans le temps.

La règle formelle est entendue d'abord comme « l'objectivation d'un accord ». « Objectivation » signifie ici l'explicitation ou la formulation d'une règle collective dans des outils institutionnels comme des textes juridiques, des règlements.

Le terme d'« accord » est utilisé pour désigner le résultat d'une tension entre des options plus ou moins concurrentes, comme un résultat de luttes et de négociations déséquilibrées entre acteurs, aux enjeux, registres d'action et programmes hétérogènes (Dubois, 2010 ; Lagroye & Offerlé, 2010). La notion d'« accord » rejoint celle de « consensus ambigu » évoquée plus haut. Mais cet accord ici n'est pas seulement envisagé comme le résultat d'une négociation ponctuelle, il est aussi soumis à des interprétations variées (les formulations de l'accord sont souvent floues et élastiques) à la fois dans ses usages (mises en œuvre) et dans le temps. Les règles, sans lesquelles l'action collective ne serait pas possible, tout en fournissant un cadre d'action commun aux acteurs sont aussi soumises à réinterprétation et parfois à renégociation.

²⁸⁷ Voir supra.

²⁸⁸ Elles influencent en partie les conduites, mais ne les déterminent pas. Pour reprendre la citation que l'auteur fait de M. Weber, « ce qui détermine la 'validité' d'une prescription, ce n'est pas le fait qu'elle soit 'observée', mais le fait que certaines activités soient 'orientées' en fonction d'elle ».

²⁸⁹ En réalité, comme nous l'avons indiqué, P. Lascoumes parle de « normes secondaires d'application ».

Les règles sont d'autant plus solides qu'elles bénéficient d'un consensus large, sans remise en cause (elles font alors partie de ce qui peut être considéré comme une « culture institutionnelle » ou des « normes institutionnelles »). Cependant, comme nous l'avons vu, les changements de conjonctures, les trajectoires de nouveaux acteurs qui s'investissent dans une institution, peuvent faire émerger des options concurrentes et provoquer des modifications de règles, voire conduire à des réformes institutionnelles.

Une des règles centrales des curriculums de formation francophone, règle sans laquelle la formation elle-même n'existerait pas sous cette forme, est que le français y jouit du statut de langue des enseignements.

Le statut curriculaire de langue d'enseignement est une « **règle curriculaire** » transversale aux disciplines qui touche ainsi l'ensemble du curriculum, comme nous l'avons expliqué plus haut. Il peut, selon nous, être apprécié selon les mêmes dynamiques que les « règles » définies ci-dessus : comme une règle formelle et en s'intéressant à la manière dont une règle formelle est formulée par ceux qui la produisent et dont elle est interprétée dans la mise en œuvre.

Il s'agit alors, de prendre en considération le curriculum langagier, en nous centrant sur le statut de langue(s) d'enseignement et, sous cet angle, de porter attention aux articulations entre langues (usages pendant les cours et enseignements langagiers) et disciplines sur l'ensemble du curriculum de formation. Nous reviendrons dans le cadre conceptuel sur la notion de « règle ». Notons pour l'instant, ainsi que nous l'avons déjà brièvement évoqué, qu'elle nous paraît plus dynamique - c'est-à-dire, comme nous le verrons, plus sociologique - que celle de « statut » : par définition, le statut ne bouge pas ou bouge peu. La notion de « règle » permet d'apprécier les dynamiques du statut.

&&&

La présentation un peu longue de ces différents cadres, issus de disciplines fort diverses, avait pour objectif de rendre compte de notre parcours conceptuel et de justifier l'usage de cadres externes à nos disciplines de référence en matière de politique linguistique, de politique curriculaire et de politique linguistique éducative, les modèles majoritairement proposés par ces dernières – des modèles « balistiques », pour l'action politique envisagée comme volontariste, orientée en finalité, rationnelle et linéaire – nécessaires pour l'action, mais ne permettant pas, selon nous, d'aborder la complexité des processus.

Nous nous sommes par conséquent demandé quelles orientations épistémologiques et conceptuelles pouvaient permettre d'appréhender la durée et l'effet d'institution de la règle curriculaire qui institue le français langue d'enseignement dans des contextes non francophones et d'en rendre compte. Nous nous sommes orientée vers des cadres que l'on peut qualifier de plus sociologiques et moins téléologiques, voire, parfois, moins axiologiques, que ceux présentés dans nos disciplines de référence. Malgré leur diversité – sociologie des transferts, sociologie de la traduction, sociologie de l'action publique, sociologie des institutions -, ils se croisent cependant sur de nombreux aspects²⁹⁰ qui concernent la multiplicité des acteurs qui interviennent dans l'élaboration d'une politique et sa mise en œuvre et donc la multiplicité des enjeux et des systèmes d'activité. Certains fournissent des outils pour appréhender la durée (transferts et institutionnalisation).

Au bout de ce long parcours, nous dressons dans la partie suivante (III) un bilan des éléments retenus pour la recherche, avant de formuler une problématique et des hypothèses.

²⁹⁰ Ces croisements ne sont pas spécialement de notre fait : de nombreux auteurs se croisent au-delà de leur champ de référence particulier. La sociologie des institutions, qui ne se revendique d'aucun champ particulier, mais qui regroupe des chercheurs d'origine disciplinaire variée autour d'un objet commun d'intérêt, est là pour en témoigner.

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

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

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

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

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

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

A. Quelles notions mobiliser pour la recherche ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁹¹ Voir partie 1-I-C-1.

²⁹² Partie 1-I-B.

²⁹³ Ci-dessus : partie 1-II-C-2-c.

²⁹⁴ Voir le schéma.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁹⁷ Rappelons que le sens donné à « accord » n'a rien de nécessairement consensuel : l'accord est issu de négociations et de conflits. En ce sens il est assez proche d'une notion telle « consensus ambigu » (partie 1-II-C-2-c).

collectives, et éventuellement, principes, programmes, outils de mise en œuvre) concernant le statut des langues et permettant d'organiser des relations sociales.

Cet accord concerne les règles collectives, institutionnelles : la formulation de règles de type juridique ou réglementaire et l'élaboration d'instruments de mise en œuvre organisationnelle (aménagement).

Tout en mettant l'accent sur le résultat de l'accord (des mesures, essentiellement sous forme de règles collectives concernant le statut des langues et qui tendent à viser une certaine cohérence dans l'action collective), comme dans les définitions les plus courantes des politiques linguistiques²⁹⁸, la définition cherche également à mettre l'accent sur la nature de cet accord : « ambigu », en tension entre plusieurs options concurrentes, issu de conflits ou de négociation, soit beaucoup moins consensuel que ce qu'il paraît.

Tel que nous envisageons le curriculum de formation (associant des statuts de contenus et des statuts de langue), la politique curriculaire est une forme de politique linguistique éducative.

Nous appellerons « politique curriculaire », une politique linguistique éducative centrée sur le curriculum de formation. **Il s'agit d'un ensemble de mesures portant sur la manière d'organiser des contenus d'apprentissages et le statut des langues sur la durée d'un cursus de formation (règles, éventuels déclarations de principe et programmes d'action), résultant de conflits et/ou de négociations.**

Au-delà de la formulation du curriculum et de la répartition des contenus et des langues sur la durée du cursus d'étude, la politique curriculaire recouvre également toutes les règles permettant d'organiser la formation et de rendre le curriculum « fonctionnel »²⁹⁹. Elle recouvre notamment la politique de recrutement des publics et la politique de recrutement des enseignants³⁰⁰.

Que ce soit une politique linguistique ou une politique curriculaire, du fait de la multiplicité des acteurs intervenant (« accord », « consensus »), les différents éléments (formulations, outils) sont potentiellement contradictoires les uns avec les autres. Le statut curriculaire du français comme langue des enseignements est *l'une* des règles de la politique curriculaire. Il est par hypothèse potentiellement en tension ou en contradiction avec d'autres règles ou instruments de politiques curriculaires.

3. Dimensions de l'objet d'étude et focalisations de la recherche

Avant de présenter les focalisations majeures de la recherche, il nous semble nécessaire de préciser comment nous schématisons ou découpons l'objet d'étude – les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire au sein d'une institution de formation - en distinguant une dimension synchronique et une dimension diachronique.

Une première dimension concerne les formations universitaires conçues comme des systèmes organisationnels au sein desquels se déploient plusieurs systèmes d'activités spécifiques relatifs aux règles curriculaires. Ils ne sont pas cloisonnés entre eux. Ils se croisent et interfèrent, mais il n'en reste pas moins qu'à chacun d'eux sont associées des activités spécifiques.

Une deuxième dimension concerne les processus d'institutionnalisation.

²⁹⁸ Partie 1-II-A-1-a.

²⁹⁹ En quelque sorte l'équivalent d'« aménagement » en politique linguistique.

³⁰⁰ Nous aurions pu l'appeler « politique de formation » plutôt que « politique curriculaire ». Nous mettons ainsi en évidence le fait que l'intérêt principal reste le statut des langues dans le curriculum et que ce qui nous intéresse c'est la manière dont ce statut interagit avec d'autres règles.

a) La dimension organisationnelle des règles curriculaires

Cette dimension correspond à une découpe synchronique des formations universitaires au sein desquelles sont conçus et mis en œuvre les curriculums et les règles curriculaires.

Nous considérons qu'une formation universitaire est une **organisation (une « organisation curriculaire »)**, que nous entendons comme une « configuration d'acteurs », où les curriculums et les règles curriculaires sont élaborés et mis en œuvre.

i. Systèmes d'activités spécifiques au sein d'une institution de formation

On distingue, au sein des formations universitaires, des systèmes d'activités spécifiques³⁰¹. Pour rappel, chaque système d'activité spécifique dispose de ses acteurs-clefs.

Un premier système d'activité spécifique concerne la politique curriculaire soit, notamment, l'élaboration de règles curriculaires (et éventuelles déclarations de principes et élaboration de programmes concernant la mise en œuvre et le développement de la politique curriculaire) visant l'organisation collective des enseignements et les apprentissages :

- les règles qui régissent le curriculum lui-même (statut des contenus disciplinaires et des langues) ;
- les principes et règles qui concernent la mise en œuvre organisationnelle du curriculum, comme la politique de recrutement des publics, la politique de recrutement des enseignants, pour les plus évidents, mais aussi différents outils mis en œuvre pour renforcer certaines règles, comme, par exemple, une politique de formation des enseignants, des bourses d'études à l'étranger pour les étudiants...

Les acteurs engagés dans ce système d'activité forment le réseau des producteurs de politique curriculaire.

Un deuxième système d'activité spécifique concerne la mise en œuvre didactique³⁰² des règles curriculaires, c'est-à-dire comment ces règles sont réellement appliquées au sein des cours, dans les interactions entre enseignants et étudiants (« règles secondaires d'application »)³⁰³.

Les acteurs de la mise en œuvre didactique sont l'équipe enseignante et le public étudiant.

Si nous utilisons le terme de « système », c'est pour désigner les activités et les relations des acteurs intervenant directement dans l'organisation curriculaire. Cette dernière - comme les systèmes d'activités - ne sont toutefois pas des systèmes clos, du fait, premièrement, de l'insertion de l'organisation au sein d'un champ universitaire composé d'autres organisations formatives du même type et inséré dans un contexte social et politique, et, deuxièmement, des acteurs qui y participent.

ii. La configuration d'acteurs

Une organisation curriculaire est une configuration d'acteurs en interaction dont les activités peuvent relever de l'un des deux systèmes d'activités³⁰⁴.

³⁰¹ Pour les systèmes d'activités spécifiques, voir ci-dessus, partie 1-II-C-1-c.

³⁰² Nous considérons qu'il existe deux types de « mise en œuvre » : la mise en œuvre organisationnelle et la mise en œuvre didactique.

³⁰³ Ce qui, globalement équivaut au curriculum formel (voir supra, partie 1-I-C-1). La distinction curriculum formel /curriculum réel équivaut à distinguer ce qui est formulé (le curriculum comme objet écrit, réglementaire, produit d'une politique curriculaire) et la manière dont il est mis en œuvre concrètement au sein des classes. Cette distinction ne tient pas compte par conséquent des aspects organisationnels du curriculum, ce qui correspond, globalement, à l'« aménagement » d'une politique linguistique.

³⁰⁴ Ce qui n'exclut pas qu'un même acteur puisse participer aux deux. Nous raisonnons en termes d'activités et non d'acteur.

Les acteurs producteurs de la politique curriculaire, sur la base des ressources qu'ils échangent forment, dans cette configuration, un « réseau de politique curriculaire » (le réseau des « producteurs » de politique curriculaire) : ils prennent les décisions relatives aux règles curriculaires et aux moyens engagés dans la mise en œuvre organisationnelle.

Les acteurs qui interviennent directement dans la mise en œuvre didactique (équipe enseignante et publics étudiants) forment une sous-configuration³⁰⁵.

Le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est composé d'acteurs aux logiques d'action plus ou moins hétérogènes (hétérogénéité des projets, des ressources, des intérêts et des champs d'action). La structuration du réseau est plus ou moins solide selon les ressources dont disposent les acteurs et les investissements en ressources dans la politique et sa mise en œuvre. Le réseau est ainsi déséquilibré selon les ressources dont dispose chacun des acteurs et cette hétérogénéité est potentiellement source de conflits de règles.

iii. Les éléments « macro », hors organisation : champs, cadres d'action, logiques d'action

Au-delà des éléments internes à l'organisation (systèmes d'activités spécifiques et configuration d'acteurs), nous considérons que des éléments externes influent sur l'organisation, sur les logiques d'action des acteurs et *in fine* sur les activités qui y sont conduites. On peut les désigner comme des éléments « macrosociaux », au sens où ils débordent le niveau organisationnel, tout en interférant avec lui. Ils se trouvent souvent dans les recherches sous le terme de « contexte ». Mais alors que le « contexte » désigne un ensemble que l'on suppose ayant une certaine influence sur les phénomènes décrits, les liens entre ce contexte et les phénomènes ne sont pas explicités. Le contexte constitue un arrière-plan. Nous préférons utiliser des termes plus précis que « contexte » pour signifier que, autant que faire se peut, nous tenterons d'explicitier les liens entre les éléments « macrosociaux », externes à l'organisation, et les activités internes (politique curriculaire et mise en œuvre didactique).

Ces éléments sont assez disparates : champs d'action, cadres d'action, éléments conjoncturels. Ils correspondent aux enjeux sociaux, culturels, politiques, langagiers, professionnels en dehors de l'organisation. Ils contribuent à forger les logiques d'action qui animent les acteurs de l'organisation. Les enjeux et intérêts des acteurs, leurs adhésions et leurs investissements dans une formation francophone – leurs logiques d'action – ne sont pas seulement construits par l'organisation elle-même, mais ils le sont aussi (et peut-être surtout quand les enjeux sont très hétérogènes et l'institutionnalisation faible³⁰⁶) à l'extérieur de l'organisation. Les champs, les cadres d'actions et les conjonctures orientent et les logiques d'action et les intérêts de chacun des acteurs de la configuration d'acteurs et ainsi, en partie, la politique curriculaire. Ils nous semblent particulièrement importants pour notre objet d'étude : le statut curriculaire du français dans des contextes non francophones. Comme dans le cas de Galatasaray, on peut supposer que plusieurs logiques sont à l'œuvre dans la formulation et les mises en œuvre organisationnelles et didactiques, en particulier, des logiques issues de champs politiques et universitaires présentant des intérêts différents.

La langue française est soumise à des « politiques de diffusion » et d'« influence ». Analyser ces politiques de diffusion est une étape nécessaire, même si, comme nous l'avons vu, cette analyse s'avère insuffisante pour comprendre l'ensemble des processus d'institutionnalisation. Il importe, selon nous, de prendre en compte plusieurs logiques d'action, et, outre la logique de « diffusion » ou d'« influence », la ou les logiques d'actions propres aux champs d'action locaux.

Les termes que nous utilisons (« champs », « cadres », « conjonctures ») correspondent pour certains à des approches sociologiques diverses.

³⁰⁵ A la différence du « réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire », l'activité principale (enseignement /apprentissage) des acteurs de la mise en œuvre didactique ne relève pas des mêmes liens entre les différents acteurs concernant les prises de décision et ne vise pas pour l'essentiel l'organisation d'ensemble, même s'il peut, ponctuellement, y avoir des activités de coordination entre ces acteurs. Nous préférons donc distinguer la « configuration », du « réseau » qui postule des échanges de ressources réguliers entre les acteurs qui structurent le réseau.

³⁰⁶ Voir ci-dessous la dimension processuelle des règles curriculaires (Partie I-III-A-3-b).

La notion de « champ » fait référence à la théorie des champs de P. Bourdieu³⁰⁷. Si nous usons du terme, ce n'est pas pour chercher les rapports de force qui structurent chaque champ, mais pour souligner que la structuration des champs, tels les champs universitaires locaux, le champ de la coopération universitaire, culturel, linguistique, ont un rôle (concurrences entre institutions universitaires ou entre acteurs de la coopération, par exemple), dans les logiques d'actions des acteurs engagés dans l'organisation de formation. On peut supposer que plusieurs champs d'action se croisent : champs nationaux (politique, universitaires...) et internationaux (coopération). On suppose, par exemple, que des universitaires turcs s'investissent ou non dans une formation en français selon la logique d'action permettant d'obtenir des positions dans le champ universitaire turc, et que cette logique d'action n'est pas la même que celle d'un acteur universitaire de la coopération française. Les intérêts des acteurs sont en partie construits par les intérêts et enjeux de chaque champ.

Nous appelons « cadres d'action » des politiques (universitaires, linguistiques, de coopération...) relativement définies émanant d'autres institutions, mais qui influent elles aussi à des degrés variables sur l'action des acteurs engagés dans la politique curriculaire. Alors que les champs représentent un rapport de force entre différents acteurs individuels ou institutionnels, les cadres d'action sont les politiques poursuivies par ces acteurs pour se situer dans un champ donné.

Les conjonctures ou les circonstances sont des événements relativement imprévus, des changements qui modifient ou sont susceptibles de modifier la stabilité relative des champs ou des cadres d'action.

L'organisation n'est pas seulement un « système d'activité », c'est-à-dire un système relativement clos sur lui-même où les intérêts des acteurs ne sont observés que dans les interactions qui se jouent au sein de l'organisation, qui est à la fois enjeu et des intérêts des acteurs et source de ces intérêts. Ce système est aussi ouvert et sensible à la fois aux conjonctures externes, à différents champs et cadres d'action qui contribuent aux logiques d'action des acteurs. Dans ce sens leur trajectoire institutionnelle, hors de l'organisation formative, contribue à orienter l'action au sein des organisations.

On suppose que ces éléments externes, de niveau plus macro, permettent de comprendre, en partie le statut du français au sein des curriculums de formation.

Ces éléments macro rassemblent tout ce qui peut orienter - parfois de manière concurrente - les stratégies et les logiques d'action des acteurs et qui explicitement (quand les acteurs situent explicitement leur action relativement à un cadre macro) ou implicitement (quand les acteurs ne s'y réfèrent pas explicitement, mais quand suffisamment d'indices indiquent qu'il est très probable qu'ils s'y réfèrent³⁰⁸.) En définitive, il s'agit de tout ce qui ressort d'un ou de plusieurs arrières plans ou dynamiques macro par rapport à l'activité des acteurs au sein de l'institution, ce que nous formulons plus bas dans la problématique comme des « logiques d'action hétérogènes ».

³⁰⁷ « Un champ est d'abord une configuration de relations objectives entre des positions occupées par des individus ou des institutions. Chaque position est définie par le capital spécifique détenu et par le volume et la structure des différentes espèces de capitaux détenus. La structure du champ est définie par les écarts entre les positions et les relations objectives entre positions. Chaque champ est un espace social relativement autonome, doté d'une logique spécifique (logique économique, politique, scientifique (logique économique, politique, scientifique, religieuse, artistique, sportive, etc.), irréductible à la logique d'autres champs. » (Mauger, article « champ », in Cazier (dir.), 2006 : 25-27).

³⁰⁸ Par exemple, qu'il le mentionne explicitement ou non, il est probable qu'un enseignant universitaire français détaché comme enseignant chercheur à l'université Galatasaray dispose de motivations personnelles, soutenues par une politique universitaire encourageant les séjours à l'étranger (intérêts pour la carrière universitaire, primes...)

De même, il semble plus que probable qu'un étudiant effectue les choix de sa formation, non seulement en fonction de ses projets professionnels futurs (si tant est qu'il en ait une idée précise quand il sort de l'enseignement secondaire), mais aussi, et peut-être surtout, en fonction du champ universitaire local, de la réputation des formations, de leur valeur sur le marché de l'emploi et de sa structuration (formations d'élites / formations moins prestigieuses...).

b) La dimension processuelle des règles curriculaires

Nous avons noté plus haut que les processus d'institutionnalisation étaient des processus permanent de réinterprétation /traduction, déplacements permanent des règles, y compris les plus « solides »³⁰⁹, et qu'ils relevaient d'une multiplicité de facteurs en interaction³¹⁰.

Si la dimension organisationnelle présente une coupe synchronique de la configuration d'acteurs et des systèmes d'activités, elle contient potentiellement les facteurs susceptibles de rendre compte des processus d'institutionnalisation.

Du fait de cette multiplicité, il est difficile de prévoir en amont d'une recherche empirique quels facteurs sont susceptibles d'intervenir. Tout au plus, en s'appuyant sur la littérature consacrée au changement institutionnel, peut-on relever quelques traits généraux et quelques principes méthodologiques.

On peut reprendre la proposition du sociologue J. Lagroye et de l'historien M. Offerlé : « S'interroger sur la sociogenèse des règles, c'est analyser les conditions historiques de production d'un accord. S'interroger sur leurs 'usages', c'est comprendre leurs transformations, leurs reformulations, leurs applications, en des circonstances et en des configurations variées. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 12-13).

Les processus d'institutionnalisation des règles /d'une règle relèvent :

- des « conditions historiques (structuration des champs externes et « circonstances » (conjonctures)).
- de la stabilité/instabilité des enjeux et des logiques d'action des acteurs relativement à leurs champs de référence respectifs.

La genèse est un moment particulier de mobilisation et d'investissement des acteurs producteurs de politique curriculaire (Lagroye & Offerlé, 2010 ; Delpeuch & Vigour, 2006). L'examen de ce moment particulier permet de comprendre comment s'élabore une règle et comment se construit le « consensus » initial.

Dans la **durée**, pour suivre les processus d'institutionnalisation, on peut s'intéresser aux réformes » qui touchent la règle. Mais on peut aussi s'intéresser – les modifications de règles ne se traduisant pas toujours en réforme visible – aux investissements (dans le maintien de la règle) et aux adhésions (à la règle elle-même) des différents acteurs dans le temps.

Dans la durée, l'attention doit donc être portée, d'une part, sur les éventuels moments de **réformes** où les règles changent et, d'autre part, sur les moments a priori plus stables où le changement est moins visible.

Les institutions plus stables, avec une « culture institutionnelle » construite autour de règles relativement stables dans le temps, considérées nécessaires et fonctionnelles par les acteurs et bénéficiant de leur adhésion - le « pôle dur » des institutions³¹¹ -, sont moins soumises aux changements externes que les institutions où les règles institutionnelles sont moins stables - le pôle mou » des institutions -, c'est-à-dire remises en cause par les acteurs et concurrencées par d'autres options de règles.

Dans l'étude empirique nous tenterons de saisir, s'ils existent, les changements de règle (le français langue des enseignements), en nous intéressant à la genèse de la règle et au réseau d'acteurs initial producteur de la règle (cadres d'action, ressources, investissements...) – le réseau d'acteurs producteurs d'une règle curriculaire /d'une politique curriculaire.

³⁰⁹ Pour rappel : les processus d'institutionnalisation peuvent être « incarnés » par des textes juridiques /réglementaires ; des outils administratifs /organisationnels ; le développement de compétences spécifiques des agents ; mais ils s'apprécient tout autant dans des phénomènes plus ou moins perceptible, comme les différentes interprétations ou réinterprétation des règles institutionnelles, les usages /investissements et les représentations /adhésions, voire les contournements ou remises en cause des règles, par la montée d'options concurrentes....

³¹⁰ Partie I-II-C-2-a-ii.

³¹¹ Partie I-II-C-2.

Hormis ces quelques principes épistémologiques et méthodologiques, étant donnée la multiplicité des facteurs potentiels, la question des processus d'institutionnalisation des règles est une question de recherche empirique plus que de modélisation préalable, tout comme celle des configurations d'acteurs auxquelles elle est associée.

&&&

A partir de ces précisions concernant les notions générales de l'étude (A), il convient de s'approcher plus près de l'étude empirique et de préciser la problématique et les hypothèses (B), ainsi que les grandes orientations épistémologiques de la recherche (C).

B. Problématique et hypothèses de la recherche

Après avoir présenté la problématique et les hypothèses de cette étude, nous ferons une précision épistémologique et expliciterons les focalisations principales de la recherche, afin de comprendre le statut dans la recherche de cette problématique et de ces hypothèses et leur formulation.

1. Formulation de la problématique et des hypothèses

Nous pouvons considérer que nous n'avons pas une mais deux problématiques au regard de ce qui a été énoncé dans les parties précédentes. Quoique situées sur deux plans bien distincts, elles ont été traitées conjointement, dans un même mouvement, la première étant générale, d'ordre théorique et conceptuel, la deuxième articulée à l'étude empirique, et plus particulièrement à l'université Galatasaray.

a) Problématique conceptuelle : une politique linguistique éducative

Une première problématique se situe sur le plan conceptuel et général. Elle est sous-tendue par notre parcours conceptuel.

Comment s'élabore une politique de linguistique éducative – plus spécifiquement une politique linguistique curriculaire - et comment s'institutionnalise-t-elle dans la durée ?

Les hypothèses correspondantes s'intéressent aux processus d'institutionnalisation des règles.

Elles relèvent ainsi d'une prise de distance du paradigme « balistique » volontariste, rationnel, consensuel et linéaire³¹², au profit d'un paradigme centré sur les processus d'institutionnalisation du statut du français : hétérogénéité des acteurs de la configuration d'acteurs ; modification des intérêts et des adhésions dans le temps.

1- Une première hypothèse porte sur la multiplicité et l'hétérogénéité des acteurs producteurs de la politique curriculaire (définie comme un ensemble de règles) : les règles curriculaires (dont le statut du français) sont le résultat d'un accord ou d'un consensus **ambigu** entre acteurs producteurs de politique curriculaire aux **registres d'action** hétérogènes, voire concurrentiels, dont les intérêts convergent dans une conjoncture favorable, plutôt que le résultat d'UNE volonté ou d'un consensus. Une politique linguistique éducative est non pas le produit d'UNE volonté, mais la rencontre d'une multitude de « volontés », si l'on entend par ce terme non l'expression d'une intention particulière, mais la poursuite d'objectifs suivis dans le temps.

2- Une deuxième hypothèse porte sur les acteurs de la mise en œuvre : les règles curriculaires sont soumises à des adhésions et à des interprétations variées (règles secondaires d'application) dépendant de la configuration d'acteurs de la mise en œuvre et de leurs intérêts dans des circonstances particulières (état du champ universitaire de référence).

Cette hypothèse, qui va au-delà de l'élaboration des règles formelles et de la politique linguistique proprement dite, se justifie pour montrer le caractère non linéaire d'une politique linguistique éducative.

3- Une troisième hypothèse porte sur les reformulations et les transformations des règles dans le temps, selon l'évolution des configurations d'acteurs successives engagées dans le curriculum (réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire essentiellement mais aussi configuration des acteurs de la mise en œuvre) et des circonstances dans lesquelles se déroule leur activité.

Outre, un intérêt théorique et conceptuel, l'intérêt d'une telle problématique réside dans le fait, selon nous, de tenir compte de la multiplicité des acteurs et des points de vue dans la conception d'une

³¹² Paradigme majoritaire au sein des travaux sur les politiques linguistiques éducatives, comme nous l'avons précisé, du fait du caractère directement interventionniste de la discipline.

politique éducative, afin de mieux en saisir la portée et les enjeux. En particulier, dans le cas des politiques linguistiques éducatives francophones, il s'agit de s'écarter du seul point de vue des acteurs de la coopération qui ont tendance, selon nous, à souvent présenter rapidement les acteurs locaux comme des « bénéficiaires » ou des « amoureux » de la langue française, à donner leur vision des pratiques de la langue française en contexte éducatif, et à peu tenir compte des particularités contextuelles.

Les hypothèses attachées à la problématique conceptuelle /théorique recevront une illustration par l'étude empirique.

b) Problématique empirique : les processus d'institutionnalisation du statut du français dans des curriculums de formation universitaire en contextes non francophones

Une deuxième problématique est directement articulée au contexte empirique et à l'objet spécifique de la recherche : les processus d'institutionnalisation du statut du français comme langue des enseignements universitaires dans un contexte de langue étrangère.

Quels sont les processus d'institutionnalisation (émergence et maintien/transformations) du statut du français comme langue d'enseignement dans des curriculums de formation universitaire au sein de champs universitaires et sociaux où il est langue étrangère ?

Comment est instituée une règle curriculaire exigeante ? Quelles sont les transformations du statut curriculaire du français langue des enseignements ? Quelles sont les tensions éventuelles que subit cette règle dans la durée ?

i. Le « bon fonctionnement » des formations universitaires francophones dans des contextes rares en ressources francophones selon un rapport d'expertise du MAE (2001)

Le rapport d'évaluation de 2001 (*Evaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les nouveaux états indépendants*, MAE/SFERE, 2001) commandé par le MAE français posait neuf conditions de succès à l'implantation de ces « filières »³¹³. Ces neuf conditions sont numérotées de 1 à 9, sans ordre apparent. On peut tout de même distinguer deux types de propositions : celles qui touchent directement au curriculum et celles qui ont trait à la manière de le réaliser à travers l'implication de différents acteurs (MAE/SEFRE, 2001 : 27-28). Ce rapport en donnant une série de préconisations pour le maintien dans la durée de formations francophones est ainsi très proche de notre problématique.

Les différences concernent la perspective adoptée. Le rapport d'évaluation de la SFERE adopte le point de vue et les intérêts du MAE : il émet des recommandations relatives à l'action spécifique de ce ministère et à ses intérêts. Par voie de conséquence, le rapport de la SFERE propose une perspective téléologique qui, globalement, peut être résumée ainsi : le maintien de l'action du MAE en faveur du fonctionnement de ces formations, tout en limitant les moyens qui y sont engagés.

De notre côté, nous adoptons, autant que faire se peut, une perspective pluraliste, prenant en compte l'ensemble des intérêts et des investissements en présence. Notre but premier est de comprendre le maintien du statut curriculaire du français comme langue des enseignements universitaires en contexte rare en ressources et en débouchés francophones : un statut qui paraît à bien des égards improbable. Nous ne sommes mandatée par aucune institution pour réaliser ce travail, nous sommes « sortie » de l'université Galatasaray pour complexifier le point de vue que nous avons en tant qu'enseignante de français impliquée dans une partie du curriculum de formation, rémunérée par la France sur un contrat de type contrat de résident illimité dans le temps. Comprendre ce statut improbable implique de comprendre les investissements et les adhésions sur lesquels il repose et, notamment, les investissements de celles et de ceux qui sont engagés en première ligne dans le fonctionnement d'un curriculum en français : les enseignants.

³¹³ Voir en introduction les usages du terme « filière » par le MAE et l'AUF et notre choix d'adopter le terme plus neutre et moins ambigu de « formation » en lieu et place de celui de « filière ».

Si nous n'excluons pas de faire des propositions d'ordre général en fin de parcours, ces propositions ne seront pas motivées par des « économies » de moyens.

En donnant un point de vue qui ne concerne pas seulement les améliorations sur le curriculum lui-même mais aussi l'engagement dans les formations universitaires francophones de différents acteurs – surtout le MAE, mais pas uniquement –, le rapport d'évaluation de 2001 donne un support à la formulation de nos hypothèses.

Concernant le curriculum lui-même on trouve comme préconisation :

- un projet scientifique, avec sa composante d'enseignement et sa composante de recherche [point 3];
- une ouverture du curriculum à la langue anglaise, ce qui constituerait selon les auteurs du rapport, une « filière idéale » [point 7] ;
- une ouverture à des pratiques qui ne soient pas exclusivement académiques – dont nous avons déjà parlé –, mais impliquent le travail par projets, des études de cas, des stages en entreprises [point 9].

Pour l'implication des acteurs, l'objectif du rapport, afin probablement de répondre à la commande du MAE, est de pointer des préconisations permettant un investissement moindre du ministère.

- « Le point de départ d'une filière, c'est un projet interuniversitaire. Si deux volontés ne se rencontrent pas, si l'on ne peut compter que sur un établissement soit local, soit français, une filière claudique. On a bien lu « établissement » : le volontarisme d'un ambassadeur ou d'un conseiller de coopération et d'action culturelle ne suffit pas. Les universités d'aujourd'hui, en Russie, en Bulgarie, comme en France, sont des institutions autocentrées qui sont rétives à toute forme d'enrégimentement. Elles ne s'engagent dans l'aventure que représentent la création et le fonctionnement d'une filière que si elles en ont conçu elles-mêmes le vœu. Certes, le soutien des autorités ministérielles locales est un facteur de succès. Mais il est moins déterminant que l'adhésion de la communauté universitaire. » [Point 1]
- « Toute forme de personnalisation est à exclure. Une filière est un projet universitaire, pas le projet d'un universitaire. Toute aventure peut à l'origine être soutenue par un pionnier. Mais si ce pionnier n'est pas relayé par la caravane universitaire, ses constructions restent fragiles. » [Point 2]
- « Dans la mesure où la visée française est aussi de faciliter les investissements industriels français ainsi que la réforme administrative, il n'y a que des avantages à l'association des milieux professionnels dans des comités de pilotage conjoints. » [Point 9]

Les points 4, 5 et 6, les plus développés, abordent de front directement l'intervention du commanditaire, le MAE.

- « L'unité de temps est de 10 ans. Si l'on doit limiter dans le temps le financement public, il faut raisonner à cette échéance, surtout si l'on met sur pied une filière complète, qui recrute au niveau du baccalauréat et qui mène les jeunes jusqu'au niveau du master. Avant que la relève ne s'organise, il faut en effet que quelques diplômés préparent et soutiennent des thèses, puis qu'ils éprouvent la vocation de l'enseignement, qui confine au sacerdoce dans des pays où les professions purement intellectuelles ne sont pas rémunératrices, puis enfin, qu'ils travaillent suffisamment longtemps avec des professeurs français pour se hisser à leur niveau. » [Point 4]
 - « Il faut distinguer ce qui doit relever d'une logique de projet et ce qui au contraire correspond à des liens permanents.
 - Le transfert des activités d'enseignement ne doit pas nécessairement mettre un terme à la coopération. Il faut bien distinguer deux niveaux d'intervention :
 - l'activité de premier niveau, c'est-à-dire le face-à-face avec les étudiants et l'administration courante de la filière
 - l'activité de deuxième niveau, qui comprend l'ingénierie des programmes de formation, la gestion de leur contenu académique, l'encadrement des travaux de recherche.
- Tout doit être organisé pour que le premier niveau d'activité soit pris en charge par la partie bénéficiaire le plus tôt possible, c'est-à-dire grosso modo au bout de dix ans. Cette durée gagnerait à être clairement contractualisée au départ puis confirmée à la faveur d'évaluations intermédiaires, afin à la fois de borner les ambitions et de garantir une certaine sécurité. » [Point 5]

- « En revanche, si l'on veut que l'investissement consenti continue de produire des bénéfices, si l'on veut en somme que la dynamique engagée se poursuive, il faut maintenir des flux d'échanges scientifiques au-delà de la première période. Concrètement, il faut qu'un budget soit prévu pour financer des stages d'études en France, des réunions de coordination, des participations à des colloques, des travaux de recherche en commun. Les ordres de grandeur sont plus modestes que dans la phase de lancement puisque les activités de premier niveau sont devenues autonomes. L'imputation budgétaire peut d'ailleurs être modifiée : elle peut inscrire l'action non plus dans un financement de projet, mais sur les lignes ordinaires des ambassades. Enfin il peut être justifié de demander une sorte de ticket modérateur au pays d'accueil, pour des raisons pratiques et de principe. » [Point 6]

Encart 1- Préconisations concernant le succès des "filières francophones", Rapport SFERE, 2001, p. 27-28

De manière générale, on peut considérer cet ensemble comme assez mesuré. Ni dithyrambe, ni réquisitoire, il propose une ligne d'action qui nous semble plutôt constructive et pour les formations et pour le ministère.

Nous n'avons pas de commentaire particulier sur les préconisations concernant le curriculum. Il s'agit d'orientations possibles, que l'on suppose basées sur les demandes sociales, mais, destinées au MAE français. Rien n'indique qu'elles soient négociées ou négociables avec les autres acteurs concernés, notamment les acteurs locaux des formations. Nous remarquons toutefois qu'aucune des trois préconisations ne mentionne la langue française explicitement : elle est évidemment présente de manière implicite dans la proposition du point 7, on peut supposer qu'elle l'est aussi dans les points 3 et 9, mais si, tout comme la langue anglaise, la recherche et l'orientation professionnalisante des formations peuvent renforcer l'intérêt suscité pour la langue française, elles peuvent aussi devenir prioritaires, au détriment de la formation pour l'une (recherche) et de la langue pour l'une et l'autre.

Les préconisations au sujet de l'implication des acteurs nous intéressent particulièrement comme base de formulation de nos hypothèses. D'abord, elles nous renseignent sur la manière dont *devraient* fonctionner des formations francophones : sur des relations de coopération universitaire de part et d'autre des frontières, mais limitées dans la durée (point 1).

C'est une hypothèse que nous émettons sous une forme quelque peu différente : les formations universitaires francophones ne peuvent fonctionner dans la durée même sans intervention d'universitaires français ou francophones, issus d'autres pays que le pays d'implantation des formations universitaires francophones.

Au sujet du point 2 – toute forme de personnalisation est à exclure –, certes, une formation ne peut tenir sur une seule personne. Mais, à notre avis, elle tient sur une multiplicité d'interrelations personnelles, non sur une « caravane universitaire » où les liens sont dépersonnalisés.

Concernant l'intervention du MAE, nous notons quelques hésitations des auteurs du rapport, qui mettent des limites à un désengagement total du MAE³¹⁴. Il nous semble, en effet, que les échanges universitaires ne peuvent fonctionner sans un minimum de moyens et nous émettons des doutes quant à l'engagement des universités françaises ou francophones à entretenir des relations de formation dans la durée, sur leurs seuls moyens, sans incitation externe.

D'ailleurs, c'est ce que semble signifier le point 5 qui vise à encourager les activités de second niveau, laissant les universitaires locaux porter le poids de la formation. Mais, il n'est pas sûr que l'ingénierie des programmes de formation, la gestion de leur contenu académique et l'encadrement des travaux de recherche, tâches éminemment plus gratifiantes et plus valorisées que les tâches d'enseignement, ne soient pas perçues par les acteurs locaux comme une ingérence plus que comme une coopération. La proposition produit un effet de déséquilibre dans la relation : aux universitaires français l'« expertise », aux universitaires locaux l'enseignement. Or, c'est bien l'enseignement qui nous semble en première ligne dès lors que l'on parle de formations ou de « filières » universitaires francophones et c'est bien là un des points qui nous semble le plus problématique (voir ci-dessus) : les ressources universitaires locales francophones.

³¹⁴ Même la limite dans le temps de 10 années présente une ambiguïté. « Si l'on doit absolument limiter dans le temps le financement public » est-il indiqué au point 4. La formulation laisse penser que cette limitation n'est pas souhaitable, mais qu'elle fait partie des suggestions du ministère.

Au-delà de la particularité de chacune de ces préconisations visant à assurer le bon fonctionnement d'une formation universitaire francophone et donnant une idée du positionnement de leurs auteurs – et, par ricochet - de notre propre positionnement, leur ensemble est particulièrement intéressant. Il met bien en évidence la **multiplicité des acteurs** qui interviennent – et « doivent » intervenir - dans la politique curriculaire et la mise en œuvre didactique : gouvernement français, ambassadeur, conseiller culturel de l'Ambassade de France, universités et universitaires locaux et français...

A partir de cette base, nous pouvons formuler nos hypothèses.

ii. Formulation des hypothèses attachées à l'étude empirique

- **L'hypothèse principale est celle d'une faible institutionnalisation du statut curriculaire du français, voire d'une désinstitutionnalisation progressive de ce statut dans des contextes non francophones, en dépit d'une certaine longévité.**

En ce qui concerne plus particulièrement l'université Galatasaray :

L'institutionnalisation de l'université Galatasaray est de plus en plus indépendante des processus d'institutionnalisation du statut du français comme langue des enseignements, ou, autrement dit, de plus en plus indépendante de sa dimension francophone.

L'hypothèse principale se décline de la manière suivante :

A- Les formations universitaires francophones ont émergé dans des circonstances exceptionnelles, ayant permis la structuration d'un réseau d'acteurs transnational aux intérêts hétérogènes autour d'un curriculum de formation où la règle qui institue le français langue des enseignements relève d'un consensus ambigu.

B- Au-delà des circonstances exceptionnelles de la genèse, le statut curriculaire du français repose sur un réseau transnational d'acteurs de plus en plus faible où la règle curriculaire constitue un enjeu de plus en plus faible et est de plus en plus remise en cause.

Ces hypothèses complexes (A et B) vont guider l'étude.

Elles reposent sur plusieurs sous-hypothèses qui relèvent du fonctionnement général d'un curriculum francophone en contexte contraint (rare en ressources francophones).

- Les sous-hypothèses ou « hypothèses mineures » portent sur les conditions du statut curriculaire du français comme langue des enseignements dans un contexte rare en ressources francophone comme celui de la Turquie.

1- La situation du français dans un contexte non francophone nécessite des investissements extraordinaires et constants dans une politique curriculaire où la langue française a le statut curriculaire – exigeant – de langue des enseignements universitaires.

Cette hypothèse s'appuie sur l'idée selon laquelle il semble difficile dans de tels contextes que des formations francophones puissent tenir avec la seule demande sociale et une demande des publics. Elles mobilisent nécessairement des moyens « extraordinaires », c'est-à-dire des moyens qui ne sont pas mobilisés pour des formations équivalentes réalisées dans la langue locale (voire en langue anglaise, langue internationale, langue de la plupart des échanges universitaires transnationaux).

Ces investissements extraordinaires sont essentiellement des échanges soutenus d'enseignants universitaires de part et d'autre des frontières susceptibles de s'investir dans une règle exigeante. Or, ces échanges représentent un coût financier et un investissement dans une carrière universitaire, dont l'enseignement n'est pas la compétence la plus valorisée. On peut imaginer d'autres types d'investissements extraordinaires comme les échanges soutenus d'étudiants et les investissements dans la formation d'une relève enseignante assurant une certaine continuité.

2- Ces investissements extraordinaires sont le fait d'un réseau transnational d'acteurs engagés dans la politique curriculaire, parmi lesquels un acteur majeur (fortes ressources et forts investissements) fait de la langue française une priorité de son engagement.

3- Dans les formations universitaires francophones, la politique curriculaire en général et le statut du français – considérée comme une règle curriculaire - sont le résultat d'un **consensus ambigu entre acteurs aux intérêts hétérogènes.**

Par « réseau transnational » nous entendons que ce réseau n'est pas uniquement composé d'acteurs « locaux », « nationaux » - qu'ils soient universitaires ou issus du monde politique ou économique -, mais qu'il implique des acteurs externes aux champs universitaires locaux. Si nous préférons « transnational » à « international », c'est parce « international » est plutôt réservé aux échanges entre Etats et non aux échanges entre acteurs variés (Etats, mais aussi, acteurs universitaires, acteurs du monde économique...)

Ces deux hypothèses portent directement sur la nature du statut curriculaire du français : il s'agit moins du résultat d'une volonté que d'une rencontre d'intérêts, sinon divergents, du moins hétérogènes.

4- Plus le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est engagé dans des échanges importants de ressources curriculaires, plus le statut curriculaire du français bénéficie d'un certain consensus.

Cette hypothèse, contrairement aux deux précédentes ne porte pas sur les intérêts et les enjeux de chacun des acteurs mais sur leur rencontre et sur leurs échanges de ressources qui permettent des adhésions d'intérêts divergents au statut curriculaire du français.

*Cette hypothèse fonctionne évidemment de manière négative, par réciprocité : « **Moins le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est engagé dans des échanges de ressources curriculaires, moins fort est le consensus sur le statut curriculaire du français.** »*

6- Pour les acteurs locaux il n'existe pas d'adhésion spontanée à l'institution d'un curriculum de formation en langue française, mais une adhésion indexée à des échanges de ressources : moins les investissements de l'acteur majeur pour lequel le français constitue une priorité, moins les échanges transnationaux sont importants, plus faibles sont les adhésions des acteurs locaux à un curriculum en langue française.

Cette hypothèse prolonge l'hypothèse précédente en indiquant en creux la nature des échanges : sans participation au fonctionnement du curriculum d'acteurs extérieurs aux champs universitaires locaux – faibles en ressources francophones – les acteurs locaux n'éprouvent pas de nécessité à investir dans un curriculum - exigeant, nécessitant des investissements multiples - où le français a le statut de langue des enseignements.

7- Une faible adhésion et un faible investissement des acteurs universitaires de la mise en œuvre didactique (acteurs universitaires locaux et acteurs universitaires de la coopération) à un curriculum de formation en langue française.

Cette hypothèse s'intéresse plus particulièrement aux acteurs de la mise en œuvre : les universitaires.

2. Précisions concernant la problématique et les hypothèses : régime épistémologique général et focalisation majeure de la recherche

Les hypothèses que nous avons formulées ont vocation à guider l'étude et à l'organiser, mais elles n'ont pas vocation à être validées au sens strict du terme, comme ce serait le cas dans un cadre hypothético-déductif. On peut avancer trois arguments.

Le premier argument, tient à la multiplicité des facteurs qui interviennent, dont rendent compte en partie les hypothèses que nous avons formulées et la complexité de notre hypothèse principale : circonstances ; pluralités des acteurs (réseau d'acteurs de la politique curriculaire ; acteurs de la mise en œuvre didactique) et enjeux, investissements « extraordinaires », adhésion, échanges de ressources ; statut du français (formulation et mise en œuvre organisationnelle et didactique).

Les sous-hypothèses qui sous-tendent l'hypothèse principale sont elles-mêmes chargées de facteurs multiples et sont dépendantes les unes des autres, même si nous avons fait le choix de les décomposer le plus possible afin d'assurer une meilleure compréhension de notre hypothèse principale et de la relier aux cadres conceptuels. Les valider les unes après les autres n'aurait aucun sens par rapport à une problématique portant sur des processus de changement curriculaire les impliquant toutes à la fois.

Un « élément » comme le « statut curriculaire du français » est déjà un élément complexe. On pourrait le réduire à son inscription formelle dans le curriculum. Mais on négligerait ainsi les processus à l'œuvre : hormis la première inscription dans un curriculum – qui correspond effectivement avec un changement important par rapport à une situation antérieure –, le statut peut bien être inscrit dans un document curriculaire sans pour autant être mis en œuvre. Pour apprécier les processus, il faut donc également avoir une idée de son statut « réel », de sa mise en œuvre didactique, mais surtout, au-delà, des adhésions dont il est l'objet³¹⁵. Comment composer un ensemble de « variables » à partir de cette complexité ? Comment, d'autre part, en retirer des variables dépendantes et indépendantes, alors que les éléments sont particulièrement enchevêtrés et ne suivent pour autant pas les mêmes temporalités ?

Les processus de changement éminemment complexes impliquent une multiplicité de facteurs : notre liste, à travers la série d'hypothèses formulées, n'est pas exhaustive. La recherche reste volontairement ouverte plutôt qu'enfermée dans des séries de variables préalablement construites.

Plutôt que des variables nous préférons donc retenir deux grandes dimensions et examiner les changements /non-changements, de leurs éléments respectifs dans la durée, tout en tenant compte des possibles contradictions, tensions entre éléments, qui, de plus, n'évoluent pas selon la même temporalité :

1- Le statut curriculaire du français dans ses réalisations concrètes : comme contenu de la politique curriculaire et dans les mises en œuvre organisationnelles et didactiques ;

2- La configuration d'acteurs intervenant dans le curriculum : acteurs du réseau transnational producteurs de politique curriculaire et acteurs de la mise en œuvre didactique et les évolutions de leur adhésion au statut curriculaire du français (entendu comme une règle curriculaire formelle).

Il s'agit donc moins de valider des hypothèses que d'examiner la trajectoire d'une règle curriculaire dans le temps et les investissements consentis par les acteurs, leurs adhésions à cette règle, les enjeux et les intérêts qui les sous-tendent.

Au-delà de la complexité des éléments, notre objet porte sur des évolutions. Or, un raisonnement de type « variables » s'accorde mal avec, la prise en compte d'une dynamique dans le temps, qui constituerait une troisième variable.

Deux autres arguments sont d'ordre méthodologique.

Tout d'abord, si l'on raisonnait en termes de variables, on pourrait dire que la première dimension constitue une variable dépendante et la deuxième la variable indépendante. En principe, dans ce type de raisonnement, pour pouvoir valider ou invalider les hypothèses, il faudrait pouvoir, préalablement à

³¹⁵ Nous avons défini le statut curriculaire du français en nous en tenant à des aspects « concrets » ou tangibles, qui concernent directement les aspects formatifs : sa formulation politique dans un objet dédié (le curriculum de formation) et sa mise en œuvre didactique (voir plus haut notre définition). Ce qui concerne les adhésions relève, dans notre travail, de la configuration d'acteurs.

l'étude empirique, construire les variables. Cependant, la construction des dimensions que nous avons retenues nécessite pour chacune une forte recherche empirique, ce qui peut déjà en soi constituer autant d'objet de recherche – et c'est précisément ce que nous avons entrepris. Ces dimensions peuvent difficilement être construites préalablement à l'investigation empirique. Pour la dimension « politique curriculaire », il faudrait être sûr, pour construire des variables, soit de pouvoir trouver, par exemple, des transformations dans les curriculums formels au cours des années, soit de pouvoir trouver des formations ayant fermé - ce qui n'est pas si simple, ces formations étant assez confidentielles et il faudrait aussi pouvoir retrouver les acteurs qui y étaient impliqués pour comprendre les processus ayant impliqués la fermeture. De plus, d'après ce que nous avons pu constater au cours de nos recherches, une formation ferme rarement totalement. En revanche le statut du français peut, lui, évoluer.

La construction de la variable « configuration d'acteurs » est encore plus complexe, puisque cette « variable » ne peut être construite qu'après une analyse fine des acteurs impliqués, ce qui demande une conséquente investigation empirique. Si les acteurs de la mise en œuvre sont assez clairement identifiables préalablement à l'investigation (les enseignants et les étudiants), le réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire est quant à lui une inconnue, surtout dans la durée : hormis les responsables universitaires locaux, il faut reconstruire ce réseau dans la durée, voir qui il a impliqué initialement et qui il implique aujourd'hui et selon quels enjeux et investissements. Il ne suffit pas non plus de reconstituer ce réseau en faisant la liste des participants. Il importe de comprendre leurs investissements respectifs et leurs enjeux dans la durée. Davantage que le statut curriculaire, la « variable » est tout ce qu'il y a de plus complexe.

L'autre argument d'ordre méthodologique relève de la constitution très concrète du corpus de données. Une recherche de type longitudinale présente une incertitude quant au matériel que l'on peut se procurer et quant à l'homogénéité de ce matériel. Il doit d'abord être suffisant pour permettre de construire soit des dimensions, soit des variables (pour remplir l'ensemble des critères) et permettre leur comparaison à différents moments.- en l'occurrence une situation contemporaine de la recherche et une ou plusieurs situations antérieures, dont la situation initiale, la genèse des formations. La constitution de ce corpus de données est pratiquement une question de recherche à part entière, comme nous en rendons compte dans la partie suivante. En supposant que ce matériel soit suffisant, un raisonnement en termes de variables exige que les éléments soient point par point comparables et donc les données le plus possible homogènes. Or, il apparaît que ce ne peut pas être le cas. Nous revenons, par la suite, longuement sur la qualité du matériel que nous avons pu recueillir. Disons simplement que, tout en ayant fait le maximum, il n'a pas été possible parfois de recueillir le matériel escompté, soit qu'il n'existait pas (situation passée, pour laquelle on ne peut s'appuyer sur du matériel que les acteurs n'ont pas produit), soit qu'il n'était pas accessible.

Il faut donc pouvoir composer avec les creux et avec des données parfois peu homogènes.

Quand nous avons pu recueillir le matériel souhaité, il n'était pas toujours possible de le rendre homogène : les institutions ne retiennent pas toujours les mêmes critères pertinents dans leurs documents. C'est le cas entre institutions, mais aussi pour la même institution, qui, au fur et à mesure de ses évolutions, n'a plus les mêmes priorités.

Le chercheur, par exemple, ne peut donc pas manipuler du matériel d'archive pour répondre à ses propres critères de recherche. En attendant de présenter plus amplement notre recueil de données, on peut en donner une illustration, parmi quantité d'autres : le cas des profils des étudiants. Si un critère important pour le chercheur est celui de l'origine des étudiants selon qu'ils ont ou non suivi un cursus bilingue dans le secondaire, mais que l'institution ne juge pas ce critère important pour sélectionner ses étudiants, alors le critère du chercheur reste un critère vide qui ne peut pas être construit a posteriori. En revanche, le fait que ce critère ne soit pas ou plus utilisé par l'institution est une information intéressante. Mais elle n'a aucun sens mise en variable : il faut pouvoir l'interpréter en la restituant dans son contexte, ensemble hétérogène d'éléments.

La recherche dépend ainsi en partie de la manière dont les données ont été consignées par des institutions ou éventuellement par d'autres chercheurs et, à défaut, par la mémoire des acteurs qui rend les informations recueillies quelque peu instables.

Certes une recherche, quelle qu'elle soit, doit reposer sur des données les plus fiables possibles, présentant un certain degré de comparabilité. C'est ce que nous avons cherché à faire. Mais dans le cas

d'une recherche de type hypothético déductif, tous les critères doivent être remplis de manière absolument comparable. Une recherche hypothético déductive répond à des critères très précis. Dans une recherche qui porte sur des processus – des phénomènes complexes, le chercheur va devoir composer avec les données dont il dispose, y compris avec celles auxquelles il n'avait pas pensé, de manière plus souple que dans une recherche critériée.

Pour appréhender des processus, notre démarche cherche plus à rapprocher différents éléments en observant leur évolution sur la durée qu'à les lier les uns aux autres sous forme de variables.

A ces hypothèses relativement ouvertes correspond un protocole de recherche empirique qui balise le recueil de données de manière relativement ouverte également. C'est ce que nous verrons dans une prochaine partie (IV), après avoir dressé un bilan quant aux orientations épistémologiques de notre recherche.

C. Bilan sur les orientations épistémologiques de la recherche empirique

Considérant que le statut curriculaire du français comme langue des enseignements ne pouvait s'apprécier au moyen de critères absolus telles la fragilité ou la solidité institutionnelles, considérant aussi qu'il ne pouvait être saisi que dans une certaine durée, dans des processus d'institutionnalisation, nous avons été amenée à examiner comment notre discipline de référence – la didactique des langues – et des disciplines liées – les sciences du langage et les sciences de l'éducation – appréhendaient la question du changement institutionnel.

Si cette question n'est pas absente de ces disciplines, le changement est le plus souvent appréhendé avec une perspective d'intervention, donc avec une vision plutôt téléologique ou prospective (finalisée, critériée), ce qui n'était pas directement l'objectif de notre étude. Nous avons alors complété ce parcours disciplinaire en nous tournant vers des disciplines moins familières (la sociologie de l'action publique, la sociologie des institutions, la sociohistoire), bien que, plus ou moins explicitement, il existe certains croisements entre disciplines ou certaines circulations³¹⁶. Nous avons mobilisé les notions de « curriculum » et « de politique linguistique », et les avons (re)vistées en croisant le cadre de plusieurs champs disciplinaires (didactique des langues ; sociolinguistique ; sciences de l'éducation ; mais aussi sociologie des institutions ; sociologie des organisations).

Si notre recherche relève de la didactique des langues, mais aussi des sciences du langage et des sciences de l'éducation, puisqu'il s'agit d'observer l'institutionnalisation d'une règle qui institue le français langue des enseignements dans un curriculum de formation, la démarche adoptée s'inscrit dans un registre disciplinaire hybride qui entretient quelques parentés avec des recherches « socio-anthropologiques »³¹⁷, voire socio-historiques³¹⁸.

³¹⁶ Circulations variables, pour des raisons propres à l'épistémologie de chaque discipline parmi celles que nous considérons comme plus familières : les sciences de l'éducation semblent la discipline la plus ouverte à ces circulations.

³¹⁷ Expression empruntée à J.-P. Olivier de Sardan (2008) pour qui la plupart des recherches qui s'effectuent sous le sceau de la sociologie ou sous celui de l'anthropologie sont en réalité hybrides : ni recherches sociologiques-types, conçues comme la recherche de régularités ou de lois, ni recherche anthropologiques-types, conçues comme des études de cas, sans recherche comparative ou recherche de régularités.

³¹⁸ Globalement, le projet des socio-historiens visent à historiciser le présent pour mieux le comprendre. Plusieurs conceptions de la démarche sociohistorique coexistent. Pour certains, dans une conception bourdieusienne, il s'agit d'établir la sociogenèse des phénomènes, sur le temps long de l'histoire, pour les dénaturaliser. Pour d'autres, il s'agit d'observer des temps courts correspondant à des réformes. Certains s'intéressent à une histoire plus ou moins « immédiate », alors que d'autres, plus ancrés dans une démarche historique de rupture avec les faits

Cette indécision pour spécifier notre démarche tient aux spécificités mêmes de notre recherche, où il s'agissait de retracer un chemin institutionnel très récent, en recourant à plusieurs disciplines. Nous avons tenté notamment de comprendre le sens assigné aux concepts qui circulent entre disciplines et au sein d'une même discipline, afin d'éviter les incompatibilités épistémologiques et conceptuelles, les ambiguïtés ou les flottements dans nos propres usages de ces concepts ou leur reprise plaquée, sans réflexion quant à leur traduction dans notre propre cadre d'étude. Cependant, nous n'avons jamais été complètement déprise de l'impression de recourir à un certain « bricolage épistémologique ».

L'analyse et l'interprétation du changement social ou institutionnel sont sujettes à de multiples débats dans l'ensemble des disciplines auxquelles nous avons eu recours. En tout état de cause, les paradigmes réfèrent pratiquement tous à la complexité et c'est, la plupart du temps, des recherches où les disciplines se croisent que les chercheurs conduisent³¹⁹.

En dépit de cette complexité interdisciplinaire, nous nous situons, globalement, dans une démarche des sciences sociales que nous qualifions d'empirique (ancrage contextuel fort) et compréhensive (par opposition aux démarches explicatives qui s'attachent à un facteur unique ou à un nombre réduit de facteurs d'explication, qu'ils relèvent de la déduction ou de l'induction)³²⁰.

1. Démarche globale et épistémologie générale de la recherche : une « étude de cas élargie »

Notre démarche relève d'abord de l'étude de cas : le cas des curriculums de formations de l'Université Galatasaray où le français est langue d'enseignement. Nous la qualifions, plus précisément, d'« étude de cas élargie » (Burawoy, 2003).

Après avoir rappelé rapidement quelques principes épistémologiques de l'étude de cas, nous spécifierons en quoi cette étude de cas peut être spécifiée comme « élargie ».

Nous empruntons à Philippe Blanchet sa catégorisation en deux grands paradigmes des épistémologies des sciences humaines et sociales (Blanchet, 2012³²¹) : les épistémologies hypothético-déductives, d'une

contemporains, s'intéressent davantage à un passé lointain à la manière des sociologues (Buton & Mariot, 2009 ; R. Payre et G. Pollet, 2013).

³¹⁹ En particulier, un paradigme en sciences sociales s'inscrit dans la « simplicité » et recourt, de ce fait, à ce qui est souvent qualifié d'une certaine « élégance » démonstrative (Favre), mais au prix de la complexité des phénomènes sociaux. Il s'agit du paradigme issu de l'économie dit « du choix rationnel » qui a eu certaines extensions avec la théorie des jeux, en économie, mais aussi en relation internationales, et même en sociolinguistique (Calvet, 2002). Il est fortement lié à ce que nous avons appelé le « paradigme de la volonté ». Ce paradigme est fortement débattu dans l'ensemble des sciences sociales, surtout en sociologie (Passeron). L'individualisme méthodologique, paradigme qui reçoit des définitions fort variées (Olivier de Sardan), dont le seul point commun est de recourir à l'individu comme unité d'observation principale, semble parfois tirer vers des théories individualistes (considérer que l'individu est largement, si ce n'est complètement, indépendant du social). Les paradigmes qui empruntent aux sciences économiques ont tendance à représenter l'action collective comme une agrégation de volontés, entendue semble-t-il, comme une simple addition. Raymond Bourdon, qui est en France, le représentant de l'individualisme méthodologique, semble parfois défendre un individualisme théorique (Bourdon & Boursicaut).

³²⁰ Voir J.-C. Passeron pour une argumentation en faveur d'un « espace non poppérien de l'argumentation scientifique » dans le « raisonnement sociologique » (Passeron, 2006 [1991]). Les chercheurs se revendiquant de la socio-histoire se réfèrent volontiers à cette argumentation et à la nécessaire contextualisation /historisation des données empiriques. Personnellement nous faisons peu de différences entre contextualisation et historisation, il s'agit d'une démarche identique et, si le contexte renvoie plus volontiers à des éléments contemporains au phénomène observé et l'histoire à des éléments passés par rapport aux éléments observés, le présent est, selon nous saturé d'histoire.

³²¹ Blanchet, 2012, chapitre 2, « Approches méthodologiques : des enquêtes aux synthèses interprétatives », p. 29-73. Cette catégorisation n'est nullement spécifique à ce sociolinguiste, elle fait écho à des catégorisations à peu près similaires développées par des épistémologues des sciences sociales (Passeron, Berthelot) ou à des débats qui parcourent largement l'ensemble des sciences sociales comme les oppositions micro /macro, individu /société (Corcuff, 2008). Si nous empruntons à Philippe Blanchet des éléments de sa description, c'est d'une part que nous

part, et les épistémologies empirico-inductives, d'autre part. Schématiquement³²², les premières, qui miment les épistémologies des sciences de la nature, partent d'hypothèses qui réduisent généralement la complexité des facteurs interagissant sur un phénomène à quelques facteurs en nombre limité qu'il s'agit d'observer en mimant le mode de l'expérimentation scientifique, c'est-à-dire en isolant autant que possible le phénomène de toutes les autres conditions de production ou, pour le dire autrement, de son contexte socio-historique (Passeron). Les secondes partent de la complexité des contextes ou des cas qu'elles cherchent à interpréter, sans fixer a priori de facteurs explicatifs dominants. Elles adoptent une démarche « holiste », globale du cas, en s'intéressant à la multiplicité des pratiques et des points de vue des acteurs et aux interactions entre ces derniers et le chercheur. L'interprétation est tirée d'observations microsociologiques (« micro-sociolinguistiques », pour Philippe Blanchet, pour qui il s'agit d'observer surtout des phénomènes langagiers³²³) et des interprétations multiples des acteurs, dont ni les unes ni les autres ne peuvent être prévues en amont de la recherche empirique (Blanchet, 2012 : 39). Cependant, l'auteur note que tenir les principes d'une recherche exclusivement « micro » interdirait « de penser la société autrement que comme une juxtaposition d'une infinité de relations élémentaires dont les liens ne sont jamais explicites » : la recherche devrait être capable de mettre en regard données d'ordre micro et données d'ordre macro, afin de tirer des interprétations (Blanchet, 2012 :37)³²⁴. Ce positionnement, sommairement décrit, est également celui que nous adoptons dans la présente recherche. C'est également le positionnement adopté dans une démarche d'« étude de cas élargie » ou dans une démarche sociohistorique.

« Etude de cas élargie » est une expression que nous empruntons à l'anthropologue britannique M. Burawoy pour qualifier plus précisément notre recherche (Burawoy, 2003). Notre étude peut être considérée comme une étude de cas triplement élargie. Si nous empruntons la notion à un anthropologue, nous ne revendiquons pas une étiquette « anthropologie » pour qualifier notre travail.

Premièrement, notre étude peut être qualifiée d'« étude de cas élargie », car, à partir d'un contexte principal – Galatasaray –, nous avons eu recours à d'autres cas (IV, A, ci-dessous). Si la démarche comparative n'était pas initialement prévue pour « élargir » le cas Galatasaray, mais pour prendre une distance « heuristique » avec ce dernier, en définitive, il est apparu que les formations retenues avaient des points communs (dates de création relativement proches ; réseau d'acteurs initial présentant des points communs, notamment) : ce n'était plus des objets isolés, mais des objets reliés par une histoire commune qui ont émergé en cours d'enquête empirique. Il devenait alors « nécessaire » de comprendre ces liens historiques.

Deuxièmement, notre étude peut être qualifiée d'« étude de cas élargie » dans le sens que donne M. Burawoy à l'expression. Pour cet anthropologue, globalement, si l'observation participante reste la technique privilégiée de l'anthropologie³²⁵, avec une focalisation majeure sur les acteurs de terrain,

nous situons dans le même champ disciplinaire de référence (la sociolinguistique) et que, d'autre part, ses conceptions épistémologiques rejoignent en partie ce que nous considérons comme une « étude de cas élargie », conceptions méthodologiques rejoignent en partie ce que nous considérons comme une « étude de cas élargie », bien que la sociohistoire soit exclue de cette présentation. Nous préférons, en revanche, adopter l'image de la configuration plutôt que celle du système (Morin) qu'il reprend à son compte, même si, au final, l'idée est la même d'un agencement d'éléments en partie autonomes et en partie interdépendants les uns des autres. La configuration met davantage l'accent sur les caractéristiques sociologiques des acteurs, la pluralité des relations, alors que l'image du système met davantage l'accent sur la cohérence du tissu relationnel.

³²² Il s'agit d'une présentation très schématique : les démarches de recherches tendent vers l'un de ces deux types sans en présenter absolument toutes les caractéristiques.

³²³ Nous n'observons pas des phénomènes langagiers au sens strict, même si une recherche sur les usages des langues pendant les cours pouvait constituer un sujet intéressant et très lié au nôtre. Nous observons, plus largement, le statut du français dans des curriculums de formation et ses évolutions, ce qui ne relève pas seulement des usages langagiers, mais d'orientations institutionnelles.

³²⁴ Olivier de Sardan (2008), qui présente une épistémologie « socio-anthropologique » pour souligner les interférences de démarches entre sociologie et anthropologie, parle du « nécessaire risque interprétatif » auquel est soumise toute recherche, sans quoi la recherche perd toute lisibilité et toute pertinence sociale.

³²⁵ Nous ne pouvons pas qualifier notre démarche d'« observation participante », puisque dans le cadre même de la présente étude, nous n'avons effectué que des observations ponctuelles, en nous rendant dans les contextes retenus dans l'étude empirique. Mais, ne nous étant pas privée du recours à la mémoire de nos neuf années d'enseignement à l'université Galatasaray, parfois appuyée par des documents que nous avons conservés ou que

l'interprétation doit jouer sur un va-et-vient entre, d'une part, ce qui est observé in situ, dans l'interaction avec les acteurs, et, d'autre part, des phénomènes plus globaux, en recourant à des théories globales et à d'autres cas, pour, non « monter en généralisation », mais comprendre les logiques d'action observées en les resituant dans un contexte social, économique et politique, lié aux trajectoires des acteurs³²⁶.

C'est la démarche que nous avons globalement adoptée – encouragée par la démarche comparative et ce qui en émergeait. A partir des configurations d'acteurs intervenant directement sur le curriculum de formation (politique curriculaire ou mise en œuvre) et à partir des trajectoires des acteurs, de leur cadre d'action ou de leur attachement institutionnels, nous sommes « sortie » de l'« organisation » et avons tenté de reconstruire des logiques d'action et les cadres plus larges de l'organisation curriculaire. Notamment, nous nous sommes focalisée sur les investissements des grands acteurs « transversaux », présents au moins à un moment donné – spécialement lors de la genèse –, dans le réseau d'acteurs : l'AUF et le MAE.

Troisièmement, si le cas élargi des anthropologues est essentiellement un élargissement en synchronie, en nous engageant dans une recherche visant les processus d'institutionnalisation, afin de comprendre la longévité des curriculums de formations en langue française, l'étude de cas élargie dans notre cas correspond aussi à un élargissement en diachronie de la compréhension du « cas Galatasaray » (genèse d'une règle curriculaire et évolutions dans le temps des adhésions et des investissements des acteurs).

2. Une recherche ouverte mais partiellement balisée

L'étude de cas élargie peut être qualifiée de démarche ouverte où, à partir d'un phénomène social à observer, focale principale de l'observation et de l'analyse, on explore différentes pistes permettant de l'éclairer. Chaque nouvelle découverte conduit à l'exploration de nouvelles pistes pouvant apporter des éclairages nouveaux sur le phénomène observé. La multiplication des pistes est susceptible d'apporter divers éclairages sur le cas. En théorie, ce type de recherche peut ne jamais s'arrêter et conduire à une réelle dispersion³²⁷. L'exploration prend fin quand le chercheur estime qu'il est pertinent d'y mettre un terme, quand les nouvelles pistes ne présentent plus de potentialité forte en éclairage. La réduction des données et une éventuelle conclusion théorique – de moyenne portée, c'est-à-dire sur un fragment de société organisé selon des logiques particulières – s'opère à la fin, lors de la phase interprétative et de la rédaction.

Globalement, nous nous situons dans une démarche épistémologique de sciences sociales où l'interprétation de ce qui se joue localement opère à la fois en multipliant les points de vue des acteurs, en les resituant dans leurs relations (la situation) et en les contextualisant, c'est-à-dire en incorporant dans l'analyse des dynamiques plus larges mises en relation avec le cas précis, support de l'étude empirique.

nous avons trouvés en cours de recherche, nous avons par cette proximité avec l'objet d'étude, par notre participation même à l'institution et par nos relations, plus ou moins proches, selon les cas, avec les autres acteurs de l'institution, été placée dans une démarche parfois très similaire à celle des anthropologues. Nous avons été confrontée à la même question des « scènes d'action » (Baud & Weber) pertinentes à observer. De fait, notre statut d'enseignante de français ne nous donnait pas accès à toutes les actions institutionnelles. Dans notre cas, plutôt que de rechercher l'immersion, déjà vécue, nous avons plutôt recherché un certain éloignement, afin de ne pas rester prisonnière de notre propre logique d'action en tant qu'enseignante de français dans ce contexte, et afin de ne pas avoir à subir de conflit entre ce statut institutionnel, nécessitant une certaine réserve, et le statut de chercheur étudiant l'institution.

³²⁶ Ceci ne constitue pas un consensus en anthropologie, où seuls les éléments directement observés font l'objet d'un consensus disciplinaire (Baud & Weber, 2010 [1997]). Le recours à des données non directement observables ou à des données macro ou agrégées est l'objet de débats. De même les ethnométhodologues s'interdisent de recourir à des données autres que celles produites par le discours des acteurs sur leur action. Le recours aux « mondes vécus » de Weber est parfois mobilisé, nous semble-t-il, de manière très restrictive par « l'individualisme méthodologique » (Bourdon) pour critiquer l'usage de données macro.

³²⁷ Ce que à quoi nous n'avons pas réussi à échapper.

Comme nous l'avons signalé, J.-P. Olivier de Sardan engage à « lever l'hypothèque des hypothèses » (op. cit. : 77-79).

Il précise que les hypothèses sont à entendre au sens des historiens, c'est-à-dire au sens où elles orientent partiellement la recherche, sans présupposer de ce qu'on peut découvrir. Mais il précise aussi qu'

« on ne doit pas en déduire pour autant que l'enquête de terrain pourrait se passer de construction du sujet ou de problématique [...] cette construction préalable, assurément indispensable, qui permet de faire le point des connaissances sur un thème, d'organiser et hiérarchiser une série de questions de recherche, d'esquisser des directions de travail, de ne pas arriver naïf et inculte sur un terrain, est une construction provisoire, destinée à se transformer pas à pas, et à évoluer au fil du temps en fonction de dynamiques largement imprévisibles » (Olivier de Sardan, 2008 : 77-78).

Afin d'éviter un trop grand étalement et un trop grand éparpillement, la problématique et l'étude ont été plus ou moins orientées par :

- notre propre conception du statut curriculaire du français à l'université Galatasaray (une certaine fragilité de ce statut), associée à une théorie globale sur la perte d'influence du français comme langue des échanges internationaux en général, universitaires en particulier ;
- la conception que nous avons retenue d'un curriculum, du statut d'une langue, et surtout d'une institution et du changement institutionnel.

La problématique, centrée sur les processus, est restée très proche de notre question de départ : elle l'a spécifiée méthodologiquement, à partir des interactions d'acteurs (le sens que nous donnons à « institutionnalisation »).

La problématique est restée volontairement, à l'image de la recherche, assez ouverte. D'abord, plutôt que de nous focaliser sur un facteur particulier propice au changement institutionnel, nous avons souhaité une vue d'ensemble des éléments de changement, explorer plusieurs pistes, afin, in fine, de construire des interprétations sur l'évolution du statut curriculaire du français. Ensuite, en nous intéressant aux configurations d'acteurs et à leurs interactions³²⁸ (voir ci-dessous), nous nous engageons dans une recherche présentant nécessairement de nombreuses inconnues. Si nous pouvions, dès le début, envisager de grandes catégories d'acteurs (enseignants, étudiants, cadres administratifs...), en revanche, il était tout à fait impossible, avant toute démarche empirique, de prévoir qui étaient précisément les acteurs engagés dans le curriculum francophone, leur profil, leurs relations. Il était notamment impossible de comprendre les relations entre les cadres locaux de l'administration universitaire et les acteurs de la coopération francophone, ni les logiques d'action des uns et des autres, sans une recherche relativement précise sur les acteurs et leurs relations. Il nous fallait reconstruire tout un tissu relationnel et ses transformations dans le temps.

La (re)construction de ce réseau a constitué une grande part de la recherche et elle était, par nature, incompatible avec des hypothèses précises.

Plusieurs balises ont néanmoins été posées pour guider quelque peu la recherche. D'abord, associés à une problématique et à des préconceptions sur le contexte empirique, des cadres conceptuels et des hypothèses assez larges nous ont permis de baliser partiellement la recherche, sans la fermer. Ensuite, un protocole de recherche construit sur une démarche comparative et une modélisation partielle des dimensions a permis d'orienter le recueil de données sans fermer les interprétations.

C'est à la présentation de ces balises heuristiques – ou d'un protocole souple de recherche empirique – qu'est consacrée la partie suivante (IV).

³²⁸ Nous prenons le mot d'« interaction » dans un sens bien plus large que le sens qui lui est conféré dans l'interactionnisme symbolique (Goffman), paradigme extrêmement mobilisé en didactique des langues, pour observer par exemple des interactions de classes (Vasseur, Circuel). Nous n'entendons pas seulement les interactions de face à face, comme c'est le cas de l'interactionnisme symbolique, mais aussi les interactions « à distance » pour reprendre une expression de G. Noiriél, c'est-à-dire des faisceaux d'interactions, pouvant transiter par des instruments divers et des réappropriations diverses. Par exemple, nous considérons le curriculum formel comme un outil circulant entre acteurs, permettant de nombreuses interactions, qui ne sont pas que des échanges directs entre acteurs. Le curriculum est un outil créé par et pour des relations qui ne se réduisent pas à des interactions de face à face.

IV. Un protocole heuristique de recueil de données

La trame de la recherche repose sur une démarche empirique inductive et interprétative. Nous avons donc envisagé un protocole de recherche aux cadres assez souples pour saisir ces processus d'institutionnalisation.

Pour guider la recherche empirique et le recueil de données (C), nous avons eu recours à deux balises principales : une comparaison « heuristique » (A) et une modélisation minimale à partir des dimensions de l'objet d'étude que nous avons mises en évidence ci-dessus³²⁹ (B).

A. La comparaison : des usages heuristiques aux usages interprétatifs

La comparaison était initialement envisagée surtout comme un moyen de décentration, éventuellement comme un moyen de retracer des processus par induction, et non, en tout cas, comme un moyen déductif permettant de tester l'influence de quelques facteurs a priori : les processus institutionnels sont au contraire appréhendés comme complexes, relevant simultanément d'un ensemble de paramètres. Il s'agissait donc d'engager une démarche comparative permettant, par le rapprochement de cas contrastés, l'émergence de points de comparaison, ou plutôt l'émergence de saillances particulières (points communs et spécificités relatives à chacun des cas) et non de viser une comparaison terme à terme a priori.

La recherche de formations pouvant être comparées avec les formations de l'université Galatasaray a constitué un premier travail de recherche. Nous n'avions qu'une très vague idée de la manière dont fonctionnaient des formations où le français est langue des enseignements dans des contextes autres que celui de Galatasaray. Nous n'en connaissions, de nom, qu'une seule³³⁰.

Cette première étape d'une démarche comparative a ouvert des pistes pour appréhender le « cas de l'université Galatasaray » au sein d'un processus plus large de formations francophones. Si bien que, en définitive, la démarche comparative a non seulement servi de moyen de distanciation et de mise en regard de cas distincts, mais elle a rapidement été envisagée comme modalité d'approche compréhensive de processus partiellement communs entre les différentes formations, ou, pour le dire différemment, elle a joué un rôle important dans une « étude de cas élargie » : les autres formations n'étaient plus seulement des points de repères comparatifs, mais, reposant sur des processus en partie communs avec l'université Galatasaray, elles pouvaient être appréhendées comme des phénomènes associés au cas de l'université Galatasaray.

Nous explicitons d'abord les usages heuristiques de la comparaison, les critères initiaux qui ont motivé le choix des formations retenues pour l'étude empirique. Ensuite, nous précisons quels usages « intégrés » à l'étude du cas de Galatasaray nous faisons de la comparaison, ou, autrement dit, de quelle manière nous utilisons la comparaison au service d'une « étude de cas élargie ».

³²⁹ Partie 1-III-A-3.

³³⁰ La formation en sciences politiques de la Nouvelle université Bulgare (NUB).

1. Usages heuristiques de la comparaison

Il nous a semblé nécessaire d'effectuer une prise de distance avec notre objet d'étude, donc avec le contexte de l'université Galatasaray.

Notre perception d'une « fragilité » de la règle curriculaire, à partir de laquelle nous avons formulé la problématique, était possiblement biaisée par la trop grande familiarité avec un contexte dans lequel nous avons travaillé pendant neuf années et par notre statut au sein de l'université Galatasaray. D'une part, enseignante recrutée par la France et, d'autre part, enseignante de français au sein de l'équipe d'enseignants de français, nécessairement engagée dans les tensions liées au statut de la langue française à l'université Galatasaray, ce double statut et la mission afférente – enseigner la langue française –, était susceptible de biaiser et d'exagérer ces tensions et d'exagérer une comparaison entre les usages de la langue française dans une université française et ses usages dans une université turque.

Il était tentant, par exemple, de poser, après avoir argumenté sur le fait que la règle curriculaire était une règle « exigeante »³³¹, que la formation francophone de référence était la formation française-type³³², c'est-à-dire une formation où la question de la langue française ne se pose pour ainsi dire pas³³³, celle-ci étant la langue commune des échanges sociaux dans et hors de l'université et la langue majeure de socialisation de la plus grande partie des acteurs de la mise en œuvre didactique, et, par conséquent, qu'une institutionnalisation de la règle *devait* tendre vers le fonctionnement d'une formation française.

Or, évaluer les écarts à partir de la formation française-type, selon un schéma-mécanique-type de transfert de modèle, ne pouvait que conduire à l'interprétation d'un échec et d'une fragilité de ces formations (tout ce qui s'éloigne de la formation française-type). Mais précisément, dans la mesure où ces formations ne peuvent pas être dans le même cas que celui de formations françaises-types, la question est plutôt de savoir comment la règle se maintient dans ces contextes avec leurs particularités sociolinguistiques et culturelles : des contextes sociaux et culturels turcophones ou roumanophones ou bulgarophones, où la plupart des enseignants et des publics disposent d'une commune langue de scolarisation et de socialisation³³⁴, tout à fait apte à assurer la diffusion des connaissances disciplinaires. Nous avons été également dès le départ embarrassée par le devoir de réserve ou l'autocensure que nous risquions de nous imposer. Nous nous sommes posée la question des limites de ce que nous pourrions dire en tant qu'actrice de l'institution : était-il de notre ressort d'évoquer des « problèmes » éventuels, de parler de « fragilité » du statut du français ou de la fragilité des liens de coopération ? L'institution « attend » en général de ses acteurs, même si cela n'est pas nécessairement explicite, qu'ils la « servent », non qu'ils la critiquent – même si notre objectif n'était pas directement une critique et même si nous estimons par ailleurs avoir accompli correctement notre « service » à l'université Galatasaray ! Dans un cadre de coopération, comme celui dans lequel nous étions, c'est d'ailleurs le « poids » de deux institutions qui s'exerce : celui de l'université Galatasaray, institution turque, celui de la coopération française. Afin de ne pas subir d'autocensure et d'échapper à une certaine « emprise institutionnelle », nous avons préféré prendre des distances avec l'institution et en sortir, à la fois en quittant notre poste à Galatasaray et en nous rendant dans d'autres contextes.

Pour reconstruire des processus, prendre quelques distances avec nos problématiques d'enseignante de français, à Galatasaray, décentrer le regard, faire émerger des saillances particulières, potentiellement invisibles à partir de notre position dans l'institution ou relativiser certaines questions rendues potentiellement démesurées par cette position, replacer ces questions provisoirement ou définitivement au rang d'insignifiants, nous avons eu recours à un détour heuristique, en tentant de reconstruire les

³³¹ Partie 1-I-C.

³³² Ce qui de manière explicite ou implicite est la manière dont la plupart des acteurs considèrent la formation francophone. Nous y revenons au moment de présenter les résultats de l'étude empirique.

³³³ Elle se pose, certes, dans les tentatives d'internationalisation précisément ou d'anglicisation de formations universitaires françaises (les débats sont importants à ce sujet). Mais elle ne se pose pratiquement pas en ce qui concerne la maîtrise de la langue française par les enseignants universitaires et, à peine plus, en ce qui concerne la maîtrise du français de la part des étudiants, si ce n'est pour regretter qu'elle soit « mauvaise », mais non pour remettre en question son usage même.

³³⁴ Ce qui n'empêche pas les langues de scolarisation multiples et la multitude des expériences de socialisation.

processus également d'autres formations ayant adopté un curriculum où le français a le statut de langue d'enseignement, créées à peu près à la même période.

Il nous est donc paru nécessaire d'envisager une comparaison pour nous décentrer de ce contexte et de ce statut et pouvoir l'examiner avec davantage de distance, « canaliser » quelque peu les informations issues de notre expérience personnelle par un détour vers « ailleurs » et ainsi mieux percevoir les spécificités du processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire.

Notre usage initial de la comparaison est donc un « usage heuristique » qui pouvait permettre de mieux revenir sur Galatasaray, pour mieux l'analyser. La comparaison a en priorité été utilisée comme moyen heuristique d'observation de saillances propres à chaque contexte, permettant de réinterroger les autres, avec au centre de cette réflexivité les formations de l'université Galatasaray.

D'ordinaire, en sciences sociales, les usages comparatifs sont envisagés plutôt comme modes de généralisation - ce qui transcende un ensemble de situations, au-delà des différences - et/ou comme moyen de construire des « types idéaux », en modélisant et accentuant les ressemblances et les différences entre contextes, selon des termes comparables, souvent au moyen de mesures standardisées, « terme à terme ».

Il arrive plus rarement d'envisager des comparaisons « heuristiques », où un contexte donne lieu à investigation empirique avec comme objectif de servir de mise en regard à un autre contexte, objectif final de la recherche.

Les historiens semblent plus familiers avec ce type de comparaison heuristique, faiblement critériée. M. Detienne, par exemple, dans son ouvrage intitulé *Comparer l'incomparable*, propose de mettre en regard des situations très éloignées dans le temps et des situations contemporaines, afin de faire surgir des interprétations inédites du temps présent (Detienne, 2000). Dans ce type de comparaison, la recherche de critères de comparaison est vaine du fait de toutes les conditions historiques qui séparent les deux situations. Il n'en reste pas moins que le rapprochement opéré par le chercheur, qui doit offrir un regard inédit sur la situation à analyser, est tout de même accompli en vertu d'une certaine « comparabilité ».

Dans notre cas, qui reste fort différent des comparaisons historiques « inédites » de M. Detienne, le projet initial était sensiblement le même : provoquer un regard neuf sur le cas familial, faire surgir des saillances particulières à ce cas par une comparaison heuristique faiblement critériée en amont. La question de la « comparabilité » des objets soulevée par M. Detienne s'est évidemment posée : avec quelle institution de formation comparer l'université Galatasaray ?

2. Usages interprétatifs de la comparaison : vers une compréhension élargie des processus

La première étape de la démarche comparative qui était de sélectionner des formations susceptibles de faire émerger les spécificités du cas de l'université Galatasaray, par décentration, a trouvé, en définitive, sa place dans une « étude de cas élargie ».

Nos choix ont été effectués dans des pays proches géographiquement, également non francophones, mais néanmoins « plus francophones » que la Turquie, où se trouvaient des formations universitaires francophones de premier cycle universitaire.

Les dates de création des formations de premier cycle que l'on trouvait en Bulgarie et en Roumanie quand nous avons débuté la recherche se situaient toutes dans un laps de temps très réduit : globalement, le tournant des années 1980-1990.

La comparaison a permis, par détour, mais aussi par élargissement, un double mouvement d'analyse.

a) De la comparaison heuristique à la mise en évidence de processus de circulations d'un modèle de formations universitaires francophones ?

Elle a d'abord permis d'analyser le cas Galatasaray, par contraste, en le mettant en regard relativement à d'autres formations universitaires francophones de la fin des années 1980, début des années 1990 en Europe orientale et d'analyser les processus d'institutionnalisation /désinstitutionnalisation du statut curriculaire du français relativement à ce groupe de formations. Elle a ainsi, réciproquement, permis à Galatasaray d'en dire plus que lui-même et, à nous, de porter un regard sur un ensemble plus vaste, celui des formations francophones universitaires de la fin des années 80, début des années 90 du siècle dernier, dans lequel Galatasaray constitue un cas particulier, tout en ayant une histoire en partie commune avec les autres formations de cet ensemble.

Ce contraste peut être mis en forme par l'élaboration de « types » de formation, sans que la construction de ces types ne soit la finalité de la recherche : elle est un moyen commode d'interpréter un cas au regard des autres.

b) Comparaison et précision de la problématique : le cas Galatasaray dans un mouvement plus large de création de formations francophones

La comparaison de détour, originellement de nature plutôt contrastive (comparer des formations universitaires francophones sous l'angle du statut du français et autant que faire se peut, malgré des temporalités distinctes, sous l'angle de leurs processus) est également devenue une comparaison de cas relevant d'une histoire ou de processus pour partie communs : l'émergence de formations francophones à un moment où émergent des questions relatives à l'intégration européenne des pays retenus pour l'étude empirique, d'une part, et, d'autre part, à l'europanisation de l'enseignement supérieur.

La comparaison a donc permis en fait d'« élargir » le cas.

3. Les critères du choix de formations « comparables »

Afin de pouvoir prendre une certaine distance avec un contexte trop familier, il nous fallait choisir des formations relativement proches de celles proposées à l'université Galatasaray, de manière à ce que la comparaison puisse faire un minimum sens.

A quels critères avons-nous eu recours pour sélectionner des formations permettant de mieux faire apparaître les spécificités de Galatasaray ? Et quelles sont les limites de ce choix ?

a) Quel ailleurs ? Sur quels critères de choix ?

Le MAE, à ce moment mettait en ligne sur son site (France-Diplomatie), un répertoire de 2006, qui avait comme ambition de répertorier l'ensemble des formations universitaires francophone dans les pays où le français n'est pas langue des principaux échanges sociaux.

Les formations sont classées par grandes régions du monde. Chacune d'elles est présentée en une page : son nom, la date de sa création, son adresse, le nom du responsable de formation, et, le cas échéant, la mention des universités partenaires et du soutien politique externe dont elle bénéficie (MAE ou AUF). Cette « fiche d'identité » de la formation s'accompagne parfois d'un petit descriptif sur le contenu ou l'historique de la formation (entre 4 et 10 lignes)³³⁵.

Nous avons effectué un premier choix de formations en Bulgarie et en Roumanie, avant de nous rendre sur place. Les critères principaux de notre choix étaient les suivants :

- Proximité géographique.
- Formations disposant au moins d'un premier cycle universitaire, comme à Galatasaray.
- Des disciplines proches des formations de l'université Galatasaray.

³³⁵ Voir partie 2 – I, les détails sur ce répertoire.

Il existe bien des formations francophones « relativement semblables » à celles de l'université Galatasaray, c'est-à-dire des institutions universitaires se présentant comme « francophones », délivrant essentiellement des formations en langue française dans des contextes sociaux globalement non francophones. Mais elles sont plutôt rares.

L'université Saint-Joseph à Beyrouth, de création très ancienne (1875) par rapport à l'université Galatasaray, nous semblait, du fait de cette ancienneté, prise dans une temporalité fort différente de l'université Galatasaray. Le français, par ailleurs, même s'il a perdu son statut de langue officielle, jouit, encore aujourd'hui, dans la société libanaise d'un statut incomparable à celui dont il bénéficie dans le contexte turc³³⁶.

Les autres établissements d'enseignement supérieur qui utilisent essentiellement le français comme langue d'enseignement dans des contextes non francophones sont l'université Senghor d'Alexandrie (fondée en 1990), l'université française d'Egypte (fondée en 2002) et l'université française d'Arménie (fondée en 2000), situées dans des régions relativement proches de la Turquie. La première, cependant, ne présente pas de cursus de formation complet en langue française : ce sont des formations de troisième cycle universitaire qui y sont délivrées³³⁷. La seconde et la troisième sont des créations plus récentes et, comme leur nom l'indique, elles se présentent d'emblée comme des « formations françaises », c'est-à-dire des transferts a priori « plaqués » (Tupin, 2014) de formations françaises.

Mais rien n'étant jamais parfaitement comparable, ni jamais totalement incomparable, il n'en reste pas moins, malgré ces différences, que l'université française d'Egypte et l'université française d'Arménie eussent été de bons repères de comparaison. Nous nous sommes heurtée à un problème de faisabilité : l'Egypte était trop éloignée pour y envisager un séjour quelque peu prolongé et, bien que voisine de la Turquie, l'Arménie était tout aussi « éloignée », la frontière turco-arménienne étant particulièrement hermétique, les vols n'existant pas entre les deux pays.

Nous avons choisi des formations universitaires francophones en Bulgarie, Roumanie et Moldavie³³⁸, mais aussi en Turquie même.

La proximité géographique a constitué un critère important. Nous envisagions, en effet, de nous déplacer, et probablement plusieurs fois, du fait de nos contraintes professionnelles qui ne nous permettaient pas initialement d'effectuer de longs séjours, et, du fait que nous n'avions aucun contact direct au moment de commencer l'étude avec ces « autres » formations francophones³³⁹. Il nous paraissait que le processus pouvait être assez long : prise de contact à distance avec le responsable de formation, puis, sur place, expliquer le projet, obtenir un entretien, obtenir la permission de contacter les acteurs, enseignants et étudiants... Pour cette même raison, nous avons choisi des formations qui se trouvaient dans une même ville : Istanbul en Turquie, Bucarest en Roumanie, Sofia en Bulgarie (et Chisinau en Moldavie).

Le deuxième critère a été le choix de formations présentant au moins un cursus universitaire de premier cycle en langue française, comme les formations de l'université Galatasaray. En faisant abstraction du doctorat, les premiers cycles sont les cycles de formation les plus longs du cursus universitaires. Il est encore aujourd'hui de quatre années en Turquie et en Bulgarie. Jusqu'en 2005, il était également de

³³⁶ Partie 1-I-B-2.

³³⁷ Sur le site de l'Université Senghor on peut lire qu'elle « a pour vocation d'être une université francophone internationale de troisième cycle à finalité professionnelle, au service du développement africain ». <http://www.usenghor-francophonie.org/Index.html> (consulté juillet 2015).

³³⁸ Les formations moldaves ne sont pas prises en compte dans l'écriture de la recherche. Nous avons dû limiter quelque peu les données à traiter. Mais bien que n'ayant pas été l'objet d'un traitement interprétatif particulier, les formations moldaves seront ponctuellement convoquées.

³³⁹ Le contact le plus direct était en Moldavie un contact établi via l'antenne à Chisinau du Bureau régional d'Europe centrale et orientale de l'AUF en Roumanie. Il s'est avéré que ce contact a plus été un handicap qu'une aide pour gagner la confiance des acteurs universitaires, responsables de formation ou enseignants, intervenant dans les formations francophones : notre démarche a dans un premier temps été assimilée à une démarche institutionnelle de l'AUF d'évaluation des formations auxquelles elle accorde son soutien.

quatre années en Roumanie et en Moldavie³⁴⁰. On peut supposer que ces formations « longues » présentent des spécificités en matière de recrutement et sont d'un plus fort « coût » organisationnel que des formations plus courtes, comme celles de Masters.

Le troisième critère est le critère des disciplines. Nous avons retenu des formations dans des disciplines très proches de celles proposées à l'université Galatasaray : droit, gestion, sciences économiques, sciences politiques, relations internationales et, au départ, sans que nous les retenions dans l'analyse et la présentation finale, génie informatique et génie électronique³⁴¹. L'université Galatasaray se compose d'un ensemble de formations interdépendantes les unes des autres en ce qui concerne la politique curriculaire de l'établissement. Nous avons choisi cependant de n'examiner de près que quelques formations, relevant de disciplines en sciences sociales (sciences politiques, relations internationales, sciences économiques, gestion). A l'université Galatasaray, elles sont regroupées au sein d'une même faculté : la faculté des Sciences économiques et administratives. Ailleurs, elles dépendent également de facultés, au sein desquelles elles sont isolées en tant que formation « en langue française ».

Mais cet examen plus attentif de certaines formations ne concerne que des aspects particuliers de la recherche (les acteurs de la mise en œuvre didactique et leur adhésion, par exemple), afin de l'alléger quelque peu. L'objectif est de porter un regard sur l'ensemble des formations, en recourant, pour certains aspects, à un prisme particulier, en l'occurrence le prisme disciplinaire.

Malgré des appellations diverses concernant les disciplines, l'ensemble des formations retenu est assez homogène d'un point de vue disciplinaire. On peut les répartir grossièrement entre deux pôles : un pôle droit /sciences politiques /relations internationales d'une part et un pôle sciences économiques /gestion, d'autre part.

Il s'avère que les dates de création étaient très similaires : globalement dans la décennie 1990, ce qui a conduit, comme nous l'avons dit, à focaliser quelque peu la recherche empirique sur cette période.

b) Le corpus de formations de l'étude empirique

Le tableau ci-dessous propose une vue d'ensemble du corpus de formation retenues pour la démarche comparative.

³⁴⁰ Ce premier cycle est intitulé « Lisans » en turc (4 ans le plus souvent), « bakalavar » en Bulgarie (4 ans, le plus souvent) ; « licență » en Roumanie (3 ans le plus souvent depuis 2005-2006 ; 4 ans avant 2005) ; « Licență » en Moldavie (3ans depuis 2008 ; 5 ans, puis 4 ans auparavant). Il tend à être traduit par « licence » dans tous les cas. Nous utilisons le générique de « licence », en tenant compte de la diversité des cas qu'il englobe, sans le réduire à la licence type visée par le processus de Bologne (3 années). Voir, annexe 9, les cycles d'études dans les trois pays.

³⁴¹ Bien qu'ayant commencé le travail empirique auprès des formations de génie (entretiens, recueil de documents institutionnels), nous n'avons pas retenu ces formations dans l'exposé de la recherche. Pour une raison qui reste en partie à éluder, l'accès aux acteurs et aux informations institutionnelles a été beaucoup moins aisé que pour les formations en droit ou sciences sociales. L'explication tient en partie dans une remarque qui nous a été faite quant à nos méthodes de travail, qui, selon nous, témoigne d'une incompréhension entre deux « mondes scientifiques et intellectuels » : il suffirait de distribuer un questionnaire standardisé et anonyme, plutôt que de conduire des entretiens. Notons qu'une remarque identique nous a été faite par un universitaire en sciences économiques, mais sur un mode plus interrogatif. En outre, il nous a semblé préférable de nous concentrer sur un corpus en sciences sociales, plus homogène.

Caractéristiques Pays d'implantation	Etablissement d'enseignement supérieur de tutelle	Statut juridique de l'établissement	Faculté	Formation francophone 1 ^{er} cycle : 4 ans ³⁴²	Année d'ouverture ³⁴³	« 2 ^{ème} cycle » (5ans) ³⁴⁴	Doctorat
Turquie (TR ³⁴⁵)	Université Marmara (UM)	public	Sciences économiques & administratives / Depuis 2012 : Faculté des Sciences politiques	Sciences politiques et administration publique³⁴⁶ (DSPA-UM, Tarabya³⁴⁷)	1988	1992	
	Université Galatasaray (GSÜ)	public	Sciences économiques & administratives	Relations internationales (RI)	1993	1998	2008
				Sciences politiques³⁴⁸ (SP)	1993	2004	2009

³⁴² En grisé et en gras, les formations retenues pour une investigation empirique plus systématique, avec rencontre des acteurs. En grisé clair, les formations, plus ou moins liées aux formations retenues pour l'étude empirique, avec prises de renseignements (rencontres, documentations), sans que la formation ne fasse l'objet de l'étude empirique principale. Les abréviations entre parenthèses sont celles que nous utiliserons par la suite pour désigner les institutions universitaires et les formations francophones. Le premier cycle (Licence) étant de quatre années, le deuxième cycle (Yükseklisans) se compose d'une année. Il s'agit donc d'un diplôme équivalent à bac +5 (appelé « DEA » dans les documents officiels de GSÜ jusqu'en 2003-2004, environ : il équivaut alors dans le système français à un diplôme de « 3^{ème} cycle ». Voir le tableau des découpages en cycles adopté par chaque pays et leur évolution, annexe9).

³⁴³ Accueil des étudiants. Pour l'université Galatasaray, les premiers étudiants ont été accueillis en 1993. Mais seules les formations de génie ont pu accueillir des étudiants dès cette date. Pour les autres départements, une année pré-universitaire de préparation aux sciences sociales constituait un passage obligatoire pour tous.

³⁴⁴ Contrairement à la France, où jusqu'à la réforme LMD (texte de 2002), existait un découpage en 5 diplômes (DEUG, 2 ans ; Licence, 1 an ; maîtrise, 1 an ; DEA/DESS, 1 ou 2 ans ; doctorat), dans les pays retenus, le premier cycle comprenait (avant les réformes LMD) ou comprend toujours (Turquie et Bulgarie) 4 années. Le deuxième cycle est soit un cycle en 1 an, soit en 2 ans. En tout état de cause, à l'issue de ce cycle, le niveau d'études est au moins un équivalent de bac +5, soit un niveau ancien DEA ou DESS en France, soit un niveau Master, depuis la réforme LMD. Dans les documents français, ce deuxième cycle est parfois appelé « troisième cycle », lorsqu'il était l'équivalent du DEA en France. Nous l'appelons « 2^{ème} cycle » dans ce tableau, puisque cela correspond aux découpages opérés dans les pays retenus, avant ou après réforme LMD, quand elle existe.

Pour les ouvertures de 2^{ème} et 3^{ème} cycles, nous n'indiquons dans ce tableau que la date d'ouverture de la première formation spécialisée, correspondant aux cursus de Licence. Nous indiquons la date d'ouverture sous le nom de la formation. Le signe [*] signifie que le premier master est un master professionnel (ou ancien DESS). Les autres sont des Master recherche (ou ancien DEA).

³⁴⁵ Les abréviations qui figurent dans ce tableau sont celles que nous utiliserons par la suite. Pour désigner une formation, nous utiliserons, quand il n'y a pas de concurrence avec d'autres formations (même pays, même institution) une abréviation permettant une distinction rapide des formations retenues les unes par rapport aux autres (pays, institution), plutôt que le nom de la formation (qui par ailleurs varie au cours du temps). Par exemple, la formation francophone en sciences politiques de l'Université de Bucarest sera désignée par SPUB (il existe des formations en langues anglaise et roumaine dans la faculté de sciences politiques : lorsque nous y ferons référence, nous préciserons la langue de la formation).

³⁴⁶ Département qui a changé d'appellation à plusieurs reprises.

³⁴⁷ « Tarabya » désigne le lieu où était implantée la formation jusqu'en 2013. Il s'agit d'un lieu excentré des principaux campus de l'université de Marmara, où seul le DSPA est installé. La formation est ainsi souvent désignée par son lieu d'implantation dans les documents officiels (« Tarabya » = DSPA).

³⁴⁸ Département qui a changé d'appellation : « Administration publique » (1993-2003), « Sciences politiques » (depuis 2005). Entre 2003 et 2005, il n'a pas reçu de nouveaux étudiants.

				Gestion (GEST)	1993	2000	2003
				Economie (ECO)	1993	2000 / Double diplôme : 2003 ³⁴⁹	2010
			Droit	Droit	1993	1998	2000
			Communication	Communication	1993	2001	2009
			Sciences et Lettres	Philosophie	2000	1998	2003
				Sociologie	2001	2003* 2010	
				Linguistique comparée et LEA	2005	2006	
				Mathématiques	2006	2012	
			Ingénierie	Génie Industriel	1993	1997	2005
				Génie Informatique	1993	2005	
	Université Yeditepe (UY)	Privé / de fondation	Sciences économiques & administratives	Sciences politiques & relations internationales (SP-UY)	1996	2014	

Roumanie (RO)	Académie des sciences économiques (ASE) ³⁵⁰	public	Administration des affaires en langues étrangères (FABIZ)	Administration des affaires en français (ASE / FABIZ)	1990 ³⁵¹	1996	1998
	Université de Bucarest (UB)	public	Sciences politiques* (SP)	Sciences politiques (SP-UB)	1990	1995	2004
			Sciences sociales (SS)				Ecole doctorale 1993
			Droit (Droit)	Collège juridique (CJ)	1995	Droit des affaires (bac +4) : 1994 ; Master 2003*	2014

Bulgarie (BG)	Université de Sofia (US)	public	Economie	US-KO :			
				Gestion	1995	2007-2015	
				Economie	2005		

³⁴⁹ Il s'agit de deux spécialisations différentes (2000 : « Finances publiques » ; 2003 : « Economie »). Nous signalons le double diplôme qui est le premier à voir le jour à l'université Galatasaray.

³⁵⁰ Système LMD depuis 2005-2006. Avant : licence en 4 ans ; DEA/DESS en 1 an.

³⁵¹ Les données que nous avons indiquent pour certaines 1990 (répertoire MAE, 1997 ; entretien avec le premier responsable de la formation), pour d'autres 1991 (rapports BECO 1996-1997 et 2000, annexes, fiches « filière »).

	Centre franco-bulgare de formation à la gestion (MARCOM)	public	Gestion des entreprises			1989*-1997 (DESS)	
	Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion (IFAG) ³⁵²	Régional (AUF / Gouvernement de Bulgarie)	Gestion			Masters 2 ans (accès : bac +4) 1996	
	Nouvelle Université Bulgare (NUB)	privé / de Fondation	Sciences politiques*	Sciences politiques (NUB / SP-NUB)	1999	2007	
Moldavie (MO) ³⁵³	Académie des sciences économique de Moldavie (ASEM)	public	Relations économiques internationales	Relations économiques internationales en français	1990		
	Université Libre de Moldavie (ULIM)	privé	Langues appliquées	Sciences économiques internationales	1997		

Tableau 4- Formations francophones du corpus : statut administratif et année de création. Classement par pays et disciplines.

Outre les formations de l'université Galatasaray, principalement les formations de la faculté des sciences économiques et administratives (en gris foncé sur le tableau), secondairement les autres formations (en gris clair), nous avons choisi deux autres formations en Turquie, dans des universités à Istanbul, de niveau licence : la formation de sciences politiques et d'administration publique de l'Université de Marmara, créée en 1987 et ouverte en 1988, et la formation de sciences politiques et relations internationales de l'Université privée Yeditepe, créée en 1996 et ouverte en 1997.

Nous avons retenu par ailleurs trois formations en Roumanie : la formation en sciences politiques (ouverte en 1991) et la formation en droit de l'Université de Bucarest (ouverte en 1996)³⁵⁴, ainsi que la formation en administration des affaires de l'Académie des sciences économiques (ASE) à Bucarest (ouverte en 1990). Deux formations en Bulgarie complètent ce corpus principal : la formation en sciences politiques de l'université de Sofia³⁵⁵ (ouverte en 1995), la formation en sciences politique de la Nouvelle université bulgare (NUB) (ouverte en 1999).

Etant donné les liens qu'entretiennent ces formations avec d'autres formations, celles-ci ont été aussi convoquées, en cours d'étude empirique, mais de manière moindre (gris clair dans le tableau).

³⁵² ESFAM (Ecole Supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management) depuis 2015.

³⁵³ A titre indicatif. Les données concernant la Moldavie ne sont que très exceptionnellement convoquées dans la suite de ce travail.

³⁵⁴ Il s'agit de la seule formation en droit qui a été soumise à investigation empirique spécifique (rencontre des acteurs). Nous n'avons pas soumis la formation en droit de l'université Galatasaray à investigation empirique avec rencontre des acteurs pour limiter l'étude, comme nous l'avons dit, même si, la formation de droit, comme toutes les autres formations de Galatasaray sont concernée par la recherche empirique et sont intégrées pour des aspects de fonctionnement global. Si nous avons retenu la formation endroit de l'université de Bucarest, c'est parce qu'elle nous semblait relever d'un système organisationnel particulier, d'une part, et, à l'instar de l'université Galatasaray, à son échelle, bénéficier également d'une certaine notoriété.

³⁵⁵ Dénommée également Université de Saint-Kliment d'Ohvrid. Nous utiliserons pour désigner la formation francophone que nous avons sélectionnée dans cette université l'abréviation US-SKO.

Nous avons fait figurer dans le tableau les formations francophones en Moldavie qui ont été l'objet d'une investigation empirique, mais que nous n'avons pas retenues dans l'analyse et la présentation finale, sauf, le cas échéant, pour des observations ponctuelles permettant d'apporter un éclairage particulier³⁵⁶. C'est pourquoi elles apparaissent dans le corpus, sans être signalées en gras.

Notre corpus est composé de formations francophones³⁵⁷ de premier cycle universitaire (une « licence » de quatre années au moment de leur création pour l'ensemble des formations) en sciences sociales (pôle droit/sciences politiques / relations internationales ; pôle sciences économiques, gestion), en Turquie, en Roumanie et en Bulgarie. Les formations retenues ont été ouvertes au public entre 1988 et 1999. A part les deux créations extrêmes, la majorité des ouvertures se situe dans un laps de temps plus serré, entre 1991 et 1997. Elles fonctionnaient encore toutes au moment où nous avons réalisé l'enquête empirique (2009-2012). Elles présentent donc des trajectoires, sinon similaires – c'est ce dont doit rendre compte l'étude empirique –, tout du moins ayant globalement une temporalité relativement similaire à la création de l'université Galatasaray et ses formations en langue française (partie 2 – I).

Les formations choisies font globalement partie des plus anciennes formations universitaires créées dans les pays retenus³⁵⁸.

Notamment, la formation en sciences économiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA) n'est pas seulement la plus ancienne du corpus. C'est également l'une des plus anciennes à avoir été créée en tant que formation universitaire avec un cursus complet de licence en langue française dans des pays où le français n'est ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux, ni langue fréquemment utilisée dans l'enseignement supérieur. Antérieure à l'université Galatasaray, en Turquie également, cette formation présentait a priori des pistes intéressantes pour une comparaison avec les formations de l'université Galatasaray.

Les formations du corpus se trouvent pratiquement toutes dans des établissements universitaires prestigieux³⁵⁹ dans les pays où ils sont implantés. Hormis deux formations, elles relèvent toutes d'établissements publics, qui sont aussi parmi les plus anciens créés, ce qui a priori contribue aussi à leur prestige. C'est le cas en Roumanie de l'université de Bucarest et de l'ASE ; c'est le cas en Bulgarie de l'Université de Sofia. La NUB, dite « université libre », est un établissement privé récent, créé en 1991 à Sofia, en Bulgarie. Cependant, il fait partie des premières universités privées de Bulgarie, ce qui a rapidement assuré son succès à un moment où le pays s'engageait dans une rupture avec les modèles hérités du communisme (nous y revenons par la suite). Cet établissement privé, fondé en 1990 par de jeunes universitaires dissidents de l'Université de Sofia, soutenus par la Fondation Soros, en se dotant de moyens modernes, tout en pratiquant des tarifs, certes plus élevés que ceux pratiqués dans le public, mais néanmoins raisonnables pour une université privée³⁶⁰, a rapidement acquis une réputation d'université « réformatrice », donc « fiable » et « de qualité ».

Evidemment, s'agissant de formations francophones relativement isolées au sein d'un établissement, la question de la relation entre l'institutionnalisation de l'université ou de l'établissement d'enseignement supérieur et les processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire qui se pose dans le cas de l'université Galatasaray ne se pose pas avec autant d'acuité pour les autres formations que nous avons

³⁵⁶ En Moldavie nous avons même initialement retenu davantage de formations : celle de droit de l'université d'état de Chisinau, celle d'informatique de l'université technique ont été l'objet de premières investigations.

³⁵⁷ Ce que nous désignons par formation est un cursus composé d'un curriculum spécifiquement dédié (contenus disciplinaires, intitulé des diplômes, nombre de places accordé aux étudiants). Administrativement, les formations peuvent recevoir des appellations qui varient selon les pays (en Turquie, par exemple, la dénomination administrative d'une formation ainsi définie est « département »).

³⁵⁸ La partie 2-I est consacrée à cette présentation.

³⁵⁹ Nous utilisons le terme d'« université » comme générique pour désigner l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur retenus. Dans notre corpus un seul établissement ne se désigne pas comme « université », mais comme « Académie ». En réalité nous ne voyons pas de différence majeure entre université et académie dans ce cas précis : L'Académie des sciences économiques à Bucarest a toutes les caractéristiques d'une université. Elles délivrent des formations de doctorat, les enseignants y ont des contraintes de publication. La différence tient peut-être à l'hyper spécialisation des cursus et des diplômes.

³⁶⁰ Aujourd'hui la différence est même assez mince, les établissements publics bulgares ayant fortement augmenté leur droit d'inscription ces dernières années. Voir annexe5.

retenues. En revanche, la question de la notoriété de l'institution peut quand même revêtir une certaine importance quant à une éventuelle incidence sur l'institutionnalisation d'enseignements en langue française.

Le critère établissement privé /public ne peut s'apprécier que relativement au champ universitaire de chaque pays. En Turquie, les universités publiques sont les plus prisées : de faibles frais d'inscription leur permettent d'attirer un public ayant de fortes compétences scolaires. Depuis une époque récente, toutefois, quelques universités privées, afin de se forger une réputation, attirent quelques étudiants scolairement performants³⁶¹, en leur distribuant des bourses, dont certaines, en très faible quantité, permettent de couvrir la totalité des frais d'études (bourses dites « bourses 100 % »). L'université Yeditepe, si l'on se fie aux critères des points des étudiants entrant à l'université ne bénéficie pas d'une grande réputation³⁶². La formation en Sciences politiques et relations internationales de cette université est, par conséquent, la seule de notre corpus à ne pas jouir d'une « réputation d'excellence ». Ce qui peut revêtir un intérêt pour comprendre comment s'institutionnalise une formation francophone en dehors du soutien procuré par la notoriété de l'établissement de formation.

En Bulgarie et en Roumanie, les institutions de formations anciennes, donc institutions publiques du fait des circonstances historiques, comme l'université de Bucarest et l'ASE, sont en concurrence avec des établissements privés qui ont acquis un certain prestige³⁶³, à l'instar de la NUB ou des « Universités américaines », qui ont bénéficié du renouveau politique. Mais hormis quelques établissements privés prestigieux, la plupart, qui ont émergé comme des champignons en l'espace d'une vingtaine d'années, dans les trois pays, mais surtout en Bulgarie et Roumanie, dans une frénésie « post 90 », ont une réputation parfois désastreuse, quand leur durée n'est pas éphémère³⁶⁴.

Les formations francophones s'installent donc en général dans des établissements prestigieux. Il conviendra par conséquent de voir en quoi, même si la question du lien ne se pose pas de manière aussi pertinente dans le cas des autres formations que dans le cas de l'université Galatasaray, prestige de l'établissement et processus d'institutionnalisation de la règle peuvent interagir.

4. Limites et intérêts du choix des formations : comparer l'incomparable ?

Au-delà de l'argument que rien n'est jamais totalement incomparable, il est tout de même nécessaire de s'interroger sur les objets comparés au moins pour interroger l'utilité de la comparaison et ses limites.

a) Quels points communs entre les formations de Galatasaray et les autres formations ?

Le choix effectué pose au moins deux questions que nous traiterons l'une après l'autre.

Quelle commune mesure entre les formations universitaires de l'université Galatasaray et les autres formations ?

³⁶¹ Voir plus bas les procédures d'accès à l'enseignement supérieur par un concours national (partie 2-III-A)

³⁶² Voir partie 2 – III-B.

³⁶³ Contrairement à la Turquie où le concours national peut servir de mesure commode pour établir le prestige d'un établissement ou d'une formation, on ne bénéficie pas d'un tel critère en Bulgarie et en Roumanie. En revanche, récemment, la mode des classements internationaux ayant aussi provoqué une mode des classements nationaux, qui soumettent les établissements à des pressions d'évaluation, donne une idée de la notoriété et de la qualité de l'établissement. En Roumanie, l'université de Bucarest est classée première par l'agence nationale d'accréditation, ainsi que l'ASE (voir partie 2-III-B). En Bulgarie, l'Université de Sofia est classée première au niveau national pour les formations proposées dans la faculté de sciences économiques.

³⁶⁴ En Roumanie et en Bulgarie des scandales de diplômes de complaisance ou de formations dépourvues de toute légitimité universitaire, médiocrement pourvues sur le plan des enseignements, éclatent régulièrement. En 2013, le gouvernement roumain a entrepris la fermeture de plusieurs établissements privés.

Quel(s) point(s) commun(s) entre la Turquie, d'une part, la Bulgarie, la Roumanie et la Moldavie, d'autre part ? Pourquoi, en dehors d'une proximité géographique, rapprocher ces pays que tout semble opposer sur les plans politiques, économiques, sociaux, culturels au moment de la création des formations francophones auxquelles s'intéresse notre étude ?

Quelle commune mesure entre les formations de l'université Galatasaray et les autres formations francophones, plus ou moins isolées au sein d'un établissement universitaire en ce qui concerne le choix de la langue d'enseignement ?

La comparaison peut paraître, à bien des égards, « audacieuse », voire disproportionnée³⁶⁵ : aucune des formations francophones existantes en Turquie, en Roumanie et en Bulgarie ne peut « rivaliser » avec l'université Galatasaray. Les formations retenues restent, comparativement, à l'université Galatasaray, des formes marginales non seulement dans les systèmes universitaires nationaux, mais aussi au sein même des établissements d'enseignement supérieurs d'accueil, qui, contrairement à l'université Galatasaray, ne sont pas des établissements où le français est institué, ne serait-ce que partiellement, au niveau global, langue des enseignements. Il y a un déséquilibre d'objet évident entre, d'une part, un ensemble universitaire, l'université Galatasaray, composé d'un ensemble de formations, disposant tout entier d'un « label francophone », reposant sur un accord international, et, d'autre part, des formations « francophones » isolées au sein d'ensembles universitaires. Ce déséquilibre est susceptible de présenter des différences importantes de processus d'institutionnalisation, avec, d'un côté d'importants soutiens institutionnels, et de l'autre, des soutiens probablement beaucoup moins puissants.

Cependant, ces formations nous ont procuré des points de repères heuristiques, à la fois pour nous orienter vers des détails invisibles autrement ou, au contraire, nuancer ceux qui étaient trop visibles, et ainsi servir de garde-fous à l'interprétation. Elles ont aussi contribué à faire émerger l'importance de dynamiques européennes, éclairant le cas de Galatasaray de manière plus évidente que si nous nous en étions tenue à ce seul cas.

En outre, il nous semblait, au-delà de la différence d'environnement organisationnel /institutionnel immédiat des formations francophones (un ensemble de formations francophones ou des formations isolées dans des institutions universitaires), que, du fait de la faiblesse des usages du français dans les pays retenus, des questions similaires pouvaient se poser concernant le statut curriculaire du français dans toutes les formations, quelles qu'elles soient, chacune à son échelle.

Quel(s) point(s) commun(s) entre la Turquie, d'une part, et des pays d'Europe centrale et orientale, tout juste sortis de l'ère communiste, d'autre part ?

La zone géographique délimitée par la recherche (Turquie, Bulgarie, Roumanie) ne correspond à aucun des découpages ordinaires en vigueur effectués selon des critères politiques et/ou géographiques et/ou historiques retenus actuellement³⁶⁶.

On peut avancer plusieurs arguments pour justifier un tel rapprochement.

Historiquement, ce sont des pays issus de l'Empire ottoman et de son démembrement progressif.

³⁶⁵ J.-C. Beacco, spécialiste de didactique des langues et de politiques linguistiques éducatives, rencontré lors d'un colloque à Chisinau (Moldavie), nous avait fait remarquer que Galatasaray ne pouvait être comparé avec rien d'autre. C'est exact sur le plan administratif (université VS formations), sur le plan des moyens engagés par les instances de coopération. Mais en ce qui concerne le statut du français lui-même, nous supposons que le même type de problématiques institutionnelles se pose concernant le fonctionnement de telles formations (mise en œuvre organisationnelle et mise en œuvre didactique) dans des contextes non francophones.

³⁶⁶ Ceci est très net lorsque l'on cherche des informations sur ces pays. S'il est très courant de trouver des articles ou des ouvrages en français ou en anglais qui traitent à la fois de la Bulgarie et de la Roumanie – d'autant plus rapprochées aujourd'hui que leur destin européen est relativement similaire –, nous n'avons trouvé aucun ouvrage ou article rapprochant la Turquie avec ces deux pays ou l'un de ces deux pays. Une des personnes rencontrées pour les entretiens, enseignant bulgare, spécialiste en relations internationales, nous avait fait comprendre que notre objet était un « monstre » sur le plan des relations internationales. Ce à quoi nous lui avions répondu, ce que nous tentons d'argumenter dans ces lignes, que tout pouvait être rapproché, si l'objet d'étude le justifiait. Le statut du français au sein de curriculums de formations universitaires ne nous semble pas être un objet très commun lui-même du point de vue des relations internationales.

Cependant la catégorie « ex-territoires de l'Empire ottoman » (Besse, 2007) n'est pas très usitée pour parler du temps présent. Elle est plutôt réservée aux historiens. L'histoire politique récente a imprimé des catégories géopolitiques marquées par l'histoire récente du continent européen. L'histoire contemporaine de la Roumanie, de la Moldavie, de la Bulgarie est pensée essentiellement comme une histoire « post-communiste » ou comme une histoire « en transition », entre un « avant » communiste et un « après » - réel ou espéré - démocratique. De nombreuses catégories sont proposées par diverses institutions officielles (ONU, Union européenne...) pour délimiter des zones plus larges qui incluent une partie de cette zone, sans la recouvrir totalement. On trouve, par exemple « pays balkaniques » (étiquette peu usitée aujourd'hui, jugée comme renvoyant à une histoire trop négative³⁶⁷), ce qui n'inclut en général que la partie « européenne » de la Turquie (selon le critère géopolitique traditionnel proposant la ligne mer de Marmara-Bosphore comme ligne de démarcation Asie-Europe). Les appellations « pays de l'Est » ou « ex-pays de l'Est » ou « ex-pays de l'union soviétique » ou « ex pays communistes » tendent à disparaître au profit de l'expression « pays d'Europe centrale et orientale », ce qui permet de regrouper ces pays par opposition aux « pays d'Europe occidentale », en fonction de leur histoire communiste récente, tout en effaçant de la dénomination la charge politique. Cette appellation, par ailleurs, ne coïncide pas exactement avec l'Europe politique dans son état de construction, mais elle n'en signifie pas moins que l'ensemble des pays rangés sous cette étiquette ont « vocation » à rejoindre l'Europe, mais la Turquie en est de fait exclue.

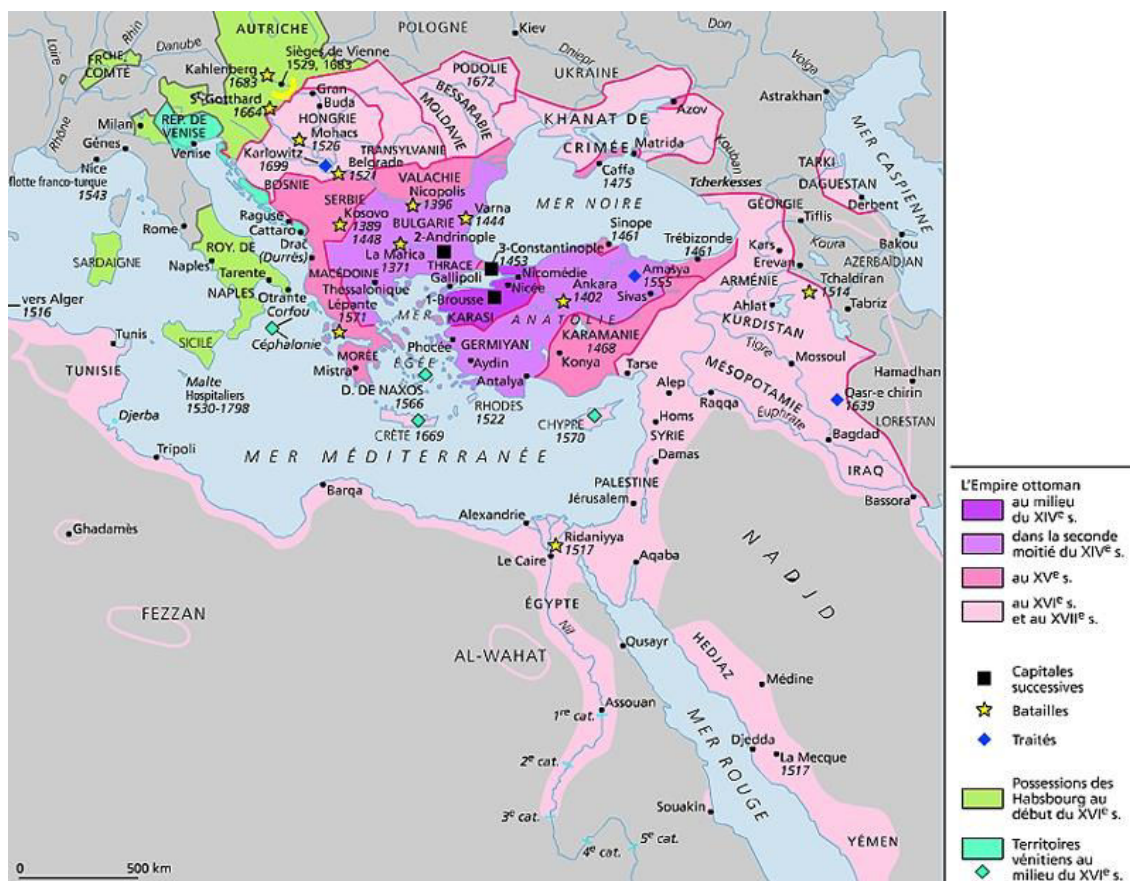
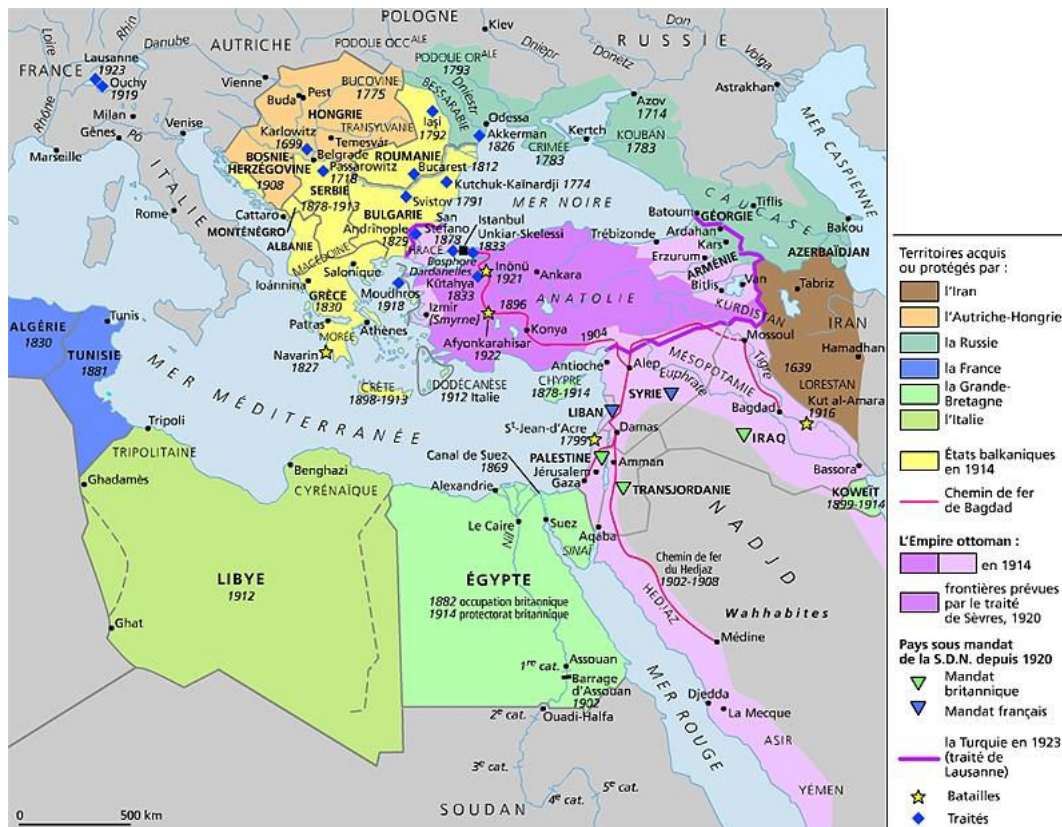


Figure 6- La formation de l'Empire ottoman : XIVe - XVIIe siècles

Source : © Archives Larousse

³⁶⁷ Mais ressurgissant au gré des événements dans les discours politico-médiatiques, comme lors de la « crise » des réfugiés de 2015 en Europe et sa gestion par les pays des « Balkans ».



D'autres appellations sont proposées au gré des rapprochements économiques ou stratégiques. On peut voir apparaître dans la littérature, par exemple, l'expression « Espace pontique » qui inclut bien à la fois la Turquie, la Bulgarie, la Roumanie, la Moldavie, auxquels il faut ajouter l'Ukraine. Cette appellation peut avoir des fondements historiques, mais elle fait surtout référence actuellement à une alliance stratégique récente, basée sur le commerce du gaz.

Pour qualifier cette « partie du monde », découpée par la recherche sur une base comparative, et comprenant la Turquie, la Roumanie, la Bulgarie et la Moldavie, nous utiliserons l'expression « Europe orientale » ou, pour référer à leur histoire commune récente, qui, selon nous, n'est pas étrangère à la création de formations francophones, et pour souligner ainsi leurs fragilités politiques ou économiques par rapport aux « grands pays » de l'Union européenne, les « marges de l'Europe »³⁶⁸. Il est évident qu'une étiquette comme « Europe orientale » pour désigner des pays proches géographiquement, mais perçus comme éloignés politiquement et culturellement, ne correspond pas aux découpages plus ou moins officiels – et même scientifiques, si on se fie aux revues en français qui découpent les aires géoculturelles ou géopolitiques – qui ont cours (« Europe centrale et orientale », excluant la Turquie). Mais bien souvent les recherches à objet politique se basent sur les découpages politiques existant.

³⁶⁸ Voir plus bas la première étape de la démarche comparative qui permet d'envisager un rapprochement entre ces formations issues de pays différents.



Figure 8- Les limites de l'Europe

Source : La documentation française, d'après *Europe, Europes*, sous la dir. de Michel Foucher, 2010

Le rapprochement entre ces pays, au-delà de l'étiquette que l'on peut leur attribuer, se justifie donc, selon nous, autant par une histoire commune ancienne - celle de l'Empire ottoman et celle de n'avoir jamais fait partie des anciennes colonies françaises³⁶⁹ - que par une histoire récente, l'histoire de pays aux marges de l'Europe « qui compte » - l'Europe de l' « Ouest ». Ces débats sur les catégories peuvent sembler accessoires à notre recherche. En réalité, les catégories ainsi établies (rapprochement de la Bulgarie et de la Roumanie, voire de la Moldavie ; traitement distinct de la Turquie) sont à ce point présentes dans la littérature qui leur est consacrée que, lorsque l'on s'intéresse à l'histoire de ces pays, il est difficile de ne pas les envisager comme deux mondes - la Turquie d'un côté ; la Bulgarie et la Roumanie de l'autre - que tout sépare. Nous avons dû constituer deux bibliographies distinctes pour chacune de ces deux « zones ». Le rapprochement que nous proposons apparaît presque comme un OVNI³⁷⁰. Cependant, il nous a semblé d'autant plus justifié au fur et à mesure de nos recherches que, malgré des chemins très différents durant la seconde moitié du XXe siècle - et même en deçà -, les tentatives de ces pays de s'arrimer à l'Europe institutionnelle les rapprochaient dans des problématiques en partie communes. Notamment, au-delà l'intégration de la Bulgarie et de la Roumanie à l'Union européenne en 2007, il semble que ces pays ont en commun de faire partie de ce que J. Rupnik appelle les « banlieues de l'Europe » (Rupnik, 2007) ou de ce que le géographe M. Foucher met aux marges de l'Europe en 2010 : le « presque l'Europe » de la Roumanie et de la Bulgarie (intégrées à l'Union européenne en 2007) et le « pourquoi pas l'Europe » de la Turquie. Les trois pays sont ainsi considérés comme des zones frontalières, qui ne relèveraient pas pleinement de l'Europe.

La comparaison est, quoi qu'il en soit, fortement déséquilibrée quant aux objets comparés, même si, lors de l'étude empirique, nous envisageons, d'opérer une focalisation sur l'objet « règle curriculaire », commune à l'ensemble des formations sélectionnées. Cette règle curriculaire, en tant que règle institutionnelle, relève très probablement, selon qu'elle s'applique à tout un établissement de formation

³⁶⁹ Voir partie 1-I-B-3.

³⁷⁰ Et même, heurter idéologiquement. Un relecteur chargé d'évaluer l'un de nos articles pour la publication, nous a demandé de justifier le fait de placer la Turquie dans la catégorie « Europe » : les catégories construites politiquement sont donc bien les catégories les plus naturelles, y compris aux chercheurs.

ou à une formation isolée, de réseaux d'acteurs producteurs de politique curriculaire structurés très différemment (niveaux impliqués ; capacités d'action (ressources)).

Nous verrons que le déséquilibre de la comparaison ne concerne pas que les « objets », mais aussi les données dont nous avons pu disposer, en dehors même des informations issues de notre expérience au sein de l'université Galatasaray.

Nous assumons ces déséquilibres.

Le recours à d'autres formations francophones était en effet, comme nous l'avons souligné, moins de conduire une comparaison critériée termes à termes que d'utiliser une **démarche comparative** pour examiner un cas singulier, par « détour » ou par distanciation afin de faire apparaître des angles aveugles ou des spécificités. Est-ce que d'autres formations présentant des curriculums francophones ailleurs pouvaient apparaître plus « solides » ou plus « instables » que les curriculums francophones de l'université Galatasaray ? Est-ce que la configuration d'acteurs était différemment structurée ?

Et, malgré les déséquilibres de la comparaison, la démarche comparative n'en permet pas moins de dégager des lignes interprétatives générales relatives au cas de l'université Galatasaray et, au-delà, par élargissement, aux formations universitaires francophones en Europe orientale.

b) Les processus d'institutionnalisation de curriculums en langue français à l'université Galatasaray pris dans des processus de création de curriculums francophones ?

La démarche comparative a, dès la première étape de sélection des formations fait émerger,, comme nous l'avons dit, un aspect de Galatasaray qui n'avait pas été envisagé au départ de notre recherche.

Le cas de Galatasaray gagnait une autre dimension par la démarche comparative : le fait d'être envisagé non comme un cas isolé - tout comme les autres formations retenues pour la comparaison, qui chacune à leur niveau présentaient autant de cas isolés les uns des autres-, mais comme un cas relié à d'autres cas de formations universitaires, un cas pris dans un ensemble plus large de créations de formations francophones.

On remarque (partie II-1) qu'une première vague de créations de formations francophones a concerné l'Europe orientale, avec la formation de Sciences politiques et administration publique de l'Université de Marmara en Turquie. Comme on peut le voir sur le tableau de répartition des formations selon leur date de création, le premier mouvement de création a concerné les PECO, puis l'Asie du sud-est.

Dès lors rapprocher ces pays différents, par une comparaison, n'était pas complètement dénué de sens. Il semblerait donc bien que les années 1990 voient le début d'une nouvelle politique universitaire, sous la forme de formations francophones, c'est-à-dire des formations implantées dans des pays non francophones.

Mais pourquoi en Turquie et dans les PECO ?

Nous tenterons d'apporter une réponse dans la suite de ce travail.

Si notre démarche est de partir des formations elles-mêmes et de leur configuration d'acteurs dont l'examen de la structuration et de la composition peut permettre de mettre à jour des logiques d'action qui, tout en contribuant à la politique curriculaire, trouvent leur sources hors organisation curriculaire, la comparaison, en mettant en évidence des convergences entre formations, constitue un moyen puissant de faire émerger ces logiques d'action.

On peut ainsi formuler des questions concernant les processus globaux d'institutionnalisation de l'université Galatasaray et ses formations en langue française : les circonstances politiques, comme les rapprochements avec l'Union européenne des PECO et de la Turquie, jouent-elles un rôle dans ce qui apparaît comme une politique générale de formations francophones et dans la politique curriculaire des établissements de formations où s'installent les formations francophones ? Quelle est l'ouverture des champs universitaires à cette époque à de telles formations ?

Notre problématique sur les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire exigeante en contexte non francophone croise ainsi une question sur des processus plus larges d'institutionnalisation de formations francophones.

Pourquoi, au tournant des années 1980-1990, à peu près à la même période que l'université Galatasaray plusieurs formations universitaires en langue française naissent-elles dans des pays non francophones ? Si l'on fait l'hypothèse que cela ne relève pas du hasard, comment les processus d'institutionnalisation de langue française comme langue des enseignements dans les curriculums de formation de l'université Galatasaray interagissent-ils avec des processus plus généraux de création de curriculums en français à la même époque, pendant la décennie des années 1990 ? Quelles sont les spécificités des processus d'institutionnalisation propres à Galatasaray dans ce processus plus général de création de curriculums en français à cette époque ? Comment en particulier expliquer la création d'envergure de l'université Galatasaray dans l'ensemble de ces créations ?

B. Modélisation partielle pour le recueil de données

Sur quels éléments concrets s'appuyer pour reconstruire à travers la recherche empirique des processus d'institutionnalisation ou encore la trajectoire d'une règle curriculaire ? Quel recueil de données envisager ?

Etant donné la complexité des processus, il nous a paru nécessaire d'envisager un minimum de modélisation, sans fermer la recherche pour autant. Nous avons déjà modélisé notre objet d'étude en deux grandes dimensions : une dimension organisationnelle et une dimension processuelle³⁷¹.

Nous reprenons les éléments de ces dimensions, afin de préciser comment nous avons envisagé de les traiter, selon les déclinaisons de l'hypothèse principale que nous rappelons.

L'hypothèse principale est celle d'une institutionnalisation fragile de la règle curriculaire. Elle a été déclinée de la manière suivante :

Emergence d'une règle curriculaire (le français est institué langue des enseignements) dans des **circonstances exceptionnelles** (hypothèse A)

Au-delà de de ces circonstances exceptionnelle, la règle constitue un enjeu de plus en plus faible (hypothèse B) – en particulier quand elle ne fait plus l'objet d'investissements d'un acteur majeur (sous-hypothèse 2).

Au final, ainsi que nous l'avons mentionné, l'institutionnalisation de l'université Galatasaray est indépendante des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire (la langue française, langue des enseignements).

Nous utilisons une nouvelle fois la formule de J. Lagroye et de M. Offerlé qui trace les grandes lignes d'un programme de recherche.

« S'interroger sur la sociogenèse des règles, c'est analyser les conditions historiques de production d'un accord. S'interroger sur leurs 'usages', c'est comprendre leurs transformations, leurs reformulations, leurs applications, en des circonstances et en des configurations variées. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 12-13).

Globalement, nous avons entrepris de retracer les processus en mettant en regard plusieurs temps institutionnels - la genèse et des moments de réforme ou des périodes de changement plus incrémental – qu'il fallait retrouver empiriquement.

Comme nous l'avons souligné, le processus n'est pas linéaire : les projets se modifient dans le temps, reçoivent de nouvelles interprétations ; la mise en œuvre produit ses propres interprétations des règles également. Si ce n'est éviter la linéarité de l'analyse séquentielle (formulation d'une politique, puis, dans un second temps, application dans la mise en œuvre), il n'existe pas de modélisation parfaite de processus, du fait des temporalités différentes entre les acteurs, leur adhésions, leurs engagement, les réformes entreprises, mais aussi des temporalités différentes des formations les unes par rapport aux autres...

³⁷¹ Partie 1-III-A-3.

Observer les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements a consisté à observer la règle et les tensions et évolutions dans lesquelles elle se trouve prise à travers différentes dimensions de l'organisation curriculaire.

Concrètement, conformément aux déclinaisons de l'hypothèse, nous avons envisagé de nous intéresser à trois **grandes dimensions** des processus d'institutionnalisation d'une règle - trois dimensions à partir desquelles nous nous sommes attachée à observer des transformations durant une période de presque trente années³⁷² :

- la politique curriculaire : sa genèse et ses transformations jusqu'à aujourd'hui ;
- les configurations d'acteurs successives avec leurs investissements dans le fonctionnement de la règle et leurs adhésions à la règle et leurs transformations ;
- les « circonstances » et les champs d'action externes à l'organisation curriculaire et à la politique curriculaire depuis la genèse des formations jusqu'à aujourd'hui.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, la focalisation majeure de la recherche est la politique curriculaire et le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire (et leurs évolutions). La mise en œuvre didactique ne donne pas lieu à investigation ciblée.

1. Reconstruire la politique curriculaire dans la durée

La politique curriculaire comme produit d'un accord ou d'accords successifs constitue le repère le plus « solide ». C'est également le plus facilement appréhendable, à travers des documents institutionnels qui en rendent compte – à condition de pouvoir accéder à ces documents.

Dans la politique curriculaire et ses changements dans le temps, nous nous sommes intéressée plus particulièrement à la place que tient la règle qui institue le français langue des enseignements par rapport à d'autres règles (importance /non-importance ; cohérence /conflit de règle). Nous nous sommes également intéressée aux évolutions des investissements réalisés dans l'organisation (moyens organisationnels).

2. Reconstruire les configurations et les réseaux des producteurs de politique curriculaire successifs

Ayant défini la configuration comme l'ensemble des acteurs investis dans le curriculum institutionnel, nous avons distingué le réseau producteur de politique curriculaire et la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique.

Pratiquement, reconstruire le réseau des producteurs de politiques curriculaire et ses transformations nécessite de retrouver sa composition - quels acteurs ? – et ses structurations - avec quelles capacités d'action et ressources pour chaque acteur, selon quels intérêts et quels enjeux, logiques d'action et options politiques, selon quelle adhésion à un curriculum en langue française, et avec quels investissements réalisés dans la politique curriculaire ? Selon quels déséquilibres entre acteurs et quelles tensions ? Ces reconstructions doivent, par ailleurs, concerner le moment de la genèse, puis différentes époques jusqu'à aujourd'hui.

Nous avons tenté de reconstruire ce réseau et ses reconfigurations par voie d'archives et par rencontres en boules de neige, en demandant aux acteurs rencontrés dans le cadre de l'enquête empirique de nous fournir des informations sur d'autres acteurs ayant pu participer à l'élaboration de la politique curriculaire. D'acteur rencontré en acteur rencontré, nous pouvions espérer reconstruire le réseau et ses transformations.

Reconstruire la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre (enseignants essentiellement) implique de tenir compte des évolutions de profils (répertoires langagiers et répertoires didactiques /compétences académiques) et des écarts possible entre ces évolutions de profils et l'évolution de la politique curriculaire, voire saisir les éventuelles tensions de la règle et ses évolutions.

³⁷² Environ de 1985 à 2012.

Nous nous sommes intéressée dans un premier temps aux profils, **aux adhésions /non-adhésions** des acteurs de la mise en œuvre didactique (responsables de formation, enseignants), à leurs investissements dans la règle curriculaire et à leurs possibles évolutions dans le temps, depuis le premier fonctionnement de la formation jusqu'à nos jours. La manière dont est utilisée la règle au sein des cours n'est pas centrale dans notre étude.

Investissements et adhésions se complètent : ils donnent une idée de l'engagement des acteurs, qui « seuls font vivre l'institution » (Lagroye & Offerlé, 2010). Les investissements renvoient à des éléments concrets (financiers, matériels, juridiques, pour les acteurs producteurs de la politique curriculaire ; usages du français pendant les cours pour les enseignants et les étudiants), alors que les adhésions renvoient à des attitudes.

Cette reconstruction implique aussi de tenir compte de la configuration dans le temps du champ universitaire (procédures de recrutement, logiques des carrières pour les enseignants) et du marché du travail pour les étudiants, par exemple, qui construisent les logiques d'action et orientent potentiellement les adhésions.

3. Circonstances historiques, champs et cadres d'actions externes : changements et évolutions

Pour reconstruire les logiques d'action qui sous-tendent les investissements et les adhésions des acteurs à une règle curriculaire, il importe de prendre en compte des éléments externes à l'organisation susceptibles de provoquer des changements en faveur ou en défaveur de la règle.

Comme nous l'avons déjà mentionné³⁷³, ces éléments « macrosociaux », plus larges que les phénomènes intra-organisationnels, sont soit des événements conjoncturels, soit des éléments plus structurels relativement stables (champs, cadres d'action), mais plus ou moins, eux aussi, soumis à des changements qui touchent l'environnement immédiat de la formation. Ils affectent les logiques d'action des acteurs (changement de loi au niveau de l'organisme de tutelle des universités, par exemple).

D'un point de vue méthodologique, l'observation s'est attachée d'abord à l'organisation de la formation francophone elle-même (systèmes d'activité spécifiques, configurations d'acteurs), tout en opérant un va-et-vient-entre les éléments internes (profils et trajectoires des acteurs, argumentations concernant la politique curriculaire, logiques d'action référant plus ou moins explicitement à des cadres d'action ou des éléments externes) et les éléments externes ou « macrosociaux ».

Au cours de l'étude empirique, lors de la constitution du corpus de données, les éléments les plus pertinents nous ont semblé être :

- les champs éducatifs et universitaires locaux³⁷⁴ et les politiques éducatives et universitaires locales ; le statut des langues dans ces politiques ; les champs sociolinguistiques locaux et les politiques linguistiques locales (statut du français) ;
- les cadres d'actions européens, ceux de la coopération en faveur de l'action universitaire et/ou de la francophonie ;
- plus généralement les événements politiques (politiques locales et relations internationales) et sociaux susceptibles d'avoir des répercussions sur l'activité des acteurs de la formation.

Au-delà des discours des acteurs (entretiens ou documents d'archives) qui y réfèrent plus ou moins explicitement, et, parfois par une simple évocation, nous avons eu recours, quand ils existaient, à des études ou à des documents (institutionnels ou journalistiques) traitant de ces aspects.

³⁷³ Partie 1-III-A-« -a-iii (les dimensions de l'étude : « les éléments « macro »).

³⁷⁴ Place des universités, des formations et de leurs acteurs dans une compétition universitaire (attirer les meilleurs étudiants, les meilleurs enseignants, par exemple) ; règles qui régissent ce champ (relations avec le ministère de tutelle, gestion de la carrière des universitaires, sélection des étudiants, formulation des programmes...)

4. Construire une périodisation de processus d'institutionnalisation

La durée est transversale à ces trois dimensions (politique curriculaire, configuration d'acteurs, éléments macrosociaux).

De la genèse au moment de l'étude empirique (« aujourd'hui »), nous avons tenté de retrouver des informations relatives à chacune des dimensions.

La genèse des formations (« dans des circonstances exceptionnelles ») a fait l'objet d'investigations plus poussées. Il était d'ailleurs plus facile de « lire » un moment institutionnel un peu fort que de lire les évolutions ultérieures plus incrémentales.

Pour tenter de lire ensemble les évolutions de différents éléments relatifs à ces trois dimensions, il a fallu au moment de l'analyse trouver une grille de lecture de référence permettant une périodisation.

Nous souhaitions réaliser une analyse (écrite, permettant de faire des liens, un peu précis) à partir de chacun des cas retenus pour l'étude empirique, et, à partir de là, tenter de mettre en regard les différents processus d'institutionnalisation de chacun des cas.

Nous avons élaboré une grille d'éléments pouvant être mis en regard selon :

- les évolutions du statut curriculaire du français (statut formel – résultat de la politique curriculaire, généralement assez immobile - et statut informel – permettant de mieux d'observer des « mouvements au sein du curriculum ») ;
- les évolutions de la composition du réseau d'acteurs et de leurs investissements et adhésions à une règle curriculaire (le statut curriculaire du français, langue des enseignements).

La grille se trouve annexe 25.

L'empan temporel sur lequel nous avons observé des processus d'institutionnalisation de manière privilégiée est d'environ vingt-cinq ans pour la Turquie (environ 1985-2012) et d'un peu plus de vingt ans pour la Roumanie et la Bulgarie (1990-2012)

La plus ancienne formation du corpus, celle de l'université de Marmara, a été créée en 1988. Mais nous sommes remontée temporellement aux premières évocations d'une formation francophone en Turquie par les acteurs, soit à peu près à partir du milieu des années 1980. Si bien que la période observée va du milieu des années 1980 à 2012 (voire 2014 pour certaines données).

Pour les PECO, nous sommes remontée à 1989, première évocation d'une formation universitaire francophone, en Bulgarie, dédiée à la formation des cadres économiques – le centre MARCOM.

&&&

Cette modélisation partielle en trois dimensions des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire, que l'on peut trouver sous forme résumée dans le tableau de la page suivante, était censée s'appliquer non seulement aux formations de l'université Galatasaray, mais aussi aux formations retenues pour la démarche comparative, quoique Galatasaray et la Turquie donnent lieu à une investigation plus approfondie.

Dimensions	Questions et type de données sollicitées	Période
Politique curriculaire Projet et moyens initiaux Réformes	<i>Quelles orientations, quelles règles curriculaires (explicites /implicites), quelle politique de recrutement ? Quelles contradictions et tensions éventuelles ?</i> Documents institutionnels : documents de présentation des formations ; accords, conventions, règlements, programmes, comptes rendus de décisions... et/ou Informations par entretiens sur le dispositif et sa mise en œuvre organisationnelle	<i>Des premiers temps de la formation /de l'institution à aujourd'hui</i> Données relatives à différents moments de la formation
Réseau des producteurs de politique curriculaire Composition et structuration initiales Changements de composition et de structuration	<i>Qui ? Avec chacun quelles logiques d'action ? Quelles ressources ? Quelles politiques curriculaires spécifiques ? Quels investissements ?</i> Documents institutionnels ; informations par entretiens <i>Quelles relations entre acteurs ? Quelles options concurrentes ?</i> Documents institutionnels provenant des différents acteurs impliqués ; entretiens avec des acteurs étant intervenu ou intervenant dans la politique curriculaire	
Sous configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique Compositions successives de l'équipe enseignante et du public étudiants Adhésions à la règle curriculaire et évolutions	<i>Quelles adéquations entre profils des acteurs de la mise en œuvre et politique curriculaire ?</i> <i>Quels profils (répertoires langagiers et académiques ; trajectoires institutionnelles) des enseignants et des étudiants ?</i> <i>Quelles adhésions à la règle curriculaire ?</i> Documents institutionnels sur les profils des enseignants et des étudiants ; entretiens avec les universitaires intervenant dans les formations ; questionnaires distribués aux étudiants	
Circonstances et champs d'action Changements majeurs	<i>Dans quelles conjonctures politiques, sociales, économiques ont été créées les formations (constitution du réseau d'acteurs initial) et se maintiennent-elles (adhésions des acteurs dans le temps)?</i> <i>Quelles sont les caractéristiques des principaux champs et cadres d'action susceptibles d'influer sur les logiques d'action des différents acteurs ? Sont-ils soumis à des changements ?</i> <i>(Lois, orientations politiques générales, relations internationales...)</i> Documents institutionnels ; entretiens ; études ou articles scientifiques, articles de journaux.	

Tableau 5- Dimensions de l'étude et données (idéalement) sollicitées par formation

C. Constitution d'un corpus de données empiriques

Quel corpus de données empiriques avons-nous réellement pu construire par rapport à ces ambitions initiales ?

Nous n'avons évidemment pas pu rassembler l'ensemble des éléments permettant de rendre compte de ces temporalités disjointes, pour plusieurs formations, qui plus est. Nous ferons donc un bilan de ce que nous avons pu obtenir par rapport à ce que nous visions initialement.

Le projet de retracer les processus d'institutionnalisation de formations universitaires francophones - ou d'une règle curriculaire instituant le français langue des enseignements - consistait donc à reconstruire, depuis la genèse des formations jusqu'à nos jours, :

- la politique curriculaire (formulations des règles et aspects organisationnel et matériel) : sa genèse et ses transformations jusqu'à aujourd'hui ;
- les configurations d'acteurs successives leurs transformations avec les investissements dans le fonctionnement de la règle et les adhésions à la règle. Plus précisément : la composition et la structuration du réseau de politique curriculaire ; la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre ;
- les « circonstances » et les champs d'action - externes à l'organisation curriculaire et à la politique curriculaire mais influant en partie les logiques d'action des acteurs - depuis la genèse des formations jusqu'à aujourd'hui.

Etant donnée la multiplicité des formations, la multiplicité des dimensions, la multiplicité des outils et des sources, nous avons choisi, au prix d'une certaine répétition, de faire plusieurs bilans des données recueillies. D'abord nous retraçons le parcours que nous avons effectué pour constituer un corpus de données. Après un aperçu général de ce dernier, les données recueillies sont présentées par outils, puis par dimensions et enfin par formation. Finalement nous soulevons quelques questions à propos du corpus : sur ses limites, sur l'interprétation des données, sur la présentation des résultats de l'analyse et de l'étude empirique.

1. Constitution du recueil de données : aperçu du parcours d'enquête

Le recueil de données a été assez long à réaliser. Nous avons opéré des allées et venues dans plusieurs pays, selon nos disponibilités et celles de nos interlocuteurs. Nous avons recueilli simultanément des données relatives aux différentes dimensions, même si nous nous sommes intéressée en priorité à la politique curriculaire et au réseau d'acteurs producteurs de cette politique, avant de nous intéresser à la sous-configuration d'acteurs de la mise en œuvre, et si, en priorité toujours, nous avons plutôt d'abord placé l'accent sur la période de la genèse et la période contemporaine de la recherche. Ne sachant pas à quelles informations nous aurions accès quand nous avons entrepris la recherche, ne sachant pas non plus quelles périodes pouvaient être considérées comme importantes avant enquête empirique (période de réformes ? périodes de stabilité ?), nous n'avons pas ciblé de période intermédiaire particulière sur laquelle nous aurions mis l'accent plus que sur une autre pour rencontrer les acteurs et collecter les documents institutionnels afférents.

Pour recueillir ces données, notre démarche a consisté, d'une part à rencontrer différents acteurs étant intervenus et intervenant dans les formations et, d'autre part, à conduire un travail sur données d'archives.

Le travail d'enquête empirique s'est poursuivi sur plus de trois années, avec de nombreux déplacements. Pour des raisons professionnelles et les nécessités de l'enquête, pendant ces années nos points d'attache, nos lieux de résidence, étaient Istanbul en Turquie et Le Mans en France. Les principaux déplacements ont été effectués à partir de ces deux points d'ancrage. Nous nous sommes déplacée aux archives du ministère des Affaires étrangères à la Courneuve et avons effectué trois séjours de plusieurs semaines

aux archives des postes diplomatiques à Nantes. Mais la plupart des déplacements ont été réalisés dans plusieurs villes de France, à Istanbul, Bucarest et Sofia³⁷⁵, afin de rencontrer les acteurs et avoir plusieurs contacts physiques avec les formations³⁷⁶.

Ces rencontres visaient à reconstruire la politique curriculaire et les implications de chacun des acteurs dans cette politique. Nous nous sommes rendue quatre fois en Bulgarie et en Roumanie pour des séjours d'une semaine à deux mois. En Turquie, toutes les formations retenues se trouvaient à Istanbul, mais relativement éloignées les unes des autres, dans une ville de quelques 17 millions d'habitants et de plus de 5 700 km² de superficie. De même, à Sofia, les deux formations retenues se trouvaient chacune à une extrémité, dans la périphérie de la ville. C'est à Bucarest que les déplacements ont été les plus aisés : à part les services culturels de l'Ambassade de France, les établissements d'accueil des formations francophones et les bureaux de l'AUF se trouvaient relativement proches les uns des autres, dans le centre-ville. En France, pour rencontrer des acteurs de la coopération – actuels ou anciens – nous nous sommes rendue à Paris, Bordeaux, La Rochelle, près de Poitiers, Lille et, en Belgique, à Bruxelles.

Chronologiquement, nous avons d'abord pris contact avec les responsables des différentes formations retenues et commencé à rencontrer les acteurs. Les données d'archives officielles ne se sont pas imposées dans un premier temps. Nous pensions que la documentation semi-officielle qui pourrait nous être remise dans les formations suffirait et il ne nous semblait pas qu'il fût possible d'avoir accès à des archives officielles, en l'occurrence, les archives des acteurs de la coopération française, pour une période aussi récente que la période qui nous intéressait (du milieu des années 1980 jusqu'à aujourd'hui)³⁷⁷. En outre, nous étions handicapée par la méconnaissance des documents qui existaient et avaient été susceptibles d'être archivés et par la méconnaissance de ce à quoi il était possible d'avoir accès, en supposant que nous fussions capable de désigner ces documents.

Nous avons obtenu quelques documents provenant directement des formations ou des acteurs de la coopération, mais ce que nous obtenions par cette voie directe était en-deçà de nos attentes. A part pour Galatasaray, où nous disposions de plusieurs documents, remis à titre plus ou moins officieux et surtout de toute la série des comptes rendus des comités paritaires des acteurs de la coopération franco-turque³⁷⁸, souvent avec les annexes, pour les autres formations, l'accès à des documents fut très inégal : de quelques archives éparses (conventions de coopération ; comptes rendus de réunions...) à des séries de documents institutionnels issues des archives personnelles de certains acteurs, nous avons eu du mal pour les autres formations à constituer des données sur l'ensemble de la période retenue, sur une vingtaine d'années³⁷⁹. Il était assez évident que les acteurs de la coopération, attachés de coopération universitaire, attachés de coopération éducative, acteurs de l'AUF, appliquaient un devoir de réserve - ce qui nous a semblé relever d'une prudence démesurée par rapport à un objet qui a priori ne relève pas des dossiers sensibles de l'Etat³⁸⁰.

³⁷⁵ Ainsi qu'à Chisinau.

³⁷⁶ Voir le calendrier de l'enquête, annexe 21. Nous n'avons pas fait d'observations au sens de la démarche anthropologique. En revanche, nous avons vu physiquement les locaux. Dans toutes les formations, nous avons pu assister à un cours ou à une partie du cours, sur la proposition des enseignants que nous avons rencontrés. Si, bien évidemment, ces rencontres sont trop peu nombreuses pour constituer des « observations », elles nous ont néanmoins donné une idée de l'ambiance, des relations entre enseignants et étudiants et permis également de rencontrer des étudiants. La répétition des séjours a également permis quelques rencontres plus personnelles avec des enseignants, ce qui facilitait l'accès à des informations plus « intimes » sur les formations et parfois sur les relations.

³⁷⁷ Le délai de consultation est de 25 ans pour des archives non sensibles ; 50 ans pour des archives sensibles, contenant des données personnelles.

³⁷⁸ Comptes rendus du premier comité paritaire (Ankara, 12 novembre 1992) au XXIXe (Paris, 8 juin 2012).

³⁷⁹ Pour une période récente, le recours à internet a parfois été fort utile, notamment en Roumanie et en Turquie, où, pour ce type de consultation, ce n'était pas un problème.

³⁸⁰ Il est possible, cependant, vu les budgets souvent modestes de la coopération (pour lesquels nous avons tout aussi peu de données, mais suffisamment pour en avoir un aperçu), que la moindre action, pour ne pas susciter de jalousie lorsque les soutiens sont accordés au compte-goutte, soit soumise à confidentialité. Il est possible également, que la tendance actuelle à la suppression de postes « culturels » dans les services des ambassades de France rende ces postes « chers » et que leurs détenteurs soient soucieux de ne commettre aucun impair. Certains de ces acteurs en poste ou anciennement en poste nous ont cependant donné accès à plusieurs documents très

Nous nous sommes donc intéressée aux archives institutionnelles, sans croire à la probabilité d'y avoir accès. De fait, l'accès aux archives fut un véritable parcours du combattant. Les documents que nous demandions étaient soumis à dérogation pour consultation, du fait de leur caractère récent. Le temps que nous comprenions que des archives pouvaient exister et où elles étaient susceptibles de se trouver, les délais encourus pour les demandes de dérogation à la consultation d'archives trop récentes pour être en accès direct, le temps de la consultation-même, ont considérablement ralenti le processus d'enquête.

Comme nous l'expliquons un peu plus loin, en nous rendant directement à la Courneuve, nous avons pu accéder à quelques archives, et, bien plus tard, au début de l'année 2013, après une première demande avortée (l'établissement fermait pour plusieurs mois en raison de travaux), aux archives des postes diplomatiques qui se trouvent à Nantes. Nous avons réitéré notre demande, sans trop croire qu'elle pouvait aboutir, auprès du centre des archives de Nantes. Il s'avère que nous avons pu accéder, moyennant dérogation, aux plus récentes archives culturelles du poste diplomatique en Turquie, qui venaient juste d'être classées. Elles concernent la période antérieure à 1999.

Nous avons également compris en cours de recherche que, si nous ne pouvions pas disposer d'archives du ministère des Affaires étrangères pour la Bulgarie et la Roumanie à la Courneuve (retard de classement des archives culturelles) ou à Nantes (où aucun versement des postes n'a été effectué depuis 1954), nous pourrions peut-être nous en procurer au service des archives du cabinet du Premier ministre à Fontainebleau : entre 1990 et 1993, la coopération française avec les pays d'Europe centrale et orientale était gérée par une organisation créée ad hoc et dépendante du cabinet du Premier ministre, la MICECO (Mission interministérielle de coordination pour l'Europe centrale et orientale). Nous avons en effet pu avoir accès aux archives de la MICECO.

Quant à l'AUF, ses archives sont à Montréal. Obtenir des archives des Bureaux régionaux de l'AUF, en l'occurrence du Bureau d'Europe centrale et orientale (BECO), s'est révélé impossible. A part les plus récents documents techniques ou promotionnels³⁸¹ et à part quelques documents présentant concrètement les actions ou leur évaluation, remis sous le sceau de la confidentialité par quelques acteurs, l'AUF nous a fait l'effet d'une forteresse extrêmement protégée, décourageant tout accès à d'éventuelles archives, du moins localement³⁸², au final assez opaque et peu ouverte à la recherche, moins que les Ambassades³⁸³. Des archives existaient à Montréal, mais personne à Bucarest ou à Paris n'a su nous renseigner sur qui contacter pour connaître les fonds accessibles et les conditions d'accès, les responsables techniques n'ont pas répondu à nos courriels. Même s'il était exclu de nous rendre à Montréal, il eût été intéressant de savoir si des archives disponibles étaient susceptibles de nous intéresser, et, au moins, en consultant d'hypothétiques inventaires, voir quelle était la place réservée dans les actions de l'AUF aux formations universitaires francophones et son évolution.

Quoi qu'il en soit, nous avons donc conduit simultanément des visites *in situ* dans les formations et dans plusieurs villes de France, pour rencontrer d'anciens acteurs de la coopération, et pour accéder aux archives diplomatiques.

a) Les acteurs des formations

Nous avons effectué plusieurs déplacements dans chacune des formations³⁸⁴. Nous ne souhaitons évidemment pas présenter d'emblée notre recherche comme une recherche sur les « fragilités » ou les « tensions » de la politique curriculaire, mais nous ne souhaitons pas non plus engager nos interlocuteurs à n'aborder que les « bons fonctionnements » en nous livrant une version « institutionnelle ». Nous avons mis l'accent sur la curiosité – réelle – que suscitaient des formations en

intéressants. Mais de nombreux « trous » subsistent sur l'ensemble de la période. Pour les acteurs anciennement en poste, certains disposaient d'archives personnelles, mais d'autres n'avaient rien conservé.

³⁸¹ Même les anciens documents techniques sont peu accessibles.

³⁸² Si l'on peut admettre que de petites formations ne disposent pas d'un système d'archivage très organisé, il semble beaucoup plus improbable qu'un bureau régional d'une grande institution internationale comme l'AUF n'en dispose pas.

³⁸³ Ce qui peut sembler assez ironique : l'organisation, comme son nom l'indique, est dédiée à l'universitaire, c'est-à-dire à l'enseignement et à la recherche, contrairement au ministère des Affaires étrangères, pour qui l'universitaire ne représente qu'une mince partie des actions.

³⁸⁴ Voir le calendrier de l'enquête annexe 21.

langue française dans des contextes non francophones et sur nos interrogations quant à la manière dont elles fonctionnaient concrètement, en dehors d'un contexte francophone « idéal ».

Avant un premier déplacement pour rencontrer les responsables de chacune des formations retenues, nous avons effectué une prise de contact par courrier électronique, voire parfois directement sur place, en Roumanie et en Bulgarie (et en Moldavie), par appel téléphonique, afin d'obtenir un premier rendez-vous. Lors de ce tout premier contact par courriel ou par téléphone, nous nous sommes présentée comme doctorante effectuant un doctorat en didactique des langues sur les formations universitaires francophones, cherchant à comprendre comment fonctionnait un curriculum de formation en langue française. Nous préférons donner davantage de détails sur notre recherche (globalement, une sociohistoire d'une politique curriculaire et d'une règle curriculaire)³⁸⁵ lors d'une rencontre en face à face. L'objectif du premier rendez-vous était d'obtenir l'autorisation de conduire cette enquête dans la filière, de pouvoir en rencontrer différents acteurs (enseignants, étudiants) et, le cas échéant, d'obtenir plusieurs informations sur la formation et le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire³⁸⁶. Pour nous, ces premières rencontres étaient des rencontres très formelles. Mais, il s'avère que très souvent la/le responsable de formation rencontré(e) avait aussi participé à la création des formations. Ce premier rendez-vous formel a permis de recueillir de premières informations factuelles sur la formation (nombre d'étudiants, contacts des enseignants...), et il a souvent donné lieu à un récit de la genèse, pour lequel nous avons pris des notes comme nous pouvions, n'ayant pas souhaité, avant « accord », évoquer la question de l'enregistrement. Cependant, quand nous estimions notre interlocuteur particulièrement réceptif à notre demande, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer ce récit. Ces récits subjectifs permettaient d'identifier d'autres acteurs, le rôle de chacun dans la genèse et les circonstances de leur rencontre.

Nous envisagions, lors des déplacements suivants, de rencontrer différents acteurs des formations (enseignants, étudiants), voire de rencontrer de nouveau le/la responsable de formation, afin de comprendre ses investissements dans le fonctionnement de la règle, son adhésion à cette règle, les tensions éventuelles posées par celle-ci au sein de l'institution universitaire³⁸⁷.

Nous avons souvent obtenu un second rendez-vous de la part du ou de la responsable de formation, afin de demander des précisions avec demande d'enregistrement cette fois-ci.

Pour Galatasaray, où nous sommes retournée après avoir eu un aperçu des « autres » formations, il a évidemment été plus facile qu'ailleurs de rencontrer directement les acteurs, responsables de formation et enseignants, que nous connaissions pour une très grande partie d'entre eux. Nous avons essuyé très peu de refus explicites. Il est cependant intéressant de noter que les seuls refus explicites sont à Galatasaray, de la part d'un universitaire turc, au motif qu'il était las de parler de la francophonie et

³⁸⁵ Il faut reconnaître que lorsque nous avons entrepris l'enquête empirique, nous avions quelque mal à assumer une recherche plus sociologique ou historique qu'une recherche didactique. Pour nous l'étiquette « didactique » était suffisamment large pour recouvrir non seulement des recherches très axées sur la didactique, mais aussi des recherches plus historiques ou plus sociologiques, dans la veine des recherches sur les représentations ou les pratiques, très développées en didactique des langues et susceptibles de recevoir des traitements sociologiques très variés. On doit convenir que généralement ce n'est pas ce qui est attendu d'un chercheur en didactique des langues, si l'on se fie aux interprétations de nos interlocuteurs. Deux fois, on nous a proposé, avant même de nous rencontrer de visu, une rencontre avec les professeurs de français intervenant dans la formation. Si rencontrer les enseignants de français présentait évidemment un intérêt (sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre), il est bien évident que ce n'était pas les acteurs que nous cherchions à rencontrer en priorité – et en aucun cas les seuls.

³⁸⁶ Voir annexe 23 la grille d'entretiens. Nous ne visions alors que des données factuelles. Outre les informations factuelles sur la formation (évolution du nombre d'étudiants, procédures de recrutement, programmes de formation), nous ne savions pas trop quels types de documents pouvaient exister (conventions de coopération, par exemple) et être mis à notre disposition. Notons que nous avons rarement eu immédiatement accès à des informations que l'on pouvait penser assez simples à obtenir comme l'évolution du nombre d'étudiants et leur profil. Soit que ce type d'archives ne présente pas un intérêt considérable pour les formations, soit qu'elle soit jugée sensible. Le recours à l'administration centrale des établissements n'a pas toujours été possible, du fait des méandres administratifs de certaines structures (ASE, par exemple) et, de toute manière, des barrières linguistiques. Au final, les données détenues par les secrétariats – soit le secrétariat des filières quand elles sont suffisamment importantes pour avoir le leur propre secrétariat, soit les secrétariats centraux des établissements – sont en général assez limitées. Elles concernent essentiellement les effectifs des étudiants, voire leur profil très général.

³⁸⁷ Voir annexe 23, le guide d'entretiens pour les enseignants.

d'être consulté à ce sujet. Nos demandes d'entretiens à Galatasaray sont intervenues à un moment suivant une réforme concernant le statut du français et les enseignants ont été soumis à de très nombreuses réunions et à une vaste enquête conduite par les instances françaises de la coopération auprès de chaque département pour tenter d'évaluer la place réelle du français dans chacun d'eux. Nous reparlerons lors de la présentation de l'enquête empirique de cette réforme et des suites auxquelles elle a donné lieu. En tout cas, ce refus, même isolé, montre déjà en lui-même, que la langue française crée certaines tensions au sein de l'université.

Nous n'avons pas cherché à rencontrer d'acteurs placés à un niveau hiérarchique supérieur à celui des responsables de formation (des universitaires, enseignants également), sauf s'ils avaient joué un rôle direct (responsable de formation ou enseignant) dans la formation ou s'ils étaient intervenus dans la genèse. D'une part, il fallait donner quelques limites aux rencontres. D'autre part, dans les cas autres que Galatasaray, leur position institutionnelle les éloignaient des préoccupations d'une petite formation universitaire et ne leur permettait sans doute pas d'avoir un discours éloigné de la politique universitaire institutionnelle et publique de leur établissement, qui pouvait être retrouvée par d'autres moyens. Nous ne pensions pas obtenir autre chose qu'un discours officiel de la part du recteur en poste au moment de notre enquête. Pour Galatasaray la position des recteurs³⁸⁸ quant à la langue française est une position officielle, que l'on peut apprécier de différentes manières : à travers les comptes rendus de réunions de coopération, par exemple (les comités paritaires), par une analyse des discours officiels - en prêtant attention, aux manières diplomatiques de marquer des distances par rapport à la langue française ou aux engagements en sa faveur - ou par les évaluations qui sont faites de ses positions par différents acteurs - dont nous-même, en poste, pendant les mandats de trois des cinq recteurs successifs de l'Université Galatasaray³⁸⁹.

Pour les acteurs clefs étant intervenu à un moment donné dans les formations mais n'y intervenant plus au moment de l'enquête empirique, il a rarement été possible de les rencontrer : soit qu'ils n'aient plus de coordonnées connues, soit qu'ils n'aient pas répondu à nos demandes. Cependant la plupart interviennent encore aujourd'hui dans les formations : comme nous l'avons signalé, les responsables des formations actuelles sont aussi souvent ceux qui ont contribué à créer la formation³⁹⁰.

b) Les acteurs de la coopération institutionnelle

Lors des premiers déplacements, nous souhaitions également entrer en contact avec les instances de la coopération française (les services culturels des Ambassades de France dans les différents pays) et, en Roumanie, avec les acteurs du Bureau régional d'Europe centrale et orientale de l'AUF, afin de comprendre les relations qu'ils entretenaient avec ces formations depuis leur création, quelle politique ils menaient auprès d'elles et de quelles manières, le cas échéant, ils les soutenaient.

Nous avons pu identifier les acteurs clefs de la coopération au moment de la genèse et dans la période intermédiaire entre la genèse et le moment contemporain de la recherche, grâce aux rencontres successives que nous avons pu faire, par nos rencontres initiales avec les responsables de formation, mais aussi, par des rencontres avec d'autres acteurs, jusqu'à, de fils en aiguille, identifier les acteurs clefs ayant successivement appartenu au réseau. Comme pour les acteurs locaux, nous n'avons pas pu tous les rencontrer (limites de l'enquête, refus des acteurs, non-réponse, contact introuvable...). Nous avons tenté de rencontrer ceux qui nous ont paru avoir un rôle important à un moment ou à un autre. Nous rendrons compte des informations, de teneur extrêmement variable, obtenues auprès de ces acteurs, dans la deuxième partie de cette étude. Nous rendrons compte aussi des différences de « teneur » en tentant de les interpréter.

Il existe des statuts extrêmement variés des acteurs de la coopération par rapport aux formations retenues. Il est évident que selon que l'on occupe ou a occupé un poste à l'intérieur de la formation ou

³⁸⁸ Equivalent à Président d'université en France, à la différence près que, en Turquie, le recteur est à la fois élu par le personnel académique et nommé par le YÖK, qui peut, si le premier élu ne lui convient pas, choisir les suivants sur la liste des élus

³⁸⁹ Nous n'avons pas connu le premier recteur de l'Université Galatasaray (1992-1999). Quant au cinquième, que nous avons eu l'occasion de croiser lorsqu'il était enseignant et doyen de la faculté d'ingénierie, il a été élu et nommé recteur (selon la procédure en vigueur en Turquie) en mai 2015.

³⁹⁰ Voir annexe 23: la liste des responsables de formations successifs et les entretiens que nous avons pu conduire.

que l'on soit resté extérieur, avec des contacts plus ou moins distants, les informations, les souvenirs mêmes, seront très différents.

c) La consultation des archives

La consultation des archives a suivi une voie laborieuse, mais qui en définitive, s'est avérée assez fructueuse³⁹¹.

L'accès aux archives officielles est dûment contrôlé. Il faut effectuer une demande d'autorisation auprès de l'organisme d'archivage, lui-même en relation avec les organismes dépositaires : en France, l'accès aux archives administratives est de droit pour des archives ayant plus de 25 ans, 50 quand elles présentent des données personnelles de nature confidentielle. En 2010, quand nous avons commencé la recherche de données d'archives, nous ne pouvions donc, en théorie, consulter que les archives antérieures à 1985. Or, la formation la plus ancienne de notre corpus, celle de l'université de Marmara, a ouvert ses portes en 1988. D'autre part, quand bien même pouvions-nous obtenir une autorisation pour consulter des documents postérieurs à la date officielle de consultation, encore fallait-il que ces archives, très récentes, aient été dépouillées, répertoriées par le service des archives et que nous soyons nous-même en mesure de préciser notre demande, ce qui nous a au départ posé quelques problèmes. Nous ne savions pas quels documents pouvaient être archivés, quels types de documents pouvaient avoir été produits et archivés et quels documents pouvaient être pertinents pour la recherche. Comme il nous a été répondu aux archives de l'administration centrale du ministère des Affaires étrangères français, le domaine « culturel », dont relèvent l'éducation et la francophonie, n'est pas une priorité des archives diplomatiques, dont le travail principal se concentre sur les domaines politiques, militaires et économiques.

En nous déplaçant, nous avons cependant pu accéder à des archives assez éparpillées, non classées et peu nombreuses, grâce à la bonne volonté de la responsable du secteur culturel³⁹². La Courneuve, où se situe le service des archives de l'administration centrale, n'était pas la meilleure piste pour accéder aux archives qui étaient susceptibles de nous intéresser : en attente de classement, les archives les plus récentes de l'administration sont peu disponibles pour la recherche. Nous avons pu accéder à quelques documents, intéressants, mais très généraux et très épars : nous ciblions des informations concernant directement la coopération avec les formations francophones, tout particulièrement celles de notre corpus et, si possible, des « séries documentaires », à savoir les mêmes types de documents, récurrents dans le temps, ayant le même type d'émetteur et de destinataire, afin de lire une « histoire », avec ses ruptures et ses continuités, d'un point de vue relativement homogène par le statut du document.

Notre premier contact avec les archives de Nantes, où se trouvent les archives des postes diplomatiques, a aussi été négatif, puisque l'établissement fermait pour travaux. Ce n'est que plus tard, en 2013, que nous avons de nouveau contacté le service des Archives, afin de demander dans quelle mesure nous pouvions consulter les archives culturelles des postes diplomatiques de Turquie, Bulgarie, Roumanie.

Nous avons d'abord demandé à consulter les documents relatifs aux commissions paritaires depuis le milieu des années 1980, puisque, parmi les documents de la Courneuve, nous avons pu avoir accès au compte rendu de la commission paritaire franco-turque de 1987. C'est seulement à la deuxième tentative auprès du service des archives des postes diplomatiques, situé à Nantes, que nous avons obtenu, de manière inespérée, une réponse favorable concernant les archives du poste d'Ankara pour la période 1960-1999 : non seulement le poste avait bien effectué un versement récent de ses archives (ce qui n'est pas le cas des postes de Sofia et Bucarest, qui n'ont effectué aucun versement des années postérieures à 1950), mais, de plus, celles-ci avaient bien été dépouillées et répertoriées par les services de Nantes. La Turquie prenait, dès lors, une place encore plus importante dans la recherche.

Pour la MICECO (organisme de coopération français avec les PECO de 1990 à 1993), nous nous sommes d'abord adressée aux Archives nationales afin que des recherches puissent être effectuées sur l'existence de possibles archives de la MICECO et, le cas échéant, sur l'endroit où elles se trouvaient et sur l'accès que nous pouvions en avoir.

³⁹¹ Voir annexe 21, la chronologie de la recherche et annexe 24, l'inventaire des documents d'archives.

³⁹² Secteur qui est, contrairement aux archives militaires et politiques, non prioritaire pour l'archivage, et fonctionne à effectifs très réduits : il y a, par conséquent, plusieurs décennies de retard dans la recension des archives culturelles de l'administration centrale.

A côté de ces archives officielles, triées, classées, contrôlées, par un organisme officiel spécialisé, nous avons également obtenu des archives « semi-officielles » et « officieuses ». Nous qualifions d'archives semi-officielles, les documents qui nous ont été transmis, à titre officieux, par un responsable actuel de ces formations. Nous qualifions d'« officieuses » les archives qui nous ont été transmises à titre personnel et privé par un des acteurs ayant participé ou participant, à divers titres, à des actions concernant l'une ou l'autre des formations francophones. Pour simplifier, nous les qualifions d'« archives non officielles », par opposition aux archives « officielles », c'est-à-dire obtenues via un organisme d'archives officiel.

2. Aperçu général des sources

En définitive, notre corpus comprend principalement :

- Des témoignages ou discours des acteurs de l'institution. A savoir :
 - Des entretiens réalisés auprès des acteurs ayant participé à un degré ou un autre à la création ou au fonctionnement de la formation francophone, des discours oraux ou écrits produits par les acteurs ; des documents institutionnels ou administratifs officieux ou officiels concernant les formations elles-mêmes ou les politiques éducatives et universitaires, ou encore les politiques de coopération provenant de sources diverses³⁹³.
 - Des discours des acteurs de l'institution produits dans un cadre autre que celui de la recherche : entretiens conduits dans d'autres recherches ; entretiens accordés à la presse écrite, à la radio, à des sites d'information ; récits d'expériences publicisés sous forme de livre ou d'article ; présentations d'expériences ou de l'institution lors de conférences, colloques, d'événements institutionnels ; articles scientifiques visant un aspect particulier de l'institution.
- Des documents institutionnels plus ou moins officieux issus de différentes sources (internet ; remise de documents par les acteurs). Ces sources peuvent, pour certaines, renseigner à la fois sur l'action de l'institution qui produit la ressource et sur des acteurs tiers – comme les formations francophones, le cas échéant. Notamment :
 - Les archives des établissements ou départements de formation (de quantité et qualité inégales, selon les formations), remis soit par les acteurs des formations ou les acteurs de la coopération ou encore trouvées sur internet pour la période contemporaine de la recherche..
- Des archives officielles, issus de plusieurs centres d'archives :
 - Quelques archives très éparées de l'administration centrale du ministère des Affaires étrangères, situées à la Courneuve : fonds 72 BSG (cartons 462, 531, 544, 566, 567), fonds 3278TOPO (cartons 23, 31, 116, 366)³⁹⁴. Nous les désignerons par la suite par « archives Courneuve ».
 - Les archives françaises du poste diplomatique d'Ankara (Centre des archives diplomatiques de Nantes), consultées par dérogation : fonds Ankara 1960-1999 /Versement du poste : juin 2005 /fonds 38PO/2007009/1-163 ; cartons 15-20, 23-25, 28, 31, 32, 50, 52, 54, 57, 127, 128). Nous les désignerons par la suite par « archives Nantes ». Nous avons donc consulté 24 cartons

³⁹³ Nous n'avons pas retenu la Moldavie, sauf pour un seul entretien (acteur « transversal », rattaché à l'AUF). Nous avons réalisé 11 entretiens en Moldavie, qui n'ont pas été retranscrits.

³⁹⁴ Il ne s'agit pour ces archives que d'un parfois deux documents par carton que nous avons pu consulter. Le nombre de cartons ne doit donc pas faire illusion. Contrairement aux fonds cités ci-après (archives de Nantes et archives de Fontainebleau), nous n'avons pas eu accès à des inventaires qui nous auraient permis de choisir nos documents. A partir de nos indications (période, pays, thème), la personne responsable des archives culturelles à la Courneuve a conduit des recherches – apparemment très laborieuses –, afin de trouver des documents susceptibles de nous intéresser.

sur les 163 du fonds d'archives des actions culturelles du poste diplomatique d'Ankara concernant la période 1960-1999. Nous les désignerons par la suite par « archives Nantes ».

- Les archives françaises du Cabinet du Premier Ministre, sur les actions de la MICECO, consultées par dérogation : fonds 19940676 /Fontainebleau (cartons 009, 023, 026). Nous les désignerons par la suite par « archives Fontainebleau » ou « archives MICECO ». Nous avons consulté 3 cartons sur les 36 du fonds d'archives dédié à la MICECO concernant la période 1990-1993.

- Des documents administratifs publics français concernant les activités de la DGRCSST, de la DGCID et de la DGM dans la période considérée.
- Des documents institutionnels de l'AUF ou des postes diplomatiques généralement pour une période récente, issues des sites internet ou, pour quelques documents, remis directement par les acteurs.
- Des documents très divers, trouvés sur internet, sur les sites des institutions ou remis après contact avec l'institution, concernant l'action d'institutions liées à l'enseignement supérieur français le plus souvent : FNEGE (Fondation pour l'enseignement de la gestion des entreprises), IEP (Institut d'études politiques), FNSP (Fondation nationale de sciences politiques), Universités françaises...
- Quelques archives personnelles de certains acteurs rencontrés. Bien que ces documents soient produits soit par les acteurs des formations, soit par le MAE ou les SCAC, soit par l'AUF, soit par d'autres institutions, ils seront désignés comme « archives non officielles », puisqu'ils n'émanent pas de fonds d'archives.

Un petit descriptif de chaque fonds d'archives officielles se trouve annexe 24.

3. Bilan des données selon les outils et les sources

Nous présentons ici plus précisément comment nous avons conçu ou utilisé les outils, comment nous avons opéré pour sélectionner les archives, et, au final, quelles données nous avons obtenues.

a) Les témoignages subjectifs

Nous souhaitons constituer un corpus de témoignages subjectifs sur la mobilisation d'acteurs ayant participé aux processus d'institutionnalisation d'une formation francophone et sur la manière dont le réseau d'acteurs producteur de politique curriculaire s'était constitué et transformé. Ces témoignages portent sur les acteurs clefs du projet, leurs trajectoires, position(s), ressources, intérêts, enjeux et investissements institutionnels (dans ou hors de la formation) et personnels (dans la mesure où les acteurs personnels disposent d'une certaine autonomie par rapport à l'institution ou aux institutions qu'ils représentent ou qu'ils mobilisent).

Idéalement, dans la mesure où ils requièrent une forte mobilisation de la mémoire des acteurs, les témoignages à forte teneur informative et représentationnelle nous semblent être ceux qui bénéficient de temps, le temps de la réflexion et d'une certaine distanciation, le temps nécessaire à la recherche des souvenirs, des actions, à leur sélection, à leur construction orale ou écrite. La constitution d'un tel corpus idéal, très lourd, n'était pas envisageable dans notre cadre : il aurait fallu nous concentrer sur un nombre très restreint d'acteurs à interroger, en choisissant une longue période, mais sans possibilité de croiser les données ; ou alors recueillir des données susceptibles d'être croisées, auprès d'acteurs ayant vécu les mêmes événements institutionnels, au prix de la durée. Nous avons privilégié effectuer des entretiens plus « légers », auprès d'un grand nombre d'acteurs, intervenus à différents moments de la formation.

i. Les données issues d'entretiens produits pour la présente recherche

Ces entretiens ont été réalisés, d'une part, avec des acteurs-clefs de la politique curriculaire : des acteurs ayant participé à la création des formations et des acteurs ayant participé aux politiques successives des formations. Et, d'autre part, avec des enseignants universitaires.

Avant chaque entretien, nous avons essayé d'obtenir des informations sur notre interlocuteur. Pour les acteurs universitaires, la plupart du temps, des curriculum vitae (CV) étaient accessibles sur les sites de l'université de rattachement. Pour les acteurs plus « politiques », la disponibilité de leur CV dépendait de leur carrière et de leur notoriété publique. Mais les curriculum vitae de conseillers culturels ou d'autres acteurs de la coopération disposant de postes moins élevés dans la hiérarchie sont très peu accessibles en ligne. Pour les acteurs locaux, nous n'avons pas toujours trouvé leur CV (y compris en anglais, en turc, en roumain ou en bulgare).

Ces informations nous ont permis d'avoir une idée du parcours institutionnel de l'interlocuteur et de constituer des bases à l'entretien (pourquoi s'engager dans une formation francophone à tel moment donné de la carrière, avec quelle relation avec la francophonie et la francophonie universitaire ?)

Les informations recherchées par voie d'entretien étaient des informations factuelles ou relationnelles sur les formations et les investissements réalisés et des informations représentationnelles (intérêt de ces formations ; intérêts à les soutenir).

Nous avons choisi, comme solution approchante de l'entretien idéal, mais nécessairement moins dense en contenu, l'entretien semi-directif durant lequel, il s'agissait de solliciter les souvenirs institutionnels des acteurs qui acceptaient de nous rencontrer.

Une grille d'entretien se trouve annexe 23.

Pour les acteurs engagés ou ayant été engagés dans la politique curriculaire, les questions que nous leur avons adressées, en essayant de les intégrer le plus possible à une forme de conversation, laissant de nombreuses initiatives de parole aux acteurs³⁹⁵, devaient permettre de répondre en définitive aux questions suivantes :

- la trajectoire institutionnelle de notre interlocuteur (y compris quand nous disposions d'informations, soit pour des demandes de précisions, soit pour, simplement engager la conversation).
- la genèse des formations, lorsqu'ils y avaient participé : Comment s'est prise la décision de créer une formation francophone ? Quel a été leur rôle spécifique et à quel titre ? Quels autres acteurs ont participé à cette création et à la politique curriculaire ? Comment s'est « négocié » le statut du français ? Avec quelles ressources ? Selon quelle position institutionnelle et selon quels motivations et investissements ?
- Le fonctionnement des formations : le rôle spécifique de notre interlocuteur dans la politique curriculaire ; les bases de son investissement ; les relations de coopération avec les autres acteurs ; les différentes politiques conduites et les éventuelles tensions.
- L'adhésion de notre interlocuteur lui-même à un curriculum universitaire en français, l'intérêt qu'il y voyait, les difficultés éventuelles ; son point de vue, le cas échéant, sur l'avenir de la formation.

Pour les enseignants universitaires (dont certains font partie du réseau producteur de politique curriculaire, qui ont donc un « double rôle »), les questions portaient sur :

- Leur trajectoire et leur profil³⁹⁶, leur statut dans l'institution, les bases de leur intégration dans une formation francophone et de leur adhésion à la règle curriculaire ;

³⁹⁵ Il n'y a donc pas de canevas type d'entretien. Si les entretiens poursuivent des objectifs communs (permettre de répondre aux questions que nous nous posions), chaque entretien a tenté d'être le plus possible « ajusté » à chacun des acteurs dans son déroulement et dans les questions posées.

³⁹⁶ Même remarque que pour les acteurs « politiques ». Une seule fois nous avons essuyé un refus sur la question de la trajectoire personnelle (un universitaire bulgare, réfugié politique du temps de la démocratie populaire, originaire d'un pays d'Afrique.)

- L'intérêt et les difficultés éventuelles dans le cadre de leurs pratiques didactiques et, le cas échéant, leur point de vue quant à l'intérêt et les difficultés de la formation au niveau organisationnel.

Pour les étudiants, nous n'avons réalisé que quelques entretiens en Bulgarie et en Roumanie, pour comprendre, de leur point de vue, comment s'effectuait le choix des formations universitaires, notamment, quelles étaient généralement les stratégies adoptées par les étudiants face au système de sélection des universités locales. Il s'agissait surtout d'entretiens devant permettre d'adapter un questionnaire standardisé au contexte national, du même type que celui que nous avons déjà distribué auprès des étudiants de l'université Galatasaray (Troncy, 2007, 2008). Nous y revenons dans la partie consacrée aux questionnaires, ci-dessous. Dans le même temps, nous avons posé, lors de ces quelques entretiens³⁹⁷ des questions sur leur profil et leur parcours formatifs et l'intérêt que représentait pour eux l'intégration d'une formation en langue française, ainsi que sur les difficultés auxquelles ils étaient confrontés et sur leur adhésion à la règle curriculaire.

Ces données n'ont finalement pas été exploitées dans le cadre du présent travail.

Au total, du fait du type d'étude conduite (étude longitudinale doublée d'une étude comparative visant à recueillir la multiplicité des points de vue selon les positions des acteurs), un très grand nombre d'entretiens complétés par des échanges écrits a été réalisé : plus de 200. La durée moyenne des enregistrements est de 1h45, le plus court a duré 1h15, le plus long environ 3h. La différence de temps est due aux implications différentes des acteurs dans les formations et, donc, aux nombres de questions que nous avons à leur poser, et à leur plus ou moins grande disponibilité.

Les entretiens ont le plus souvent été enregistrés - afin de ne rien laisser échapper d'essentiel ou qui pourrait le devenir, recherche faisant -, et retranscrits³⁹⁸ - afin de disposer d'un support écrit, facilitant le traitement et l'interprétation d'une très grande quantité de données discursives.

Certains n'ont pu être enregistrés : c'est le cas des prises de contacts qui se sont transformées en entretien ; c'est le cas également, assez rarement, des entretiens dont les acteurs ont refusé l'enregistrement, pour des raisons propres ; c'est le cas en définitive pour quelques entretiens ayant subi des « ratés » d'enregistrement (nous avons épuisé deux appareils). Nous avons alors tenté une prise de notes quasi intégrale de l'entretien, retravaillée (en la complétant, en soulignant les mots ou les phrases clefs, en notant l'ensemble de nos impressions) le plus tôt possible après son déroulement³⁹⁹. Ces données d'entretiens semi-directifs formels (bénéficiant d'un temps spécial réservé à l'entretien) ont été complétées par des informations recueillies de façon moins formelle, en dehors du temps particulier de l'entretien, lors de rencontres, plus ou moins brèves, parfois répétées, à caractère plus personnel : dans ce cas, c'est encore la prise de notes, effectuée de manière aussi peu différée que possible, et selon la même méthode que pour les entretiens, qui a servi d'outil de recueil de données.

La prise de notes intensive pouvait dans la plupart des cas suffire pour le type de données que nous souhaitions recueillir : il ne s'agissait pas de recueillir des discours pour effectuer une analyse sociolinguistique de type « analyse des discours », « analyse conversationnelle » ou une « ethnographie de la communication », mais de recueillir des discours de type sociohistorique, où, certes, les mots, les hésitations et les silences comptent, mais où l'épaisseur du discours et sa densité informative priment sur les aspects micro-sociolinguistiques. Il faut convenir que cette prise de notes intensive se prête mal aux échanges. Mais nous avons essayé de tenir un équilibre entre nécessité de noter au plus juste et écoute active permettant d'entretenir le dialogue : avant chacun des entretiens nous avons regroupé les informations que nous détenions sur chacune des formations et noté les questions principales que nous souhaitions abordées ; après les entretiens, nous prenions le temps de relire et compléter ces notes en comptant sur notre mémoire immédiate.

³⁹⁷ Pour les étudiants de Galatasaray, nous avons utilisé également huit entretiens qui avaient été construits lors d'une précédente étude que nous avons déjà mentionnée (Troncy, 2007, 2008). Les entretiens avec les étudiants n'ont été que partiellement retranscrits.

³⁹⁸ La longueur des retranscriptions varie donc entre une dizaine et une trentaine de pages. Voir annexe 23 (PDF).

³⁹⁹ Intégrale, en condensant parfois l'information, mais en notant aussi sommairement le déroulement du dialogue, nos questions, nos relances, ou, au contraire, les focalisations spontanées de nos interlocuteurs. Quand des mots ou des phrases, nous ont semblé particulièrement importants, nous les avons notés in extenso, comme des citations.

Ces entretiens sont sensiblement différents les uns des autres. Tout d'abord, notre stock d'informations étant plus important au fur et à mesure que l'enquête avançait, que progressait notre connaissance du fonctionnement d'une formation et de ses acteurs, nos questions, tout en restant axées sur les lignes fixées, devenaient de plus en plus précises.

Ensuite, certains de ceux qui ont accepté de nous rencontrer avaient préparé la rencontre, sur la base de la présentation sommaire que nous avions faite de notre recherche et des objectifs de l'entretien, en recherchant, parfois, dans les documents dont ils disposaient encore de quoi alimenter l'entretien ; d'autres possédaient déjà une histoire, qu'ils avaient déjà racontée ; d'autres encore se souvenaient de peu et, dans ce cas, la teneur de l'entretien a fortement dépendu des informations dont nous disposions nous-même au moment de l'entretien et auxquelles nos interlocuteurs pouvaient réagir.

On ne peut donc, au-delà, des grandes lignes que nous avons précisées et de quelques questions récurrentes, parler d'un guide d'entretien standardisé.

Les données d'entretiens sont les suivantes :

- 117 entretiens semi-directifs, enregistrés et entièrement retranscrits ;
- 19 entretiens enregistrés, partiellement retranscrits ou non retranscrits⁴⁰⁰ ;
- 67 entretiens non enregistrés, avec prise de notes intensive ;
- Plusieurs échanges itératifs sous forme de questions /réponses par courriers électroniques⁴⁰¹.

Dans le tableau suivant nous donnons le détail des entretiens répartis par institution (formations et institutions de coopération), selon qu'ils ont été retranscrits entièrement, partiellement retranscrits ou non enregistrés.

Nous appelons entretien une rencontre formelle organisée spécialement pour l'enquête à partir d'un canevas de questions prédéfinies formulées dans un cadre semi-directif, ouvert à la discussion.

Ce que nous comptabilisons comme un entretien correspond à des échanges avec une seule personne, très occasionnellement, avec deux personnes ou plus (notamment pour les étudiants). Certains entretiens comptabilisés peuvent donc être le fruit de plusieurs rencontres, à des moments différents.

Chaque « entretien » enregistré ou non enregistré a été complété par des notes prises hors situation formelle de l'entretien formel et portant sur des échanges ayant eu lieu juste après l'entretien ou parfois lors de rencontres plus ou moins informelles.

Le tableau sur les pages suivantes présente le nombre d'entretiens réalisés par formation. Pour chaque formation, nous comptabilisons ensemble les entretiens réalisés avec les responsables de formation, les enseignants universitaires locaux (turcs, roumains, bulgares) ou les enseignants universitaires acteurs de la coopération, intervenant directement dans la formation (français ou belges). Les acteurs de la coopération sont les acteurs rattachés soit aux services culturels de l'Ambassade de France, soit au BECO (AUF). Les acteurs des « autres institutions » sont des acteurs responsables de la coopération dans des établissements bilingues du secondaire.

Quand un acteur a appartenu à plusieurs institutions, nous n'avons compté qu'un seul entretien en comptabilisant celui-ci pour l'institution pour laquelle il nous a semblé le plus représentatif. Nous indiquons toutefois dans le tableau entre parenthèses les entretiens réalisés avec les acteurs ayant appartenu ou appartenant à plusieurs institutions et qui sont comptabilisés dans une autre formation.

Nous indiquons entre crochets des entretiens n'ayant pas été spécifiquement réalisés dans le cadre de cette étude empirique, mais pour laquelle ils présentent néanmoins un intérêt certain.

⁴⁰⁰ L'ensemble des entretiens enregistrés ont également été l'objet d'une prise de notes – même si celle-ci a été plus légère que lors d'un entretien non enregistré. Dans le cas, des entretiens enregistrés mais non retranscrits ou partiellement retranscrits, les passages intéressants ont été soit retranscrits (retranscription partielle), soit réécoutés pour compléter la prise de notes. Voir annexe 23 (PDF), les retranscriptions d'entretiens.

⁴⁰¹ Il s'agit d'échanges de courriels. Les échanges ayant donné lieu à des informations importantes ont été placés à la suite des retranscriptions d'entretiens (annexes 23. Les entretiens retranscrits sont disponibles sous forme de PDF).

Type d'échanges Pays	Etablissement / formation	Entretien entièrement retranscrit	Entretien enregistré, non retranscrit ou partiellement retranscrit	Prise de notes (entretien non enregistré)	Echanges écrits
Turquie	Université Marmara (UM-SP)	11 + (8 ⁴⁰²)		2	
	Université Galatasaray (GSÜ)	36		6	
	Université Yeditepe (UY-SP)	1(+1)		(+1)	
	Acteurs de la coopération ⁴⁰³ / acteurs autres institutions ⁴⁰⁴	2		5	
	TOTAL Turquie	50		13	
Roumanie	ASE / FABIZ	10	1		
	Université de Bucarest Sciences politiques (UB-SP)	8	1	3	
	Université de Bucarest Collège juridique (CJ)	4	6	6	
	Acteurs de la coopération	6 (+3)		3	
	TOTAL Roumanie	28	8	12	
Bulgarie	Université de Sofia (US-SKO)	8		8	1
	NUB (NUB-SP)	13 (+1)		3	
	UTS			5	
	Acteurs de la coopération	4		9	1
	TOTAL Bulgarie	25		25	
Moldavie	ASEM	6 (+1)		4	
	ULIM			1 (+1)	
	UEM-Droit		5	2	
	UTM		6	1	

⁴⁰² Entretiens d'acteurs ayant appartenu à une autre institution et comptabilisés pour cette autre institution (en l'occurrence Galatasaray).

⁴⁰³ Il s'agit des acteurs « transversaux » de la coopération dans chaque pays, qui n'interviennent pas directement dans les formations, ont un rôle de coordination des actions de coopération dans tel ou tel pays. Les acteurs de la coopération universitaire conduits à intervenir dans une formation particulière sont compris dans les chiffres de la formation.

⁴⁰⁴ Directeurs d'enseignements bilingues du secondaire ou directeurs d'autres institutions universitaires (IFAG) par exemple.

	Acteurs de la coopération	2		3	
	Total Moldavie	8	11	11	
Coopération transversale ⁴⁰⁵	AUF - BECO	3		6	1
	AUF	2			
	MAE - Paris	1			
	TOTAL coopération transversale	6		6	
TOTAL		117	19	67	3

Tableau 6: Aperçu général des types d'échanges réalisés avec les acteurs des formations répartis par institution

D'après ce tableau, qui vise essentiellement à donner une idée du corpus recueilli et traité, on peut noter un déséquilibre en faveur des formations en Turquie : près de la moitié des échanges ont eu lieu avec des acteurs intervenant ou étant intervenus dans la politique curriculaire ou le fonctionnement organisationnel ou la mise en œuvre didactique d'une des formations en Turquie. Ce déséquilibre n'a rien d'étonnant, puisque notre objectif premier était de mieux cerner l'institutionnalisation de la langue française en tant que langue des enseignements à l'université Galatasaray : nous avons donc procédé à partir de l'université Galatasaray comme épicerie, du plus proche (université Marmara, université Yeditepe), d'un point de vue comparatif (même champs social, politique, universitaire), au plus lointain (formations en Roumanie et Bulgarie). En outre, il s'est avéré en cours d'enquête que non seulement la formation francophone de Marmara mais aussi, dans une moindre mesure, celle de Yeditepe, avaient une histoire commune avec l'université Galatasaray : on retrouve parmi le réseau initial de producteurs de politique curriculaire de chaque formation en partie les mêmes acteurs turcs⁴⁰⁶. En cours d'enquête, la formation francophone de l'université de Marmara devenait donc une partie de l'histoire de l'université Galatasaray, ce qui est largement « occulté » dans les « histoires institutionnelles » de l'université Galatasaray, que ce soit celle(s) de la « partie turque », ou celle(s) de la « partie française ».

Dans l'annexe 22, nous donnons un aperçu des caractéristiques sociales des acteurs rencontrés : leur fonction au moment où nous les avons rencontrés et leurs rôles dans les formations francophones ainsi que leur période d'intervention⁴⁰⁷. Ils sont classés selon la formation où ils sont intervenus /interviennent. Pour les acteurs transversaux qui interviennent dans plusieurs contextes, ils sont classés dans la rubrique « acteurs transversaux ».

Pour les entretiens, nous avons surtout ciblé les acteurs locaux, pour rétablir quelque peu le déséquilibre procuré par les archives. Parmi eux, nous avons cherché à rencontrer en priorité les responsables successifs des formations (pour Galatasaray, les directeurs de départements et les doyens des facultés, au moins ceux de la Faculté de Sciences économiques et administratives). Ces acteurs ont un rôle parfois très important dans les formations, car ils permettent souvent de faire les liens entre l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation :

- ce sont des acteurs intermédiaires entre le pôle « politique » de la formation et le « pôle didactique » : ils appartiennent à la fois au réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire et à l'équipe enseignante ;

⁴⁰⁵ Il s'agit des acteurs de la coopération qui sont en charge d'une politique globale des institutions de coopération, transversale à plusieurs pays.

⁴⁰⁶ Ce que montre en partie le tableau qui figure annexe 22 avec la présentation des responsables de formation.

⁴⁰⁷ Figure l'ensemble des acteurs rencontrés, y compris les acteurs des formations pour lesquelles nous avons renoncé à poursuivre l'investigation (université technique de Sofia ; formations en Moldavie) : certaines informations obtenues intéressent notre propos étant donné les liens qui existent entre la plupart des formations.

- dans le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire, ils jouent la plupart du temps un rôle d'intermédiaires entre leur hiérarchie universitaire et les acteurs de la coopération.

Certains acteurs importants qui n'étaient plus en poste dans les formations, sont mentionnés dans la liste des acteurs (annexe 22), comme ayant eu un rôle significatif.

Pour conclure avec les entretiens que nous avons conduits, nous pouvons noter qu'il s'agit d'un corpus conséquent, assez lourd à réaliser et à traiter. La qualité des entretiens est inégale : certains apparaissent faiblement informatifs, tandis que d'autres ont une forte densité informationnelle. Leur richesse informationnelle tient cependant moins dans chacun des entretiens isolément que dans l'ensemble qu'ils forment, permettant, mis bout à bout, croisés les uns avec les autres, de reconstruire, même imparfaitement, une histoire institutionnelle.

L'ensemble des entretiens retranscrits se trouvent annexe 23 (avec un renvoi vers 7 fichiers PDF)⁴⁰⁸.

ii. *Les récits d'expérience*

Nous disposons aussi de quelques très rares témoignages subjectifs, médiés par le temps de la réflexion et de l'écriture, publicisés - livres, articles ou transcriptions de communications orales -, construits en-dehors de notre propre intervention.

Ils présentent un point de vue institutionnel particulier, comme les entretiens que nous avons conduits. Mais ils ne diffèrent pas uniquement de ces derniers par leur teneur et leur construction, mais aussi généralement par leur caractère public et l'absence d'anonymat.

Leur contenu est extrêmement dense puisqu'il s'agit de récits d'expériences qui portent parfois sur plusieurs années de fréquentation d'une institution ou d'un pays. Ils apportent à ce titre de nombreuses informations sur une institution et les cadres d'action. Ils présentent évidemment le point de vue de leur auteur, point de vue parmi d'autres sur l'action institutionnelle.

C'est le cas du témoignage de Pierre Dumont comme recteur adjoint de l'université Galatasaray pendant trois années de 1995 à 1998, dont nous avons déjà parlé. C'est le cas également de celui de Rose-Marie Lagrave. Elle relate son expérience de séminaires de sciences sociales dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale qui ont produit la création de l'Ecole doctorale en sciences sociales de l'Université de Bucarest, elle-même en relation étroite avec la formation de sciences politiques de cette même université que nous avons retenue dans notre corpus. Ces deux témoignages, en particulier, offrent un aperçu assez précieux des relations de coopération, d'autant qu'ils sont délivrés de la réserve institutionnelle qui pèse sur les acteurs quand ils exercent encore⁴⁰⁹. Ils offrent le point de vue de leur auteur qui est à interpréter comme tel : un point de vue parmi d'autres. A ce titre, on voit bien, à travers l'essai de Pierre Dumont, sa propre conception de la coopération franco-turque et de ce que, par exemple, devrait être une université francophone : comme nous l'avons déjà signalé, une université où l'usage de la langue française devrait nécessairement être associée à une « culture académique », une façon « à la française » de transmettre des connaissances scientifiques. On voit aussi que, à l'époque où il est intervenu, aux commencements de l'université, avec sa trajectoire personnelle - intérêt pour les pays d'Afrique francophone -, il ne croit guère en cette université francophone, qui est pour lui la « rencontre de deux folies ». Le témoignage de Rose-Marie Lagrave montre bien, quant à lui, les tensions de la coopération universitaire, comme, par exemple, les difficultés à mobiliser les universitaires français dans des échanges avec leurs collègues d'Europe de l'Est, ou encore, les tensions entre une logique universitaire qu'elle défend, axée en priorité, voire uniquement, sur la coopération universitaire, et la logique politique de l'AUF dont la mission est non seulement la coopération universitaire mais aussi la diffusion de la langue française.

Quelques autres témoignages d'acteurs étant intervenus dans les formations universitaires francophones, au titre de la coopération ou comme universitaires titulaires de l'institution universitaire d'accueil des formations éclairent plus ponctuellement certains aspects. Beaucoup sont des présentations des actions entreprises, qui fournissent des informations factuelles sur la formation, mais peu délivrent

⁴⁰⁸ La liste des entretiens se trouve annexe 23, avec le guide d'entretien.

⁴⁰⁹ Un risque différent existe alors aussi : celui d'une certaine amertume qui peut s'exprimer à travers ces récits, voire la volonté de « régler ses comptes » avec l'institution ou les institutions.

d'informations relationnelles. Les problèmes présentés, quand il y en a, sont surtout des problèmes « techniques » ou administratifs. Ils sont également intéressants en eux-mêmes quand ils témoignent des difficultés des acteurs à réaliser un curriculum en langue française.

iii. L'anonymat

Les informations sollicitées dans le cas de l'entretien, non sollicitées dans le cas des témoignages subjectifs publicisés ou des archives, doivent être traitées selon leur situation d'énonciation propre (de qui émanent-elles et à qui sont-elles-destinées ?). Mais comment garantir et traiter l'anonymat dans les entretiens quand, par ailleurs, certains documents publics affichent le nom des acteurs, souvent les mêmes que ceux rencontrés en entretien ?

Pour les responsables ou les acteurs intervenant directement dans la politique curriculaire, dont le nom apparaît parfois dans les archives, notamment au titre d'émetteur de documents, ou qui ont rendu publique leur expérience au sein d'une institution, nous avons été confrontée à un problème quasi insoluble. Nous avons choisi de conserver le nom quand l'enlever présentait un problème d'intelligibilité de la situation.

Mais à part des cas très particuliers, nous avons tenté de rendre anonymes⁴¹⁰ les acteurs rencontrés et ceux dont ils parlaient.

Le plus souvent, dans le corps du texte, nous désignons les acteurs par leur fonction en indiquant la date à laquelle ils étaient en poste au moment de leurs investissements dans les formations francophones.

Nous avons aussi tenté autant que possible de dissimuler les noms des personnes dans les retranscriptions d'entretiens.

b) Les données issues de questionnaires

Les données par questionnaires sont de deux types : celles que nous avons produites dans le cadre même de cette recherche et celles qui ont été produites dans d'autres cadres.

Les premières ont le défaut de ne pas permettre une étude longitudinale : ce sont des données qui valent au moment où elles ont été produites, soit le moment contemporain de la recherche. Elles ne peuvent donc pas être mises en perspective avec des données strictement équivalentes, plus anciennes, qui auraient été produites selon un protocole équivalent. Elles permettent en revanche de comparer, à un même moment temporel, des éléments identiques à toutes les formations, bien que celles-ci se trouvent à des périodes différentes de leur trajectoire.

Comme il s'agissait de données plus secondaires par rapport à notre étude (priorité aux acteurs directement producteurs de la politique curriculaire ou aux acteurs enseignants / universitaires qui disposent d'une voix institutionnelle pour ouvrir ou non une formation ; mettre en œuvre un curriculum). Les secondes sont soit des données que nous avons produites, à d'autres fins que celles de la présente recherche, soit des données produites par d'autres voies, essentiellement institutionnelles, dont nous ignorons le plus souvent les modalités de production ; soit, plus rarement, des données issues de la recherche.

Leurs avantages sont qu'elles peuvent, lorsqu'elles ont été produites régulièrement - comme c'est le cas pour certaines statistiques établies par les SCAC / IF, par l'AUF, ou par les ministères (locaux ou français) - donner une vue d'ensemble longitudinale ou un état du moment où elles ont été produites.

⁴¹⁰ Nous travaillons sur de petites formations. L'anonymat est donc loin d'être garanti à 100%.

c) Les données documentaires

La deuxième série de données concerne la documentation institutionnelle, administrative, qui inclut les documents publicisés (présentations institutionnelles, organigrammes...), mais aussi la « littérature grise », les échanges administratifs internes, qui n'ont pas vocation à être publicisés hors de l'administration (règlements, comptes rendus, procédures et analyses de l'intervention...).

Les documents obtenus proviennent soit de sources officielles (désignées comme « archives officielles »), soit de sources plus ou moins officieuses (désignées comme « archives non officielles »). La voie officielle concerne des documents issus d'archives d'organisations pour lesquelles nous avons obtenu une autorisation à consultation. Par cette voie, ce sont essentiellement des documents antérieurs au moment de la recherche, et même antérieurs à notre mission d'enseignante au sein de l'université Galatasaray, auxquels nous avons eu accès. Certains documents proviennent aussi de la « voie officielle » : ceux qui nous ont été remis par les secrétariats, les responsables de formation des institutions ou ceux qui ont été rendus publics sur internet, sur les sites des universités ou des institutions. Nous les désignons cependant comme des « archives non officielles », car elles n'ont pas été consignées dans un service d'archives ad hoc.

La voie officieuse concerne les documents remis par certains acteurs, avec demande de confidentialité de la source. Ces documents portent sur des périodes différentes, ce sont souvent des documents qui n'ont pas vocation à être publicisés, internes à une institution.

Les archives que nous avons pu consulter sont, non exclusivement mais surtout, des archives issues de la coopération française (MAE, universités françaises...).

Elles mettent davantage en valeur le rôle de certains acteurs par rapport à d'autres ; elles concernent davantage la Turquie que les autres pays.

Elles contribuent ainsi, à la fois à enrichir la recherche et à déséquilibrer encore un peu plus la comparaison (en faveur de la Turquie) et les points de vue portés sur les formations (essentiellement des points de vue des instances de la coopération, même si ceux-ci peuvent être variés et si les archives comportent également des documents émanant des acteurs locaux).

i. Les données d'archives officielles

Dans chaque fonds d'archives⁴¹¹, nous n'avons consulté que les cartons que nous estimions intéressants à partir des descriptifs des inventaires fournis par les services des archives à Nantes et à Fontainebleau. A la Courneuve, nous n'avons eu accès qu'à quelques documents que nous n'avions pas vraiment sélectionnés. Nous avons pu avoir accès à des inventaires, très hétérogènes sur le plan géographique, avec un classement par « zones géographiques » et une relative imprécision concernant les pays de la zone répertoriée. Or la Turquie après avoir été répertoriée dans la zone « Porche orient », s'est ensuite retrouvée dans la « zone Europe orientale ». Ce qui fait que nous avons effectué une demande d'autorisation pour plusieurs documents provenant de 13 cartons répartis en 3 fonds. L'accès à certains cartons nous a été refusé car « contenant des documents dont la communication serait de nature à porter atteinte à la protection de la vie privée ou faisant apparaître le comportement d'une personne dans des conditions susceptibles de lui porter préjudice »⁴¹². D'autres ne nous ont pas paru pertinents.

Leur consultation précise a en partie eu lieu sur place, en partie dans nos lieux de travail habituels. Aux archives de la Courneuve et de Fontainebleau, la consultation s'est faite sur place, sans possibilité de reproduire les documents, seulement avec prise de notes et parfois avec enregistrement de lecture à voix basse, qui nous a permis de compléter nos notes par la suite. Il a été possible à Nantes de photographier, après un premier tri, plusieurs documents, ce qui nous a permis de les enregistrer par la suite sur l'ordinateur et de pouvoir les organiser chronologiquement, avec un accès direct au moment de la mise en commun des informations et de la rédaction.

⁴¹¹ Voir les références des archives ci-dessus (« aperçu général des sources »). Par ailleurs, des descriptifs de ces archives figurent dans l'annexe 24.

⁴¹² Lettre de dérogation pour accès aux archives (n°693 AR/ARCH/EN) de F. Baleine du Laurens, directeur des Archives, datée du 2 mai 2012.

A Nantes, parmi les 163 cartons du fonds, nous avons d'abord sélectionné les cartons dont le contenu était directement consacré à l'Université Galatasaray et à l'Université de Marmara, puis ceux consacrés à l'enseignement bilingue et à la coopération culturelle française en Turquie et enfin ceux dédiés au système éducatif turc. Certains cartons n'ont pas été consultés, bien qu'ils eussent pu fournir des précisions importantes (documents concernant le YÖK, le ministère de l'Education nationale turc, la coopération américaine en Turquie, bourses diverses (Jean Monnet, bourses du Conseil de l'Europe, bourses du gouvernement turc...). Les documents contenus dans les 24 cartons que nous avons sélectionnés étaient déjà quantitativement et qualitativement très importants et leur traitement apparaissait déjà suffisamment redoutable.

A la Courneuve, il ne s'agit que de quelques archives éparses, comme nous l'avons déjà indiqué, qui portent sur des données générales de la coopération française en Turquie et pour quelques documents de la coopération française en Roumanie et Bulgarie.

Les archives de la MICECO à Fontainebleau donnent des informations très générales, dans tous les domaines administratifs, sur la coopération française en Roumanie et en Bulgarie pour la période 1990-1993, soit la période d'activité de la MICECO, créée en 1990 et dissoute en 1993. Nous avons ciblé les cartons qui rendaient compte de l'ensemble de l'activité de la MICECO, afin de voir quelle place y tenait l'action en faveur des universités et des formations francophones et ceux qui ciblaient précisément l'action dans le domaine universitaire. Mais, contrairement aux archives de Nantes, où nous avons trouvé des informations précises sur l'université Galatasaray et la formation en sciences politiques et administratives de l'Université de Marmara, nous n'avons trouvé que très peu de précisions sur les formations francophones en Roumanie et en Bulgarie – ce que nous avons interprété, avec d'autres documents pouvant le corroborer, comme un manque d'intérêt « initial » pour ce type de dispositif (partie 3, l'action des SCAC en Bulgarie et en Roumanie).

ii. Les données documentaires institutionnelles hors archives officielles

Des documents ont pu nous être également transmis par des acteurs ou des anciens acteurs ayant participé d'une manière ou d'une autre à l'organisation curriculaire. Dans ce cas, contrairement aux archives, où l'on peut avoir des séries de documents permettant de suivre une action dans le temps, ces documents institutionnels sont plus épars (rapports d'activités, conventions de coopération, comptes rendus de réunion, budget...) et proviennent de sources officielles ou officieuses.

Nous avons pour des informations anciennes mais aussi plus récentes que celles issues des archives qui ne vont pas au-delà de l'année 2000, quelques séries, sur la Turquie, qui viennent compléter des séries issues des archives officielles de Nantes : l'ensemble des comptes rendus de la commission paritaire franco-turque pour l'EEIG, jusqu'en 2013 ; l'ensemble des rapports de mission du coordinateur de la coopération française avec l'Université de Marmara, jusqu'en 2005.

Les autres données sont plus éparpillées. Elles proviennent d'internet, des sites institutionnels ; elles ont pu nous être remises en format papier par différents acteurs de manière confidentielle ou non. Elles complètent les données d'archives et les entretiens.

On peut accéder à de nombreux documents institutionnels sur les sites des institutions (universités ; instances de la coopération, AUF...). Cependant, les données institutionnelles disponibles sur internet sont constamment actualisées et les informations anciennes ne restent pas en ligne. Entre 2008 et 2014, nous avons maintenu une veille constante, notamment au début et en fin d'année universitaire, quand sont susceptibles d'intervenir des changements d'équipes, de recrutement et de programmes, quand, parfois, sont données des informations sur les nouveaux effectifs.

Ces données se trouvent aussi bien dans des documents proprement institutionnels ou des matériaux biographiques que dans des discours institutionnels tenus par les responsables des politiques universitaires, dans des histoires institutionnelles officielles (sites, brochures de présentation).

Ce sont également des récits d'expérience au sein des formations, des témoignages subjectifs publiés, des articles produits par les acteurs de l'institution consacrés au français, à la francophonie.

Quelques mémoires de DEA ou Master ou des thèses fournissent aussi des informations et des documents contemporains de la recherche relatée qui n'étaient plus disponibles au moment de la nôtre.

d) Les données de sources secondaires

Les informations sur les formations universitaires francophones elles-mêmes font partie des données empiriques à part entière. Elles sont issues de source directe (documentation institutionnelle, entretiens et parfois questionnaires), construites par et pour la recherche, dans le cadre d'un recueil systématique. Mais les informations sur les cadres d'action, les informations d'ordre macro ou transversal à plusieurs formations obtenues de sources secondaires ou indirectes font-elles partie de la recherche empirique ?

Leur statut est ambigu. Ce sont souvent des données de seconde main, issues de recherches effectuées sur ces cadres plus globaux (par exemple, des recherches historiques ou sociologiques sur les systèmes universitaires) ou issues de données institutionnelles (présentation des systèmes éducatifs universitaires ; présentation d'actions phares, chiffres pour engager ou évaluer l'intervention). En tentant de multiplier les sources et en procédant à leur analyse critique interne (information sur la fiabilité de la source) et externe (en les confrontant à des données provenant d'autres sources), à la manière des historiens, on peut considérer, en gardant une distance critique (y compris quand elles sont le fait d'historiens ou de sociologues⁴¹³), qu'elles fournissent des informations importantes et souvent difficilement accessibles hors de ce recours. Si l'on peut croiser différentes sources et surtout, à travers le matériau empirique obtenu sur les formations francophones, étayer le point de vue selon lequel les informations d'ordre macro ou transversal renvoient à des phénomènes qui jouent un rôle sur l'action des acteurs qui interviennent dans les formations francophones, elles font alors pleinement partie du matériau empirique.

Les problèmes sont les suivants : on sait très rarement comment ces données ont été construites ; trouver des données suivies, produites par le même organisme (voire le même chercheur), est extrêmement difficile et elles forment un ensemble très hétéroclite ; multiplier les sources est compliqué, d'autant que nous ne pouvions avoir d'accès qu'à des données publiées en français ou en anglais⁴¹⁴. Cependant, il s'agissait essentiellement de recourir à des informations pouvant donner une idée du champ et du système universitaires, de comprendre des enjeux universitaires dans une séquence historique, politique, économique et culturelle.

Certaines de ces informations appartiennent pleinement, selon nous, à l'étude empirique : ce sont les données d'archives, provenant d'une source institutionnelle clairement identifiée, permettant de comprendre la visée de l'information. Bien sûr, la plupart du temps, nous ne savons pas, comme nous venons de le dire, comment ont été constituées les données statistiques ou les informations relatives au contexte éducatif. Dans notre cas, la très grande majorité des données concernant la Turquie proviennent des archives du ministère des Affaires étrangères français⁴¹⁵, pour la période 1987⁴¹⁶ à 2000. Le plus souvent ce sont des reprises d'informations issues des instances turques de l'éducation. Ce sont parfois des traductions d'articles de journaux à propos de réformes importantes de l'éducation. Ce sont des

⁴¹³ Ces données ont été construites selon des cadres épistémologiques précis.

⁴¹⁴ Nos compétences en langue turque sont trop moyennes pour pouvoir chercher et lire finement et rapidement des documents mis au service d'une recherche. Nous pouvons seulement lire des informations institutionnelles qui nous ont été transmises expressément ou lire des informations sur les sites éducatifs institutionnels. Pour le roumain, bien que notre pratique du roumain soit beaucoup moins fréquente et beaucoup plus récente que celle du turc, du fait de la proximité avec le français, nous avons acquis une certaine autonomie de lecture au fur et à mesure de la recherche, si bien qu'il nous était possible d'effectuer nous-même des recherches sur les sites institutionnels en roumain. Quant au bulgare, nous en avons une connaissance à peine basique et, de ce fait, tout accès direct à de l'information en bulgare nous était impossible. L'information institutionnelle concernant le domaine universitaire, est souvent disponible en anglais, voire en français. Quand nous avons estimé que nous ne pouvions nous passer de recourir à de l'information en turc ou en bulgare, pressentant que l'information pouvait être sensiblement différente, plus précise, que l'information en anglais ou en français, nous avons eu recours à la patience de nos relations et à leurs compétences langagières.

⁴¹⁵ Nous y revenons dans la présentation détaillée de notre corpus.

⁴¹⁶ Et en-deçà. 1987 correspond à la première création de formation universitaire francophone dans l'espace européen que nous avons étudié (et probablement à la première création de formation francophone en sciences sociales des années 1980-1990) : la création de la formation en sciences politiques et administratives de l'université de Marmara à Istanbul.

avalanches de synthèses présentant le système éducatif ou universitaire turc au ministère de tutelle, le ministère français des Affaires étrangères.

C'est également essentiellement par voie d'archives françaises (archives Fontainebleau) ou grâce à des rapports institutionnels français que nous avons accédé à une certaine connaissance des systèmes éducatifs roumains et bulgares, ainsi qu'au contexte politique et économiques, mais sur une période beaucoup plus courte que pour la Turquie (de 1990 à 1993).

La connaissance de la source / des sources ne garantit pas leur fiabilité (les statistiques sont souvent imprécises, approximatives⁴¹⁷ ; les acteurs de la coopération peuvent transmettre à leur ministère des extraits de statistiques ou des extraits de débats, avec des commentaires volontairement catastrophistes ou volontairement optimistes...) Mais cela garantit une certaine pertinence, au moins celle que leur confèrent les instances de la coopération française.

Les autres données concernant les « cadres d'action » ont un statut plus incertain du fait de leur éparpillement. Malgré le soin que nous avons pris à effectuer des recherches d'information permettant de nous éclairer sur la période considérée, il faut reconnaître que l'information est restée parcellaire, relevant de la bonne ou mauvaise pioche, plutôt que du tri raisonnée, par la consultation de sites internet, et des pans entiers restent manquants. Les entretiens ont toutefois la plupart du temps permis de vérifier ou de compléter les informations écrites. Si nous les considérons tout de même comme des données empiriques, construites pour et par la recherche, ce sont des données empiriques provisoires nécessitant d'être croisées avec davantage de données, permettant des interprétations, mais des interprétations qui restent des hypothèses, demandant des compléments de recherche⁴¹⁸.

Parmi toutes les informations disponibles, nous avons retenu celles qui étaient plus ou moins explicitement en relation directe avec les formations universitaires francophones.

&&&

Nous avons donc eu recours à de multiples sources informationnelles et à de multiples outils afin d'obtenir des données permettant de rendre compte des différentes dimensions et d'opérer des croisements. En définitive, nous avons recueilli un ensemble de données assez vaste, mais néanmoins disparate concernant les informations obtenues pour rendre compte des différentes dimensions des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements. Les données informent de manière variable les différentes formations, les différentes dimensions et les différents temps institutionnels.

Nous présentons un bilan de la pertinence du corpus de données pour chacune des formations, chacune des dimensions et chacun des temps institutionnels dans la partie qui suit.

⁴¹⁷ Ce qui n'est pas propre aux statistiques turques, évidemment, mais tient à la nature même des méthodes statistiques et à l'accès à de l'information précise, y compris pour les autorités de tutelle de l'éducation.

⁴¹⁸ Toutes les données demanderaient des compléments de recherche et notamment des compléments de recherche à effectuer dans la documentation non française ou non rédigée en français. Mais certaines données, comme c'est le cas des données relatives aux cadres d'action qui n'ont pas trouvé de supports d'archives organisées, demanderaient des compléments beaucoup plus importants.

4. Bilan des données obtenues pour chaque dimension et chaque formation

Le corpus de données est-il suffisant et pertinent pour rendre compte de processus d'institutionnalisation ? Quelles informations nous ont apportées les données recueillies pour chaque formation en ce qui concerne la politique curriculaire, les configurations d'acteurs, les circonstances et champs d'action et leurs transformations ?

a) Données concernant la politique curriculaire et ses transformations depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui

Pour évaluer la place de la règle curriculaire et son évolution dans la politique curriculaire (réformes), nous avons besoin d'informations sur les curriculums et la place que le français y occupe, de même qu'il nous fallait des documents à valeur contractuelle et / ou réglementaire statuant sur les usages de la langue française ; nous avons besoin également d'informations sur le recrutement des étudiants et des enseignants.

La genèse a bénéficié d'une attention particulière pour comprendre les raisons de la mobilisation des acteurs à ce moment particulier. Nous nous sommes ensuite attachée à retrouver les réformes de politiques curriculaires et à tenter de reconstruire les raisons de ces réformes. Enfin, simultanément, nous cherchions des informations pour reconstruire la politique curriculaire conduite et contemporaine au moment de la recherche.

Nous nous sommes appuyée à la fois sur des documents d'archives et sur de la documentation plus récente, officielle ou officieuse. Pour la période la plus récente, nous avons eu recours aux sites web des institutions, notamment des universités d'accueil. Leur consultation régulière, pendant toute la durée de l'enquête, a parfois permis de recueillir de mini séries d'informations institutionnelles relatives aux programmes d'études, au recrutement des étudiants.

Parfois, nous n'avons pu nous appuyer que sur les entretiens pour reconstruire la politique de telle ou telle période institutionnelle. Si la genèse et la période contemporaine de la recherche ont globalement pu être assez bien reconstruites, en revanche, quand nous ne disposons pas d'archives anciennes ou récentes, pour les périodes intermédiaires les contenus des politiques, les réformes éventuelles ont été plus difficiles à reconstruire par la seule voie de l'entretien.

C'est pour Galatasaray que nous bénéficions le plus de documents permettant de reconstruire la trajectoire de la politique curriculaire depuis la genèse jusqu'à aujourd'hui. Non seulement nous avons bénéficié de données d'archives du Poste diplomatique d'Ankara (archives de Nantes) jusqu'en 1999, mais au-delà, nous avons également l'ensemble des comités partiels franco-turcs qui, faute de donner des informations sur les différents acteurs et les dessous de leur réalisation, donne au moins les contenus de la politique curriculaire et les différents accords qui la concerne. Pour Marmara, les archives permettent également de bien reconstruire la politique curriculaire initiale et ses reconfigurations pendant les dix premières années, de 1987 jusqu'en 1997. En revanche, pour les dix années suivantes, nous avons très peu d'informations et il faut attendre la période contemporaine de la recherche pour avoir de nouveau des informations pertinentes sur la politique curriculaire.

Quant aux autres formations, les données sont moins importantes en général en quantité, en variété et en pertinence, essentiellement pour les premiers temps, puisque nous n'avons pas d'archives équivalentes.

b) Données concernant les configurations d'acteurs

i. Données concernant les réseaux successifs d'acteurs producteurs de la politique curriculaire depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui

Reconstruire les réseaux successifs et leur structuration a été possible à la fois en rencontrant les acteurs et, parfois, à partir de documents d'archives sur lesquels il était possible d'identifier plusieurs acteurs.

Les rencontres avec plusieurs acteurs des réseaux devaient permettre, outre l'obtention d'informations factuelles sur les formations et la politique curriculaire conduite, l'identification d'autres acteurs ayant participé à la création des formations francophones, ou à différentes périodes de la formation, afin, éventuellement, de les rencontrer à leur tour et de comprendre leur rôle dans ces créations, les soutiens apportés, les adhésions et les négociations autour de la règle. La reconstruction du réseau d'acteurs s'est donc faite par entretiens successifs, avec les noms mentionnés qui nous conduisaient d'entretiens en entretiens, jusqu'à ce que nous n'obtenions plus d'informations nouvelles. Elle s'est faite aussi, pour la Turquie, par données d'archives.

Nous avons pu constater que ces acteurs étaient bien plus diversifiés que ce que nous imaginions au départ : outre les acteurs de la coopération française ou de l'AUF, ces formations avaient entretenu ou entretenaient encore des échanges avec des universitaires ou des universités françaises ou belges.

Les rencontres n'ont pas toujours été possibles. Pour les acteurs locaux, le plus souvent, les responsables de formation, ayant participé à la création étaient encore soit responsables de formation au moment de l'enquête empirique, soit en fonction dans l'établissement universitaire. La plupart du temps, nous avons pu les rencontrer. En revanche, il a été plus compliqué de rencontrer les acteurs de la coopération initialement impliqués pour comprendre de quelle manière avait pu s'effectuer la mobilisation initiale et la mise en place des formations. La plupart n'ont pas laissé de traces internet récentes, personne ne sait ce qu'ils sont devenus. D'autres se trouvaient en poste à l'étranger. Nous avons pu en contacter certains via courrier électronique. Et parfois avoir quelques échanges par ce moyen. Nous avons enfin pu en rencontrer d'autres, en France. Nous avons également rencontré des universitaires français et belges impliqués ou ayant été impliqués à un moment ou à un autre dans la formation, en nous rendant dans leur université d'exercice.

En définitive, comme les politiques curriculaires, en dépit des différences selon les formations, la forme des réseaux initiaux et leur forme contemporaine ont pu assez bien être reconstruites.

Reconstruire les réseaux successifs d'acteurs producteurs de la politique curriculaire impliquait de reconstruire une pluralité de politiques curriculaires, spécifiques à chacun des acteurs engagés dans le réseau. Derrière des acteurs personnels, il fallait reconstruire des politiques institutionnelles qui appuient les engagements et les investissements des acteurs personnels.

Ceci renvoyait souvent aux éléments externes à l'institution, notamment aux champs d'action des acteurs – ce que nous voyons dans un prochain point (c).

ii. Données concernant la configuration de la mise en œuvre didactique

Pour comprendre le fonctionnement de la formation, il fallait mettre en lien les politiques de recrutement avec les profils des acteurs enseignants mais aussi étudiants intervenant dans la formation et les évolutions des uns et des autres.

Comme pour les acteurs producteurs de la politique curriculaire, il fallait aussi tenter de reconstruire les adhésions à la règle curriculaire instituant le français langue des enseignements, ainsi que les options concurrentes.

Pour les équipes enseignantes, les effectifs et les profils des étudiants, les archives concernant l'Université de Marmara et l'Université Galatasaray ont constitué une mine d'informations précieuse pour la genèse et les premières années de fonctionnement des formations. Les entretiens et les biographies (sous forme de curriculum vitae) des acteurs ont permis de reconstituer assez bien l'époque contemporaine de la recherche. Nous avons moins d'informations sur les époques intermédiaires. Nous les jugeons cependant suffisantes pour la présente recherche.

Pour les PECO, sans série d'archives, nous avons très peu de renseignements sur la configuration d'acteurs de la mise en œuvre, hors de la période contemporaine de la recherche. Les entretiens ont permis d'avoir une idée générale des premiers temps, sans données précises.

Globalement, notre étude n'étant pas focalisée sur cet aspect, nous avons suffisamment d'informations, même si elles restent à un niveau très général, pour saisir une évolution des différentes sous-configurations.

iii. Données concernant les adhésions /non-adhésions et les investissements /désinvestissements des acteurs

C'est surtout par voie d'entretiens pour les acteurs producteurs de politique curriculaire et les enseignants que nous pouvions tenter de reconstruire les adhésions des différents acteurs et les options concurrentes. Mais, même en demandant aux acteurs si leur perception de la pertinence de la règle curriculaire instituant le français langue des enseignements avait évolué, nous avons conscience que cette voie était quelque peu hasardeuse et que, en définitive, ce type d'information vaut surtout pour le moment de production de l'entretien, pour autant que les acteurs puissent se détacher lors de l'entretien du discours institutionnel. L'adhésion des acteurs peut également s'apprécier dans les débats dont rend parfois compte la littérature grise, quand nous en disposons.

On peut apprécier également les mouvements institutionnels de la règle curriculaire à travers les investissements ou désinvestissements effectivement réalisés par les acteurs, selon leur position institutionnelle, en faveur des usages de la langue française comme langue d'enseignement. L'aspect plus concret des investissements (des pratiques) permet de mieux les saisir à travers des entretiens et divers documents que les adhésions.

Là encore, c'est pour la Turquie (Marmara et Galatasaray), que nous avons, grâce aux archives, le plus d'informations, sur la durée, concernant les adhésions et les investissements.

Pour les formations des PECO, il faut se fier essentiellement à la mémoire des acteurs, avec toute la prudence que nécessite l'exploitation de données surtout attitudinales (adhésions) ainsi recueillies.

c) Données concernant les circonstances et les champs et cadres d'action pour l'ensemble de la période (milieu des années 1980 – 2012)

La recherche d'informations sur les circonstances et les champs d'action locaux a été entreprise avant de rencontrer les acteurs et elle s'est poursuivie tout au long du processus de recherche. Il n'était pas si simple d'avoir accès à des informations, et notamment des informations sur des situations passées, en français ou en anglais concernant les champs d'action. De plus, si obtenir des informations sur certains champs s'imposait d'emblée (comme les champs universitaires locaux et les différentes politiques d'internationalisation universitaires, mais aussi assez rapidement, la politique de l'action culturelle de la France à l'étranger), d'autres champs sur lesquels s'informer ne sont apparus qu'en cours de recherche, car fortement interdépendants avec les champs précédents (interférences, par exemple, entre les politiques d'action conduites au niveau européen concernant l'enseignement supérieur et les politiques de la coopération française ou les politiques universitaires locales ; interférences entre les politiques d'internationalisation des universités françaises et l'action du ministère des Affaires étrangères...). La mise en évidence du réseau d'acteurs et des logiques et intérêts poursuivis conduisait à une analyse multiniveaux de différentes politiques universitaires convergeant de manière occasionnelle ou durable vers la politique curriculaire de chacune des formations francophones.

Comme nous l'avons précédemment mentionné⁴¹⁹, outre les champs éducatifs et universitaires locaux et les politiques locales, nous avons recueilli des données sur les relations politiques et culturelles de la France avec les pays concernés ; les politiques universitaires et linguistiques des grands acteurs de la coopération ; la politique internationale des universités françaises ou belges ; les politiques européennes en faveur de l'enseignement supérieur...

L'investigation empirique s'est effectuée à la fois par voie d'entretiens conduits auprès des différents acteurs, mais surtout par la voie des archives (officielles ou privées) ou de documents officiels ou officieux plus récents ou encore par la voie bibliographique classique (études et articles).

⁴¹⁹ Partie 1-IV-B-3. Pour rappel : les champs éducatifs et universitaires locaux et les politiques éducatives et universitaires locales ; le statut des langues dans ces politiques ; les champs sociolinguistiques locaux et les politiques linguistiques locales (statut du français) ; les cadres d'actions européens, de la coopération en faveur de l'action universitaire et/ou de la francophonie ; plus généralement les événements politiques (politiques locales et relations internationales) et sociaux susceptibles d'avoir des répercussions sur l'activité des acteurs de la formation.

Les archives et les entretiens, qui concernent directement les formations, présentaient l'avantage de référer directement à ces éléments macro. Mais le plus souvent ces éléments étaient rapidement évoqués, voire simplement suggérés. Si bien que pour pouvoir comprendre ces éléments constitutifs des logiques d'action des acteurs, nous avons dû recourir à des sources d'informations sur ces différents éléments qui ne faisaient aucune mention des formations francophones. La bibliographie témoigne de l'intérêt que nous avons porté à l'histoire politique et sociale des différents pays, à leurs relations avec la France et la Francophonie, aux questions universitaires et aux questions des langues dans l'enseignement supérieur (politiques locales, européennes, françaises ; politiques des acteurs de la coopération).

Relativement à notre sujet, qui ne prétendait pas creuser chacun de ces aspects, mais qui nécessitait que nous ayons tout de même une idée un peu précise des différents champs et cadres d'action - notamment universitaires -, des différentes politiques - notamment en matière de relations entre pays et de coopérations universitaires -, nous estimons que nous avons des informations suffisamment précises et pertinentes pour la Turquie. En revanche, pour la Roumanie et pour la Bulgarie, il a été plus difficile de comprendre la structuration des champs universitaires et leur évolution.

Quant aux évolutions politiques et sociales, nous n'en avons qu'une idée très globale. Nous disposons de davantage d'informations pour la période initiale. Pour les périodes ultérieures, non seulement, les évolutions nous ont semblé très rapides dans ces pays, si bien qu'il était difficile de maîtriser l'ensemble des changements, mais, de plus, hormis des informations très techniques, comme l'adaptation au processus de Bologne, nous avons trouvé très peu d'informations - en français ou en anglais - sur les universités et leur évolution récente en Bulgarie et en Roumanie. Ce qui fait que nous n'en avons qu'une idée extrêmement générale.

d) Bilan synthétique du recouvrement du corpus de données pour l'ensemble des formations

Nous terminons la présentation de notre corpus de données par un bilan général.

Ce corpus est constitué de huit institutions de formation⁴²⁰, qui ont été l'objet d'investigations empiriques très différentes, suivant la pertinence que nous leur accordions dans la recherche, par rapport à Galatasaray et par rapport à l'hypothèse initiale posée, heuristique de recherche.

Certaines formations n'ont été l'objet que de quelques entretiens, voire de quelques demandes d'informations très factuelles. Galatasaray, avec plus particulièrement, mais pas exclusivement, les quatre formations de la faculté des sciences économiques et administratives, et la formation de sciences politiques de l'université de Marmara à Istanbul ont été ainsi l'objet de l'investigation la plus étendue : outre une connaissance préalable, de fait, du contexte politique, social, éducatif, universitaire turc et de l'université Galatasaray, bénéficier d'archives, même s'il ne s'agit, en l'occurrence, que d'archives françaises, constitue une ressource informationnelle puissante, tant pour les précisions d'ordre factuel, événementiel, matériel que pour les précisions de l'ordre des représentations (appréhension de la situation, des problèmes, conception de l'action, enjeux).

Les formations pour lesquelles nous avons obtenu le plus d'informations intéressantes hors Marmara et Galatasaray (archives « non officielles », documents concernant la formation et son fonctionnement à différentes époques, nombre d'acteurs rencontrés...), sont le Collège juridique à Bucarest⁴²¹ et la formation en économie et gestion de l'université de Sofia.

Dans le tableau suivant nous présentons une vue synthétique de notre évaluation de la qualité des données prises dans leur ensemble, toutes données confondues, que nous avons obtenues (pertinence, richesse informationnelle) pour chaque formation selon les dimensions que nous avons retenues et selon chaque « temps institutionnel » (premiers temps ou genèse (G), époque contemporaine de la recherche (C) et périodes intermédiaires (I)).

⁴²⁰ Sans compter les formations « liées » (voir tableau 1, « les formations du corpus », ci-dessus).

⁴²¹ Il s'agit en gros d'une formation délocalisée de Paris 1, fortement soutenue par le MAE. Pour l'essentiel, des universitaires français viennent de France délivrer la plupart des cours. Elle est donc particulière parmi les autres formations, où les cours sont essentiellement délivrés par des universitaires locaux.

Données par dimensions Pays	Etablissement / formation	Période ⁴²²	Politique curriculaire	Réseau des producteurs de politique curriculaire	Actions de Coopération ⁴²³	Sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique	Données macro : cadres d'action, circonstances ⁴²⁴
Turquie	Marmara UM-SP	G					
		I					
		C					
	Université Galatasaray	G					
		I					
		C					
	Yeditepe / UY-SP	G					
		I					
		C					
Roumanie	UB-SP	G					
		I					
		C					
	UB-CJ	G					
		I					
		C					
	ASE / FABIZ	G					
		I					
		C					
Bulgarie	SKO	G					
		I					
		C					
	NUB-SP	G					
		I					
		C					

Tableau 7- Pertinence et qualité des données longitudinales obtenues pour chaque formation selon la dimension

Dans cette présentation, nous conservons les « temps institutionnels » de la pragmatique de recherche⁴²⁵ qui ne correspondent ni à des séquences, ni à des périodes. Le fait que nous ayons plusieurs formations, avec des temporalités différentes (elles n'ont pas toutes été ouvertes à la même date, notamment), ne permet pas de présenter l'ensemble des formations selon une découpe chronologique, ni même selon un séquençage du type genèse / périodes intermédiaires / fermeture de la formation.

La « qualité » des données est une appréciation émise à partir des synthèses précédentes où figurent les inventaires des données, associée à une appréciation qualitative (variété et richesse des entretiens ;

⁴²² De haut en bas : genèse (G), période contemporaine (C) et, entre les deux, périodes intermédiaires (I).

⁴²³ Il ne s'agit pas d'une dimension, mais la coopération constitue un cadre d'action auquel se réfèrent explicitement les acteurs des formations francophones : en ce sens la coopération constitue une logique d'action pour les acteurs des formations, notamment pour le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire. Nos englobons dans ce tableau sous « coopération » toutes les actions d'acteurs externes, à des degrés divers, avec les institutions de formation, et, plus généralement, avec les pays concernés par l'étude empirique : actions de l'Union européenne, des universités françaises et francophones, des acteurs spécialisés dans la coopération (AUF, MAE, voire MEN).

⁴²⁴ Essentiellement les champs d'action universitaires et les circonstances touchant à l'enseignement supérieur et aux actions de coopération hors des formations elles-mêmes.

⁴²⁵ Voir ci-dessus : Partie I-II-IV-B-4.

variété et richesse des données d'archives). Cette qualité a été appréciée de manière relative en comparant les données obtenues pour chaque formation, chaque dimension, chaque période (genèse de période contemporaine de la recherche et périodes intermédiaires) par rapport aux autres. Plus la couleur est foncée, plus nous disposons de données pertinentes, plus la couleur est claire, moins nous en disposons. En blanc, les périodes /dimensions pour lesquelles nous n'avons pas de données.

5. Questions sur le recueil de données

Ce recueil comporte bien sûr des limites, toute l'information n'étant pas accessible. Les données recueillies comportent des creux en ce qui concerne les chronologies, les points de vue. On peut d'autre part évoquer la difficulté, non spécifique à notre recherche, de retrouver dans les données des logiques d'action en lien avec des éléments macrosociétaux.

Ce recueil pose également la question de la comparaison – quand bien même cette dernière serait assumée comme déséquilibrée.

a) Les données en creux

Il est bien évident qu'il n'a pas été possible de tout reconstruire. Certaines informations n'étaient pas ou n'étaient plus accessibles au moment de l'investigation.

Elles présentent des creux d'informations et de points de vue.

Le stock d'informations que nous possédons par l'expérience passée à l'Université Galatasaray est incommensurable avec les informations dont nous pourrions disposer dans tout autre contexte. Cependant, ce déséquilibre informationnel en plus d'être initialement lié à l'expérience vive d'un contexte, s'est trouvé accentué par un accès déséquilibré aux archives, en faveur du contexte turc.

Outre le déséquilibre de données relatives aux formations les unes par rapport aux autres, il y a également un déséquilibre des points de vue pris en compte : nous avons beaucoup plus de données représentant le point de vue de la coopération du gouvernement français que de données représentant les acteurs locaux ou d'autres acteurs de la coopération, comme l'AUF ou les universités françaises.

Il faut donc en partie renoncer à rendre compte d'une multiplicité de points de vue « à part égale », à partir de données équivalentes.

La difficulté du parcours pour accéder à des archives françaises, le temps consacré à les lire, les trier, les sélectionner, les interpréter anéantissaient toute velléité d'accéder à des archives turques, et a fortiori roumaines ou bulgares, à la fois pour des questions langagières et des questions de balises ou de clefs administratives auprès des services des archives de différentes administrations, que nous possédions encore moins que pour les archives françaises. Il est indéniable qu'une recherche et une interprétation parallèle des archives françaises et des archives domestiques eût permis une véritable mise en perspective des points de vue.

L'interprétation doit évidemment tenir compte de ce déséquilibre informationnel, ainsi que, par voie de conséquence, de notre très faible décentrage, en tant que Française, socialisée en France. Nous pensons que, malgré tout, les archives françaises, à défaut de présenter tous les éléments des débats turcs, donnent un assez bon aperçu des débats touchant la coopération franco-turque. Quant à la Roumanie et à la Bulgarie, il faut recourir aux entretiens pour avoir un aperçu assez superficiel de ces débats.

Nos données présentent des creux chronologiques.

Pour les adhésions passées à des enseignements en français, si l'on pouvait tenter de faire appel aux souvenirs des acteurs, cet appel à la mémoire est assez peu fiable et, quoi qu'il en soit, quasiment impossible pour les acteurs ayant quitté l'institution.

Pour les données institutionnelles concernant la politique curriculaire, la plupart des informations accessibles sont contenues dans des documents que l'institution a rendus diffusables, dans lesquels les tensions ou options concurrentes n'apparaissent guère. Et, encore, même ce type d'information est assez compliqué à obtenir quand il s'agit de documents passés : c'est particulièrement le cas pour les petites formations isolées, qui n'archivent pas ce type de documents de durée souvent éphémère.

De manière générale, notre période est trop contemporaine pour que nous ayons accès à des archives officielles quand elles existent. Nous avons cependant eu accès à des archives officielles, essentiellement pour la Turquie. Mais ces archives ne vont pas au-delà de 1998 et elles donnent accès qu'à un point de vue, français, en l'occurrence.

Pour les informations pour lesquelles nous n'avons pas d'accès officiel et pour lesquelles les entretiens sont moins efficaces que pour la période contemporaine au moment de l'entretien, il fallait composer avec des données plus éparées.

Nous avons essayé, en recourant aux entretiens, de saisir les prises de positions des acteurs et leur éventuelle modification dans le temps. Même s'il faut tenir compte des inévitables déformations produites par la distance temporelle et la mémoire des acteurs, voire des oublis, les entretiens étaient le seul moyen dont nous disposions pour tenter de compléter, corriger ou renforcer des données d'archives.

Enfin, les données présentent des creux concernant les liens directs entre logiques d'action des acteurs engagés dans la formation et les phénomènes plus macrosociétaux.

Dans l'article intitulé « comprendre », tiré de *La misère du monde* (1993), P. Bourdieu avait souligné plusieurs faiblesses de l'entretien. La première qui nous intéresse concerne la sélection et la mise en cohérence des éléments opérée par la mémoire et la subjectivité des acteurs : quels éléments vont-ils convoquer ou omettre ? Quelle reconstruction logique vont-ils effectuer ? Une autre faiblesse des entretiens concerne l'accès à des phénomènes macrosociaux, de type structurel, en partie constitutif de l'action des acteurs. L'entretien ne permet pas de reconstruire des champs et des cadres universitaires, de coopération, d'action en général. Plus centré sur l'action des acteurs – l'entretien n'a d'ailleurs pas cette fonction. Selon P. Bourdieu, l'entretien ne saurait suffire au chercheur. Le sociologue engage ce dernier à se munir d'un large stock d'informations concernant les conditions socio-historiques de production de l'entretien⁴²⁶.

L'entretien est néanmoins un outil indispensable pour accéder à des informations factuelles non disponibles par ailleurs ou à des informations représentationnelles (Pinson & Sala-Pala, 2007). En outre, certains acteurs ont parfois été davantage capables de convoquer, dans leurs souvenirs, des éléments circonstanciels ou plus structurels que des éléments précis concernant les formations francophones. S'ils ne permettent pas une reconstruction des champs et des cadres d'action, les entretiens y font référence la plupart du temps, même de manière incidente, engageant à chercher des informations complémentaires, ce que nous nous sommes efforcée de faire.

Les données d'archives fournissent davantage d'informations sur les éléments macro que les entretiens. Les actions politiques qu'elles retracent montrent en effet comment les acteurs institutionnels tentent d'orienter stratégiquement les actions concernant les formations francophones en fonction d'ensembles d'éléments macro (réflexions sur les contraintes et les facteurs facilitateurs de l'action : les publics cibles, les moyens d'action disponibles ou non).

b) Déséquilibre comparatif ?

Rappelons d'emblée que nous assumons une comparaison déséquilibrée. Nous faisons néanmoins le point sur ce déséquilibre, afin de cerner ce que, au-delà d'une certaine distanciation, la comparaison pouvait ou non apporter. Dès lors que les données entre formations étaient trop déséquilibrées, la comparaison ne devenait-elle pas quelque peu encombrante ?

Au départ, notre projet comparatif était de nous décentrer de l'université Galatasaray et de recourir à des formations extérieures afin de nous détacher de conceptions trop liées à notre implication dans l'université et à notre statut, et de mettre éventuellement en évidence des saillances particulières. Ces contextes moins chargés affectivement, abordés de manière plus générale, de l'extérieur, par un point de vue externe, étaient susceptibles de produire un regard plus distancié sur Galatasaray⁴²⁷. Il ne

⁴²⁶ L'article rejoint le cadre épistémologique de J.-C. Passeron que nous avons évoqué plus haut (partie I-III-C-1).

⁴²⁷ Comme nous l'avons déjà signalé, outre les aspects affectifs, pour nous distancier non seulement des liens affectifs mais aussi d'enjeux personnels professionnels – tout l'intérêt que représente pour une enseignante de français un statut fort du français à Galatasaray, tout comme le maintien d'une coopération forte de la France à Galatasaray –, nous avons mis de notre propre gré un terme à nos fonctions d'enseignante de français à l'université Galatasaray et au contrat qui nous liait avec le MAE.

s'agissait donc pas de recueillir des informations équivalentes à celles dont nous disposions pour Galatasaray et l'eussions-nous voulu que cela eût été impossible.

De ce point de vue, la comparaison comme outil de distanciation a joué son rôle. Par exemple, entre autres, pour anticiper un peu l'exposé de notre analyse de processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements à l'Université Galatasaray : plus que l'ampleur de la coopération, la constance de cette dernière semble être un critère important, voire décisif, dans le maintien dans la durée de curriculum en langue française en contexte non francophone. La présence ou l'absence (comme c'est le cas dans les universités publiques turques et bulgares) d'un traitement complémentaire pour enseigner dans une formation en français joue également un rôle dans l'engagement des universitaires locaux, voire non locaux. Enfin, dernier exemple, même si nous n'avons pas toutes les données sur l'ensemble de la période considérée (pour chaque formation, de sa création à nos jours), les processus d'institutionnalisation présentent des similitudes, en particulier pour ce qui est de la mobilisation du réseau initial d'acteurs producteurs de la politique curriculaire.

Ces similitudes font que, au-delà de la distanciation recherchée, la comparaison a également été utile pour orienter l'élargissement de l'étude de cas, pour « saisir » et comprendre la création d'une formation francophone dans un mouvement plus large de création de formations francophones. Si les informations sur les formations francophones en Bulgarie et Roumanie présentent de nombreux creux, elles ont été néanmoins décisives pour établir des liens entre les unes et les autres et pour engager des recherches sur les politiques des « grands acteurs » de la coopération universitaire francophone – l'AUF, le MAE français, le MEN / MES français, les universités françaises, parfois belges, voire le WBI⁴²⁸... - et les relations que ces politiques entretiennent les unes avec les autres⁴²⁹.

L'analyse tient compte de ce déséquilibre en utilisant les données obtenues sur les formations hors de la Turquie comme des contre-points à l'étude de cas.

6. Le traitement de l'information : réduction, hiérarchisation, compatibilité des données

Nous avons entrepris un traitement d'abord extensif puis intensif des données (a).

Nous verrons quelles difficultés a posé ce traitement (b)

a) Le traitement extensif /intensif de l'information

Le traitement de l'information a dû prendre en compte trois types de problèmes :

- reconstruire des processus, ce qui nécessitait de l'information fiable et pertinente sur la durée, autrement dit une certaine abondance ;
- sélectionner parmi la masse des données recueillies les données les plus pertinentes ;
- s'approprier de la masse.

Confrontée aux informations manquantes, aux creux, l'interprétation s'est accrochée aux éléments saillants, significatifs : récurrences ou, au contraire, présence exceptionnelle d'éléments qui rompt la monotonie des séries, voire absence remarquable de mots, d'expressions, de discours, d'arguments, de justifications. Ces éléments qui émergent du corpus disponible fournissent des points d'ancrage, des traces, des indices⁴³⁰ pour construire une interprétation provisoire, confirmée ou précisée, amendée, corrigée, révisée par de nouvelles données. La recherche reste ouverte. Les « risques » interprétatifs (sur

⁴²⁸ Organisme chargé de la coopération culturelle belge à l'étranger. Nous n'avons pas trop creusé cette piste. La coopération du WBI dans les formations retenues est assez limitée – mais a priori constante – dans une seule formation (NUB-SP). En revanche, certaines universités belges entretiennent aussi des liens de coopération avec les formations francophones en Roumanie et en Bulgarie.

⁴²⁹ Même si, là aussi, comme nous l'avons signalé, l'accès à cette information a parfois été assez difficile, en raison de ce qui nous a paru être un système assez clos (AUF) ou en raison de la multiplicité des politiques universitaires des universités.

⁴³⁰ La méthode interprétative s'apparente à la méthode d'écriture de l'histoire des micro-historiens. Pour le paradigme de la trace (Ginzburg, 2010).

ou sous-interprétation) s'estompent quand des éléments nouveaux (nouveau point de vue, nouvel entretien, nouvelles archives, appel à confirmation, à précision d'acteurs déjà rencontrés, relecture de certaines archives disponibles...) ne remettent pas complètement en cause - mais nuancent, précisent, complètent - l'interprétation proposée.

Il n'a pas toujours été possible de recourir à des croisements d'informations, même si nous nous y sommes employée chaque fois que possible. L'hétérogénéité des données, provenant de sources différentes (entretiens, archives, questionnaires), ne nous a pas paru présenter d'obstacles particuliers au traitement⁴³¹ : elle a permis, au contraire, d'obtenir des informations que nous n'aurions pu obtenir avec une seule source et, parfois, de croiser des informations. Chaque fois que cela a été nécessaire, nous avons indiqué, dans la rédaction de l'étude, d'où proviennent les informations et, le cas échéant, nous avons signalé les cas où l'information n'est pas fiable.

Au-delà des « trous » ou des manques inévitables pour un ensemble de données couvrant une trentaine d'années, se posent la question de la réduction des données et celle de leur homogénéité.

La question de la **réduction des données** est un point problématique : comment traiter une aussi grande quantité d'informations ? Nous avons tenté d'une part des synthèses plus ou moins serrées de l'information et, d'autre part, de hiérarchiser l'information obtenue.

Pour faciliter le traitement des données nous avons réalisé **plusieurs synthèses d'informations, plus ou moins serrées, et des chronologies** pour chaque formation francophone et, dans la mesure du possible, pour chaque grand acteur du réseau d'acteurs.

Nous avons d'abord tenté d'effectuer plusieurs vues d'ensemble des données documentaires et des données obtenues par entretien. Nous avons réalisé des grands fichiers Word où les données, sous forme résumée, sont mises bout à bout, par ordre chronologique. Ces grands fichiers, permettaient non seulement un inventaire des informations dont nous disposions ou non, mais aussi une première lecture globale des formations et de leur évolution et un repérage rapide grâce aux fonctions Word de recherche dans le document. Des synthèses plus succinctes, comme celles qui figurent dans les tableaux qui se trouvent ci-dessus, dans les pages précédentes, et dans les annexes, permettaient quant à elles d'avoir une vue très globale de l'ensemble des données.

La réalisation de ces différentes synthèses a permis non seulement de nous familiariser avec ces données conséquentes, de les maîtriser quelque peu, mais aussi de faciliter des changements d'échelles informationnelles, un va-et-vient entre le détail et la vue d'ensemble, selon les besoins de l'analyse. Elle a permis aussi de faire des liens entre les éléments plus « micro » (formations) et plus macro (évolutions sociétale et politique).

Pour les chronologies, nous avons tenté de tenir compte pour chacune des dimensions des moments clefs (réformes de politique curriculaire, modification du réseau d'acteurs producteur de politique curriculaire) ou de « périodes » différenciées (évolution des profils des étudiants et des enseignants, par exemple ; évolution des investissements et des adhésions ; montée d'options concurrentes).

Parallèlement à ces synthèses permettant des vues d'ensemble plus ou moins serrées, les données ont été sélectionnées selon leur importance et leur pertinence pour analyser de manière plus approfondie certains éléments. Si nous avions besoin de l'ensemble des documents pour balayer une durée d'une trentaine d'années, il était également indispensable, dans un second temps, de sélectionner des éléments permettant une analyse plus fine de la politique curriculaire et de ses acteurs.

Nous avons privilégié les données présentant des « séries » : séries d'entretiens ; série de documents d'archives de même nature (même type de documents ; même(s) auteur(s) et même(s) destinataire(s)), afin d'avoir des ensembles à peu près homogènes permettant de saisir les évolutions. Toutes les données sérielles, celles qui ont pu faire l'objet d'un recueil systématique, consacrées à l'institution, au statut curriculaire du français ont été l'objet d'une attention particulière : l'ensemble des entretiens, les rapports institutionnels (qui renseignent à la fois sur les actions institutionnelles et sur la manière dont elles sont évaluées), et, parmi ceux-ci, les rapports émanant d'une même source – comme les comités

⁴³¹ Si ce n'est la question de l'anonymat.

paritaires franco-turcs, les rapports du coordinateur de la coopération française pour la formation de Marmara - ou les conventions de coopération.

Nous avons également accordé une importance particulière aux données permettant une vue approfondie des actions engagées et des perspectives d'action politique, comme par exemple des rapports d'évaluation (internes ou externes à l'institution). Dans la plupart des cas, les formations célèbrent leur anniversaire tous les dix ans, ce qui donne lieu à des bilans institutionnels (devenir des diplômés, historique des temps institutionnels forts), voire à des évaluations. Aussi, dans les temps intermédiaires, en général, la décennie d'une formation a pu être l'objet d'une investigation plus poussée.

Nous pensons avoir réalisé une « plongée » dans un imposant corpus de données, avoir pu bénéficier d'une vue générale de différents contextes, des dimensions, mais la réalisation de synthèses rédigées, permettant de tirer des traits, faire ponts entre les différents éléments, n'a pu être menée à terme.

b) La difficulté d'un traitement analytique

Le travail pour constituer les données et pour nous les « approprier » a été conséquent : plusieurs dizaines de documents pour de grands acteurs institutionnels, des documents, articles divers sur les pays ou sur les champs universitaires – présentant des points de vue très variés ; des informations très riches et extrêmement denses issues des entretiens /témoignages institutionnels.

Tant et si bien qu'il n'a pas été possible :

1- de construire les études de cas, selon une grille comparable, selon deux dimensions (ci-dessus III-B-2 et annexe 25 pour la grille des dimensions) :

- les évolutions de la politique curriculaire (évolutions de la règle curriculaire), entendue comme « un résultat » (provisoire), incarnée dans des textes officiels, dans des curriculums de formation, dans des profils d'enseignants et d'étudiants, dans des mises en œuvre didactiques... ;
- les reconfigurations complètes du réseau d'acteurs (investissements et adhésions) qui donnent lieu à ces consensus ambigus (provisaires).

Nous avons commencé à réaliser une analyse des évolutions de chaque cas, avec les formations en Bulgarie (dans l'idée du décentrage entrepris, nous avons choisi de ne pas commencer ce travail par l'université Galatasaray ou par la Turquie). Ce travail se trouve annexe 25 (avec deux PDF joints). Nous avons réalisé que c'était un travail très lourd, et que chacune des études de cas constituait toute une étude en elle-même.

Il n'a donc pas été achevé. Il pourra l'être ultérieurement.

2- Il n'a pas été possible non plus de parvenir à un travail vraiment synthétique de l'ensemble des fils tirés, en les mettant de manière à la fois claire et rigoureuse, par écrit.

Notre « plongée » répétée dans les données fait que nous avons une vision globale des évolutions de chacune des formations, mais elle compense très partiellement le travail projeté : les synthèses paraissent peu rigoureuses, si on les prive de l'appareillage référentiel (les données) qui a construit cette vision. En remplaçant l'appareillage référentiel, avec des données croisées, les synthèses deviennent trop diluées.

V. Conclusion sur la problématisation d'une question empirique : processus d'institutionnalisation du statut du français à l'université Galatasaray

Cette première partie avait pour objectif de présenter le cadre de la recherche empirique qui fera l'objet de la deuxième et de la troisième parties de ce travail.

Ce cadre repose sur plusieurs éléments comme nous nous sommes efforcée d'en rendre compte.

Premièrement, il s'appuie sur une interrogation soulevée par le statut de la langue française comme langue des enseignements et sa longévité dans un contexte familial, l'université Galatasaray à Istanbul. Si l'université Galatasaray possède tous les attributs d'une institution, en revanche on peut se demander dans quelle mesure le statut du français comme langue des enseignements est associé à cette institutionnalisation. Ce statut apparaît en effet fragile aussi bien dans ses dynamiques locales, en Turquie, que dans des dynamiques plus globales, en Europe, et en particulier, dans les mouvements d'eupéanisation et d'internationalisation des universités. Il apparaît, par ailleurs, comme une règle exigeante dans ses mises en œuvre didactiques, ce qui interroge les possibilités de sa réalisation dans un contexte tendu en « ressources francophones ». Plusieurs éléments indiquent que le statut curriculaire du français – règle du curriculum – est en tension à l'université Galatasaray : faible adhésion des étudiants à un curriculum en langue française, tensions sur les implications de la règle (curriculum en français ou curriculum à la française ?), concurrence avec d'autres règles, institutionnelles (« excellence » du recrutement) ou didactique (priorité aux « savoirs disciplinaires » et à l'« excellence académique »). Nous avons donc entrepris de questionner la longévité du statut curriculaire du français à l'université Galatasaray.

Pour cela, nous avons besoin d'un cadre conceptuel permettant d'envisager les questions de changement institutionnel.

Notre cadre, deuxièmement, a été construit à partir d'une analyse critique de différents cadres conceptuels, et, en particulier, sur une critique des principaux cadres offerts dans nos disciplines de référence.

La longueur du développement se justifie par le fait qu'il nous fallait expliciter notre parcours disciplinaire impliquant un « changement de cadre ». En envisageant un cadre sociologique permettant d'aborder le changement institutionnel, nous avons formulé une double problématique : une problématique conceptuelle (Comment s'élabore une politique de linguistique éducative et comment s'institutionnalise-t-elle dans la durée ?), dont le traitement pourra être réalisé au sein d'une problématique empirique portant sur le « cas de l'université Galatasaray » : Quels sont les processus d'institutionnalisation (émergence et maintien/transformations) d'une règle curriculaire exigeante qui institue le français langue des enseignements dans des curriculums de formation universitaire où il est langue étrangère ? Plus particulièrement quels processus sous-tendent la création et le maintien de l'accord international et quelle y est la place de la règle ? Quelles sont les relations entre l'institutionnalisation de l'établissement universitaire et les processus d'institutionnalisation de la règle ?

Notre protocole pour une recherche basée sur une étude de cas élargie de nature empirico-inductive est assez souple. Il repose sur une hypothèse générale d'institutionnalisation fragile de la règle curriculaire selon laquelle le français est langue des enseignements. Cette hypothèse est déclinée selon différentes dimensions que la recherche empirique se propose d'explorer.

La démarche est heuristique mais comportait quelques balises : une démarche comparative, qui, en décentrant le regard d'un contexte trop familier, doit permettre d'en faire émerger quelques particularités et une focalisation sur plusieurs dimensions majeures, qui correspondent aux déclinaisons de l'hypothèse, et qu'il s'agit d'envisager simultanément sur la durée des processus d'institutionnalisation de la règle, depuis la genèse des formations jusqu'à aujourd'hui.

Le corpus de données a tenté à prendre en compte ces dimensions dans la durée. Malgré des limites certaines auxquelles nous avons été confrontée, l'étude empirique s'appuie sur un corpus de données conséquent, pour lequel nous nous sommes efforcée de varier les sources d'information et de confronter ces dernières les unes aux autres chaque fois que cela était possible.

Les deux grandes parties qui suivent (parties 2 et 3) présentent des éléments de l'étude empirique. La partie 2 est consacrée aux dynamiques globales ; la partie 3 aux dynamiques du réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire.

Nous pouvons noter, comme nous l'avons déjà signalé, qu'une partie dédiée à l'évolution de la politique curriculaire – troisième grande dimension de notre étude (ci-dessus) – fait défaut à cet ensemble.

PARTIE 2 – DYNAMIQUES GLOBALES :

MOUVEMENTS DE CREATIONS DE FORMATIONS UNIVERSITAIRES FRANCOPHONES ET D'UNIVERSITES FRANCOPHONES ET DYNAMIQUES DES CHAMPS POLITIQUES ET UNIVERSITAIRES EN TURQUIE, BULGARIE ET ROUMANIE

Comment l'université Galatasaray et les autres formations universitaires retenues pour l'étude empirique se situent-elles, d'une part, dans un mouvement plus général de créations de formations francophones, d'autre part, dans l'évolution des champs politiques, économiques et universitaires respectifs dans lesquels elles s'insèrent ?

La genèse de ces formations a constitué pour nous un point de convergence dans l'analyse des différentes formations et de l'université Galatasaray et un point de départ pour conduire une investigation plus large, au-delà des formations elles-mêmes : on y trouvait la présence plus ou moins directe des mêmes grands acteurs (à côté des universités, MAE français, AUF, Europe communautaire...), des similarités dans les trajectoires mêmes des pays pourtant aussi différents que la Turquie, la Bulgarie et la Roumanie, au moment même où ces formations ont été créées (volonté d'intégration aux instances européennes).

Replacer les formations francophones retenues dans des dynamiques plus larges nous semble en effet indispensable pour comprendre :

- 1- les particularités de la création et du développement de l'université Galatasaray et des formations retenues par rapport à un ensemble plus large de créations de formations universitaires francophones et par rapport à l'offre universitaire globale des pays retenus ;
- 2- les modalités de création et de fonctionnement de l'université Galatasaray et des autres formations universitaires par rapport aux évolutions structurelles et organisationnelles des champs universitaires des trois pays – Turquie, Bulgarie et Roumanie : universités et formations sont en effet en partie tributaires de ceux-ci, selon les contraintes ou les facilités qu'ils présentent.

Les hypothèses mettent en avant les « circonstances exceptionnelles » qui auraient présidé à l'émergence des formations universitaires francophones.

Mais elles ne précisait rien quant aux évolutions ultérieures. Des « circonstances exceptionnelles », pour être « exceptionnelles », se distinguent de moments, sinon de stabilité, au moins de moment sans à-coup, de « processus ordinaires ».

Existe-t-il des moments « marqués » de créations de formations universitaires francophones, qui, au-delà des formations que nous avons retenues, coïncideraient avec des « circonstances exceptionnelles » ?

Et dans ce cas, quelles sont les caractéristiques de ces moments exceptionnels ?

Les « contextes » d'implantation des formations sont évidemment centraux, au moins comme réceptifs à de telles « circonstances ».

Ces contextes sont larges :

- les cadres politiques et économiques et les relations internationales ;
- les champs universitaires – de manière plus évidente.

Est-ce que, pour prendre l'exemple le plus évident, les formations retenues en Bulgarie et en Roumanie qui se créent au début des années 1990 se créent spécifiquement au moment où les pays amorcent des virages radicaux sur les plans politiques, économiques et universitaires (circonstances exceptionnelles de créations de formations) ? Ou bien le fait que les formations retenues se soient créées dans ces années-là, précisément, est-il purement fortuit ?

L'observation d'un mouvement général, mais aussi dans chacun des pays de l'étude, de créations de formations francophones peut donner une idée : ce mouvement est-il celui d'un flux ininterrompu de créations ? Ou bien porte-t-il des « marques » particulières (pic, arrêt) ?

Nous procédons en trois grandes étapes :

- Observation d'un mouvement général de créations de formations universitaires francophones – dans les pays retenus pour l'étude empirique et au-delà (I) ;
- Observation des évolutions politiques, économiques, des relations internationales principales de chacun des pays depuis les premières créations de formations universitaires francophones (II) ;
- Observation des évolutions des champs universitaires depuis les premières créations de formations universitaires francophones (III).

Enfin, en conclusion, nous essayerons de mettre en relation des éléments significatifs, afin d'avoir une idée des correspondances entre de possibles mouvements de création de formations universitaires et des « mouvements » plus généraux (IV).

Pour les parties II et III, étant donné le nombre important d'éléments à prendre en compte, nous avons tenté de réaliser des synthèses de plus en plus serrées. Il conviendrait de les resserrer bien plus, pour ne mettre en valeur que les éléments les plus pertinents.

Nous avons conscience que les développements présentés sont très longs. Nous nous plongeons dans des « univers » peu familiers, ce qui a nécessité une recherche d'informations très importante (voir la bibliographie, la réalisation de longues chronologies).

I. L'Université Galatasaray et les formations retenues dans l'étude empirique dans les évolutions générales de formations en langue française en contextes non francophones (fin des années 1980 – aujourd'hui)

Les formations de notre corpus ont pratiquement toutes une vingtaine d'années d'existence au moment où nous conduisons l'enquête empirique et nous avons vu que cette durée nous semblait paradoxale dans des contextes « rares en ressources francophones ».

Pour appuyer l'hypothèse selon laquelle le statut du français serait de moins en moins institutionnalisé, nous nous décentrons donc de l'objet lui-même – le statut curriculaire du français – pour nous intéresser plus globalement aux créations de formations francophones et à leur fonctionnement. Nous pensons en effet que les formations universitaires francophones seraient généralement des implantations faiblement institutionnalisées, à savoir :

- des formations créées dans une période circonscrite et limitée dans l'espace et le temps ;
- avec une place très limitée dans leurs champs universitaires respectifs ;
- faiblement soutenues dans leur dynamique propre et leur fonctionnement par des dynamiques plus globales de créations de formations universitaires dans les champs concernés.

Existe-t-il une dynamique générale de créations de formations universitaires francophones ? Et, le cas échéant, quelle est la place de l'université Galatasaray et des formations de notre corpus dans cette dynamique ?

Si cet examen plus large dépasse le cadre strict du statut curriculaire, il est susceptible d'éclairer celui-ci. D'abord, il peut éclairer sur les conditions d'émergence et de développement des formations retenues. Ensuite cet examen est aussi susceptible d'éclairer sur l'institutionnalisation du français comme langue des enseignements dans des champs universitaires rares en ressources francophones. Si l'on observe des indices globaux de faible institutionnalisation de ces formations, l'on peut en déduire que les contextes non francophones tels ceux que nous avons retenus sont en effet peu propices au développement de telles formations et que le statut du français comme langue d'enseignements universitaires est contextuellement fragile.

Pour étayer notre propos, nous nous sommes essentiellement appuyée sur des répertoires de formations francophones publiés par le ministère des Affaires étrangères en 1997 et en 2006, mais aussi sur une carte interactive proposée par l'AUF et sur des documents produits par les SCAC de chacun des trois pays⁴³².

Ces répertoires présentent certes des limites que nous discutons dans l'annexe dédiée à cette partie et à laquelle nous renvoyons pour plus de détails sur la construction des données présentées⁴³³. Pour résumer, la principale limite des répertoires est un défaut d'exhaustivité. Une autre porte sur l'étendue de la catégorie « filière universitaire francophone »⁴³⁴ : à quoi correspond-elle exactement ? Comment est traitée la « zone floue » entre des formations plutôt isolées dans leur champ universitaire (qui relèvent de ce fait de la catégorie formations ou filières universitaires francophones) et des formations implantées dans des champs universitaires où le français est langue dominante (et qui sont ainsi hors catégorie).

⁴³²Voir annexe 1 pour les commentaires détaillés sur ces outils et les usages que nous en avons faits. Pour la période depuis 2005, les outils principaux ont été, pour une vue d'ensemble des formations universitaires francophones dans le monde, la carte interactive réalisée par l'AUF. Plus précisément pour les pays retenus, nous avons utilisé des outils produits par les SCAC des ambassades de France et par le BECO.

⁴³³ Annexe 1.

⁴³⁴ Nous rappelons (voir introduction) que le MAE, comme l'AUF parlent de « filière » pour désigner ce que nous appelons « formations ». Il n'est pas certain toutefois que ces deux catégories se superposent complètement, puisqu'il est possible que le MAE et l'AUF ne répertorient que les formations qu'ils soutiennent (c'est l'ambiguïté du terme « filière » que nous avons pointée).

Ces répertoires concernent l'action du gouvernement français et, plus spécialement l'action du ministère des Affaires étrangères. Ils reflètent en grande partie la politique de ce dernier et ses partis pris, comme celui que nous avons également adopté de ne retenir que les formations des pays où le français n'est pas langue dominante dans le champ universitaire.

Malgré ces limites, nous pensons que les répertoires de 1997 et de 2006 donnent une bonne idée globale de la dynamique des créations de formations francophones.

Nous rappelons – car elle est essentielle pour comprendre ce que nous comptons – la définition que nous avons donnée de formations universitaires francophones tout au début de ce travail. Pour nous, une formation francophone est une formation qui concerne des domaines autres que langagiers et où le français bénéficie du statut de langue des enseignements tout en étant exceptionnellement langue d'enseignement dans le champ universitaire d'implantation, et où, au-delà du champ universitaire, le français n'est pas la langue commune des échanges sociaux.

Ce qui fait que les zones géographiques délimitées par la définition sont en nombre restreint. Nous retenons les zones choisies par le MAE dans son répertoire de 2006 : Europe centrale et orientale, Moyen-Orient (hors Liban), Asie, Amériques (hors Canada)⁴³⁵.

Pour éclairer sur le statut curriculaire du français et sur la place et les éventuelles particularités des formations retenues par rapport à un mouvement général de créations de formations universitaires francophones, nous examinons d'abord l'évolution quantitative des nouvelles créations de formations universitaires francophones selon leurs régions et pays d'implantation, selon les cycles universitaires et les domaines d'études (A). Dans un deuxième temps, nous nous arrêterons sur leur place limitée dans les champs universitaires (B). Enfin, nous tenterons de voir quelle est globalement la durée des formations universitaires francophones (C).

Nous renvoyons au tableau dans lequel nous présentions quelques caractéristiques des formations universitaires du corpus (date d'ouverture, création des différents cycles universitaires et domaine de spécialité de la formation)⁴³⁶, permettant les mises en relation avec le mouvement plus large que nous examinons maintenant.

A. Un mouvement de créations de formations francophones relativement circonscrit dans le temps et dans l'espace

Comment évolue le flux des créations de formations francophones ? L'université Galatasaray et les formations que nous avons retenues pour l'étude empirique en Turquie, Bulgarie, Roumanie sont-elles des phénomènes particuliers ? Appartiennent-elles à un vaste flux de formations universitaires francophones ? S'inscrivent-elles une tradition universitaire d'enseignements en français ininterrompue depuis le XIXe siècle, en particulier dans les pays retenus (voir ci-dessus) ?

Evolution des nouvelles créations de formations francophones répertoriées (1986-2005)⁴³⁷ (hors Liban)

Année	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	T 86- 05
Nb de FUF	1	-	2	1	5 1U	7 1C	8 1U 1C	18	37	50	23 ⁴³⁸	24	7	8	5 1U	16	13 1U	15	13	14	268 4U 2C
Total / tranche	9 + 1U					121					67					71					

Tableau 8- Evolution des créations des formations francophones répertoriées (1986-2005) (hors Liban)

Nos calculs, d'après les répertoires des formations francophones publiés par le MAE de 1997 et 2006 et nos rectifications partielles (formation en sciences politiques et relations internationales de Yeditepe, 1996).

U = Université ; C = Collège.

⁴³⁵ Nous ne considérons pas qu'au Liban les usages du français comme langue d'enseignement soient « exceptionnels ». Ces exclusions relèvent toutefois de la zone floue du champ délimité par la définition.

⁴³⁶ Ci-dessus, partie 1-IV-A-3-b, le tableau des « formations francophones du corpus ».

⁴³⁷ Formations fonctionnant au moment des recensements établis dans les répertoires de 1997 et de 2006.

⁴³⁸ Total rectifié (Yeditepe).

Pour répondre à ces questions, nous allons d'abord faire une présentation descriptive des évolutions, en tentant de repérer des « périodes » dans le mouvement de créations des formations universitaires francophones. Notons que ce descriptif sera également utile par la suite, afin de mettre ce mouvement de créations en relations avec les investissements des différents acteurs (partie 2 - II).

Comme le montre le tableau ci-dessus, on relève plusieurs périodes dans ce mouvement de créations : le début (fin des années 1980-début des années 1990), une période d'expansion (la décennie 1990) et un léger déclin ainsi qu'une certaine stabilisation depuis la fin des années 1990 jusqu'à 2005. Pour une vue générale des créations dans le monde « non francophone » dans son ensemble après 2005, nous ne disposons que de la carte interactive établie par l'AUF et que nous avons consultée en juin 2015. La mise en relation de cet outil avec les répertoires de 1997 et 2006 pose plusieurs problèmes⁴³⁹. Malgré tout, il semblerait qu'à partir de la deuxième moitié de la décennie 2000, émerge un nouveau pic de créations de formations francophones, dont les caractéristiques sont assez différentes de celles des créations de la décennie 90.

Toutefois, si l'on peut avoir une vue – imparfaite – de l'évolution des formations en fonctionnement jusqu'en 2015, la carte interactive de l'AUF ne permet malheureusement pas de se faire une idée de l'évolution des créations, puisque les dates des formations ne sont pas mentionnées⁴⁴⁰.

Dans le tableau, nous avons classé le nombre de nouvelles créations de formations depuis la fin des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, par périodes de 5 années, ce qui permet ainsi une première appréciation du mouvement de créations. Pour une présentation plus affinée, nous suivons les grandes phases de ce mouvement : une phase correspondant aux premières créations encore éparées de formations universitaires francophones (fin des années 1980-tout début des années 1990) ; une phase d'expansion des créations jusque vers la fin des années 1990 (jusqu'en 1997 environ) ; une phase de tassement des créations (après un déclin assez brutal entre 1998-2000) jusqu'en 2005, suivie d'une nouvelle phase de créations plus intense.

1. Un mouvement de créations de formations universitaires francophones au tournant des années 1980-1990 : la région PECO

La plus ancienne formation de notre corpus – le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara, en Turquie – a été ouverte en 1988. L'université Galatasaray - notre contexte principal d'investigation - a été créée en 1992 et elle a accueilli ses premiers étudiants en 1993.

En Roumanie, les créations des formations retenues pour l'étude se situent dans la première moitié des années 1990 : 1990 /1991 pour la formation de sciences politiques de l'université de Bucarest et pour la formation en sciences économiques de l'ASE (« Administration des affaires en français ») ; 1994 pour la formation en droit des affaires de l'université de Bucarest et 1995 pour le Collège juridique.

En Bulgarie, les créations des formations plus attentivement examinées sont un peu plus tardives : la formation en gestion de l'Université de Sofia et celle en sciences politiques de la NUB ont respectivement été créées en 1995 et 1999. Qu'on la considère comme une formation à part entière ou comme une branche de la formation en gestion de l'université de Sofia (même département universitaire

⁴³⁹ Voir dans l'annexe mentionnée, les difficultés pour établir une comparaison entre les répertoires du MAE (1997 et 2006), d'une part, et la carte interactive de l'AUF (2015), d'autre part. En résumé, la grande différence, problématique pour la comparaison, tient à l'unité de comptage retenue pour « une formation ». Les critères retenus pour effectuer le recensement diffèrent. Le recensement effectué par l'AUF enregistre de facto un nombre bien plus important de formations que si les mêmes critères que ceux utilisés pour les répertoires de 1997 et 2006 avaient été retenus : le critère retenu par l'AUF est le diplôme délivré, si bien que chaque cycle d'étude et chaque option comptent pour une seule formation. Les répertoires de 1997 et 2006 retiennent le critère de l'unité administrative et comptent pour une seule formation tous les cycles et toutes les options.

⁴⁴⁰ On pourrait certes tenter d'opérer par soustraction (comme nous l'avons fait avec les répertoires de 1997 et 2006), en ôtant de la liste de 2015 les formations qui avaient été déjà recensées en 2006. Cela permettrait de donner une idée des nouvelles créations depuis 2006 jusqu'en 2015. Mais l'opération est très coûteuse, puisque, comme nous l'avons déjà dit, les critères de recension ne sont pas les mêmes, que certaines formations peuvent avoir changé de nom. Sans compter que la liste est particulièrement longue, puisque il s'agirait de vérifier 422 formations relevant des mêmes zones géographiques que celles des répertoires de 1997 et 2006.

et deux premières années du cursus de licence en tronc commun), la formation en économie, a été créée plus tard encore en 2005. L'IFAG – qui ne relève pas de notre corpus mais qui est incontournable dans le paysage des formations francophones en Bulgarie – a été créé en 1996. En revanche, c'est en Bulgarie qu'a été ouverte la première formation universitaires francophones des PECO, avant la fin du régime communiste, en 1989 : le centre MARCOM - Centre franco-bulgare de formation à la gestion - et deux formations en ingénierie ont ouvert en 1991.

Comme le montre le tableau suivant, qui présente une vision longitudinale des formations universitaires francophones selon leur pays et région d'implantation (Europe centrale et orientale, pourtour méditerranéen, Asie, Amérique latine), les formations universitaires francophones que nous avons retenues se situent dans un mouvement plus général de créations de formations amorcé au tournant des années 1980-1990.

Evolution des créations de formations selon les pays d'implantation entre 1986 et 2005⁴⁴¹

pays	Année	86-90	91-95	96-00	01-05	Total 1986-2005
TOTAL hors Liban		15 + 1U	127 + 1U + 2C	80 + 1U	66 + 1U	269 + 4U + 2C
Amériques			2	2		
Vietnam		1	47	13	6	67
Laos				2		
Indonésie				1		
Chine		1	3	11	6	
Cambodge			8	2	7	
Turanie		2443	11 + 1U	1	1	5 + 1U
Syrie					2	
<i>Liban</i> ⁴⁴²		5		10	4	
Egypte		1+1	4		2+1	
Slovaquie				2	1	
Serbie Mont					5	
Macédoine					1	
Kirghizistan			1			
Grèce					4	
Géorgie					1	
Croatie					1	
Albanie				1		
Yougoslavie				1		
Ukraine			2	3	3	
Russie		1	12 + 2C		5	
Roumanie		2	15	10	7	34
Rén. Tch			3	2	1	
Pologne		1	15	10	7	33
Moldavie				7		
Lituanie			1		2	
Hongrie			5	4	2	
Bulgarie		1	4	4	1	10
Biélorussie			4	1	1	
Arménie				1	1	
Albanie				1		

Tableau 9- Evolution des créations de formations universitaires francophones selon les pays d'implantation (1986-2005)

D'après les répertoires 1997 et 2006, corrigés pour la Roumanie par le répertoire créé par le SCAC de Roumanie, plus complet. Les périodes ont été découpées par tranches de 5 ans.

En italiques et en gras : établissement avec plusieurs formations (université) ; U = Université ; C = Collège.

Ordre des pays : classés par zones – Europe, Moyen-Orient, Asie, Amériques (délimitées par alternance de cases grisées /cases non grisées) - et selon leur apparition dans les répertoires (d'abord les pays figurant dans le répertoire de 1997) et l'ordre alphabétique.

⁴⁴¹ Pour le détail de la construction de ce tableau qui est une reproduction du tableau de l'annexe 1, sans les notes, nous renvoyons à cette annexe.

⁴⁴² Seules les formations ouvertes au Liban depuis 1986 sont comptabilisées dans ce tableau. Ne figurent donc pas les formations historiques, antérieures à cette date.

⁴⁴³ DSPA-UM ; formation en Géologie, université Hacettepe, Ankara.

Elles font partie d'une génération de formations francophones que l'on peut considérer comme « pionnières » d'un mouvement plus général de créations de formations francophones dans des parties du monde « non francophone ». Ce mouvement est amorcé à la fin des années 1980, mais il reste tout à fait marginal, puisque seulement neuf formations et une université ont été créées en l'espace de 8 ans entre 1982 et 1990 et huit dans un intervalle plus restreint de quatre années, entre 1986-1990 compris.

Ces créations sont-elles vraiment pionnières ? N'y a-t-il pas eu, avant elles, d'autres créations de formations ?

Pour nous, les formations qui se créent à la fin des années 1980 sont des formations pionnières pour deux raisons.

Premièrement, par l'intérêt même qu'y porte le MAE, grand diffuseur de la langue française dans le monde, à peu près à la même période⁴⁴⁴ : l'élaboration même des répertoires, dont le premier date de 1997, en est l'un des indices.

Deuxièmement, les recherches que nous avons effectuées, en dehors des répertoires et des documents généraux du MAE concernant son action globale, pour vérifier si d'autres créations **antérieures** au milieu des années 1980 n'avaient pas échappé au recensement du MAE en 1997, à la fois par oubli, méconnaissance ou simplement disparition des formations (fermeture d'anciennes formations, de ce fait non répertoriées), montrent qu'il s'agit bien de formations « pionnières ».

Certes, pour le vérifier, il faudrait pouvoir disposer de documents issus d'archives des différents SCAC implantés dans le monde « non francophone » - à supposer qu'il y ait eu des SCAC en fonctionnement dans toutes les parties du monde. Ce serait une recherche à part entière, extrêmement lourde. Nous avons plutôt consulté des documents ou des ouvrages généraux faisant un état des lieux de la diffusion de la langue française, comme celui de Suzanne Balous (Balous, 1970), celui d'Albert Salon (Salon, 1983) ou celui de François Roche et Bernard Pigniau (Roche & Pigniau, 1995).

Selon A. Salon qui dresse un état de la diffusion du français au niveau universitaire dans les établissements étrangers quand s'ouvre la décennie 1980⁴⁴⁵, on peut dès cette époque trouver des formations universitaires francophones⁴⁴⁶. Mais les créations mentionnées se trouvent surtout dans des pays anciennes colonies de l'Etat français ayant choisi le français comme langue officielle au moment de leur indépendance ou dans des pays ayant établi des accords post-coloniaux forts avec la France, dans tous les domaines, en particulier dans la construction d'un champ universitaire jusqu'alors à peu près inexistant⁴⁴⁷.

On peut considérer qu'il y a eu une première vague de créations de formations universitaires francophones au moment des indépendances des pays d'Afrique francophone surtout, mais elle ne touche pas à la zone que nous avons précédemment délimitée (des pays « non francophones », où le français ne fait pas partie des langues des principaux échanges sociaux, ni du champ universitaire).

Les formations auxquelles nous nous intéressons s'inscrivent dans des champs déjà construits dans les langues nationales.

Selon l'auteur, hors de la zone « francophone » et d'influence française, plusieurs instituts ont été créés dans des pays hors du champ d'influence français : Egypte, Venezuela, Corée, Mexique, Pérou, Irak, Arabie saoudite, Indonésie, Nigéria. Mais, ces instituts ne sont pas mentionnés dans le répertoire 1997. Il s'agit de centres de recherche plus que de centres de formation (« Instituts supérieurs spécialisés »), qui dépendent du ministère des Affaires étrangères et du ministère de la Recherche (Mexique, Pérou, Nigéria...) dont la création – souvent liée à l'archéologie - est parfois antérieure à 1945 (par exemple au Pérou, au Mexique).

Nous n'avons trouvé mention d'aucune création particulière de formations universitaires – hors les départements de français -, entre 1945 et 1985 ailleurs que dans l'ouvrage d'A. Salon. Ni S. Balous (Balous, 1970), ni F. Roche et B. Pigniau (1995) n'en font état.

⁴⁴⁴ Nous détaillerons ce point dans une partie prochaine (IV-B).

⁴⁴⁵ L'ouvrage que nous avons consulté est une synthèse de la thèse d'Etat de l'auteur, qui a été soutenue en 1981.

⁴⁴⁶ Voir plus bas, l'action du MAE (IV-B).

⁴⁴⁷ Là encore il faudrait disposer d'études sur les constructions des champs universitaires dans les anciennes colonies françaises.

Nous avons vu qu'avant la seconde guerre mondiale, certaines universités des pays retenus pour l'étude empirique avaient fait l'expérience d'enseignements en français, grâce aux missions universitaires : c'était le cas en Turquie et en Roumanie. L'enseignement universitaire congréganiste œuvrait dans quelques universités dédiées à la médecine. Mais, hormis ces quelques cas, plutôt rares, de telles expériences au sein des systèmes éducatifs étrangers ne s'étaient a priori pas reproduites depuis au moins la seconde guerre mondiale.

Quelles sont les caractéristiques (pays d'implantation, cycle d'études, discipline) des formations pionnières de cette vague qui se forme à la fin des années 1980 ?

Si l'on regarde le nombre de formations recensées et créées avant l'année 1990⁴⁴⁸, hors les formations au Liban créées de longue date⁴⁴⁹, on compte quatre formations répertoriées⁴⁵⁰.

- Une formation en médecine (cursus de 6 années) à l'université médicale de Shanghai II, en Chine⁴⁵¹, en 1982, dont la date de première création n'est pas mentionnée dans les répertoires, mais qui fut créée au début du XXe siècle par des Jésuites (université Aurore) et fonctionna de 1903 à 1952, au moment où la langue française y est supprimée. Après une interruption de trente années, la formation est recréée dans le cadre d'un centre de formation médicale en français en 1982⁴⁵².

A la fin de la décennie s'ajoutent trois formations :

- La formation en Sciences politiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA-UM), en Turquie, première formation universitaire francophone en Turquie, que nous avons retenue pour l'étude empirique, est créée en 1988 (cursus de premier cycle en 4 ans) ;
- L'Institut en droit des affaires internationales (IDAI), rattaché à l'université du Caire, en Egypte ouvre ses portes en 1988 avec des formations équivalentes à un troisième cycle français de l'époque ;
- Le centre MARCOM en gestion des entreprises, est créé à Sofia en Bulgarie en 1989. Il s'adressait à des professionnels du secteur économique en proposant une formation en 16 mois.

Ces créations sont assez disparates dans l'espace. Elles le sont également pour les disciplines et les cursus couverts.

Les disciplines sont aussi nombreuses que les formations créées. Deux domaines sont des domaines traditionnels de la coopération française au XIXe siècle : la médecine – domaine des congrégations religieuses - et le droit (Lafon, 1981). Les deux autres, qui s'implantent dans des pays retenus pour l'étude empirique sont des domaines inédits dans la coopération française : les sciences politiques et la gestion.

Hormis, la formation en médecine, ce sont des formations qui relèvent plus généralement du domaine des « sciences sociales ».

Deux de ces formations sont des cursus longs, qui débutent juste après les études secondaires (formation initiale) - la médecine à Shanghai et le DSPA. Les deux autres sont des cursus courts, des compléments de formation, adressés à des professionnels (formation professionnelle) – le Centre MARCOM et l'IDAI.

⁴⁴⁸ Voir en annexe 1, la liste complète des formations créées jusqu'en 1992.

⁴⁴⁹ Pour les raisons de ne pas retenir le Liban dans notre comparaison, nous renvoyons à notre définition, à l'introduction générale de notre étude et à l'annexe 1.

⁴⁵⁰ Pour la Turquie, les archives signalent l'existence d'un « troisième cycle » (DESS français de l'époque ; deuxième cycle turc) de géologie à l'université Hacettepe, créée en 1987. Nous l'avons mentionné dans le tableau en annexe. Cette formation a précédé de peu la création du DSPA-UM. Une coopération assez importante a été conduite avec la faculté de géologie de l'université d'Hacettepe. En particulier, une note émise par le SCAC de Turquie dresse la généalogie de ce département (archives Nantes, carton15, note du 8 avril 1992). Il est indiqué que le soutien apporté par le MAE touche à son terme. La formation est encore mentionnée dans une note de 1996 émise par DRIC du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, adressée à la coordinatrice géographie Europe de la DGRCSST, en tant que « filière francophone ». En revanche, dans un rapport du SCAC de 2001 (« La coopération scientifique et technique française en Turquie ») daté de décembre 2001, il est fait mention d'une coopération entre les universités de Strasbourg, Orléans et Clermont-Ferrand et l'université Hacettepe pour « une activité de recherches communes » : il n'y est donc plus question de « filière francophone ».

⁴⁵¹ Aujourd'hui, université de Jiaotong.

⁴⁵² Présentation de la « Faculté de médecine de l'université de Jiaotong de Shanghai et de son centre de formation médicale francophone », par Yong Zhang, en mai 2013, à l'occasion de la visite du Président François Hollande (disponible sur le site de l'université).

Au final, la vague qui s'annonce à la fin des années 1980 est une vague spécifique avec trois caractéristiques :

- elle concerne des pays qui ne font pas partie des anciennes colonies françaises, où la langue française ne bénéficie d'aucun statut particulier, où les champs universitaires sont déjà construits ou en cours de construction.
- les formations qui en sont issues s'implantent au sein d'établissements locaux.
- elle concerne des formations « de base », des formations « initiales » ou « continues », qui ne sont pas destinées à la formation des seuls chercheurs.

Cette vague va se poursuivre dans les années 1990.

En 1990, le rythme de créations s'accélère quelque peu. Pour cette seule année, on compte cinq créations de formations et une création d'université, celle de l'université Senghor à Alexandrie (qui ne propose que des formations de préparation doctorale). On voit alors se dessiner clairement un mouvement de créations de formations francophones au tournant des années 1980-1990.

Peut-on repérer plus spécifiquement des zones privilégiées pour ces créations ?

Sur les cinq créations de formations de l'année 1990, deux se situent en Roumanie – la formation en Gestion des affaires de l'ASE, retenue pour l'étude empirique, et la formation en Génie civil de l'université de Bucarest -, une se trouve en Russie (Management international, 3^{ème} cycle universitaire), une en Pologne (formation en gestion de Varsovie qui s'adresse à des cadres intermédiaires déjà diplômés) et une, de niveau DEA/DESS (formation sur un an) en « français de spécialité », à Hanoï. Les PECO et la Roumanie sont donc une zone privilégiée dans ce petit nombre de formations. Les champs disciplinaires s'élargissent aux formations techniques (ingénierie), mais l'on voit se dessiner nettement une prédilection pour les formations en gestion /économie (gestion des affaires à l'ASE en Roumanie, management international en Russie ; gestion en Pologne).

Ce qui nous paraît intéressant de souligner, c'est que, parmi les formations de notre corpus, certaines font partie des pionnières parmi les formations universitaires francophones créées dans le monde « non francophone » au tournant des années 1980-1990.

C'est le cas du DSPA de l'université de Marmara en Turquie (1988), et de la formation en gestion des affaires (aujourd'hui Administration des affaires) de l'ASE à Bucarest (1990).

En Bulgarie, le Centre MARCOM créé en 1989 est réellement pionnier, puisqu'il a été installé juste avant la fin de la période communiste et qu'il peut être considéré comme la première formation universitaire francophone en Europe centrale et orientale.

Parmi les créations pionnières figurent donc deux des formations de notre corpus et l'on note que c'est aussi dans les pays où se trouvent les formations de l'étude empirique que s'implante la plupart des pionnières. Si l'on excepte la re-crédation de la formation médicale à Shanghai en 1982 et l'université Senghor, sur 8 formations créées en l'espace de trois années, une se trouve en Turquie⁴⁵³, une en Bulgarie et deux en Roumanie. La moitié des créations de formations se concentre dans ces trois pays.

En Turquie et en Roumanie, on peut dire qu'il s'agit d'un renouveau d'enseignements en français dans le champ de l'enseignement supérieur depuis au moins la seconde guerre mondiale, après les expériences du début du XX^e siècle via les missions universitaires françaises⁴⁵⁴. En Bulgarie, il s'agit, d'après nos recherches, d'expériences encore inédites.

La période 1988-1990 correspond bien au début d'un mouvement de créations de formations universitaires en langue française, c'est-à-dire un type de formations jusqu'alors inédit au moins depuis la seconde guerre mondiale dans des champs universitaires où, à l'instar de la Turquie, le français n'est pas la langue dominante.

Durant la période suivante ce mouvement de créations de formations universitaires francophones qui débute au tournant des années 1980-1990 s'amplifie considérablement.

⁴⁵³ Deux en incluant la formation de 2^{ème} cycle universitaire turc (équivalent, à l'époque, d'un 3^{ème} cycle universitaire français, DEA ou DESS) en géologie de l'université Hacettepe à Ankara.

⁴⁵⁴ Voir supra, partie 1

2. La décennie 1990 : un mouvement de créations en expansion

C'est surtout entre 1991 et 1995 que se développent de manière exponentielle les créations de ces formations universitaires francophones : 127 nouvelles créations sont réalisées dans ce court laps de temps de cinq années. Si l'on observe maintenant, année par année, l'évolution du nombre de formations universitaires francophones (tableau précédent), on note une progression soutenue de créations depuis la fin des années 1980 jusqu'en 1997, avec un pic en 1995 (50 créations pour cette seule année). Soit, schématiquement pendant la décennie 1990. Toutes les disciplines sont pratiquement concernées, avec une prééminence des disciplines en sciences économiques / gestion ; en sciences politiques / relations internationales ; en ingénierie. Les formations que nous avons retenues relèvent des deux premiers groupes de disciplines.

L'annexe 1 apporte des précisions sur les pays et zones d'implantation. Il montre que durant les années 1990, c'est dans la région Europe centrale et orientale que les formations universitaires francophones ont connu leur plus important développement, suivie de près par les pays d'Asie, avec de très nombreuses créations au Vietnam.

En Turquie⁴⁵⁵, c'est durant cette période de création intense dans la première moitié des années 90, qu'est fondée (1992) et ouverte (1993) l'université Galatasaray, avec 8 départements répartis dans 4 facultés. On note aussi la création d'un département de traduction spécialisée (gestion) à l'université Bilkent (université privée) – qui ne relève pas de notre corpus – et celle d'un département en gestion du tourisme dès 1991, dont nous doutons qu'il n'ait jamais proposé d'enseignements « en français »⁴⁵⁶. Par la suite, les nouvelles créations s'épuisent, mais c'est encore dans la deuxième moitié de la décennie 1990 qu'est fondée la formation de licence turque (4 ans) en sciences politiques et relations internationales de l'université Yeditepe (1996).

En Bulgarie⁴⁵⁷, la plupart des créations de formations datent de la décennie 1990. Quatre formations sont créées dans la première moitié de la décennie : trois formations complètes de premier cycle (en 4 ans ou 5 ans pour les formations d'ingénieurs) et une formation partielle s'adressant à des étudiants de premier cycle en deuxième année de journalisme. Parmi les trois formations complètes figure celle en gestion de l'université de Sofia (1995), que nous avons retenue également dans notre corpus. Cinq autres nouvelles créations ont encore lieu dans la seconde partie de la décennie 1990. Parmi elles, mentionnons la création de l'IFAG (Institut francophone d'administration et de gestion) qui délivre des formations de niveau de 3^{ème} cycle français de l'époque (DESS) et la création de la dernière formation créée de notre corpus, celle en sciences politique de la NUB, en 1999.

La Roumanie⁴⁵⁸ fait partie des pays où dans la première moitié des années 1990 s'implante le plus grand nombre de formations universitaires francophones (15), après le Vietnam (47) et à égalité avec la Pologne (15). Le rythme ralentit quelque peu dans la seconde moitié des années 1990, mais toutefois il reste important par rapport à la plupart des autres pays.

La décennie 1990 marque donc bien l'expansion d'un mouvement de créations de formations universitaires francophones qui a émergé à la fin des années 1980.

⁴⁵⁵ Voir annexe 1.

⁴⁵⁶ Nous pensons plutôt qu'il s'agit, dès cette époque, d'enseignements de français, dans le cadre d'une deuxième langue vivante obligatoire, outre l'anglais, langue dans laquelle sont délivrés les enseignements. Voir annexe 1b pour plus de précisions sur notre justification. Il serait cependant nécessaire d'obtenir plus d'informations.

Il n'y a pas d'autres créations de formations universitaires francophones

⁴⁵⁷ Voir annexe 1.

⁴⁵⁸ Voir annexe 1.

3. Au-delà de la décennie 1990 : Ralentissement et nouvelles zones de créations

Le tournant des années 1980-1990 a marqué le début d'une vague de créations de formations francophones. Elle a été à son apogée à peu près au milieu de cette décennie, pour décroître sensiblement par la suite de manière générale et de manière assez forte dans les pays qui nous concernent.

a) Evolution globale du mouvement de créations

Le mouvement de créations de formations universitaires francophones se poursuit au-delà de la décennie 1990, mais, selon les données des répertoires que nous avons transposées dans les tableaux ci-dessus, de manière significativement ralentie à partir de 1997 (presque deux fois moins de créations entre 1996 et 2000 qu'entre 1991 et 1995, selon le découpage en période de 5 années). Et si l'on observe de plus près le mouvement des créations, année après année, on remarque que c'est à partir de 1998 que le rythme des créations se ralentit de façon notable : 8 créations mentionnées seulement en 1998, 5 en 2000, selon le répertoire de 2006, contre 23 en 1997 (13 selon le répertoire de 2006⁴⁵⁹). Même s'il convient de rester prudent dans les interprétations, compte-tenu des incertitudes quant au nombre réel de créations⁴⁶⁰, on observe un rythme très ralenti par rapport à la décennie précédente dans la première partie des années 2000.

Par ailleurs, le mouvement des créations s'étale vers des pays qui en avaient été peu bénéficiaires dans la période précédente (Ukraine, Brésil, Argentine, par exemple), mais de manière bien moindre que dans les pays bénéficiaires de la période précédente. Cet étalement géographique associé à un moins grand nombre de créations, fait que dans les pays qui nous intéressent les créations se sont fortement réduites (Roumanie), voire pratiquement arrêtées (Bulgarie et Turquie). La Roumanie et la Pologne restent cependant toujours les premiers pays « producteurs de formations francophones » avec le Vietnam, mais aussi, désormais, le Cambodge et la Chine.

Après 2005, pour une vue générale des créations dans le monde « non francophone » dans son ensemble, nous ne disposons que de la carte interactive établie par l'AUF et que nous avons consultée en juin 2015⁴⁶¹. Entre 2005 et 2015, on peut noter un développement général a priori exponentiel de formations universitaires francophones, quoique le chiffre soit nettement à relativiser, puisque comme indiqué en note, les unités de comptage diffèrent par rapport aux répertoires du MAE de 1997 et 2006, ce qui induit un écart nécessairement très important. De plus, ce chiffre correspond aux formations en fonctionnement au moment de la consultation de la carte et, à moins de faire un travail d'investigation extrêmement long, dans la mesure où sur la carte interactive ne figure pas d'information quant à la création des

⁴⁵⁹ Il est en réalité assez difficile d'avoir une idée exacte du rythme des créations des formations francophones, puisque les répertoires ne mentionnent que les formations qui fonctionnent encore au moment où ils sont réalisés. Plus on se rapproche de la date de recension, plus le nombre de créations peut être estimé fiable. Si l'on prend le répertoire de 1997, on note 23 créations en 1997. La différence de 10 formations créées en 1997 entre le répertoire de 1997 et 2006 peut être imputée à la fermeture probable d'un certain nombre de formations qui ne fonctionnent que pendant quelques années. C'est pourquoi, il paraît préférable de comparer des chiffres issus du même répertoire (2006). Cependant, s'il est du coup difficile d'avoir une appréciation exacte des créations, les différences entre les deux répertoires sont particulièrement intéressantes car elles donnent une idée de la durée de vie de ces formations.

⁴⁶⁰ Voir note précédente.

⁴⁶¹ Voir annexe 1 [répartition des formations francophones répertoriées selon la zone géographique d'implantation (1997-2015)].

La carte interactive disponible sur le site de l'AUF, comme les répertoires de 1997 et 2006 produits par le MAE, manque d'exhaustivité, puisque toutes les formations que nous connaissons et qui fonctionnaient au moment de notre consultation n'y étaient pas répertoriées. Aucune des formations turques n'y figure, par exemple ! En revanche, contrairement aux répertoires du MAE, chaque cycle et chaque option de master sont comptabilisés : dans les répertoires du MAE, on ne comptait généralement qu'une seule formation, éventuellement étendue sur plusieurs cycles et constituée en plusieurs options. Par ailleurs, les dates de création ne sont pas mentionnées. Dans ce sens, comme les répertoires, la carte fournit une vision large, qui peut donner une idée des tendances tout en manquant de précision.

formations, le chiffre ne renseigne pas du tout sur la même chose que ce que nous avons observé jusqu'à présent : les nouvelles créations. Il indique les formations en fonctionnement – si les informations ont été tenues à jour - au moment de la consultation du site.

Nous avons compté⁴⁶² 182 formations, deux universités, deux collèges répertoriés, donc fonctionnant, en 2006 (répertoire du MAE). Selon la carte interactive de l'AUF, en 2015, pour la même zone et les mêmes pays que ceux mentionnés dans le répertoire de 2006, on compte 423 formations en fonctionnement. Soit une évolution allant du simple au double. La comparaison doit rester très prudente. Ce chiffre très élevé par rapport à celui de 2006, doit être fortement nuancé, étant donné la différence d'unités de comptage.

b) Des évolutions relativement contrastées en Turquie, Bulgarie et Roumanie

Pour les pays qui nous intéressent, nous disposons de davantage de détails que pour l'ensemble global des créations, grâce aux brochures et répertoires de formations universitaires francophones produits régulièrement par les SCAC en Bulgarie et en Roumanie et grâce aux informations disponibles – avec moins de régularité - sur le site de l'Ambassade de France en Turquie. Pour une vue d'ensemble, nous avons synthétisé les données concernant l'évolution des formations **en fonctionnement** dans les trois pays entre 1990 et 2015⁴⁶³. Le tableau suivant rend compte de cette synthèse.

Si en Roumanie la création de formations universitaires se poursuit au-delà de la décennie 1990, en revanche, il n'y a pratiquement plus de créations de formations en Bulgarie et en Turquie depuis la fin des années 1990.

En Turquie et en Bulgarie, la situation n'a, en effet, guère changé entre la fin des années 1990 et 2015 : un faible nombre de formations ont été créées durant la période. Les nouvelles créations sont en réalité pour l'essentiel des formations de master ou de doctorat qui viennent compléter les cursus de premier cycle créés antérieurement.

En Turquie⁴⁶⁴, le département de sciences politiques et administratives (DSPA) de l'université de Marmara fait partie, avec le 3^{ème} cycle français (DEA ; 2^{ème} cycle universitaire turc) en géologie de l'université Hacettepe des formations pionnières, créées à la fin des années 1980 (respectivement 1988 et 1987).

Par la suite, en 1991, se sont implantées deux formations de type LEA (anglais, français) : l'une à Izmir en gestion du tourisme à l'université publique Dokuz Eylül d'Izmir⁴⁶⁵, l'autre en gestion dans la première université privée, l'université Bilkent à Ankara. Une fois créée l'université Galatasaray (1992) qui ouvre avec 8 départements répartis en 4 facultés en 1993, seulement deux formations de licence turque en 4 ans vont ouvrir dans d'autres universités : la formation de l'université privée de Yeditepe en sciences politiques et relations internationales en 1996 et la formation de l'université publique Akdeniz à Antalya en économie et relations internationales (en turc, anglais et français) en 2000⁴⁶⁶. Une formation en journalisme (d'une seule année d'études), créée en 1997 n'aura eu qu'une durée éphémère : commune à l'université d'Istanbul et à l'université Galatasaray, elle n'a fonctionné que durant trois années.

D'autre part, il y a également eu à l'université Galatasaray la création d'une cinquième faculté en 2000 et quatre nouvelles ouvertures de départements (licences turques en 4 ans) entre 2000 et 2010. Les départements / formations qui étaient au nombre de 8 en 1993 sont désormais 12 en 2015.

En 1992, le DSPA ouvre sa formation de 2^{ème} cycle turc (Yüksek Lisans) / 3^{ème} cycle français (DEA) et l'université de Galatasaray commence à en faire autant à partir de 1997.

En dehors de l'université Galatasaray, l'expansion est donc faible, voire quasi nulle.

⁴⁶² Hors Liban et en rectifiant à la marge certaines informations.

⁴⁶³ Voir annexe 1.

⁴⁶⁴ Annexe 1.

⁴⁶⁵ Voir dans une note précédente nos doutes quant au fait que cette formation délivre des enseignements en français.

⁴⁶⁶ En 2000, il s'agit d'un département d'économie et de gestion qui est transformé en département d'économie et de relations internationales en 2004.

Evolution du nombre de formations universitaires fonctionnant en Turquie, Bulgarie, Roumanie entre 1990 et 2015⁴⁶⁷

Année	Turquie		Bulgarie		Roumanie	
	1 ^{er} cycle complet	Autres (post 1 ^{er} cycle)	1 ^{er} cycle complet (+ partiel)	Autres (post 1 ^{er} cycle)	1 ^{er} cycle complet	Autres (post 1 ^{er} cycle)
1990	1 (DSPA)	1	-	1 (MARCOM)	2	-
1995	11 (dont 8 GSÜ)	2 (dont DSPA)	3 (+1 partiel)	1 (MARCOM)	9	8
2000	12 (dont 8 GSÜ)	4* (dont DSPA + 2 GSU (6 form ⁴⁶⁸))	7 (+1 partiel)	1 (IFAG)	13	13
2005	16 (dont 11 GSÜ)	3* (DSPA + 2 GSU (27 form))	7 (+1 partiel)	3 (dont 1 continuité)	16	17
2010	16 (dont 12 GSÜ)	3* (DSPA + 2 GSU (41 form))	7	6 (dont 4 continuités)	23 16 sans médecine	17 15 sans médecine
2015	15 (dont 12 GSÜ)	3* (DSPA + 2 GSU (47 form))	8	11 (dont 5 IFAG et 4 continuités)	[23]? Pas de nouvelles créations mais nombre de fermetures possible : inconnu	74 71 sans médecine

Nos calculs, d'après notamment les répertoires des formations francophones du MAE (1997, 2006), les données des SCAC et les données issues des comptes rendus des comités paritaires de GSÜ.

En 2015, pour la Roumanie, les données proviennent de la carte interactive de l'AUF.

*Pour GSÜ, il y a deux Instituts dans lesquels sont délivrées les formations post-licence (Master (yüksek lisans) et doctorat (doktora) : un Institut des sciences, créé en 1997, et un Institut des sciences sociales créé en 1998. Le nombre principal renvoie à ces deux instituts ; celui entre parenthèses au nombre de programmes de Master qui s'y trouvent.

En Bulgarie⁴⁶⁹, pratiquement toutes les formations qui existent aujourd'hui existaient déjà dans les années 1990. Après la création de la formation de licence (4 ans) en sciences politiques de la NUB en 1999 (formation la dernière créée de notre corpus), on compte un nombre insignifiant de nouvelles formations « indépendantes » d'un cursus antérieur. Les nouvelles créations prolongent la plupart du temps une formation existante de licence. Si elles sont en nombre peu élevé, cependant, relativement au parc universitaire bulgare, elles tiennent une place plus importante que les formations universitaire francophones en Turquie relativement au parc universitaire turc (voir partie suivante - B).

Contrairement à la Turquie et à la Bulgarie, où la situation est restée pratiquement inchangée depuis les premières créations, en Roumanie, en revanche, à la fin des années 1990 et dans le courant des années 2000, on constate une création quasi ininterrompue de formations universitaires francophones, voire une

⁴⁶⁷ Ces données sont une synthèse de plusieurs sources. L'homogénéité absolue n'est donc pas garantie. Des erreurs de quelques unités sont possibles surtout pour la Roumanie. Les données sont plus fiables pour la Turquie et la Bulgarie : avec un moins grand nombre de formations, il est plus aisé de contrôler le nombre pour les SCAC. Malgré le manque d'homogénéité et de fiabilité concernant le fonctionnement réel des formations et l'exhaustivité des données, ces dernières permettent d'avoir tout de même une idée générale des mouvements et des différences entre les trois pays.

⁴⁶⁸ Pour l'université Galatasaray, le deuxième chiffre correspond aux Instituts et entre parenthèses nous indiquons le nombre de formations qui composent ces instituts (« form »).

⁴⁶⁹ Annexe 1.

explosion très récente, depuis le début des années 2010, de créations de masters, d'une part, de formations en médecine, d'autre part.

On peut expliquer les écarts entre les créations en Turquie et en Bulgarie d'un côté, et en Roumanie, de l'autre côté, par un apprentissage de la langue française qui reste très élevé dans l'enseignement secondaire roumain par rapport aux deux autres pays : en 2010⁴⁷⁰, le français était appris par près de 90% des élèves roumains (LV1 et LV2), alors qu'un peu moins de 12% le choisissaient en Bulgarie et moins de 1% en Turquie. La Roumanie est en effet le seul des trois pays retenus où une deuxième langue est obligatoire dans le secondaire. De plus, la proximité linguistique entre la langue roumaine et la langue française, toutes deux de la famille des langues romanes, joue certainement un rôle non négligeable dans le choix de cet apprentissage. Enfin, cette même proximité linguistique joue probablement aussi un rôle dans les échanges entretenus entre les universités françaises et les universités roumaines, rendus plus aisés par cette proximité langagière.

Mais en réalité, ce sont davantage les étudiants étrangers (essentiellement venus du Maghreb et de France pour la médecine) qui permettent ce développement de formations en langue française.

Ces dernières permettent de recruter des étudiants étrangers de pays francophones, y compris français, en appliquant des frais d'inscription élevés (fiche Curie, 2014)⁴⁷¹.

Des trois pays, la Roumanie est celui où s'est créé le plus grand nombre de formations universitaires francophones. Mais on ne trouve pas plus en Roumanie qu'en Bulgarie de création d'université francophone, telle l'université Galatasaray qui comporte, à sa création, 8 formations (équivalents de 8 départements relevant de 4 facultés différentes). D'ailleurs, très peu d'universités francophones sont créées dans le monde non francophone entre 1986 et 2005, et même au-delà, selon les recherches que nous avons effectuées. Outre l'université Galatasaray, les universités francophones créées dans des champs universitaires globalement non francophones sont :

- l'université Senghor à Alexandrie (1990) qui n'offre que des formations de deuxième ou troisième cycles universitaires ;
- l'université française d'Égypte (2002) ;
- l'université française en Arménie (2003) ;
- l'université Paris-Sorbonne-Abu Dhabi (2006)⁴⁷².

En revanche, la création du Collège juridique (1995), implanté au sein de la faculté de droit de l'université de Bucarest est davantage qu'une formation : c'est une structure autonome sur le plan pédagogique, dont les curriculums et les diplômes sont ceux de Paris 1. Cependant les étudiants qui y sont inscrits sont également obligatoirement inscrits à l'université de Bucarest. Ils suivent deux curriculums en parallèle, même si certains croisements existent.

Comme l'université Galatasaray, ce n'est pas en lui-même une « formation ». De plus, comme Galatasaray, il s'agit d'un établissement d'enseignement supérieur qui a acquis un prestige certain.

4. Bilan : périodisation du mouvement de créations des formations universitaires francophones (fin des années 1980 – années 2010)

Pour conclure sur le mouvement général des créations de formations universitaires francophones, on peut dire que la grande période de créations dans le monde non francophone se situe dans les années 1990. Par la suite, on observe un tassement au début de la décennie 2000 et une reprise des créations depuis 2005 environ. Mais cette reprise se différencie assez nettement de la vague des années 1990 :

- elle est de moindre mesure ;
- son étendue s'élargit à d'autres zones (Moyen-Orient – Liban exclu – et Amérique du sud) que celles qui avaient été privilégiées initialement (zones Asie et Europe centrale et orientale) ;
- elle est marquée par la prédominance de créations des cycles de Masters.

⁴⁷⁰ Nous renvoyons partie I-I-B-2 aux données concernant l'enseignement de la langue française dans les trois pays.

⁴⁷¹ Voir ci-dessous partie III-B sur le champ universitaire roumain : les étudiants étrangers.

⁴⁷² Les dates indiquées sont celles de l'ouverture à des étudiants.

Dans les zones qui nous intéressent, plus spécialement dans les pays concernés par l'étude empirique, on enregistre un mouvement de créations plus marqué que le mouvement global. Schématiquement, on peut considérer qu'il se compose de trois périodes.

- Il est nettement amorcé à la fin des années 1980 avec la création de quelques formations (« tournant – premières créations »)
- Il se poursuit et se développe durant toute la décennie 1990 (« expansion »).
- Il s'épuise progressivement à partir de la fin des années 1990 et du début des années 2000 (relatif épuisement /mastérisation »).

Si le mouvement de créations se poursuit en Roumanie (créations de masters essentiellement qui deviennent exponentielles dans les années 2010), en revanche, en Turquie et en Bulgarie, il s'arrête pour ne concerner que le développement des formations existantes (développement de masters).

Dans cet ensemble, les formations que nous avons retenues peuvent être considérées comme des pionnières de formations francophones : elles font partie de la première grande vague de créations de formations universitaires francophones, qu'elles précèdent même pour certaines (DSPA de l'université de Marmara).

Ce mouvement que nous avons esquissé peut-il être considéré, à partir des années 2000, où l'on constate un certain épuisement des créations, comme un mouvement de désinstitutionalisation des formations universitaires francophones ? Comment les formations créées dans les années 1990 se maintiennent-elles dans la durée ? L'étude des cas retenus permettra de donner quelques éléments de réponse (partie 3). En tout cas, ce mouvement général montre nettement la fin d'une dynamique de formations universitaires francophones (fin des créations de licences).

Après nous être intéressée au mouvement global de créations des formations universitaires francophones, nous allons maintenant nous intéresser à l'évolution de quelques-unes de leurs caractéristiques, afin de cerner leurs spécificités et les éventuelles faiblesses /solidités de leur fonctionnement.

B. Une place limitée dans les champs universitaires respectifs

Quelle est la place des formations universitaires francophones dans les champs universitaires turc, bulgare et roumain ?

Nous allons regarder d'abord la place des formations universitaires francophones dans l'évolution des champs concernés et des langues d'enseignement utilisées. Puis nous nous arrêterons quelque peu sur l'évolution de la fréquentation de ces formations par les étudiants au regard des évolutions de la fréquentation globale des établissements supérieurs locaux.

1. Evolution des parcs universitaires locaux et créations de formations universitaires francophones

Le mouvement de créations de formations universitaires francophones reste globalement d'ampleur extrêmement modeste si on le met en perspective avec :

- le développement des parcs universitaires des pays que nous avons retenus pour l'étude empirique ;
- le développement des formations en langue anglaise.

a) Les formations francophones universitaires dans l'offre universitaire globale de chaque pays

En Turquie, on peut dire que l'expansion des formations universitaires francophones est insignifiante, malgré l'université Galatasaray, université entièrement de langue française⁴⁷³, dans un pays dont le parc universitaire ne cesse de se développer : entre 1988 - au moment de l'ouverture du DSPA - et aujourd'hui (2013), le nombre d'universités est passé de 29 à 175 et le nombre d'étudiants a été multiplié par 10, passant de 550 000 environ à 5 500 000 environ⁴⁷⁴.

Contrairement à la Turquie, le parc universitaire n'est pas aussi extensible en Bulgarie : la population bulgare est environ 10 fois moins nombreuse que la population turque⁴⁷⁵. Cependant, le parc universitaire avant de connaître une régression depuis 2008-2009, a connu également un développement spectaculaire dans les années 1990 : le nombre d'étudiants est passé de 170 000 en 1989 à plus de 280 000 en 2009 – stagnant, voire régressant légèrement, depuis le milieu des années 2000. On peut donc dire, que comme pour la Turquie, la création de formations universitaires francophones n'a pas suivi le développement du parc universitaire, au-delà des années 1990.

Si la Roumanie concentre un plus grand nombre de formations universitaires francophones que les deux autres pays, là encore la mise en perspective des créations de formations universitaires francophones avec le développement du parc universitaire conduit à relativiser quelque peu l'importance numérique de ces créations.

Comme les deux autres pays, le développement du parc universitaire a été spectaculaire durant les vingt-cinq dernières années. En 1989-1990, on comptait 44 établissements d'enseignement supérieur en Roumanie et 101 facultés. Cinq ans plus tard, le nombre d'établissements avait doublé et au début de la décennie suivante, en 2000-2001, le parc universitaire était composé de 126 établissements et 696 facultés (soit environ sept fois plus que dix ans auparavant). La progression continue jusqu'à la moitié des années 2000 (107 établissements, 770 facultés en 2005-2006), mais par la suite on observe, comme en Bulgarie, une certaine régression (due à des tentatives de mises en ordre et à un contrôle accru des institutions de formation) : en 2010-2011, on compte tout de même encore 108 universités et 624

⁴⁷³ Du moins dans les textes initiaux. Voir plus bas.

⁴⁷⁴ Voir ci-dessous, partie III : le développement des champs universitaires en Turquie, Bulgarie et Roumanie. Voir également annexes 5, 6, 7 : les évolutions quantitatives des champs.

⁴⁷⁵ Elle est même en régression depuis 1990. En 1990, la Turquie comptait environ 49 000 000 d'habitants, la Bulgarie, un peu moins de 9 000 000. En 2013, la population turque se compose d'environ 80 000 000 habitants, la population bulgare est à peine supérieure à 7 000 000.

facultés. De toute évidence, des réformes très récentes ont permis de réduire drastiquement le parc universitaire d'un seul coup, puisqu'en 2014-2015, il n'y a plus que 88 universités (nous ne connaissons pas le nombre de facultés).

Si l'on met de côté les formations de masters (qui peuvent être plusieurs par formation, chacun avec sa spécialité plus ou moins pointue) et sachant qu'il y a plusieurs formations par faculté, on voit, d'après les chiffres⁴⁷⁶, que l'évolution des formations francophones de premier cycle est loin d'avoir suivi le mouvement général de créations de formations en Roumanie.

Dans les trois pays les formations universitaires francophones occupent donc, à des degrés variables, en termes quantitatifs, une place modeste dans les parcs universitaires⁴⁷⁷ : insignifiante en Turquie, n'eût été l'université Galatasaray ; à peine moins insignifiante en Bulgarie ; un peu plus importante en Roumanie.

b) Les formations universitaires francophones et les formations dans d'autres langues étrangères

Quelle est la place des formations en langue française par rapport à des formations universitaires dans d'autres grandes langues internationales ?

Face à la difficulté pour obtenir des statistiques fiables⁴⁷⁸ et à l'impossibilité de disposer de statistiques homogènes pour les trois pays, nous ne pouvons nous appuyer, là encore, que sur des tendances.

Selon les sources dont nous disposons⁴⁷⁹, nous ne pouvons proposer de comparaison entre les pays, les dates de références étant trop différentes, ainsi que les unités de comparaison. Pour la Turquie, étant donné le très grand nombre d'institutions et de formations en langue anglaise, l'unité de référence pour l'Institut de statistiques turc est l'établissement complet et non la formation. À part pour la Turquie (voir plus bas), nous ne pouvons pas faire état d'une évolution, si ce n'est de manière très imprécise⁴⁸⁰.

Universités en langue étrangère en Turquie (2010-2011) : synthèse⁴⁸¹

	Etablissements fonctionnant exclusivement ou principalement dans une langue autre que le turc	Etablissements fonctionnant exclusivement ou principalement en langue turque comportant des formations dans une autre langue
Français	1	3
Anglais	51	Majorité des établissements (99 établissements essentiellement en langue turque)
Allemand	1 (en 2013)	Au moins 4
Autres	-	Au moins 3 (arabe)

Inventaire pour l'année 2010 des formations en langue étrangère en Turquie

D'après : *The Centre for EU Education and Youth Programmes* (Turkish National Agency), *Studying in Turkey, 2010-2011*, Ankara, 2010.

⁴⁷⁶ Annexe 1.

⁴⁷⁷ Pour une appréciation qualitative, comme, entre autres, la réputation de ces formations, à part pour la Turquie où l'on peut en avoir une idée globale grâce au concours national d'accès à l'université (voir partie suivante), il faut, pour les autres pays et pour une analyse plus fine, procéder qualitativement, formation par formation. C'est ce que nous avons tenté de voir avec le corpus que nous avons défini. Voir II de cette partie 2.

⁴⁷⁸ Même les statistiques officielles ne peuvent être que flottantes, pour des unités aussi petites, qui fonctionnent souvent en parallèle avec d'autres formations de la même discipline, en langue nationale ou dans d'autres langues étrangères.

⁴⁷⁹ Voir annexe 4 (Turquie), 5 (Bulgarie), 6 (Roumanie).

⁴⁸⁰ Les SCAC (dans les fiches Curie, par exemple) ne proposent pas de décompte des formations qui ont lieu dans d'autres langues que le français – décompte déjà difficile à établir, comme en Roumanie, par exemple. À notre connaissance, il n'existe pas de décompte de ce type dans les statistiques officielles, sauf à travers la documentation qui s'adresse aux étudiants étrangers, qui existe depuis une époque récente dans les trois pays. Nous avons dû utiliser plusieurs documents et nous rendre sur le site des principales universités, mais il était évident que ce travail ne pouvait pas être exhaustif.

⁴⁸¹ Tableau repris de l'annexe 1b, à laquelle nous renvoyons pour les commentaires.

Formations en langue étrangère en Bulgarie (2015-2016) : synthèse⁴⁸²

	Licences	Masters	Total
Français	8	11	19
Anglais	Au moins 39 (dans l'ensemble des universités dont au moins 6 universités entièrement de langue anglaise) Sans médecine : au moins 33	Au moins 47	Au moins 86 Sans médecine : au moins 80
Allemand	Au moins 2	Au moins 2	Au moins 4
Autres		Au moins 3 (russe, italien)	Au moins 3 (russe, italien)

Inventaire pour l'année 2015 des formations en langue étrangère en Bulgarie

Source principale : Studyportal

Formations en langue étrangère en Roumanie (2010-2011) : synthèse⁴⁸³

	Licences	Masters	Total
Français	23 16 sans médecine	17 15 sans médecine	40 31 sans médecine
Anglais	52 42 sans médecine	46 34 sans médecine	98 76 sans médecine
Allemand	15 Surtout en ingénierie Dont 11 : université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca	4	19
Autres			Formations de l'université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (roumain et hongrois) + ?

Inventaire pour l'année 2010-2011

D'après : Le site : Etudier en Roumanie

Une remarque s'impose tout d'abord. Ces chiffres auraient tendance à occulter le fait que dans les trois pays, la langue nationale est majoritairement la langue d'enseignement du supérieur.

Malgré les imprécisions des chiffres, on peut tout de même constater que l'anglais fait incontestablement partie de l'offre formative des trois pays et qu'il y dispose même d'une présence bien affirmée.

On peut aussi observer des différences. Certes la Turquie, avec son parc universitaire peu ou prou 20 fois plus grand que celui de la Bulgarie et 10 fois plus important que celui de la Roumanie en termes d'effectifs, dispose d'un nombre de formations en langue anglaise (dans les universités recensées) bien plus élevé que celui des deux autres pays. Même relativement au champ universitaire turc, ce nombre est indéniablement élevé. En 2010-2011, environ un tiers des établissements supérieurs turcs (51 / 157), selon l'affichage officiel, délivrent majoritairement, voire exclusivement, des enseignements en langue anglaise. En outre, la plupart des universités dont l'enseignement est principalement en turc délivrent aussi des formations en langue anglaise. On peut indéniablement parler d'une anglicisation forte du champ universitaire turc. A côté, les enseignements dans d'autres langues étrangères sont quasiment insignifiants, même en langue allemande. L'université turco-allemande a ouvert ses portes en 2013 seulement, soit vingt ans après l'université Galatasaray. On trouve à peine plus de formations en langue allemande dans les universités turques que de formations en langue française (même si le chiffre de 4 formations en allemand nous semble en-deçà de la réalité). A part l'université Galatasaray et l'université

⁴⁸² Tableau repris de l'annexe 1c, à laquelle nous renvoyons pour les commentaires.

⁴⁸³ Tableau repris de l'annexe 1d, à laquelle nous renvoyons pour les commentaires.

turco-allemande, on ne trouve pas d'établissement complet dans une langue étrangère autre que l'anglais parmi les 176 établissements d'enseignement supérieur que compte la Turquie en 2013-2014.

En Bulgarie, à côté du nombre de formations en langue anglaise, les formations en langue française, tout comme celles en langue allemande⁴⁸⁴, sont largement minoritaires. Cependant, comme nous l'avions constaté, elles occupent dans le champ universitaire une place plus importante que les formations francophones en Turquie dans le parc universitaire turc.

La Bulgarie dispose, comme la Turquie, de plusieurs universités uniquement ou majoritairement en langue anglaise : l'université Américaine de Blagoevgrad, les universités libres de Burgas et de Varna, la Nouvelle université bulgare (NUB), l'Ecole internationale de commerce, l'université de management de Varna. Incontestablement le petit parc universitaire bulgare est fortement anglicisé.

La Roumanie se singularise encore quelque peu par rapport aux deux autres pays. Certes, les formations en langue anglaise y sont majoritaires en 2010-2011 parmi les formations en langue étrangère, mais elles ne sont « que » deux fois et demie plus nombreuses que les formations en langue française. Cependant, cet écart montre quand même que la Roumanie, pays le plus francophone et francophile d'Europe hors les pays où le français est langue officielle, pays où les formations universitaires francophones ont connu le plus grand développement, a largement amorcé elle aussi un virage vers l'anglicisation. Quant aux formations en langue allemande, elles sont en nombre très restreint, concentrées à l'université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, zone d'influence hongroise (les deux langues d'enseignement principales de l'université sont le roumain et le hongrois) et donc zone d'influence allemande en vertu des alliances historiques.

Dans les années 2010, dans les trois pays, les formations universitaires francophones sont, à des degrés divers, minoritaires, et même très largement minoritaires, par rapport aux formations en langue anglaise. Même en tenant compte de l'université Galatasaray – qui bénéficie d'une notoriété certaine dans le champ universitaire turc⁴⁸⁵, mais qui sur le plan quantitatif est une toute petite université –, les formations universitaires francophones sont en quantité négligeable dans le champ universitaire turc. Elles sont à peine plus présentes en Bulgarie.

En Roumanie, champ où le français occupe la place la plus visible, où, quantitativement les formations universitaires occupent une place importante, elles sont (deviennent ?) néanmoins moins nombreuses que les formations en langue anglaise qui, si l'on prend l'exemple de l'Académie d'études économiques, sont, pour leur part, de plus en plus nombreuses⁴⁸⁶.

2. Evolution du nombre d'étudiants fréquentant les formations universitaires francophones

Au-delà des structures, on peut aussi apprécier la place des formations universitaires francophones dans les champs universitaires en s'intéressant à l'évolution des effectifs étudiants dans ces formations relativement aux effectifs globaux.

Les chiffres sont, de fait, encore plus complexes à obtenir que ceux visant à comptabiliser les formations. Malgré les très grandes incertitudes et imprécisions des dénombrements, soit que nous les ayons nous-mêmes effectués (pour la Turquie), soit qu'ils aient été effectués par les SCAC des ambassades de France (pour la Bulgarie et la Roumanie), des données approximatives permettent, comme celles concernant les formations, d'avoir une idée générale de l'évolution et de l'étendue de ces formations dans leur champ universitaire respectif⁴⁸⁷.

⁴⁸⁴ Comme pour la Turquie, les formations en langue allemande sont sans doute plus nombreuses que les chiffres indiqués. Cependant, dans les grandes universités – université de Sofia, université technique de Sofia, NUB – où nous avons vérifié sur les sites la liste des formations en langue étrangère, le rapport, malgré le faible nombre, est en faveur du français. Par ailleurs, il n'existe pas d'institut comme l'IFAG délivrant des formations de master en langue allemande.

⁴⁸⁵ Voir plus bas.

⁴⁸⁶ Voir annexe 20.

⁴⁸⁷ Voir annexe 1 nos commentaires sur la construction des données.

Evolution des effectifs approximatifs des formations universitaires francophones dans les trois pays⁴⁸⁸

	Turquie ⁴⁸⁹	Bulgarie ⁴⁹⁰	Roumanie ⁴⁹¹
Année			
1989	106		
1993	500 env.		
1996	1200 env	390 env	+1140 ⁴⁹²
2000		750 env	
2004	2900 env.		
2005			4000 env
2006		860 env	4000 env (1500 Roumains ? ⁴⁹³)
2008	3150 env		4000 env
2010	2700 – 3800 env ⁴⁹⁴	850 env	3 500 env (dont 1500 Roumains ⁴⁹⁵)
2013		850 env.	
2015		900 env.	

Tableau 10- Evolution des effectifs approximatifs des formations francophones en Turquie, Bulgarie et Roumanie

Grossièrement, on peut, d’après ces données approximatives, constater premièrement que, entre le début des créations et aujourd’hui, les effectifs étudiants ont globalement et logiquement augmenté - plusieurs formations étant organisées sur plus d’une année d’études jusqu’au milieu des années 2000 – voire au-delà en Bulgarie.

Cependant, ce sont des chiffres très modestes, surtout si on les rapporte à l’offre formative dans les trois pays et aux effectifs étudiants ainsi qu’à leur évolution⁴⁹⁶.

En Turquie, il y avait 635 800 étudiants dans le supérieur en 1989, deux fois plus en 1996 (1 200 000 environ), encore deux fois plus en 2008 (2 454 000), plus de deux fois plus en 2013 (5 470 000). En revanche, depuis le milieu des années 2000, on note une certaine stagnation des effectifs dans les formations universitaires francophones (autour de 3000). Ils représentent moins de 0.1% de l’ensemble de la population étudiante (0.1% en 1996 ; 0,09% en 2010, même en prenant la limite la plus haute de la fourchette).

L’évolution au niveau global est quelque peu différente en Bulgarie, puisqu’après une nette augmentation des effectifs étudiants dans l’ensemble des établissements d’enseignement supérieur en

⁴⁸⁸ Un tableau plus précis est disponible pour chaque pays, annexes 1b, 1c, 1d. Pour la construction de ces tableaux, voir annexe 1e.

⁴⁸⁹ D’après les données des institutions.

⁴⁹⁰ 1996 : Répertoire MAER, 1997 ; au-delà, grandeur proposée par le SCAC (fiches Curie).

⁴⁹¹ Documents du SCAC : Rapport de 1996 de l’attaché de coopération en charge de l’universitaire ; au-delà : fiches Curie (les données concernant les effectifs ne figurent plus au-delà de 2011) et Rapport d’information de la mission sénatoriale effectuée du 3 au 7 mai 2009 en Roumanie (Legendre et al.).

⁴⁹² Données pour 1995. Rapport de l’attaché de coopération SCAC de l’Ambassade de France en Roumanie, 1997. Ne sont comptabilisées que les formations soutenues à cette époque par le SCAC de l’Ambassade de France (4 formations). Cependant, il existait d’autres formations. Les effectifs totaux des formations sont donc supérieurs à 1128. Les chiffres de l’Officiel sont à peu près les mêmes que ceux avancés par un rapport du BECO de 1997 pour les filières soutenues à la fois par le BECO et le SCAC.

⁴⁹³ Le rapport d’évaluation de *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l’Union européenne (1995-2005)*, DME / MAE, 2007, avance le chiffre de 1500 (p. 87). Nous pensons que ce chiffre indique les inscriptions des seuls étudiants roumains.

⁴⁹⁴ A partir de 2008, de plus en plus de masters de GSÜ se font en langue turque ou en langue anglaise, d’où la fourchette, assez large pour l’année 2010.

⁴⁹⁵ Données pour 2009 : Fiche Curie Roumanie, 2011 (les autres étudiants, selon la fiche, sont essentiellement des étudiants du Maghreb). Les fiches suivantes (2013 et 2014) ne fournissent pas de chiffres, même approximatifs.

⁴⁹⁶ Voir les annexes présentant l’évolution de l’offre formative dans chacun des trois pays : Turquie, annexe 4; Bulgarie 5; Roumanie 6. Et la partie III ci-dessous pour les évolutions des champs universitaires.

Bulgarie dans les années 1990 (de 170 600 en 1989 à 261 000 étudiants en 1996), ils ont tendance à se tasser depuis le milieu des années 2000 (279 000 en 2014). Le mouvement des effectifs des formations universitaires francophones suit cette tendance au « tassement » et est à peu près identique à celui en Turquie. Il y avait environ 750 étudiants inscrits dans des formations universitaires en 2000, environ 860 en 2006 et ils sont environ 850 en 2010. Avec leurs quelques 850 étudiants, les formations universitaires francophones représentent moins de 0,3% de la population étudiante bulgare en 2010.

En Roumanie, la forte augmentation de formations universitaires francophones, de niveau master essentiellement, ne s'accompagne apparemment pas d'une évolution conséquente des effectifs des étudiants – même ceux-ci auraient tendance à diminuer depuis la fin des années 2000, alors que le nombre de formations augmente !

Ils ont au moins doublé entre 1996 et 2009, mais d'une part ils restent très modestes (environ 0,3% de la population étudiante en 1995 ; moins de 0,5% en 2009) – voire régressent - et, d'autre part, si l'on se fie à l'approximation faite par le SCAC de Roumanie en 2009 et à son commentaire⁴⁹⁷, ce ne sont pas en priorité des étudiants roumains qui intègrent ces formations, mais des étudiants venus de pays francophones : Maghreb, mais aussi France pour les études de médecine.

Ces dernières rencontrent un franc succès auprès d'un public français depuis que la Roumanie a intégré l'Union européenne (2007) et que le marché du travail est ouvert au sein de l'Union européenne aux diplômés de Bulgarie et de Roumanie (2009)⁴⁹⁸. On peut donc considérer que les effectifs en Roumanie, comme du reste le nombre relativement élevé de formations, masquent en partie la réalité : il n'y a en proportion des effectifs totaux, pas plus d'étudiants qui intègrent une formation francophone en Roumanie qu'en Bulgarie.

Même si les effectifs étudiants ont légèrement augmenté dans les formations francophones universitaires des trois pays depuis les années 1990, ce succès très relatif ne doit pas occulter le fait que les parcs universitaires eux se développent de manière considérable pendant toute la période 1990⁴⁹⁹-2015⁵⁰⁰ et que les formations francophones y tiennent une place extrêmement marginale, et de plus en plus marginale. Pendant ce temps, la langue anglaise semble s'étendre de plus en plus.

⁴⁹⁷ Fiche Curie, Roumanie, 2011.

⁴⁹⁸ Jusqu'en 2009, sans que le phénomène ne soit vraiment important, le SCAC s'en est désintéressé. D'une part parce que ces formations n'avaient pas besoin de soutien matériel pour fonctionner : les études proposées aux étudiants étrangers représentaient un coût assez élevé avant 2007 et, depuis que la Roumanie a intégrée l'Union européenne et que les frais d'inscription sont identiques pour les étudiants roumains et les étudiants communautaires, comme les étudiants français, les universités pratiquent des frais d'inscription élevés pour tous. D'autre part, le SCAC jugeait ces formations de piètre qualité (entretien avec l'ACU du SCAC de Roumanie en 2010). Elles font régulièrement l'objet d'articles de journaux en France, car ce type de formation dans l'Union européenne, où il suffit de payer pour y accéder, alors qu'en France le *numerus clausus* est très réduit, pose des problèmes quant à la généralisation de la reconnaissance des diplômes et interroge sur la qualité des praticiens ainsi formés dans des institutions où il n'existe pratiquement pas de formation pratique.

⁴⁹⁹ Même depuis les années 1980 pour la Turquie.

⁵⁰⁰ Voir la partie III, ci-dessous, sur l'évolution des champs universitaires.

C. La durée des formations universitaires francophones

Si les formations francophones sont rares, au moins s'inscrivent-elles peut-être dans une certaine durée. C'est le cas des formations universitaires francophones que nous avons retenues. Mais, de ce point de vue, les formations retenues constituent-elles des exceptions ?

On peut observer deux types de durée : celle qui correspond au fonctionnement d'une formation dans le temps (sa longévité, en quelque sorte) ; celle qui correspond à la durée des études couvertes par la formation.

1. Longévité des formations universitaires francophones ?

Quelle est la durée moyenne de fonctionnement des formations universitaires francophones ?

En associant les dates de création aux informations sur le fonctionnement des formations, on peut avoir une idée très générale de la durée des formations universitaires francophones.

Il nous a semblé que le mouvement des créations donnait une meilleure idée du développement des formations universitaires que le nombre de formations en fonctionnement période après période. En effet, le mouvement de création est susceptible de fournir une information que ne fournit pas le mouvement des formations en fonctionnement à tel ou tel moment : une information quant à la durée de vie globale des formations.

On constate, par ailleurs, malgré le développement apparent des créations sur l'ensemble des zones entre 2005 et 2015, que celles-ci ont souvent une durée de vie très limitée. A cet égard la comparaison entre le répertoire de 1997 et celui de 2006 est éloquent. On dénombre un total de 174 formations en fonctionnement ainsi que deux universités et deux collèges dans le répertoire de 1997. Combien parmi ces formations ont « survécu » jusqu'en 2006 ? Dans le répertoire de 2006, on ne dénombre plus que 98 formations, deux universités et deux collèges créés avant 1997. Près de la moitié des formations créées entre 1986 et 1997 auraient cessé de fonctionner entre 1997 et 2005. Malgré une marge d'erreurs certaine (oublis dans le recensement), on constate que ces formations sont, comme nous le posons en hypothèse, d'une institutionnalisation fragile, soumises à une désinstitutionnalisation assez rapide.

Précisément les formations que nous avons retenues ont à peu près toutes été créées dans le mouvement initial des créations de formations universitaires francophones, dans la décennie 1990, et elles fonctionnent encore, alors que nombre de leurs congénères sont, elles, d'une durée beaucoup plus éphémère. C'est précisément ce paradoxe que nous allons tenter de lever dans la suite de notre présentation.

Sur le plan numérique, entre 2005 et 2015 on observe une augmentation assez conséquente des formations en fonctionnement. Elles étaient au nombre de 172 plus deux universités et deux collèges à fonctionner en 1997. En 2006, il y a 180 formations universitaires plus trois universités et deux collèges en fonctionnement. Les formations universitaires sont désormais, en se fiant au répertoire de l'AUF, 423 en 2015. Il faut toutefois tenir compte de la remarque que nous avons émise en note : tout est comptabilisé sur la carte interactive de l'AUF consultée en 2015, chaque cycle, chaque option compte pour une formation, ce qui n'était pas le cas dans les répertoires précédents (où on ne comptabilisait qu'une seule formation composée éventuellement de plusieurs cycles et de plusieurs options de master, là où l'AUF en compte plusieurs). Le nombre de 423 est donc à relativiser grandement, surtout si l'on tient compte du fait que les nouvelles créations sont des formations de master.

Qu'en est-il dans les contextes retenus ?

Il est beaucoup plus complexe d'obtenir des informations sur les fermetures de formations que sur leur création. Ni les sites ou brochures des institutions, ni les documents des instances de coopération – même ceux auxquels nous avons pu accéder, très complets, par voie d'archives – n'indiquent les fermetures. On peut tout de même s'en faire une certaine idée par des recoupements d'informations.

En Turquie, si l'on excepte l'université Galatasaray – où, pour l'instant, aucune des formations n'a été fermée –, sur les 7 formations francophones créées pendant la période 1985-2015⁵⁰¹, 3 ne fonctionnent plus ou fonctionnent sans enseignements en langue française (formation de 2^{ème} cycle en géologie de l'université Hacettepe ; formation en gestion du tourisme d'Izmir ; formation partielle de 1^{er} cycle, sans doute très éphémère, en journalisme), une autre ne fonctionne plus comme un type LEA, mais plutôt comme une formation de traduction classique (Bilkent, Ankara). Enfin, notons que selon les curriculums disponibles sur le site de l'université Akdeniz⁵⁰², la seule formation à proposer un enseignement en français est celle de relations internationales, mais il ne s'agit que de deux cours de 3^{ème} année sur l'ensemble du cursus de licence. Il est vrai que par ailleurs, la langue française occupe une place relativement conséquente dans le curriculum, puisqu'elle est y est présente dans des cours de langue obligatoire, à côté de cours de langue anglaise, de manière récurrente sur les trois années pour 3 heures hebdomadaires. Nous ne pouvons pas dire précisément en revanche à quel moment précis ces changements ou fermetures sont intervenus.

A part Galatasaray, et sans compter les 2^{ème} cycles adossés à une licence, fonctionnent encore 3 formations en 2015 : le DSPA de l'université de Marmara ; la formation en sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe et la formation en relations internationales de l'université Akdeniz à Antalya, pour un seul cours en langue française étendu sur deux semestres.

En Bulgarie, une formation a fermé : la formation en gestion du centre MARCOM, formation pionnière en Bulgarie (1989), adressée à des professionnels de l'entreprise, a cessé de fonctionner complètement en 1998⁵⁰³. Sa disparition serait due à sa précocité même : créé avant la fin du communisme, ce centre aurait pâti d'une image entachée par ses liens trop étroits avec le régime communiste (rapport MAE sur la coopération en Bulgarie, 2003). La création de l'IFAG (1996), soutenue par le Président de la nouvelle République, J. Jeleu, a de plus instauré une concurrence. Le parcours de ce centre est intéressant car c'est l'un des rares cas de fermeture que nous connaissons. Il n'a pas été intégré à l'étude empirique, puisque nous n'avons retenu que des formations disposant d'un premier cycle universitaire, et que, par ailleurs, quand nous avons commencé notre enquête, nous ne disposions que de trop peu d'informations sur ce centre permettant d'en retrouver les acteurs. Nous en avons tout de même réalisé une étude de cas, à partir des données d'archives disponibles (annexe 25 (PDF)).

Il est plus compliqué de se faire une idée des créations /fermetures de formations en Roumanie, du fait de leur grand nombre. On peut prendre l'exemple de l'Académie des études économiques de Bucarest (ASE), où est implantée l'une des formations du corpus⁵⁰⁴. Si une Licence en langue française a récemment été créée (une formation de type LEA, « langues modernes appliquées »), une formation de Licence qui avait été créée en 2000 a, elle, été fermée, de même que le master qui la prolongeait (Licence et Master Management et gestion des entreprises, Institut franco-roumain de gestion (IFRG)). Concernant plus précisément les Masters, 6 masters ou formations post-licence de langue française ont été créés depuis le début des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Il n'y en a plus que deux qui fonctionnent en 2015, dont l'un où le français se partage le curriculum comme langue d'enseignement avec l'anglais et le roumain.

Il s'agit probablement d'un cas un peu particulier : il semble que les formations en gestion et en économie soient particulièrement très sensibles au « marché » et à la langue anglaise, répondant souvent aux besoins des entreprises, et plus sujettes au changement que les autres formations.

Mais, globalement, force est de constater que nombre de formations dans les zones retenues ont une durée de vie limitée.

⁵⁰¹ Voir annexe 1, tableau des créations de formations universitaires francophones.

⁵⁰² Consulté en août 2015 : <http://www.akdeniz.edu.tr/>

⁵⁰³ Source : inventaire des archives de la FNEGE (disponible sur internet).

⁵⁰⁴ Voir le tableau de l'évolution des formations en langue étrangère proposées par l'ASE (annexe 20, « Programmes de Master en langues étrangères »).

2. Evolution des cycles d'études⁵⁰⁵

Les formations retenues se sont toutes développées à partir d'un premier cycle universitaire, à l'exception du Collège juridique qui a été créé (1995) après l'ouverture d'une formation adressée à des professionnels de niveau français bac +4 (1994)⁵⁰⁶. Sur ce point on remarque que les formations retenues ont été créées dans une décennie (1986-1997) davantage propice à la création de premiers cycles universitaires que la suivante (1998-2005), qui est davantage favorable à la création de masters.

De manière générale, les formations créées à la fin des années 1980 et dans la décennie 1990 sont, à l'instar des formations de notre corpus, des formations de premiers cycles universitaires d'une durée de 4 années ou des formations adressées à des professionnels (formation continue). La discipline la mieux représentée est la gestion, même si l'on trouve, en dépit d'un faible nombre de créations, déjà une relativement grande diversité des disciplines : médecine, sciences politique, formation d'ingénieurs, droit, qui sont encore des disciplines privilégiées dans la période suivante et, précisément celles retenues pour l'étude empirique.

Comme le montre le tableau ci-dessous, si quel que soit le cycle d'étude, les créations de formation se réduisent de la fin des années 1990 jusqu'au milieu des années 2000, en particulier dans les pays qui nous intéressent, ce sont les formations de premier cycle qui enregistrent le plus net recul de nouvelles créations. Les formations de « deuxièmes cycles » continuent pour leur part à être créées régulièrement.

Depuis 2005, on observe d'ailleurs, avec les précautions déjà mentionnées concernant l'exhaustivité des répertoires, un développement exponentiel des formations de masters, surtout dans la zone qui nous intéresse. Certes, il pourrait s'agir d'un développement « normal », voire le signe d'une bonne santé des formations universitaires : après les premiers cycles vient le temps de la création des cycles suivants. Mais c'est surtout le développement de Masters qui ne sont pas adossés à un premier cycle universitaire en français qui se développe⁵⁰⁷.

Les créations de formations complètes à partir d'un premier cycle (le plus long) deviennent donc de plus en plus rares et les créations s'orientent vers des formes plus courtes de formation (des formations de master) donc moins coûteuses en ressources humaines et a priori plus labiles, plus susceptibles de se faire et de se défaire que des formations de premier cycle car plus spécialisées et plus sensibles au contexte économique et social.

Il nous semble que cet amenuisement de la création de formations de premiers cycles est dans une certaine mesure le signe que les formations francophones ont atteint leur limite d'expansion.

On peut ensuite se demander quelles sont, avec des premiers cycles devenus minoritaires parmi les formations en fonctionnement, les bases – le « vivier » - des formations de masters, dans des contextes rares en ressources francophones.

⁵⁰⁵ Voir annexe 9 le tableau des évolutions des cycles d'études en France, Turquie, Bulgarie et Roumanie. Jusqu'en 2003 (au moins), le « 3ème cycle » français (DEA ou DESS), d'un niveau bac +5 était l'équivalent d'une moitié de 2ème cycle turc (équivalent bac +6), l'équivalent jusqu'en 1995 du diplôme universitaire unique en Bulgarie et en Roumanie (équivalent bac +5), puis dans ces deux pays, l'équivalent d'un « deuxième cycle ». Depuis le milieu des années 2000, l'ancien troisième cycle français (bac +5, DEA ou DESS) est supprimé, le diplôme équivalent est le diplôme de Master (2ème cycle actuel). C'est pourquoi nous mettons « deuxième cycle » entre guillemets : c'est ce qui correspond au diplôme master actuel (bac +5) qui a son équivalent en Bulgarie et en Roumanie, mais non en Turquie (bac +6). Nous appelons « deuxième cycle », pour simplifier, tout ce qui se trouve entre le premier cycle et le doctorat. Quand nous utilisons l'expression « 3ème cycle », c'est donc pour renvoyer exclusivement à l'ancien DEA ou DESS français (nous précisons « DEA » ou « DESS »).

⁵⁰⁶ Voir annexe 1 [FUF-1- tableau répartition des créations par cycles dans chaque pays].

⁵⁰⁷ Carte interactive de l'AUF, sur le site de l'AUF, consulté en 2016.

Tableau 11- Evolution des créations de formations selon leur cycle d'études (1986-2005)

*Universités, Collèges... En 1992 : Université Galatasaray (8 départements en 1992. Les départements créés ultérieurement n'apparaissent pas dans ce tableau, seul l'établissement est pris en compte).

** Non compris les cursus créés adossés à un 1^{er} cycle existant. FC : formation continue.

1 = une unité.

nombre de 47^{512} .

⁵⁰⁹ Total rectifié : 22 mentionnées + 1 (Yeditepe).

⁵¹⁰ Total rectifié : 22 mentionnées + 1 (Yeditepe)

⁵¹² Voir le tableau des effectifs étudiants annexe 19 e répartis selon les différents programmes de master avec leur année de création.

En Bulgarie, seule une formation de premier cycle universitaire a vu le jour après 2005, contre 12 formations de master et une formation de troisième cycle (niveau doctorat)⁵¹³.

Pour les formations post-licence, le centre MARCOM créé en 1989 a été fermé en 1998, concurrencé probablement par l'IFAG (ouverture en 1996), comme nous l'avons déjà souligné.

La très grande majorité des nouveaux masters et les écoles doctorales créés ultérieurement sont adossés ou intégrés à une structure déjà existante. En particulier, à l'IFAG (fondé en 1996) a ouvert une grande diversité de masters liés à la gestion ou à l'économie (6 ouvertures de programmes de master depuis 2011).

Les exceptions à l'arrêt des nouvelles créations sont deux formations de niveau master (en 1 an) : l'une en droit de l'Union européenne ouverte en 2005 à l'université de Sofia ; l'autre, très récente (2015) en logistique et transports internationaux à l'Académie militaire.

En définitive, en 2015, il y a 8 formations de licence qui fonctionnent, auxquelles, dans la plupart des cas, se sont adjointes des formations de master. A part l'IFAG, seules deux formations de master « indépendantes » d'un cursus de cycle antérieur voient le jour après 1999.

Pour les licences, il n'y a plus de création indépendante entre 1999 et 2014, moment où s'ouvre une formation de LEA en administration et gestion à la NUB. La formation de licence en économie de l'université de Sofia créée en 2005 fait partie du même département que celle en gestion créée en 1995 (elles n'ont pas été séparées dans le tableau ci-dessus).

L'expansion des créations de formations francophones en Roumanie qui s'est poursuivie au-delà des années 2000 et jusqu'à aujourd'hui, est très majoritairement due à la création de formations de masters, sans être nécessairement associées à un cursus de premier cycle universitaire. Les créations de formations de premier cycle semblent, pour leur part, s'épuiser depuis le milieu des années 2000. Inversement, le nombre de créations de masters est lui exponentiel depuis le milieu des années 2000 : 74 masters francophones fonctionnent en Roumanie en 2015, si l'on se fie à la carte interactive de l'AUF. Ces créations de masters parfois très récentes semblent s'effectuer hors de tout support de premier cycle.

Si l'on regarde par ailleurs de plus près la longévité des formations, les masters paraissent beaucoup plus sujets que les licences à s'ouvrir et à se fermer, si bien qu'ils semblent être des créations beaucoup plus instables que les licences. C'est ce que montre l'étude de notre corpus, dont nous parlons plus en détails plus loin.

D. Bilan : une grille de référence pour lire des évolutions

Que retenir des dynamiques globales de créations et de fonctionnements de formations universitaires francophones par rapport aux formations que nous avons retenues pour l'étude empirique ?

Premièrement, le mouvement de créations de formations francophones montre que les formations retenues s'inscrivent bien dans le mouvement.

Elles y participent d'abord en tant que pionnières au tournant des années 1980-1990. Elles y participent ensuite en tant que représentantes-phares de formations universitaires francophones dans leur champ universitaire respectif où leur développement sur des cursus complets et leur longévité font figure d'exceptions dans des parcs universitaires qui se développent de plus en plus et où la langue anglaise est en passe de s'instituer en « norme » (voire s'est déjà instituée en norme, comme en Turquie).

Deuxièmement, l'examen du mouvement général ainsi que l'examen des mouvements de créations en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie tend à montrer que ce mouvement de créations constitue une parenthèse historique.

Troisièmement, les évolutions des effectifs suggèrent la difficulté tant à créer qu'à maintenir dans la durée ce type de formations dans des contextes non francophones : rareté de ces formations ; stagnation du nombre d'étudiants - malgré les créations de masters.

⁵¹³ Voir annexe 1c, Pour le 1^{er} cycle, il s'agit de la formation en LEA en 4 ans Administration et gestion (anglais et français) de la NUB, créée en 2014 ; pour les masters, parmi les 12 masters créés, 5 l'ont été à l'IFAG (ESFAM - Ecole Supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management) depuis 2016.

Quatrièmement, précisément, le développement des masters semble montrer que les formations récentes qui se créent sont des formations « légères », dont les règles d'ouverture sont plus souples que les licences (programmes) et dont le cycle est beaucoup moins long, surtout s'il s'agit d'un master professionnel (stage).

Les mouvements de création de formations francophones dans chacun des champs universitaires (Turquie, Bulgarie, Roumanie) présentent, malgré leurs différences, certaines particularités communes. Nous adoptons la délimitation des trois périodes issue de l'analyse du mouvement global de formations universitaires francophones (I-A-4).

Elles ne sont pas délimitées par des événements précis, mais par les flux des créations de formations francophones depuis la fin des années 1980 à aujourd'hui (A). De ce fait, les frontières entre les périodes ne sont pas absolues, mais relativement perméables les unes aux autres.

Une grille de référence pour lire les évolutions

Nous proposons une périodisation du mouvement de création de formations francophones dans les trois pays, qui nous servira de grille de référence pour « lire » les évolutions des cadres politiques, des champs universitaires (points II et III de cette deuxième partie).

La première (fin des années 1980- début des années 1990) constitue le « **tournant** », c'est-à-dire le moment où les l'intégration de formations universitaires francophones dans les champs universitaires de chaque pays représente un phénomène inédit.

La deuxième (les années 1990) pourrait être dénommée « phase de **développement** » ou d'« expansion », nonobstant la modicité du phénomène. Nous pouvons l'appeler « phase d'expansion mesurée de créations de formations universitaires francophones ».

La troisième (les décennies 2000) est moins lisible. S'il y a un évident **épuisement** des créations de formations francophones en Turquie et en Bulgarie, les créations semblent toujours aussi dynamiques en Roumanie, mais on peut se demander ce qu'elles recouvrent vraiment, puisque les effectifs, eux, diminuent. Certes il faut prendre avec prudence les chiffres dont nous disposons : nous ne savons pas comment ils ont été obtenus, ni ce que recouvrent les arrondis. Malgré tout, même en considérant que ce sont des approximations, on peut leur accorder justement une « valeur approximative ». Pour nous, cette lecture difficile des formations en Roumanie, est le signe d'une certaine instabilité des formations francophones.

Nous considérons que cette dernière période de créations est une période **d'épuisement ou d'instabilité**.

Au final, le mouvement des formations universitaires francophones, se présente un peu comme une parenthèse qui s'ouvre assez clairement à la fin des années 1980 et qui *tend* à se fermer depuis la fin des années 1990 - le début des années 2000.

C'est aux évolutions politiques, sociales et économiques des trois pays et à leurs relations avec la France, l'Europe et la Francophonie (II), puis aux évolutions de leur champ universitaire respectif (III), que nous consacrons les parties qui suivent.

Il s'agit de mettre en évidence les circonstances exceptionnelles dont ont pu bénéficier les formations francophones au moment de leur création et les différents cadres d'action des différents acteurs qui les ont animées depuis leur création jusqu'à nos jours.

Si ces « circonstances exceptionnelles » sont évidentes pour la Bulgarie et la Roumanie, elles le sont moins en Turquie. Il existe, en tout cas, un point commun évident : la marque d'un intérêt pour accéder à l'Europe communautaire.

Au-delà des « circonstances exceptionnelles », les demandes d'accession aux instances communautaires, les « processus de « convergences » sollicités par les Etats membres, reçoivent des

interprétations diverses et ont des effets divers selon les contextes. Il y a néanmoins l'adoption de « cadres communs » dans différents domaines⁵¹⁴, en particulier, dans le champ universitaire.

Le contexte politique et économique, les mouvements des champs universitaires des pays d'implantation et leurs interactions avec d'autres cadres d'action politiques et universitaires (Francophonie institutionnelle ; gouvernement français ; politiques européennes en matière universitaire ; politiques des universités des Etats communautaires – France et Belgique en particulier) contribuent à donner forme aux formations universitaires francophones.

Nous commençons par les contextes d'implantation.

⁵¹⁴ Pas seulement celui des langues ! (Cadre européen commun de références, COE, 2001).

II. Des cadres d'action locaux propices à l'implantation de formations francophones ? Vers la voie européenne des politiques et des sociétés : démocratisation et économie de marché

Comme nous l'avons souligné dans la première partie, nous entendons par champs d'action un ensemble structuré et concurrentiel de positions dans un espace social. En l'occurrence, nous parlons des « champs universitaires » pour les champs universitaires locaux, limité à un espace national (ensemble d'universités régies par des lois nationales communes). Nous conservons en revanche le terme d'« espace européen » universitaire ou d'« espace francophone universitaire », pour signifier que, malgré les échanges qui ont lieu entre champ nationaux, ces échanges ne nous paraissent pas autant structurés que ceux qui relèvent du niveau national.

Nous entendons par « cadres d'action » des orientations politiques visant à fixer des règles communes au sein d'un champ ou d'un espace universitaire.

Les formations universitaires francophones qui se créent au tournant de années 1980-1990 en Turquie, Bulgarie, Roumanie se créent bien dans des *circonstances exceptionnelles*.

Il s'agit dans cette partie des *circonstances exceptionnelles* dans les pays mêmes où sont implantées les formations universitaires francophones de l'étude empirique ayant pu faciliter cette implantation au tournant des années 1980-1990 – moment de l'émergence d'une vague de créations de formations universitaires, comme nous venons de le voir.

Quels éléments dans les orientations politiques et sociales (partie présente) et dans les orientations des champs universitaires (partie suivante) des pays retenus pour l'étude empirique se dégagent entre un « avant » et un « après » la vague de créations de formations universitaires, qui prend son essor à la fin des années 1980 et atteint son apogée (surtout en Turquie et en Bulgarie) dans les années 1990 (partie A) ?

L'intérêt de présenter des évolutions qui dépassent largement le cadre strict des formations universitaires francophones tient à plusieurs raisons.

D'abord, les politiques universitaires, que nous présentons dans la partie suivante, entretiennent, quelle que soit l'autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur, des liens plus ou moins étroits avec les politiques globales des pays et les évolutions sociétales. Ces liens sont d'ailleurs particulièrement nets dans les trois cas que nous examinons – la Turquie, la Bulgarie et la Roumanie.

Ensuite, les évolutions politiques et sociétales sont également en relation avec les relations internationales de chacun des pays. Or, nous avons fait l'hypothèse d'un réseau transnational engagé dans la politique curriculaire des formations universitaires francophones, permettant des investissements « extraordinaires » en ressources francophones, dans des pays faiblement francophones (l'adverbe « faiblement » étant à nuancer selon les cas). Comme nous l'avons dit plus haut, si l'« international » est plutôt réservé aux relations entre Etats, le « transnational » échappe en partie à ces relations entre Etats, couvrant, plus largement, l'ensemble des échanges qui s'effectuent de part et d'autre des frontières. Dans le domaine universitaire, les relations internationales des Etats créent des cadres d'actions favorables aux échanges universitaires. En l'occurrence, au cours de notre enquête empirique, lorsque nous nous sommes intéressée aux circonstances de la création des formations universitaires retenues, plusieurs indices nous ont conduite à envisager des liens entre la création de ces formations et les relations des pays avec la France, la Francophonie institutionnelle et l'Europe communautaire⁵¹⁵.

⁵¹⁵ Nous rappelons que, si la présentation adopte un schéma assez classique - du haut vers le bas : exposé du contexte, puis étude d'un phénomène précis -, la démarche empirique a été de partir d'abord du « bas » (investigation empirique sur les formations universitaires retenues) vers le haut (éléments plus contextuels, que

C'est donc pour mettre en évidence des « circonstances exceptionnelles », nées de convergences multiples et croisées (évolutions politiques, économiques et sociales, relations avec l'Europe communautaire, relations avec la France, voire avec la Francophonie institutionnelle⁵¹⁶), que nous examinons les cas turc (a), bulgare et roumain (b). La Turquie bénéficie d'une attention particulière pour les raisons que nous avons exposées plus haut.

Il est assez convenu d'analyser les relations internationales de l'après-guerre et jusqu'en 1990 en termes de guerre froide ou de bipolarité « est-ouest », même si elles ne s'y résument pas⁵¹⁷ (Billion & Caillaud, 1999⁵¹⁸ ; Frank, 2012 : 197-205 ; Milza, 1983 ; Sur, 2011 : 95-124). La genèse des formations francophones se situe donc à la charnière entre cette période où les relations internationales étaient globalement régies par les deux grandes puissances de l'après-guerre, l'URSS et les Etats-Unis (1945-1990⁵¹⁹), et la période qualifiée de « multipolaire », plus déstructurée sur le plan des relations internationales, avec l'émergence de plusieurs puissances depuis 1990 - même si les Etats-Unis détiennent une position fortement hégémonique

Si l'on suit la « vision bipolaire du monde » qui caractérise peu ou prou la deuxième partie du XXe siècle, de l'après-guerre jusqu'aux années 90, la Turquie, d'une part et la Bulgarie et la Roumanie, d'autre part, se situent dans des camps opposés : le camp « occidental » pour la Turquie, le camp « de l'Est » ou « communiste » pour la Bulgarie et la Roumanie.

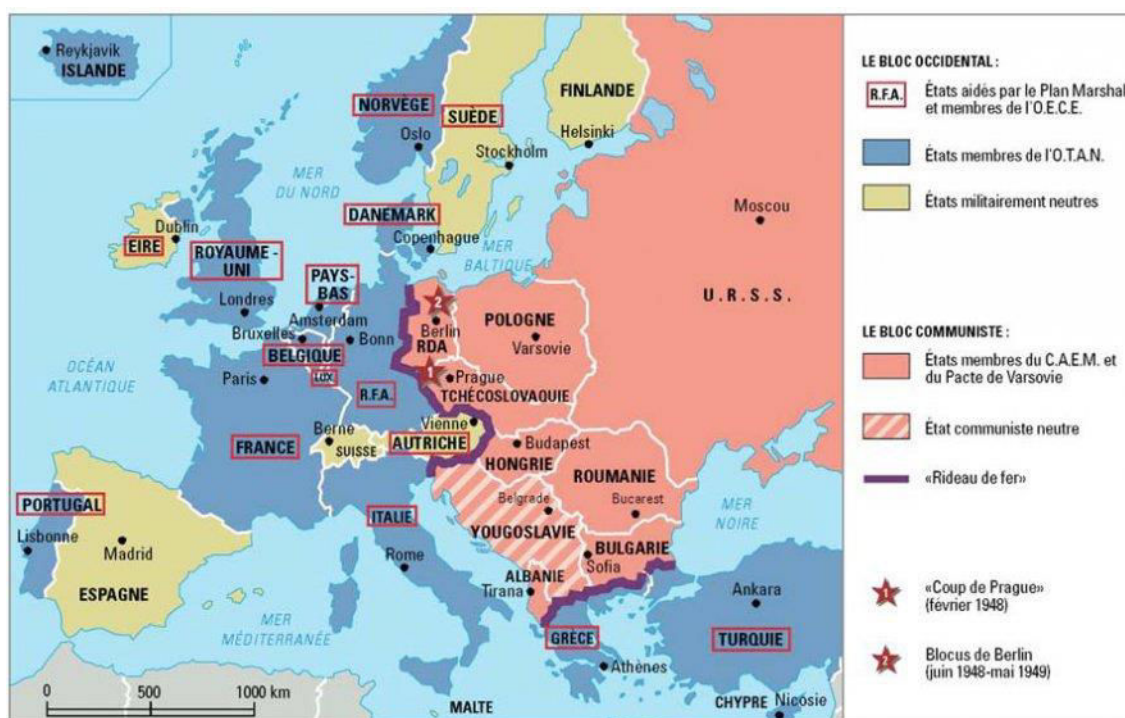


Figure 9- L'Europe dans la guerre froide
Source : *Le Monde diplomatique*, Philippe Rekacewicz, juin 2000

nous avons dénommés non « éléments contextuels », mais « cadres d'action » pour souligner que ce contexte est loin d'être indifférent et de ne constituer qu'un vague « arrière-plan »).

⁵¹⁶ Les relations avec la Francophonie institutionnelle concernent la Bulgarie et la Roumanie, mais non la Turquie.

⁵¹⁷ Notamment du fait d'une opposition « nord-sud », ou pays dits développée et pays issus essentiellement de la décolonisation (in Billion & Caillaud, 1999 : 16-17).

⁵¹⁸ Discours d'ouverture aux deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques d'Ismaïl Cem, ministre des Affaires étrangères de la République de Turquie,

⁵¹⁹ Dates symboliques qui représentent, pour la première, la fin de la seconde guerre mondiale et la formation de « deux blocs », dans lesquels se retrouvent pleinement, de part et d'autre, les pays que nous avons retenus et pour la seconde la fin de la chute des régimes communistes en Europe (Roumanie, décembre 1990).

Les années 1980-1990 présentent des circonstances exceptionnelles a priori favorables à la création de formations universitaires francophones.

Au tournant des années 1980-1990, les trois pays s'engagent sur la voie de l'eupéanisation, qui s'intensifie au cours de la décennie 1990, malgré les incertitudes qui pèsent sur l'intégration aux structures communautaires. Si du fait de la situation antérieure, la Turquie a entamé des démarches dans le sens de ce rapprochement bien avant la Bulgarie et la Roumanie, le chemin est plus difficile, contrarié en partie précisément par l'ouverture à l'Est des pays européens.

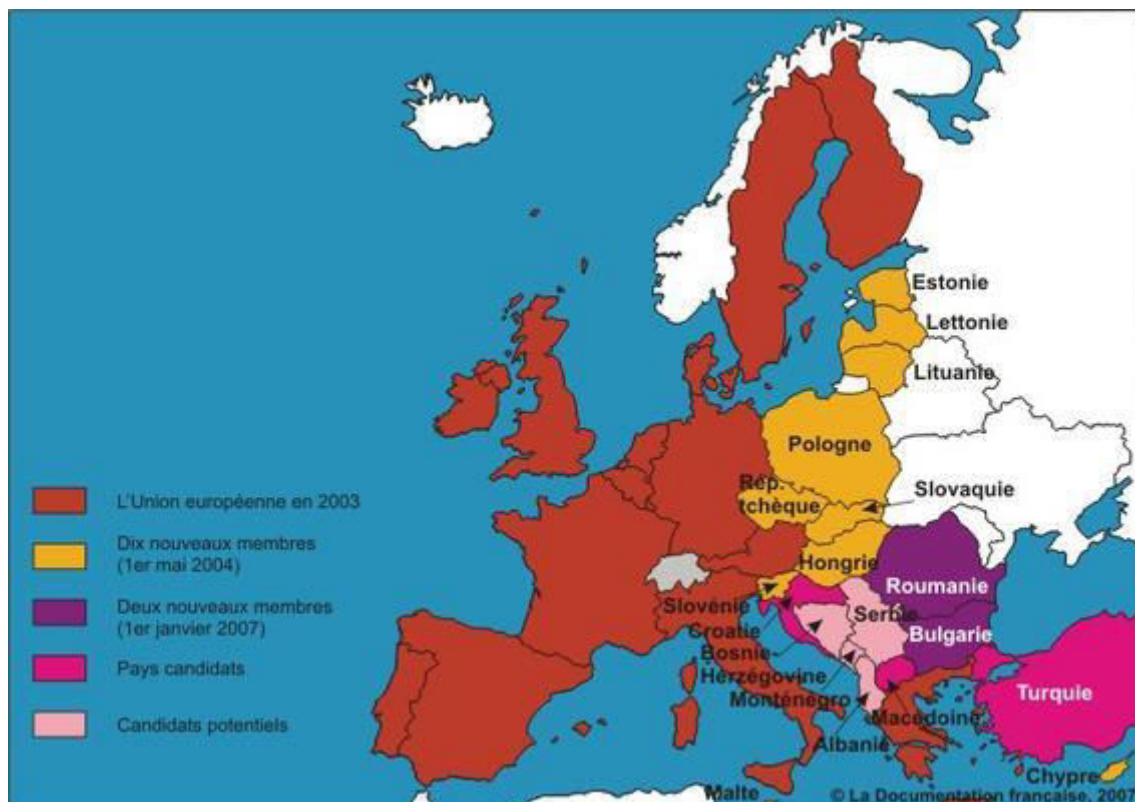


Figure 10- L'Union européenne en 2007

Source : Les dossiers en ligne de La Documentation française, 2007⁵²⁰

Outre les changements majeurs qui affectent les trois pays, les relations avec l'Union européenne sont évidemment fondamentales pour comprendre le contexte d'émergence des formations universitaires francophones.

⁵²⁰ Depuis 2013, la Croatie a intégré l'Union européenne, portant le nombre de membre à 28. Notons qu'il est particulièrement difficile de trouver des cartes de l'Union européenne où la Turquie figure entièrement en tant que pays candidat, comme si ce statut officiel était dénigré.

A. Turquie : le tournant des années 1980

Il est possible de lire la période entre 1985 et 1999, et plus largement la période allant de 1945 à 2010⁵²¹, comme l'émergence en dents de scie de la démocratie et de la montée en puissance de l'économie turque (Kazancıgil *et al.*, 2013 ; Insel, 2015).

A. Kazancıgil, F. Bilici, D. Akagül voient l'histoire de la République turque (dont le centenaire se fêtera en 2023) comme l'histoire d'une double révolution : la révolution nationale kémaliste des premiers temps, conduite de manière autoritaire par le « haut », par des élites laïques réformatrices – dont seule une minorité de la société a bénéficié⁵²² – et une révolution plus profonde, moins visible, celle de la société turque, qui connaît des transformations économiques et sociales conséquentes à partir du milieu des années 1980 : émergence d'une nouvelle bourgeoisie, plus conservatrice sur le plan des mentalités que la bourgeoisie kémaliste laïque, dans les années 2000 (op. cit. : 18-19).

Les « années Özal » (1983-89 et 1989-93) jusqu'en 1991 constituent un tournant significatif dans cette lente progression démocratique et ce lent essor économique. Mais ces évolutions se déroulent dans une période qui reste globalement brutale et incertaine (crises économiques endémiques, terrorisme, instabilités politiques)⁵²³.

1. Avant les années 1980

À la fin de la seconde guerre mondiale, la Turquie a nettement fait le choix de l'Occident. Très présents à la fin de la guerre sur les plans militaires et économiques, les Etats-Unis ont eu tendance à alléger leur charge en encourageant la Turquie à se tourner vers le Marché commun européen (démarche qui aboutit aux accords d'Ankara en 1957 et en 1963 au traité d'association) (Billion, 1989 : 88). La Turquie, de son côté, a cherché également à limiter sa dépendance par rapport aux Etats-Unis, tout en restant dans la « voie occidentale ». Elle a ainsi entrepris un long chemin sur la voie des instances communautaires, qui dure aujourd'hui depuis plus de 50 ans⁵²⁴.

Avant les années 1980, la Turquie, schématiquement, hormis de rares périodes de « démocratisation » (constitution de 1961), se caractérise par un système très autoritaire, très centralisé, avec une économie très incertaine et très fermée. La société est extrêmement fracturée. Elle est confrontée à une violence quasi permanente – outre celle de l'Etat, répressif : actes terroristes (Kurdes, Arméniens, Extrême droite nationaliste, Extrême gauche) ; affrontements entre extrémismes de droite et de gauche ; plusieurs coups d'Etat (« pour remettre de l'ordre » : 1960, 1971, 1980...).

Les relations avec ses partenaires occidentaux sont en dents de scie. La question de Chypre, dans les années 1970, va considérablement détériorer les relations avec la plupart de ses partenaires, Etats-Unis en tête.

En mars 1948, cinq pays (France, Royaume-Uni, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg) signent le traité de Bruxelles, afin d'assurer des échanges économiques, commerciaux, culturels et militaires. Mais c'est le Conseil de l'Europe que la Turquie intègre, avec le soutien de la France, comme membre fondateur en 1949. Elle signe la Convention des droits de l'homme qu'elle adopte le Conseil de l'Europe en 1950.

La Turquie, en revanche, est en marge de la création de la CECA (1951) et du Traité de Rome en 1957 qui fonde la Communauté économique européenne composée de six Etats fondateurs⁵²⁵. Le 1er juillet

⁵²¹ Partie 2, II, A, 1.

⁵²² Les promoteurs turcs de l'Université Galatasaray se situent explicitement dans cette mouvance élitiste kémaliste réformatrice des structures de l'Etat.

⁵²³ C'est l'analyse qu'en font la plupart des spécialistes de la Turquie.

⁵²⁴ La première demande officielle turque pour une association au Marché commun européen remonte à 1959. En 1987, la Turquie dépose sa première demande d'adhésion auprès de la Communauté européenne.

⁵²⁵ L'Allemagne de l'Ouest, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, et les Pays-Bas.

1959, la Turquie fait sa première demande d'association avec la Communauté économique européenne (CEE).

Les relations avec la France sont très faibles depuis la seconde guerre mondiale. Après des accords militaires, un accord commercial est signé en 1952. 1968 est une année particulière dans les relations diplomatiques entre la France et la Turquie. Le général de Gaulle effectue la première visite officielle d'un chef d'Etat français en Turquie. Il prononce le 27 octobre une allocution au Lycée Galatasaray, dans laquelle, après avoir rappelé les circonstances de la création du Lycée et son succès dans la formation des élites turques, « hommes politiques, administrateurs, diplomates, soldats, professeurs, écrivains ingénieurs », ayant participé à former la Turquie contemporaine et à son ouverture à « toutes les sources du renouveau », il met en avant la « coopération technique », qui serait « d'autant plus exemplaire » si elle « s'accompagn[ait] du développement de l'enseignement du français ». Dans ce cadre, un accord de coopération culturel, scientifique et technique est signé entre la France et la Turquie.

Mais en 1973, les relations sont rompues et elles ne vont quasiment pas reprendre avant 1986.

Les points de tension principaux sont la question arménienne, Chypre et les droits de l'Homme.

Selon D. Billion, aucun événement survenu durant cette période ne justifie pris isolément une telle tension, mais l'accumulation de points de crispation finit par provoquer des séquelles profondes dans les relations entre les deux pays, ainsi qu'au sein des opinions publiques respectives (Billion, 1989 : 89-90). Les relations diplomatiques sont rompues en 1973 par Ankara, suite à l'inauguration à Marseille, le 11 février, d'un monument « à la mémoire de 1 500 000 Arméniens victimes en 1915 du génocide perpétré par les dirigeants turcs et de résistants arméniens morts pour la liberté et la France » (Soysal, 1986).

L'élection de Valéry Giscard d'Estaing en mai 1974, philhellène avéré, ne fait qu'exacerber cette tension. Le Président français prend ouvertement parti pour la Grèce dans les relations commerciales et militaires⁵²⁶, en particulier sur la question chypriote suite à l'intervention militaire turque de juillet 1974. Les crispations montent d'un cran en 1975 avec l'assassinat du nouvel ambassadeur de Turquie en France revendiqué par l'ASALA (Armée secrète arménienne de libération de l'Arménie), point de départ d'une longue série d'attentats terroristes commis en France qui se termine par l'attentat d'Orly en juillet 1983.

2. Les années 1980 et le début des années 1990 : de la dictature militaire à la redémocratisation progressive⁵²⁷

Cette période est particulièrement importante pour notre propos puisqu'il s'agit d'une période charnière au cours de laquelle vont émerger les formations universitaires francophones en Turquie. Cette émergence se produit à un moment particulièrement favorable, caractérisé par une relative stabilité politique, la libéralisation de l'économie turque qui s'ouvre aux investisseurs étrangers et à la volonté manifeste des dirigeants et de la société turcs d'intégrer l'Europe communautaire.

Le redressement du pays s'exprime d'abord de manière autoritaire avec une dictature militaire (1980-1983), et, à partir de 1983, de manière plus démocratique, avec T. Özal au pouvoir, d'abord en tant que Premier ministre (1983 à 1989), issu des premières élections législatives libres depuis que l'armée est au pouvoir, puis en tant que Président de la République (de 1989 à 1993, année de son décès). Les années Özal coïncident avec la création de formations universitaires francophones en Turquie et avec la naissance de l'université Galatasaray.

⁵²⁶ Ce type de relations ne se rompt jamais totalement : la France profite de l'embargo américain pour signer un accord militaire avec la Turquie concernant la vente d'armes en 1975. La Turquie cesse ses commandes d'armes auprès de la France à la levée de l'embargo américain en 1979, ce qui suscite de nouvelles tensions diplomatiques.

⁵²⁷ Pour cette période, nous nous appuyons non seulement sur des sources secondaires, mais aussi sur des données d'archives (Centre des Archives de Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163), notamment pour ce qui concerne les relations avec la France.

Le coup d'Etat militaire reçoit le soutien de la plupart des pays occidentaux, notamment des Etats-Unis et de la France (Soysal, 1986), et des instances économiques occidentales – OTAN, FMI, OCDE –, qui, inquiets de la quasi faillite de l'économie turque, encouragent une reprise en main brutale.

De fait, à partir de 1980, la Turquie rompt avec le protectionnisme économique basé sur la planification qui avait été mis en place à l'avènement de la République, et s'engage résolument dans une politique économique libérale. La décision du 24 janvier 1980 autorise l'entrée d'investissements étrangers qui ne vont cesser d'augmenter jusqu'à aujourd'hui.

A la suite du coup d'Etat militaire, les instances européennes, qui procèdent à leur deuxième élargissement en intégrant la Grèce (1981) - ce qui ne sera pas sans conséquences sur le futur chemin européen de la Turquie -, sont plus réservées que les instances économiques internationales : des députés turcs de l'Assemblée du Conseil de l'Europe sont expulsés entre novembre 1983 et mai 1984 et la CEE ralentit sa coopération avec la Turquie. Tout en mettant en place une Constitution limitant les libertés et soumettant la société civile au pouvoir militaire, la junte au pouvoir promet aux instances européennes de rétablir le fonctionnement démocratique de la vie politique turque au plus vite. Pendant la dictature militaire, les discussions entre la Turquie et la CEE quant aux avancées à réaliser pour l'intégration sont suspendues.

Ce n'est, dans un premier temps, guère mieux avec la France. L'arrivée des socialistes au pouvoir, avec l'élection de François Mitterrand en mai 1981, est loin de modifier les relations exécrables qui s'étaient instaurées entre les deux pays sous le mandat de Valéry Giscard d'Estaing. Elles vont au contraire s'envenimer davantage avec la question arménienne, la question kurde et les droits de l'Homme en général. Dès 1981, plusieurs déclarations de ministres socialistes s'enchaînent pour condamner la non-reconnaissance par la Turquie du génocide arménien de 1915.

La France va s'employer à ce que des sanctions internationales soient prises contre la Turquie au sujet des droits de l'Homme. Entre 1981 et 1984, pendant que, en Turquie, les militaires sont au pouvoir, que les attentats terroristes s'enchaînent, que des purges touchent des journalistes, des intellectuels, des universitaires, les milieux militants de la gauche non radicale et plusieurs secteurs de l'administration et de la société civile (Insel, 2015), la France accueille de nombreux intellectuels turcs réfugiés. La Palme d'or du festival de Cannes de 1982 est décernée au cinéaste turco-kurde, Yılmaz Güney, pour le film *Yol*, alors qu'il est emprisonné en Turquie pour la critique qu'il exprime dans ses films à l'égard du pouvoir politique, ses amitiés anarchiques et pour complicité de meurtre. Il parvient à s'enfuir et trouve refuge en France. En 1984, c'est au tour du romancier militant d'origine kurde, poursuivi dans plusieurs procès, Yaşar Kemal, de bénéficier de la reconnaissance de la République française, en recevant la Légion d'honneur.

Les échanges économiques entre les deux pays sont rompus, et les relations culturelles sont gelées entre 1982 et 1986. Une fiche de présentation générale de la Turquie rédigée par le SCAC de l'Ambassade de France à Ankara non datée⁵²⁸ indique que « les relations avec la France sont essentiellement, depuis 1984, bloquées en raison des tensions politiques entre les deux pays : la tendance est donc plutôt à la baisse des échanges commerciaux et des investissements. Seul le tourisme semble encore échapper à cet état de fait. » Un peu plus loin, concernant la politique scientifique et technique (qui inclut la politique universitaire à cette date), la note précise que

« la politique française vis-à-vis de la Turquie a actuellement des conséquences sur les échanges de techniciens et de scientifiques.

1) Le gouvernement turc interdit à ses ressortissants de se rendre en France.

2) Parallèlement, le nombre de bourses du gouvernement français diminue systématiquement depuis 4 ans. ».

La deuxième moitié des années 1980, les « années Özal » (1983-89 et 1989-93), est marquée par une certaine (re)démocratisation de la société et une évidente poussée économique. Elle se caractérise par un nationalisme relativement modéré, soutenu par la présence du pouvoir militaire dans la vie

⁵²⁸ Archives de Nantes, carton 15.

politique⁵²⁹, l'arrivée de « technocrates »⁵³⁰ et économistes au pouvoir, par une synthèse entre religion et américanisation (T. Özal a étudié aux Etats-Unis) et plusieurs mesures libérales sur le plan social. Le climat social s'apaise sensiblement, l'économie se dégage du marasme dans lequel elle était plongée dans la décennie précédente, le salaire des fonctionnaires est dégelé. Sur le plan économique, le **gouvernement prolonge les lois votées avant la dictature militaire de libéralisation des capitaux en autorisant que des capitaux d'origine étrangère soient acceptés à la bourse d'Istanbul en 1989.**

La deuxième moitié de la décennie 1980 est marquée par un renouveau des échanges des relations franco-turques dans tous les domaines (Soysal, 1986 ; Billion, 1989).

Une peine exemplaire est donnée aux exécutants de l'attentat d'Orly à l'issue du procès de mars 1985, ce qui amorce un dégel dans les relations entre les deux pays (Soysal, 1986 : 679-685).

Un signe de ce dégel peut être vu dans la manière dont la France met soudainement la question arménienne en sourdine. Alors que le génocide arménien de 1915 est reconnu comme tel par l'ONU en 1985 et par le Parlement européen le 18 juin 1987, la France ne prend pas de position officielle⁵³¹. Elle retire même la requête qu'elle avait adressée à la Commission des droits de l'Homme du Conseil de l'Europe en 1985. Cependant, l'association France libertés, créée par Danielle Mitterrand en 1986, milite activement pour les droits de l'Homme et des minorités, en particulier les Kurdes. Plusieurs opérations médiatiques de la première dame de France vont contribuer à entretenir le « climat délétère » des relations franco-turques (S.E. Hakkı Akil, op.cit., 2015).

L'éviction des ministres communistes du gouvernement Fabius en 1984, hostiles au « régime fasciste turc » (Billion, 1989 : 101 ; Gnesotto & Kodmani-Darwish, 1984), et surtout l'accession de Jacques Chirac au poste de Premier ministre en mars 1986⁵³² vont permettre une véritable reprise des relations. En novembre 1985, Turgut Özal se rend à Paris pour une conférence de l'UNESCO. Il rencontre dans la capitale française des hommes d'affaires qu'il invite à investir en Turquie et des parlementaire avec lesquels s'amorce un projet de création d'un groupe d'amitié parlementaire franco-turc (Billion, 1989). Depuis 1980, la Turquie a ouvert son économie aux investisseurs étrangers, mais les entreprises françaises n'ont commencé à s'installer en Turquie qu'à partir de 1987. La Turquie et la France ont signé en 1987 un traité d'échanges qui vise à encourager les investissements français en Turquie en évitant aux entreprises françaises d'être soumises à une double imposition. L'année 1990 présente un pic dans les investissements français en Turquie, le nombre d'entreprises françaises est multiplié par 6 en l'espace de cinq ans, entre 1985 et 1990, ce qui permet à la France de devenir le premier investisseur étranger en Turquie (Kara et Yavan, 2009).

Après avoir publié en français un plaidoyer en faveur de l'intégration de la Turquie dans la Communauté européenne⁵³³, Turgut Özal effectue une visite officielle à Paris les 28 et 29 novembre 1988, afin de

⁵²⁹ Le nationalisme turc, en lutte contre la pluralité de la société, semble une des constantes des gouvernements turcs, au-delà des clivages politiques (laïc / religieux ; droite / gauche...)

⁵³⁰ Selon l'expression de Soysal (Soysal, 1986).

⁵³¹ C'est par la loi du 29 janvier 2001 que la France reconnaît officiellement le génocide arménien, alors même qu'elle faisait partie des premiers états à se mobiliser auprès de l'ONU et des instances européennes en faveur de cette reconnaissance.

⁵³² Gouvernement de cohabitation : mars 1986 - mai 1988.

⁵³³ *La Turquie en Europe*, 1988. Le livre s'ouvre de la manière suivante : « Ce livre est publié tout d'abord en France. Ses éditions en langue anglaise et allemande interviendront plus tard. Pourquoi alors cette priorité donnée à l'opinion publique française ? » (Özal, 1988 : 17). L'auteur rappelle les longues relations qu'ont entretenues la France et la Turquie pendant des siècles et tout ce que la culture politique turque doit à la culture politique française. « On peut très clairement reconnaître les traces de la Révolution française, du positivisme et de Durkheim dans les deux éléments – laïcisme et nationalisme – qui constituent le fondement de notre République. C'est peut-être pour ces raisons que la France, par l'accord d'Ankara signé en 1921, a été le premier pays occidental à reconnaître pendant notre guerre d'indépendance le gouvernement national anatolien. [...] la Turquie après la Seconde guerre mondiale a pris place dans le système politique, économique et défensif de l'Occident et, le 14 avril 1987, a déposé sa demande d'adhésion à la Communauté européenne. Pour ceux qui ont connu notre histoire, il est bien facile d'évaluer l'importance de cet acte. Je pense que, compte tenu de ce que j'ai mentionné, la Turquie a le droit d'attendre de la France – une fois e plus avant les autres pays occidentaux – une approche laïque de ce problème, loin des différenciations religieuses. » (Özal, 1988 : 19).

défendre la candidature de la Turquie à l'Europe communautaire⁵³⁴. Au-delà de la visée européenne certaine, l'événement symbolise le renouveau des relations franco-turques (comme en attestent plusieurs documents émis par l'ambassade de France en Turquie, Archives de la Courneuve, carton 57).

Les échanges entre la Turquie et la France entamés en 1986 prennent une ampleur nouvelle au début de la décennie suivante.

Lors de ses rencontres avec Turgut Özal - premier ministre puis président -, F. Mitterrand écarte la perspective d'une adhésion immédiate à la CEE, mais insiste sur l'activation du contrat d'association de 1963 (Lamy, 1992). La perspective d'adhésion à l'Union douanière, voire à l'Union européenne, favorise le rapprochement de la Turquie vers la France, pays majeur de l'Union européenne. Les relations « bilatérales » (selon une expression du Quai d'Orsay) entre les deux pays et les relations européennes sont étroitement imbriquées. Selon un rapport daté du 18 novembre 1988, rédigé par le Conseiller culturel de l'Ambassade de France à Ankara⁵³⁵.

« La coopération scientifique et technique avec la France connaît en Turquie un regain d'intérêt très sensible qui n'est pas étranger à la relance du dialogue politique et au **sentiment des autorités politiques turques que la France pourrait constituer un interlocuteur privilégié dans ses démarches en vue d'une intégration à la Communauté économique européenne** [...] C'est ainsi que l'on déplore aujourd'hui dans les milieux officiels turcs la perte d'influence de la langue française dont l'usage était très développé jusque dans les années cinquante et soixante dans la diplomatie, les administrations, les universités et les instances juridictionnelles en Turquie. Un effort particulier nous est demandé pour contrebalancer le poids désormais hégémonique de l'anglais qui risque effectivement de devenir sous peu une deuxième langue nationale. »

Et si l'on se fie au Rapport du Sénat de 1996, à ce moment, « [la] qualité [des échanges entre la France et la Turquie] fait (...) de la France un des principaux soutiens d'Ankara dans les relations de la Turquie avec l'Union européenne » (*op. cit.* : 43).

La France, du reste, assouplit sa position pro-kurde, malgré les conflits qui ont repris : F. Mitterrand défend le respect des droits kurdes, mais condamne le « terrorisme aveugle » du PKK et s'oppose à la perspective d'un Etat kurde indépendant.

Les 13 et 14 avril 1992, le Président français effectue une visite officielle en Turquie. Il s'agit de la première visite officielle d'un Président de la République française depuis celle qu'avait effectuée le Général de Gaulle en 1968 (soit 24 ans auparavant). A cette occasion, il prononce un discours au Lycée Galatasaray et assiste, en compagnie de son homologue, Turgut Özal, à la signature par les deux ministres des Affaires étrangères, Roland Dumas et Hikmet Çetin, de l'accord franco-turc qui fonde l'Etablissement intégré Galatasaray (EEIG)⁵³⁶.

Vers le milieu des années 1980 s'ouvre sur une nouvelle période de relations, en rupture avec la période précédente.

Le rapport de fin de mission du conseiller culturel en poste jusqu'en 1992 résume assez bien, à sa manière, le tournant pris dans les relations entre la France et la Turquie à ce moment :

« [...] les relations franco-turques ont été affectées à différentes reprises, d'abord par les positions prises par la Turquie au cours des deux conflits mondiaux, puis par les coups d'Etat militaires des années 1960, 1971 et 1980, et par le conflit Chypriote en 1974. L'image de la Turquie en France a souffert des atteintes portées aux Droits de l'Homme, de la répression antikurde et la présence de la France en Turquie, des attaques de l'ASALA contre les diplomates turcs en France dans les années 1980.

Il s'en est suivi, de 1975 à 1986, un très net refroidissement entre nos deux pays et une perte notable d'influence au profit d'autres nations occidentales : l'Allemagne, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne.

C'est de cette période que l'on peut dater le déclin du français et l'offensive de l'anglais, au demeurant porté par le courant universel de l'anglophonisation, dans l'enseignement secondaire et supérieur, dans la diplomatie et le monde des affaires. Depuis 1988, on assiste à un réchauffement progressif des relations de la France et de la Turquie. Une meilleure perception des enjeux politiques et des intérêts réciproques

⁵³⁴ Courneuve, 3278 TOPO/366, Note de synthèse sur la coopération culturelle, scientifique et technique, du 19 octobre 1988 ; Nantes.

⁵³⁵ Archives Nantes, carton 19. Souligné par nous.

⁵³⁶ L'accord est signé par les deux ministres des Affaires étrangères, Roland Dumas et Hikmet Çetin. L'EEIG est constitué du Lycée auquel sont adjoints une école primaire et des écoles supérieures, transformées en université en 1994. Nous développons amplement ces aspects, au cœur de notre sujet, dans la partie 3.

et les démarches de la Turquie en vue de son intégration à la Communauté européenne expliquent ce changement concrétisé par différentes visites ministérielles de part et d'autre et plusieurs rencontres à Paris entre M. le Président Mitterrand et M. Turgut Özal, entre 1985 et 1991, la dernière ayant eu lieu récemment, en juin 1991, témoignent d'une très réelle volonté réciproque de relance de la coopération franco-turque dans tous les domaines. »⁵³⁷

Les relations économiques prennent un essor important.

Sur le plan économique, les sociétés françaises implantées en Turquie ont vu leur nombre croître de manière spectaculaire en l'espace dix ans, entre 1986 et 1996 : elles sont passées de 7 en 1986 à 20 en 1989, à 95 en 1990⁵³⁸. Ces chiffres donnent une idée à la fois du relatif développement de l'économie turque⁵³⁹ et du développement des relations entre la France et la Turquie, dont l'économie constitue un des moteurs.

La France est entre 1990 et 2002 le principal investisseur étranger en Turquie (17,3% des parts de marché en 1994), devant l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Italie. En 1996, on enregistre un nouveau pic, après celui de 1990, des investissements français en Turquie. Il correspond à la signature des accords douaniers avec l'Union européenne (Kara et Yavan, 2009). Le nombre des entreprises françaises installées en Turquie en 2003 est plus du double de celui de 1992 (110 en 1992 ; 277 en 2003).

En parts de marché (import-export), la France fait partie des premiers partenaires de la Turquie sur toute la période du milieu des années 1990 au début des années 2000. Entre 1994 et 2000 c'est le quatrième partenaire de la Turquie (6,3 % des échanges avec la Turquie), derrière l'Allemagne, les Etats-Unis, l'Italie (Sénat, de Villepin *et al.*, 1996 ; Service économique de l'Ambassade de France en Turquie, 2014).

C'est au moment précisément où les autorités françaises et turques ont entamé des rapprochements politiques (soutien de la France à l'adhésion de la Turquie) et économiques (début de relations économiques qui ne vont faire que s'accroître) qu'émergent des projets de formations francophones.

Les documents d'archives de l'époque témoignent de l'imbrication étroite entre la question européenne de la Turquie qui s'impose à l'agenda des pays européens, la politique française de développement de liens commerciaux avec la Turquie, pays à fort potentiel économique, et la création de formations francophones.

Après une décennie de rapports crispés, voire hostiles, les relations apaisées entre la Turquie et la France qui émergent autour des années 1984-1986 vont, non sans quelques tensions ponctuelles, globalement durer une quinzaine d'années, jusqu'au début des années 2000⁵⁴⁰.

Pourtant, après les années Özal, dans la deuxième moitié des années 1990, l'instabilité politique (gouvernements de coalition, scandales de corruption, fragmentation de la société, terrorisme kurde – PKK) et économique du pays minent le pays jusqu'aux élections de novembre 2002 et à l'arrivée au pouvoir de l'AKP (Parti de la lumière, qui est qualifié de « démocrate musulman » par ses responsables et d'« islamiste modéré » par les médias et hommes politiques français)⁵⁴¹.

3. Les années 1990 : la question européenne

Parallèlement à ces relations très dynamiques entre la France et la Turquie, au début des années 1990, les relations deviennent houleuses avec les instances européennes. En 1992, le parlement de Strasbourg condamne l'action des forces armées turques contre la population kurde dans le sud-est anatolien et l'Allemagne suspend sa livraison d'armes. Le Président Özal réagit en estimant qu'il s'agit d'un soutien au terrorisme (Lamy, 1992).

⁵³⁷ Rapport de fin de mission, Toulouse, *op. cit.*

⁵³⁸ Rapport de fin de mission de J.-L. Toulouse, septembre 1987-août 1991), Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 15, 48 pages.

⁵³⁹ L'économie turque est qualifiée par le Rapport du Sénat de 1996 d'« économie intermédiaire entre pays développés et pays en voie de développement », présentant « de fortes potentialités mais un avenir incertain » (*op. cit.* : 23).

⁵⁴⁰ Pope, 2010.

⁵⁴¹ Point suivant.

Le 7 février 1992, les 12 états membres de la CEE signent le Traité de Maastricht, qui fonde juridiquement l'Union européenne et prévoit la création d'une union économique et monétaire disposant d'une monnaie unique (Marché unique). Le Traité entre en vigueur le 1^{er} novembre 1993.

De son côté, la Turquie a réalisé des efforts importants pour adapter sa législation et sa réglementation aux exigences de l'Union européenne⁵⁴². Bien que la perspective de l'union douanière soit renforcée, le sentiment en Turquie est que, malgré les efforts d'adaptation, le pays est maintenu dans les marges de l'Union européenne, tandis que des pays arrivés plus récemment aux portes des instances européennes, comme la Pologne, la Hongrie, mais aussi la Bulgarie et la Roumanie, parviennent à des négociations rapides. La Turquie ne constitue plus une priorité européenne. Ceci engage la Turquie à prendre quelques distances. Les responsables turcs élargissent alors le cercle de leurs partenaires et prennent l'initiative de la création de la BSEC (Organisation de coopération de la mer Noire), qui regroupe 11 pays en 1992, avec un objectif de stabilité politique de la région et de développement économique.

En janvier 1995, l'union européenne procède à son quatrième élargissement⁵⁴³, dans lequel la Turquie ne figure pas, alors même que depuis plus de 30 ans (1963) elle milite en ce sens, qu'elle revendique avec insistance sa « vocation européenne » par la voix de ses dirigeants et que la population turque est majoritairement acquise à une intégration à l'Europe (75% d'avis positifs dans les sondages d'opinion (Gangloff, 2003)). Le 16 décembre la Turquie et l'Union européenne ratifient l'accord d'union douanière, qui entre en vigueur en 1996, malgré l'opposition de l'Allemagne, par la voix du Chancelier Kohl et de la majorité des partis chrétiens démocrates européens, qui, pour la première fois dans les débats, expriment une incompatibilité de valeurs entre la Turquie « musulmane » et une Europe « chrétienne » (Sevim, 2013) et estiment que l'union douanière rendrait inévitable l'adhésion (Bozdemir *et al.*, 2016).

Une crise importante survient entre l'Union européenne et la Turquie en 1997, quand l'Union européenne accorde la candidature à l'adhésion à 12 pays d'Europe centrale et orientale⁵⁴⁴, soit à l'ensemble des pays demandeurs, sauf à la Turquie. La candidature turque est rejetée, mais le Conseil européen déclare « l'éligibilité de la Turquie à l'adhésion à l'Union européenne ». La Turquie interrompt le dialogue avec Bruxelles, jugeant que les promesses européennes de perspective d'adhésion sans cesse reportées ont suffisamment duré.

Deux ans plus tard, le Sommet européen d'Helsinki en décembre 1999 accorde enfin à la Turquie le statut définitif de pays candidat à l'adhésion à l'UE⁵⁴⁵, sans toutefois entamer des négociations (comme pour la Bulgarie et la Roumanie), en adoptant une stratégie de pré-adhésion.

Pendant toute cette période, la France a, de son côté, soutenu les efforts d'Ankara vers l'adhésion. En 1995, l'élection de Jacques Chirac à la Présidence de la République (1995-2007) va davantage conforter les relations entre les deux pays et permettre à la Turquie de bénéficier d'un soutien pour son accession à l'Union européenne. Contrairement à ses deux prédécesseurs, Jacques Chirac va d'emblée adopter une ligne pro-turque, y compris lorsque, dans les années 2000, le gouvernement et les députés français se positionnent de manière majoritaire ouvertement contre l'adhésion turque.

Pour conclure sur cette période au début de laquelle émergent le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara (1988) et l'université Galatasaray (1992), on peut dire que depuis le milieu des années 1980, outre la relative amélioration des conditions politiques et économiques de la Turquie, deux facteurs principaux expliquent le rapprochement entre la France et la Turquie, dont les relations avaient été considérablement détériorée entre 1973 et 1985 (question chypriote ; génocide arménien ; question de la minorité kurde) : la perspective d'intégrer l'Union européenne et le facteur économique.

L'insistance turque à entrer, à terme, dans l'Union européenne, qui se concrétise par une demande officielle en 1987 et par un intense lobbying des responsables turcs, des milieux d'affaires, des médias

⁵⁴² Rapport du Sénat, 1996 (op. cit.) : 41.

⁵⁴³ Intégration de l'Autriche, la Finlande et la Suède : Europe des 15.

⁵⁴⁴ Estonie, Hongrie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Chypre, Bulgarie, Lettonie, Lituanie, Roumanie.

⁵⁴⁵ Comme à la Bulgarie et à la Roumanie, comme nous le verrons plus bas.

auprès des décideurs et opinions européens (Gangloff, 2003), provoque son rapprochement avec les principaux pays de l'Union européenne, dont la France constitue l'un des piliers.

Certes les Etats-Unis restent un partenaire majeur, sur les plans sécuritaire (OTAN), économique et culturel. Mais la Turquie s'ouvre aussi dans cette période culturellement à l'Europe, en adoptant, par exemple, les produits audiovisuels européens ou en développant les actions en faveur des relations culturelles et linguistiques avec les pays européens⁵⁴⁶.

Cette volonté de rapprochement est manifeste sur le plan économique. L'ouverture aux capitaux étrangers en 1980, les accords spécifiques avec la France en 1987, sont des indicateurs de cette volonté de rapprochement. Associés au progrès de l'économie turque, fragiles mais bien réels, ils permettent un développement des relations avec la France qui contraste avec les relations de la période précédente. En particulier, l'implantation d'entreprises françaises, exponentielle dans la décennie 1990, conforte probablement des échanges universitaires, dans un pays où le champ universitaire est saturé, très fermé et peine à former des cadres spécialisés dont les grandes entreprises françaises implantées en Turquie (surtout les services et l'automobile, dans un premier temps) ont besoin (Services économiques de l'Ambassade de France en Turquie, Ubi-France, CCE Turquie, Chambre de commerce française en Turquie, 2009).

Ce contexte de relations très favorables est dû à la perspective de concrétiser son destin européen de la part de la Turquie et à celle de nouer des relations économiques et culturelles de la part de la France, tout en appuyant cette vocation européenne. Le poids de la « vocation européenne » de la Turquie pèse indéniablement dans les relations qu'entretiennent les deux pays depuis 1985. Dans un rapport de 1996 – déjà cité –, des sénateurs français de droite comme de gauche (de Villepin, Penne, de la Malène), considèrent dans leur conclusion que la France et la Turquie entretiennent des relations bilatérales de « qualité » sur tous les plans, y compris le plan diplomatique⁵⁴⁷, et que cette qualité des relations entre les deux pays « fait de la France un des principaux soutiens d'Ankara dans les relations de la Turquie avec l'Union européenne » (Sénat, de Villepin *et al.*, 1996 : 42-44). En 1998, un plan d'action commun « Turquie-France 2000 » adopté par les deux pays en février 1998 à la suite de la visite du Président Demirel en France vise à renforcer la coopération dans tous les domaines en inscrivant explicitement cette action dans le cadre de la question européenne de la Turquie. Ce plan a été transformé en plan opérationnel :

« [Les deux parties] décident d'établir une coopération étroite dans tous les domaines de l'intégration européenne en articulant de façon cohérente les dimensions bilatérales et européennes de leur partenariat dans le contexte turc de la candidature de la Turquie à l'Union européenne. » (SCAC Turquie).

Le plan d'action est global : il concerne aussi bien les domaines économiques que la coopération policière et le domaine culturel.

C'est dans ce contexte favorable que la Turquie ouvre son champ universitaire – très fermé⁵⁴⁸ – à des formations francophones, comme le département de sciences politiques de l'Université de Marmara qui ouvre en 1988 et à une université francophone, l'université Galatasaray, en 1992. Ce qui ne relève certainement pas du hasard. Le même rapport souligne l'importance des liens culturels entretenus entre la France et la Turquie.

« La France poursuit une politique de coopération ancienne, centrée sur Istanbul et Ankara. Cette action culturelle a été renouvelée en optant pour un effort de formation de l'élite universitaire turque. C'est là une orientation particulièrement positive, trop souvent négligée dans les autres pays. Dans ce cadre, le projet de création d'un établissement d'enseignement francophone intégré autour de l'actuel lycée de Galatasaray est devenu **la priorité de notre action**. Ce projet, qui engage la France en Turquie pour une très longue durée, a démarré en 1994 et achèvera sa montée en puissance en l'an 2000⁵⁴⁹. » (Sénat, 1996 : 42-43).

⁵⁴⁶ Pour la France ce sera l'objet d'une prochaine partie : les actions du SCAC en Turquie.

⁵⁴⁷ La Turquie est perçue comme une « puissance régionale » stratégique entre les pays de la mer noire, le proche orient et les Républiques du Caucase, avec lesquelles la Turquie entretient - pour des raisons culturelles et linguistiques - des relations privilégiées depuis la fin de l'emprise soviétique sur ces républiques.

⁵⁴⁸ La présentation de ce champ universitaire fait l'objet d'une prochaine partie.

⁵⁴⁹ Plus avant, l'argumentaire, à peine modifié dans les conclusions, apporte quelques précisions quant à l'engagement français dans cet établissement : « Il convient ici de rappeler l'intérêt particulier qui s'attache au

4. Depuis 2002 : montée au pouvoir de l'AKP : avancées et reculs démocratiques, essor économique⁵⁵⁰ et dérive autoritaire

L'AKP accède au pouvoir en novembre 2002 et enchaîne les succès électoraux jusqu'à aujourd'hui, en 2015, malgré la vive opposition des courants kémalistes, de l'armée et de la Cour constitutionnelle.

Avant de prendre un virage autoritariste, aux alentours de 2010, l'AKP – dont le leader principal est R.T. Erdoğan - engage des réformes prioritaires dans la perspective de l'adhésion à l'Union européenne. Entre 2002 et 2004, le rôle de l'armée se voit limité et les libertés individuelles sont davantage protégées qu'elles ne l'étaient dans le passé. Les députés kurdes emprisonnés en 1994 sont libérés. En septembre 2004, un nouveau code pénal est adopté qui élargit la liberté d'opinion, pénalise la torture et réprime plus sévèrement les violences faites aux femmes (tels les crimes d'honneur). Parallèlement à ces avancées démocratiques, d'importantes réformes bancaires sont entreprises, l'économie se relève de la crise de 2001 et reprend de manière spectaculaire, avec une croissance ininterrompue entre 2002 et 2012, qui permet à la Turquie de se situer parmi les grandes puissances émergentes (Bozdemir *et al.*, 2016). Les tensions sont néanmoins perceptibles avec les forces d'opposition qui craignent que l'AKP ne dispose d'un « agenda caché » et ne s'en prenne à l'un des principes socle du kémalisme : la laïcité. Le tournant « autoritaire » de l'AKP et de son chef a lieu au début de la décennie 2010 : violation du droit à un procès équitable, de la liberté d'expression, de réunion, d'association, régression des droits accordés aux kurdes, emprisonnement de journalistes et d'intellectuels...

Le 17 décembre 2004, les chefs d'Etat et de gouvernement européens ouvrent les négociations d'adhésion avec la Turquie, sur la base des progrès indéniables qui ont été accomplis depuis 2002 par les gouvernements de l'AKP.

Durant l'année 2005, des débats publics vont s'engager dans les pays membres de l'Union européenne sur l'adhésion de la Turquie⁵⁵¹. La grande majorité des opinions publiques européennes se déclare contre l'adhésion de ce pays. Du côté français, si le Président Jacques Chirac se positionne en faveur de l'adhésion de la Turquie, la position du gouvernement est en majorité hostile. Jacques Chirac, sous la pression politique, fait adopter une modification de la Constitution française afin que les futures adhésions soient soumises à un référendum. La décision d'adhésion devant recevoir l'unanimité des états membres, l'espoir de la Turquie de pouvoir intégrer un jour l'Union européenne commence à s'évanouir : la méthode du référendum qui conditionne l'adhésion au vote de populations en majorité hostiles semble jouer d'avance le sort de la candidature turque.

La question de Chypre met également un frein à l'espoir européen. Le 29 juillet 2005, la Turquie et l'UE signent le protocole additionnel à l'accord d'Ankara. Mais la Turquie assortit cette signature d'une déclaration dans laquelle elle réaffirme qu'elle ne reconnaît pas un des Etats membres de l'UE – la République de Chypre. En septembre, le Conseil des ministres de l'UE adopte une déclaration selon

succès de l'Université Galatasaray - que votre délégation a visitée - et donc à disposer des crédits nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Il s'agit là d'un effort exemplaire - et trop souvent négligé par notre pays dans le monde - de formation de l'élite universitaire locale. Le projet de création d'un établissement d'enseignement francophone complet autour de l'actuel lycée de Galatasaray est une action prioritaire qui engage la France en Turquie pour le long terme.

De même, la construction d'une nouvelle école française constitue une priorité, compte tenu en particulier de la contribution à la francophonie de cet établissement dont les effectifs sont constitués à 65 % d'élèves turcs. » (op. cit. : 29-30).

⁵⁵⁰ Pour cette période, nous nous appuyons essentiellement sur des données d'archives non officielles. Nous nous appuyons également sur un rapport d'information du Sénat daté de 2011 (références complètes en bibliographie, les rapports).

⁵⁵¹ Les arguments défavorables à l'adhésion sont, pêle-mêle, la géographie (les 9/10^{ème} du territoire turc se trouve en Asie), la démographie (avec une population de près de 70 millions de personnes, la Turquie serait le plus gros Etat européen, après l'Allemagne, donnant à ce pays un poids décisionnel important), l'économie (jugée encore trop faible et trop tournée sur le secteur agricole, ce qui nécessiterait des fonds d'adhésion importants et risquerait de produire des migrations importantes vers l'Europe de l'Ouest) et les valeurs (l'identité « chrétienne » de l'Europe.)

laquelle : « la reconnaissance de tous les États membres est une composante nécessaire du processus d'adhésion » et le Parlement pose aussi la reconnaissance du génocide arménien de 1915 comme préalable à l'adhésion.

Sur ces préalables, le 3 octobre 2005, l'Union européenne déclare l'ouverture des négociations avec la Turquie. Mais les négociations sont définies comme « un processus ouvert dont l'issue ne peut être garantie à l'avance » et qu'elles dépendent de la capacité d'assimilation de l'acquis communautaire ainsi que de la capacité à assumer les obligations qui ont été fixées en septembre. Les conditions de fermeture ou d'ouverture des 35 chapitres doivent, de plus, être décidées à l'unanimité.

La Turquie juge humiliantes les conditions imposées, les modifications des règles d'adhésion, de plus en plus sévères (référendum, unanimité), alors que les dernières vagues d'élargissements, en 2004, et surtout en 2007, avec l'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie⁵⁵², ont concerné des pays beaucoup plus fragiles sur les plan économique et politique.

Les négociations avec l'UE ne progressent plus depuis 2007.

Les relations vont se tendre d'un cran supplémentaire avec la présidence française du Conseil de l'Union européenne du 1^{er} juillet au 31 décembre 2008.

Après plus d'une décennie de relations relativement harmonieuses entre la Turquie et la France, durant les années 1990, de nouveau des tensions vont apparaître dès le début des années 2000 autour de deux sujets principaux : le génocide arménien et la question de la « vocation européenne » de la Turquie. Les questions politiques constituent un frein aux relations économiques. Quant aux relations culturelles, tout en étant relativement préservées (Sénat, Chaumont, 2004), elles sont néanmoins à l'économie du côté français et ne suscitent pas d'enthousiasme du côté turc.

La Présidence de Nicolas Sarkozy (2007-2012) va provoquer une détérioration des relations entre les deux pays. Elles se cristallisent autour de deux grandes questions : la question européenne et la question politique du génocide arménien de 1915.

Pour N. Pope, une rupture a lieu au début des années 2000 dans l'attitude de la France par rapport à l'adhésion de la Turquie à l'Union européenne, qui devient ouvertement moins favorable, par la voix de ses parlementaires, représentants politiques et médias, soit au moment où les conditions commencent à se mettre en place pour qu'elle devienne possible.

En observant les rapports français émis par le Sénat et l'assemblée nationale, il est frappant de constater à la fois la multiplication des rapports sur la question de l'intégration européenne de la Turquie et l'apparition de nouveaux arguments d'ordre culturel / religieux et géographique (les « frontières européennes »), malgré la reconnaissance unanimes des efforts constants de la Turquie pour s'adapter depuis 2001 aux exigences européennes.

A partir de 2004, au moment où le Conseil européen s'apprête à ouvrir d'éventuelles négociations d'adhésion, les rapports français sur la question européenne de la Turquie se multiplient. Le ton est moins consensuel.

Les relations politiques entre la France et la Turquie se dégradent de plus en plus jusqu'à aboutir à une véritable crise sous la présidence de Nicolas Sarkozy (2007-2012).

L'élection de François Hollande en 2012 assouplit un peu les relations, mais la dérive autoritaire en Turquie ne contribue pas à rapprocher les deux pays. Cependant, de nombreuses entreprises françaises sont installées en Turquie et les échanges commerciaux continuent leur cours.

Les années 1985-2000 constituent une parenthèse particulière dans les relations franco-turque, généralement plutôt houleuses. Dans ce sens la création des formations francophones peut être considérée comme se déroulant dans des circonstances exceptionnelles et leur création comme correspondant au début d'une parenthèse dans les relations entre les deux pays.

Si bien que si l'on considère (partie précédente) l'ensemble de la période de la fin des années 1980 et de la décennie 1990 comme une parenthèse historique (mouvement de créations de formations universitaires francophones), ce sont pratiquement deux parenthèses qui se superposent.

⁵⁵² Le 1er janvier 2007 : intégration de la Bulgarie et de la Roumanie : Europe des 27.

Le « virage » - ou la « rupture » - que constituent l'extrême fin des années 1980 et le tout début des années 1990 pour la Bulgarie et la Roumanie est assurément plus connu et plus brutal que le tournant pris par la Turquie dans les années 1980.

B. Bulgarie et Roumanie : cadres politiques et sociaux

Dans ces pays, le milieu et surtout la fin des années 80 sont marqués, non par un virage, mais par un bouleversement institutionnel⁵⁵³, économique et social assez subit, qui est aussi celui de l'histoire récente de l'Europe, relativement connu dans ses grandes lignes. Le lien entre ce bouleversement et la création de formations universitaires francophones est assez évident, sans qu'il y ait besoin d'insister particulièrement sur les aspects politiques et institutionnels.

Le découpage que nous adoptons est donc beaucoup plus large que celui adopté pour la Turquie : pour contextualiser la genèse des formations francophones en la situant dans des champs et cadres d'action plus larges que les formations elles-mêmes, nous distinguons, une période allant de 1945 à 1989 (la période communiste des deux pays) et une période allant de 1989 aux alentours de 1997, moment où la Bulgarie et la Roumanie s'engagent sur un rapprochement avec l'Occident, en particulier sur la voie de l'intégration à l'Union européenne, appelée « période de transition ». A partir de 1997, les deux pays suivent des chemins relativement similaires conduisant à l'adhésion à l'Union européenne en 2007.

Nous divisons donc cette présentation en deux grandes périodes : la période communiste de la Roumanie et de la Bulgarie et la période « post-communiste », ou, autrement dite « période de transition », à partir de 1989⁵⁵⁴.

1. 1945-1989 : la Bulgarie et la Roumanie communistes

On peut séparer la période communiste des deux pays en deux moments distincts quant à leurs relations avec les pays dits occidentaux, en particulier d'Europe de l'Ouest, notamment pour ce qui est des relations dans les domaines culturels. Ces deux moments épousent les lignes politiques directrices. Les échanges avec les pays occidentaux s'inscrivent dans la politique de chacun des deux pays avec Moscou.

Le premier moment qui va de 1947-1948 aux années 1960 est un moment de clôture. Les échanges sont pratiquement suspendus après 1948. Le second, à partir de la fin des années 1950 (déstalinisation,

⁵⁵³ Nous parlons de « bouleversement » dans le sens non de rupture complète avec la période précédente, mais d'un changement d'orientation assez soudain qui s'est produit dans ces pays. De nombreux auteurs ont défendu l'idée que la rupture avec le communisme n'avait pas été absolue du fait de la présence dans les appareils d'Etat de nombreux anciens membres du Parti plus ou moins reconvertis (Mink & Szurek, 1993 ; Mink, 2004 ; Rupnik, 1993, 2009). J. Rupnik, à ce propos, affirme que « le communisme est peut-être soluble dans les urnes, mais son héritage continue de peser sur le nouveau paysage politique et de le hanter. Les institutions politiques se sont effondrées et les dirigeants les plus compromis ont été écartés du pouvoir. Mais partout la nomenklatura tente de convertir ses anciens privilèges d'origine politique en nouveaux avantages économiques. [...] La « révolution » ayant été négociée, il n'est pas aisé, en effet, de se retourner contre ses « partenaires » des tables rondes d'hier qui ont ouvert la voie de la transition pacifique. Et s'il est compréhensible, d'un point de vue moral, de chercher à évincer du pouvoir les nomenklaturistes ou les indicateurs de l'ancienne police politique, cette exigence n'est pas toujours compatible avec l'efficacité économique. On peut souhaiter écarter des responsabilités des directeurs d'entreprise, des hauts fonctionnaires ou des juges. Encore faut-il pouvoir les remplacer. Par des dissidents ? Ils étaient peu nombreux et, s'ils étaient vertueux, ils n'étaient pas forcément compétents. Seule l'ancienne RDA peut se permettre le luxe d'une épuration massive. » (Rupnik, 1993 : 408-409). En 2009, le même auteur parle du « 'péché originel' de 1989, à savoir le compromis entre les élites modérées de l'appareil communiste et de la dissidence » (Rupnik, 2009).

⁵⁵⁴ Nos appuis principaux sont : Le Breton, 1994 ; Berza *et al.*, 2016 ; Bernard *et al.*, 2016.

politique d'indépendance en Roumanie), est un moment de relative ouverture, avec une reprise des échanges, certes très modestes, et avec des hauts et des bas jusqu'en 1989, avec le « monde occidental ».

En Bulgarie et en Roumanie, les élections présidentielles de 1946 se déroulent avec une liste unique du Front national, façade pour le parti communiste. La Bulgarie devient une République populaire à la suite de ces élections (le Front populaire reçoit 78% des suffrages), alors que la Roumanie est encore une Royauté et ce n'est qu'en 1948 que, à son tour, elle devient une « Démocratie populaire ». La troisième phase consiste en la purge interne des partis communistes locaux des éléments les plus contestataires par rapport à Moscou pour faire de ceux-là des instruments au service de l'URSS. Dans les deux pays, s'installe une période de terreur stalinienne, avec la planification de l'économie et la socialisation à marche forcée. Grosso modo, les deux pays revêtent les caractéristiques principales des Etats de type soviétiques, soit, en quelques points (Heurtaux & Zalewski, 2012 : 24-34) :

- adoption de la doctrine marxiste-léniniste (renforcer la dictature du prolétariat ; socialiser l'appareil productif en nationalisant les entreprises, collectiviser l'agriculture) ;
- planification avec des objectifs pluriannuels de la sphère productrice ;
- monopole de l'Etat-Parti, c'est-à-dire emprise d'un parti unique, le parti communiste, sur l'appareil d'Etat ;
- centralisme démocratique, c'est-à-dire, un mode de fonctionnement qui permet une centralisation autoritaire de la décision politique ;
- établissement d'une Nomenklatura (liste des fonctions dont le Parti communiste se réserve le monopole et par extension, le groupe social porteur de ces fonctions) ;
- dictature du prolétariat (théorisée par Marx puis par Lénine), étape transitoire entre le capitalisme bourgeois et le communisme ;

Par la suite, si la Bulgarie adopte un alignement complet sur Moscou, la Roumanie va suivre une voie plus nationaliste et plus indépendante.

En 1948, la Bulgarie et la Roumanie s'engageant sur la voie de la soviétisation suivent, avec un certain décalage pour la Roumanie, des voies similaires en ce qui concerne leurs relations avec les pays occidentaux. Par le décret du 3 août 1948, la Bulgarie promulgue la fermeture définitive des écoles étrangères. L'article 28 de la Constitution roumaine du 13 avril interdit toutes les écoles étrangères, confessionnelles ou non, en Roumanie. La Convention culturelle signée avec la France avant la seconde guerre mondiale est dénoncée de manière unilatérale. Les contrats des professeurs français sont arrêtés, en particulier, il est mis bruyamment un terme à la Mission universitaire française en Roumanie en mai 1948 et l'Institut français est fermé (Medrea, 2015 : 51 ; Godin, 1998). Dans les deux pays, le russe devient la première langue vivante obligatoire et ils privilégient la formation des élites à Moscou plutôt que dans les pays occidentaux, comme c'était le cas jusqu'alors⁵⁵⁵. A Bucarest, en particulier, où la coopération avec la France était importante avant-guerre et avait pu reprendre dans l'immédiat après-guerre, le personnel diplomatique français est réduit de manière drastique, les places dans l'enseignement universitaire pour la chaire de langue et civilisation françaises sont réduites, les bibliothèques sont purgées des ouvrages étrangers, en particulier de ceux en langue française (Pavelescu S., 2008).

Dans les années 1960, à la faveur de la déstalinisation en URSS⁵⁵⁶, la Bulgarie reprend des contacts avec l'Occident (RFA, Italie, Grande-Bretagne, France). En 1988, pour la première fois depuis une quarantaine d'années, la politique du parti communiste bulgare est critiquée de l'intérieur, suite à des problèmes écologiques à la frontière roumano-bulgare.

La visite de François Mitterrand en janvier 1989 permet de fédérer les contestataires du régime, jusqu'alors très isolés : il rencontre des étudiants à l'université de Sofia qu'il soutient dans leur esprit de résistance au pouvoir en place, et il organise un petit déjeuner à l'Ambassade de France avec des intellectuels dissidents, comme Jeliu Jelev, philosophe et futur Président de Bulgarie, consacrant ainsi leur représentativité politique dans le pays.

⁵⁵⁵ A l'automne 1948, la Roumanie refuse les 65 bourses accordées par la France à des étudiants roumains (Medrea, 2015 : 51).

⁵⁵⁶ Staline décède en 1952.

Perdant le soutien de Moscou, Jivkov est destitué de ses fonctions de secrétaire général du Parti et de Chef de l'Etat en juin 1989.

En Roumanie, le milieu des années 1960 est marqué par la poursuite de la croissance économique et une certaine libéralisation, en adoptant une politique modérée à l'égard des minorités, en élargissant les liens avec les Etats-Unis et l'Europe. Avec la France plusieurs accords d'échanges sont signés : accords commerciaux en 1958, accord de coopération culturelle, technologique et économique avec une validité de deux ans, reconductible (1965), accord sur la collaboration dans le domaine de l'énergie nucléaire (1967). Le voyage officiel du Général de Gaulle à Bucarest en mai 1968, peu avant que ne commence la « Révolution de mai 68 » en France, marque l'apogée des relations avec la France.

Ceausescu bénéficie alors d'une relative adhésion populaire. Mais de 1970 à 1974, il consolide son pouvoir et élimine systématiquement toute contestation au sein du Parti.

L'industrialisation forcée du pays l'a conduit à un fort endettement au début des années 1980. Ceausescu commence à être critiqué de l'intérieur.

La Roumanie reste fermée à la perestroïka et au glasnost que vit l'URSS de M. Gorbatchev. Au sein du Parti, des membres critiques, comme Ion Iliescu (futur Président de la Roumanie post 1989), font entendre leur voix pour une politique plus souple. Pourtant, une nouvelle ère commence, avec une révolution « confisquée » dans la violence. (Rupnik, 1993, 2009 ; Durandin (dir.), 2010 ; Boulin-Ghica, 2014).

L'année 1989 marque somme toute la fin de 35 ans de pouvoir de Jivkov en Bulgarie et de 23 ans de pouvoir de Ceausescu en Roumanie, ainsi que la fin des Républiques socialistes.

Si le plan interne reste très instable sur les plans économiques et politiques, surtout en Roumanie où se met en place un pouvoir qualifié de « néo-communiste » (Rupnik, 2009), sur le plan externe, en tout cas, globalement, les relations s'affichent assez clairement en direction de l'Europe et de l'Alliance atlantique.

La période post 1989 est ainsi elle aussi marquée par des similitudes de parcours entre les deux pays : rapprochement avec l'Occident, chemin plus ou moins sinueux vers la démocratie et l'économie de marché, dans une période souvent dénommée de « transition », dans la perspective d'intégrer l'OTAN et la CEE, puis l'Union européenne.

2. Depuis 1989 : la voie européenne

a) 1989-1997 : les années de « transition » en Bulgarie et en Roumanie

La fin de l'année 1989 marque une rupture avec la période qui précède en Bulgarie et en Roumanie, même s'il convient de la relativiser. Elle ouvre sur une période que l'on qualifie soit de « post-communiste » (Mink), selon que l'on souhaite mettre l'accent sur les poids persistants de la période antérieure, soit de période de « transition », selon que l'on souhaite mettre l'accent sur le chemin vers la « démocratie et l'économie de marché », pour reprendre les deux mots qui qualifient invariablement (MICECO, Rapports du Sénat ou de l'Assemblée nationale) les nouvelles orientations des pays de l'Est⁵⁵⁷.

Pour ces pays, les priorités étaient l'économie de marché, la Communauté européenne, les organisations monétaires et financières internationales (FMI et BM) – et la sécurité (adhésion à l'OTAN) (Ivan, 2009).

Sur le plan politique, la transition est marquée par des alternances politiques dans les deux pays. Les changements sociaux et économiques ont été brutaux.

⁵⁵⁷ Les termes ne sont pas spécifiquement issus des responsables politiques français, ils viennent des textes européens. Ils apparaissent nettement lors du Conseil de Copenhague qui fixe les critères d'adhésion des nouveaux membres (voir ci-dessous). Ils se rencontrent par ailleurs inévitablement dans toute la littérature qui traite de l'Europe de l'Est à l'époque post-communiste.

Dans les deux cas, des crises importantes caractérisent la transition, surtout en matière économique. Selon plusieurs analystes, les deux pays ont été engagés à marche forcée par la Communauté européenne (puis l'Union européenne), les grandes instances financières mondiales vers une forme de capitalisme particulièrement violente, relayée par les « nouvelles » élites économiques (le plus souvent d'anciens communistes reconvertis, fins connaisseurs des structures, pour mettre la main sur les outils productifs sauvagement « libérés ») dont certaines font preuve d'un engouement libéral surprenant pour des observateurs occidentaux : le capitalisme marchand (Rupnik, 1993 ; Dusautoy, 2007⁵⁵⁸). Il s'agit de passer rapidement d'une économie planifiée, entièrement contrôlée par l'Etat, à une économie de marché, en privatisant l'ensemble des secteurs économiques, le secteur agricole et le secteur industriel, vieillissant.

Cette conversion brutale se traduit par des crises économiques aigües. Les organisations financières internationales (OCDE, FMI) exercent des pressions et imposent des « thérapies de choc » dans les deux pays : report des aides promises, afin qu'ils appliquent des politiques restrictives et poursuivent les réformes structurelles, consistant pour l'essentiel à privatiser le secteur public.

Ainsi, en novembre 1996, la Roumanie se plie à un plan drastique, qui entraîne un changement de majorité politique, mais non de stratégie économique (Dusautoy, 2007 : 149).

En 1991 et en 1997, la Bulgarie affronte des crises économiques profondes. Des manifestations de masse ont lieu durant l'année 1997. La population demande des réformes plus rapides que celles qui avaient été entreprises jusqu'alors. La Banque centrale bulgare est placée sous la tutelle du FMI et de la Banque mondiale : le pays est contraint à un plan de stabilisation draconien, avec une restriction féroce des dépenses sociales de l'Etat et une hausse conséquente du chômage.

Cette marche forcée engendre, entre autres, une détérioration rapide du niveau de vie des populations, une paupérisation par rapport à la période précédente, un endettement important des ménages, une forte montée du chômage, inconnu avant 1990. Le chômage est la conséquence directe de l'adoption d'une économie libérale : les deux pays ont perdu un nombre conséquent d'emplois dans tous les domaines de l'économie. Il faut attendre 2001 pour voir son taux diminuer.

Les salaires font partie des salaires nominaux les plus bas dans l'ensemble des pays d'Europe centrale et orientale : ils y sont entre 2,5 et 3,5 fois moins importants que la moyenne européenne. L'administration publique est particulièrement touchée en Roumanie : les niveaux des salaires y sont inférieurs de 13% par rapport aux salaires moyens de l'ensemble de l'économie roumaine (Dusautoy, 2007 : 143). En Bulgarie, les personnes disposant de qualifications sont sous-payées, comme c'est le cas pour les médecins ou les enseignants tant du niveau universitaire que du niveau primaire ou secondaire.

La Bulgarie, particulièrement, confrontée au chômage de masse et à la pauvreté, fait face à une émigration massive vers les pays occidentaux⁵⁵⁹. La population bulgare, du fait de la diminution des naissances et de cette émigration massive, ne cesse de se réduire : elle passe de près de 9 millions en 1989 à moins de 8,5 millions en 1992, à 8,3 millions de en 1999, à moins de 7,5 millions en 2011⁵⁶⁰.

Quoique dans une mesure moindre, la Roumanie doit elle aussi subir la décroissance de sa population, pour des raisons identiques à celles de la Bulgarie : taux de natalité inférieur au taux de mortalité, 1.3 enfant par femme en 2009 et émigration de la population active vers l'Espagne, l'Italie, et, dans une moindre mesure, la France (Berza *et al.*, 2016).

⁵⁵⁸ L'auteur signale que l'on retrouve surtout le capitalisme marchand, tel que les pays d'Europe de l'Est ont été engagés à le mettre en œuvre, dans les pays anglo-saxons et qu'il existe d'autres formes de capitalisme : le capitalisme étatique et le capitalisme social-démocrate (Dusautoy, 2007 : 138-139).

⁵⁵⁹ Selon *L'Etat de la francophonie dans le monde* publié en 1991, au 30 août 1990, 120 000 Bulgares ont émigré en une année. Parmi eux, autant d'actifs que d'étudiants en formation universitaire, et 15% de docteurs, alors que les diplômés de l'université, à cette époque, ne dépassent pas les 5% de la classe d'âge. Selon une enquête présentée dans le même ouvrage, seulement 20% des étudiants bulgares envisagent une carrière professionnelle en Bulgarie.

⁵⁶⁰ Données in Kalinova & Baeva, 2001 : 222 [1946-1992] ; Draganova-Madelaine, 2004 : 227 [1989-1999] ; Sénat, 2012 [2011].

b) Depuis la fin des années 1990 : la difficile adaptation à l'économie de marché et à la stabilité politique

Depuis la fin des années 1990, malgré les perspectives d'intégration à l'Union européenne – qui sera effective en 2007 -, malgré les aides accordées pour absorber l'« acquis communautaire », la situation politique et la situation économique des deux pays restent instables.

Les populations avaient payé le prix fort de la transition lors de la décennie précédente. Si à partir de 1999, les indicateurs macro-économiques enregistrent une amélioration (déflation, par exemple), en revanche, au-delà des chiffres officiels, le taux de pauvreté demeure important. Les salaires augmentent dans les deux pays, davantage en Roumanie. Néanmoins, dans les deux cas, les salaires minima restent jusqu'à aujourd'hui parmi les salaires les plus bas d'Europe (Dusautoy, 2007). La décroissance démographique se poursuit, même si on relève également des retours au pays et des formes de mobilités plus souples que celles qui étaient attachées aux migrations traditionnelles, avec des périodes d'alternance entre l'étranger et le pays d'origine (Moussakova, 2011 ; Krasteva, 2008).

Mais, à la fin de la décennie 2000, les deux pays sont touchés de plein fouet par la crise économique mondiale.

En Roumanie, des mesures d'austérité draconiennes (baisse des salaires des fonctionnaires de 25%, réformes des retraites dans le service public) sont prises en novembre 2009 par le gouvernement en échange d'un prêt de 20 milliards € octroyé de la part du FMI, de la BM et de l'UE. Les services publics se mettent en grève, une crise politique en découle. En 2015, le premier ministre Victor Ponta, accusé de corruption, évasion fiscale, démissionne, suite aux manifestations.

En novembre 2013, le Premier ministre bulgare, Boïko Borissov, doit démissionner, suite à des manifestations contre les mesures d'austérité, en particulier, contre l'augmentation des prix de l'électricité.

Néanmoins, généralement, la Communauté européenne et les pays membres estiment que les deux pays sont des pays à l'économie « viable » et dont les structures institutionnelles sont de plus en plus solides. Si les deux pays ont fait des efforts dans le sens voulu par les instances européennes, ils continuent à être terriblement marqués par une paupérisation de la population : fort taux de chômage, diminution du pouvoir d'achat et rupture des aides sociales.

c) La marche pour intégrer l'Union européenne

La question de l'intégration aux instances européennes s'est imposée très rapidement dans les pays d'Europe centrale et orientale. Autant pour des raisons idéologiques que pour des raisons économiques et de sécurité (Kecskés, 2009 ; Ivan, 2009). Le chemin a néanmoins été relativement sinueux.

Très tôt, les sociétés est-européennes ont manifesté le souhait de renouer avec leur « destin européen » interrompu par une hégémonie de 45 ans du Parti communiste. Les nouveaux gouvernements ont également relativement vite (très vite pour la Bulgarie (Jelev, 1998), moins vite pour la Roumanie) exprimé leurs aspirations à intégrer les instances occidentales, en particulier la CEE / Union européenne et l'OTAN. Il est intéressant d'observer que l'expression « euro-atlantique » a été forgée par les pays d'Europe de l'Est pour désigner dans un même tout les structures de l'Ouest, uniformisé, et relève de l'« imaginaire politique » à l'égard de l'Ouest (Ivan, 2009 : 59-88), mais aussi d'une aspiration plus occidentale, avec les Etats-Unis en modèle, qu'européenne.

Comme le souligne R. Ivan, l'expression ne veut cependant rien dire du point de vue des relations internationales, l'Europe et l'OTAN ne se confondant pas : l'OTAN est une structure conduite par les Etats-Unis, tandis que le traité de Maastricht (1992) tente de faire émerger une politique étrangère et de sécurité commune (PESC). De l'Est, les pays de l'Ouest paraissent interchangeables – comme réciproquement, de l'Ouest, les pays de l'Est paraissent, et paraissent toujours dans une large mesure, interchangeables. C. Preda avance que le soutien de la Roumanie et de la Bulgarie à la seconde guerre d'Irak portée par les Etats-Unis (mars 2003), contre l'avis de l'Allemagne et de la France, principales puissances européennes avec lesquelles les deux pays sont alors en pleine négociation pour leur adhésion, tient moins d'un enjeu stratégique que d'un malentendu persistant consistant à confondre Union européenne et Etats-Unis ou à percevoir les Etats-Unis comme les véritables maîtres du projet

européen (Preda, 2004)⁵⁶¹. En Roumanie un référentiel américain tend rapidement à s'imposer dans les années 1990 de manière hégémonique chez les élites politiques et économiques roumaines (Preda, 2004 ; Ivan, 2009).

Après la chute du régime de Ceaușescu, l'attente des Roumains envers les Etats-Unis serait devenue une « obsession » (Ivan, 2009 : 67). Pour les hommes politiques bulgares et roumains de l'après 1989, l'intégration à l'OTAN et à l'Union européenne constitue les deux facettes d'un objectif unique, rejoindre le « camp occidental ». L'OTAN paraît un garant de la sécurité par rapport à la Russie voisine, tandis que l'Union européenne constitue un garant du développement économique. Globalement, on peut dire que les choix fondamentaux sont dictés par les Etats-Unis en matière politique, militaire et stratégique, l'Union européenne et le FMI en matière économique.

J. Jeleu, premier Président élu par des élections libres en 1989, fait remonter à décembre 1990 la volonté explicite de la Bulgarie d'adhérer à la Communauté européenne par une motion votée par la Grande assemblée nationale. Le 8 mars 1993, un accord d'association de la Bulgarie à l'Union européenne ainsi qu'un accord commercial provisoire sont conclus à Bruxelles.

A partir de là, les étapes vont s'enchaîner de manière quelque peu sinueuse. Dans les deux pays, globalement, les conditions d'adhésion butent sur la corruption de l'administration et de la justice, l'économie instable, le sort des enfants orphelins et le statut des Roms.

En 1995, les deux pays deviennent « partenaires associés » de l'Union européenne et, dans la foulée, ils déposent leur demande d'adhésion auprès de l'Union européenne (le 22 juin pour la Roumanie, le 16 décembre pour la Bulgarie).

En décembre 1997, lors du Conseil européen de Luxembourg, les Etats membres proposent aux pays candidats une « stratégie de pré-adhésion ».

Lors du Sommet d'Helsinki, le 10 décembre 1999, la Bulgarie et la Roumanie sont officiellement intégrées au processus de négociation sur l'élargissement de l'Union européenne et autorisées à commencer les pourparlers, afin de se conformer aux critères d'adhésion définis lors du Conseil européen de Copenhague (1993) : la démocratie, l'économie de marché et les droits de l'homme. En 2001, les deux pays sont écartés de la première vague d'adhésion qui doit intervenir en 2005⁵⁶². En 2002, le congrès européen de Copenhague fixe l'entrée de la Bulgarie et de la Roumanie (reconnues comme « économies de marché » viables) dans l'UE au 1er janvier 2007.

Enfin, le processus d'intégration aboutit le 13-25 avril 2005 avec la signature du traité d'adhésion à l'UE par la Roumanie et la Bulgarie qui doit intervenir le 1er janvier 2007.

La Bulgarie et de la Roumanie ne sont pas intégrées dans l'espace Schengen en 2011 (au motif de corruption et dysfonctionnement du système judiciaire).

Parallèlement, les deux pays intègrent l'OTAN en 2004 et, à cette occasion, G. W. Bush effectue une visite à Bucarest.

Du côté européen, on peut noter trois grandes phases apportées dans le soutien apporté aux deux pays, qui correspondent à trois types de soutien. La première phase va de 1990 à 1997 et concerne l'aide au processus de « transition » des pays afin de soutenir le passage d'une politique économique étatique vers une économie de marché et celui de régimes autoritaires vers des régimes démocratiques. La deuxième phase a débuté avec la stratégie de pré-adhésion adoptée à Luxembourg. La troisième phase est celle de l'intégration des deux pays aux structures communautaires en 2007 (Hapiot & Slim, 2003).

Ces différentes phases conduisent les anciens Etats membres comme la France à harmoniser leur politique de coopération bilatérale avec celle de la Commission européenne.

⁵⁶¹ Dans un article au titre évocateur qui souligne bien les tensions que ce soutien a produit entre l'Allemagne et la France d'un côté, la Bulgarie et la Roumanie, de l'autre : « « Le pro-américanisme roumain : trahison et diffamation ». Avis quant au pro-américanisme des pays d'Europe de l'Est que partagent les dirigeants français (Parzymies, 2009). A ce sujet, le Président de la République française, Jacques Chirac a souligné dans une déclaration à moitié menaçante quant à la perspectives d'intégration et qui a produit de vives réactions à l'Est, que « ces pays ont été, je dirais, à la fois, disons le mot, pas très bien élevés et un peu inconscients des dangers que comportait un trop rapide alignement sur la position américaine » (citation in Preda, 2004).

⁵⁶² Outre Chypre et Malte, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie.

d) Les relations avec la France

Qu'en est-il des relations avec la France pendant cette période de « transition inachevée » ?

Nous nous arrêterons de manière privilégiée sur la « phase de transition », puisqu'elle coïncide également avec l'ouverture de plusieurs formations retenues.

L'ouverture à l'Est prend le monde en général, la France en particulier, par surprise, comme en témoigne une note datée du 5 janvier 1990 de la sous-direction d'Europe centrale et orientale du ministère des Affaires étrangères (archives Courneuve). En particulier elle perturbe profondément les plans du Conseil des Communautés européennes, réfléchis pour les pays de l'Ouest. Le Conseil, sous la présidence de J. Delors, avait pris la décision au printemps 1989 de lancer la première phase du processus d'Union économique et monétaire. Les dirigeants français sont pris de cours, prévoyant que ces bouleversements étaient susceptibles de déloger la France de la place centrale qu'elle occupait alors dans la Communauté européenne, en plaçant l'Allemagne au centre (Hoffmann, 1992).

Dès novembre 1989, l'annonce d'un plan pour une réunification allemande rapide par le chancelier H. Kohl surprend le président Mitterrand qui conduit une diplomatie d'urgence, se rapprochant alors de l'URSS et du Royaume-Uni, pour tenter d'éviter la réunification. La même méfiance se répercute sur les pays de l'Est, pour lesquels le processus de développement des structures européennes n'avait pas été pensé et la France tente de les persuader de patienter pendant de nombreuses années, alors que, dès 1990, certains – en particulier, Pologne, Hongrie, Tchécoslovaquie – se pressaient pour intégrer les structures communautaires et l'OTAN⁵⁶³, avec le soutien des principaux partenaires européens de la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni.

« L'obsession de la puissance allemande est à l'origine de l'opposition de F. Mitterrand à tout élargissement rapide de la Communauté [...] Une Communauté européenne « approfondie » (mais non élargie) pourrait ravir l'initiative d'aider l'est à l'industrie et à l'aide publique allemandes. En revanche, une Communauté élargie, avec de nouveaux membres de l'Europe du Nord et de l'Est, aurait son centre de gravité en Allemagne, ce qui renforcerait la tendance des pays d'Europe orientale à voir dans la République fédérale à la fois un modèle économique et le modèle politique d'un passage réussi du totalitarisme à la démocratie [...] F. Mitterrand a déployé beaucoup d'efforts pour résoudre la quadrature du cercle, en montrant que la France et l'Europe occidentale se préoccupait du sort des pays de l'Europe orientale, sans toutefois véritablement ouvrir les portes de la Communauté européenne » (Hoffmann, 1992 : 888).

Du côté de l'aide, le président français va souligner la nécessité d'étendre la coopération européenne à l'Est, il va œuvrer à la création de la BERD, banque européenne pour la construction et le développement, permettant d'aider en partie les économies de l'est, signer des traités de coopération avec un engagement à soutenir l'intégration éventuelle de ces pays dans la Communauté européenne, mais en proclamant qu'il se passerait « des dizaines et des dizaines d'années »⁵⁶⁴ avant que cela ne puisse être le cas. En décembre 1989, il propose la création d'une organisation commune d'échanges, de paix et de sécurité, que les pays de l'Est voient comme une menace à l'adhésion pleine et entière aux Communautés européennes (Parzymies, 2009).

Après la signature du Traité de Maastricht (7 février 1992, entré en vigueur en janvier 1993), qui donne des piliers à la coopération européenne, la France finit par accepter, lors du Sommet de Copenhague (juin 1993), le principe de l'élargissement des structures européennes aux pays d'Europe de l'Est ayant conclu un accord d'association, comme viennent de le faire la Bulgarie et la Roumanie. Néanmoins, les représentants français de gauche comme de droite ne cessent de souligner que les pays d'Europe centrale ne pourront intégrer l'Union européenne sans avoir accompli les efforts nécessaires.

La victoire de Jacques Chirac aux élections présidentielles de mai 1995 et le retour de la gauche au pouvoir en 1998 ne modifient pas fondamentalement le positionnement français par rapport à l'adhésion des pays d'Europe centrale et orientale à l'Union européenne : jusqu'en 2004 où la première vague de

⁵⁶³ Dès octobre 1991, les représentants de la Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie demandent le droit de s'intégrer pleinement aux instances européennes et à l'OTAN.

⁵⁶⁴ Citation in Parzymies, 2009 (tirée du Bulletin d'information du Ministère des Affaires étrangères, 13 juin 1991 : 4).

pays d'Europe de l'Est intègre l'Union européenne, les représentants français tentent de reporter l'élargissement⁵⁶⁵ (Parzymies, 2009).

Cependant, malgré ces réticences politiques, sur le plan diplomatique, de nouveaux traités d'entente et de coopération entre l'Etat français et chacun des deux Etats de l'Est sont rapidement signés : le 20 novembre 1991 avec la Roumanie, le 18 février 1992 avec la Bulgarie⁵⁶⁶. Ils sont très similaires, la majeure partie des deux traités est identique. De petites différences concernent les domaines d'action privilégiés et, une plus importante, la manière dont la France envisage le destin européen de chacun des deux pays à cette époque. C'est dans le cadre de ces traités que s'inscrit la coopération universitaire du gouvernement français dans les deux pays.

Les points principaux que l'on peut retenir, en relation avec notre propos, sont les suivants :

- Le préambule rappelle la nécessité de développer de la coopération dans « tous les domaines ». Outre le renforcement de la sécurité et le maintien de la paix en Europe, les traités soulignent l'importance « primordiale » de la coopération économique pour le développement des relations bilatérales. L'article 7 du traité avec la Bulgarie et l'article 8 de celui avec la Roumanie développent l'importance de ces relations économiques.

- Affirmation du cadre européen de cette coopération et de l'ancrage européen des deux pays et encouragement à poursuivre des relations les plus approfondies possibles avec les Communautés européennes (sécurité, paix, Etat de droit, respects des compétences des Communauté européennes pour les relations de coopération bilatérale). Mais on note une différence sensible à ce moment dans la formulation. La Bulgarie reçoit le soutien français pour une « intégration complète aux Communautés européennes ». La Roumanie ne reçoit qu'un « appui » français en faveur de « la conclusion d'un accord d'association entre la Roumanie et les Communautés européennes » (article 2 de chacun des traités). Cependant, les priorités françaises vont s'inverser rapidement.

- La coopération universitaire relève de la coopération culturelle au sens large. Elle figure dans l'article 9 (des deux traités) ainsi que dans l'article 10 (seulement dans le traité avec la Bulgarie)⁵⁶⁷. Les points principaux de la coopération universitaire concernent l'attention « particulière » qui doit être accordée aux « actions de formation, notamment en matière de gestion économique » et aux échanges entre organismes de recherche et établissements d'enseignement supérieur, en encourageant le rapprochement avec les programmes européens.

⁵⁶⁵ Pour rappel : intégration de 10 pays le 10 mai 2004 : Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Slovaquie et Slovénie (Europe des 25).

⁵⁶⁶ Les deux traités sont disponibles sur le site France Diplomatie, dans la base documentaire relative à chacun des pays. <http://www.diplomatie.gouv.fr>

⁵⁶⁷ Article 9 (tel qu'il est formulé dans le traité avec la Roumanie)

1. La République française et la Roumanie, désireuses de contribuer à la création d'un espace culturel européen ouvert à tous les peuples du continent, renforcent leur coopération dans les domaines de la science, de la technique, de l'éducation et de la culture, en accordant une importance particulière aux actions de formation, notamment en matière de gestion économique.

2. Les Parties encouragent le développement de l'enseignement de la langue française en Roumanie et de la langue roumaine en France.

3. Les Parties contribuent au développement des relations entre les établissements d'enseignement supérieur en encourageant les échanges et les contacts directs entre enseignants, chercheurs et étudiants ainsi que l'élaboration de projets scientifiques communs cohérents avec les programmes européens correspondants.

4. Les Parties favorisent la coopération pédagogique et les relations entre établissements scolaires.

5. Pour assurer une meilleure connaissance entre les peuples français et roumain, les Parties soutiennent le développement des échanges culturels et artistiques. Elles favorisent la coopération dans le domaine des médias ainsi que la diffusion des livres et de la presse du pays partenaire.

6. La République française et la Roumanie encouragent les contacts entre ressortissants des deux Etats, notamment les échanges entre jeunes Français et jeunes Roumains.

7. Chaque Partie apporte son appui aux activités des instituts ou centres culturels de l'autre Partie.

Les points sont majoritairement identiques dans le traité conclu avec la Bulgarie. On trouve en particulier dans ce dernier un point concernant les formations linguistiques (« les deux Parties attachent une importance particulière aux formations linguistiques qui constituent un préalable nécessaire à des actions de coopération durables ».)

Des relations différentes se développent avec la Bulgarie, d'une part, et la Roumanie, d'autre part, malgré les traités conclus en 1991 et 1992.

Certes, la France, que ce soit pour la Bulgarie ou pour la Roumanie, affiche son soutien aux deux pays dans leur marche européenne, malgré les réticences.

En Bulgarie, cependant, aucune action n'est véritablement engagée pour inciter les entreprises françaises à s'implanter ou développer des liens en Bulgarie (Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003). En Roumanie, les entreprises françaises s'installent beaucoup plus volontiers. D'après le rapport sur la coopération franco-roumaine en 1996-1997 (*L'Officiel*, 1997), la présence économique française est indiscutable. C'est également ce que montrent les chiffres des échanges commerciaux – avec des différences notables entre les deux pays⁵⁶⁸.

La différence des « investissements » français - dans un sens large d'actions réalisées – est également visible dans les implications françaises au programme communautaire PHARE, très différentes entre les deux pays.

En Roumanie, entre 1998 et 2004, avec 42 jumelages institutionnels dans le cadre du programme PHARE, dont une « trentaine » où la France est chef de file, la France apparaît comme le premier partenaire de la Roumanie (Assemblée nationale, rapport sur l'adhésion de la Roumanie, 2004).

En Bulgarie cette implication française est bien moindre. En Bulgarie, sur une soixantaine de jumelages institutionnels, la France n'a été chef de file que de 15 projets. La Bulgarie est un pays tourné vers l'Allemagne – qui remporte la grande majorité des jumelages institutionnels entre 1998 et 2004 - bien plus que vers la France (Assemblée nationale, Rapport sur l'adhésion de la Bulgarie, 2003).

Par ailleurs, comme le souligne l'un de nos interlocuteurs, « les entreprises françaises en Bulgarie n'ont pas un intérêt marqué pour la francophonie. [...] Dans leur critère de recrutement c'est l'anglais qui prévaut. Leur communication interne se fait d'ailleurs en anglais. » (ACU, Bulgarie (2006-2010).

e) La Francophonie institutionnelle

Non seulement la Bulgarie et la Roumanie suivent une route relativement parallèle en ce qui concerne leur intégration à l'OTAN et à l'Union européenne, mais, dans une ouverture tous azimuts, elles ont aussi fait le même choix de la Francophonie institutionnelle - choix qui ne s'est jamais fait ni même probablement jamais fait débat en Turquie.

Dès 1991, les deux pays sont invités à titre d'observateurs au sommet de la Francophonie de Chaillot. Elles adhèrent aux statuts de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, future Organisation internationale de la Francophonie – OIF) au Sommet de Maurice en octobre 1993. Cette adhésion n'est pas sans soulever de nombreux débats au sein de la Francophonie qui tournent autour de la question de l'élargissement à des pays non francophones ou très marginalement francophones, dans lesquels, en tout état de cause, le français ne dispose de statut dans aucun des domaines de la vie sociale, hormis à dans l'enseignement scolaire où il dispose d'une assise assez solide au début des années 1990, surtout en Roumanie, où la référence française est demeurée importante tout au long de la période communiste (Barrat, 2004) :

« [...] en Europe de l'Est il y avait, le fait d'avoir l'Union soviétique ça avait, comment dirais-je, c'est une sorte de frigidaire l'Union soviétique, c'est-à-dire qu'on retrouve à la chute du Mur, on retrouve un français comme il était présent, très présent avant la guerre, avant la deuxième Guerre mondiale. Donc, il y a beaucoup d'enseignants de français. En Roumanie il y a 30 à 40 % de gens apprennent le français à l'école. Alors ça s'est dégradé depuis 20 ans, à l'époque quand on est arrivé en 90, bon grâce, on ne peut pas dire grâce, mais enfin, l'Union soviétique avait maintenu une sorte de gel qui faisait que l'anglais n'était pas là, c'était le russe et le français. » (Entretien, AUF, recteur, 1984-1999).

Ainsi que le soulignent Phan et Guillou, comme pour l'Europe, l'élargissement de la Francophonie, dont la Bulgarie et la Roumanie constituent la première pierre, « pose problème. Des voix s'élèvent pour demander son arrêt au profit d'un approfondissement. La Francophonie court un risque si les nouveaux membres, de plus en plus nombreux, ne pratiquent pas une forte « socialisation » à la Francophonie » (Phan & Guillou, 2011 : 208). Mais les auteurs notent que l'élargissement a été un moyen indispensable pour les instances francophones de dépasser la Francophonie postcoloniale centrée sur l'Afrique et de

⁵⁶⁸ Par exemple, la France devient en 2001 le premier investisseur en Roumanie et son troisième partenaire commercial (Barrat et al., 2003 : 295-296).

donner un sens d'avenir au projet francophone. C'est aussi ce que souligne le conseiller culturel en Bulgarie (1991-1994) lors de l'entretien qu'il nous a accordé.

« C'est avec Guillou qu'on a réussi à faire basculer, pendant un temps, le centre de gravité de la Francophonie, le pré-carré africain, vers les espaces d'enjeux géostratégiques les plus forts du moment comme l'Est et puis un peu l'Egypte à un moment, avec lui l'institut d'Alexandrie qui était un cas de figure un peu spécial, et puis l'accession de la Bulgarie au sommet des chefs d'Etat francophones, avant les Roumains. » (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

Cet engagement dans la Francophonie institutionnelle des deux pays est également une manière de se rapprocher de la France, pays d'importance centrale dans l'Union européenne comme dans les instances francophones.

Pourtant, anecdote qui est de circulation courante parmi les Francophones bulgares et roumains, quand la Bulgarie et la Roumanie présentent officiellement leur candidature par la voix de délégations francophones, elles sont reçues en anglais par les représentants européens de Bruxelles.

« La Roumanie et la Bulgarie ont demandé l'adhésion à l'Union européenne en français : cela leur a été refusé ! » (Entretien, BECO, directeur, 1996-2001)

Pour A. Krasteva et A. Todorov, cette adhésion à la Francophonie institutionnelle est interprétée comme le besoin des pays d'Europe de l'Est sortant d'une période totalitaire à pensée unique, de diversifier les partenariats avec l'extérieur, suite aux années d'enfermement et de règne de la pensée unique (Krasteva, 2002a, 2002b, 2004 ; Todorov, 2009, 2010).

Malgré ce chemin parallèle de la Bulgarie et de la Roumanie vers leur adhésion à la Francophonie politique, des différences importantes existent entre les deux pays comme nous nous sommes déjà employé à le souligner. Certes des liens historiques entre la France et ces deux pays expliquent cette « tendance francophone » : soutien de la France à l'indépendance bulgare et à l'indépendance roumaine ; rôle important de la langue française dans la formation des élites avant la seconde guerre mondiale ; usages de la langue française par les cadres des pays communistes affectés dans les pays du Maghreb notamment (Algérie pour la Bulgarie ; Tunisie pour la Roumanie).

L'importance de la Francophonie en Bulgarie doit être très fortement nuancée. C'est ce que soulignent, après l'engouement du début des années 1990 pour une « Bulgarie francophone », tous les observateurs (Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003 ; Assemblée nationale, Rapport sur l'adhésion de la Bulgarie, 2003).

Dans un rapport présenté en 2000 à la XIIIème assemblée régionale Europe des instances francophone, O. Trupin souligne bien cette différence, indissociable, par ailleurs, des relations économiques entre la France et les deux pays.

« Cette évolution négative [de la langue française en Bulgarie] peut s'expliquer par la faible implantation des investisseurs francophones et le manque de soutien des institutions bulgares, mais aussi par le fait que, contrairement à ce que l'on observe en Roumanie ou en Moldavie, la francophonie n'a pas de véritables bases sociales dans ce pays. Sur la douzaine d'associations francophones recensées en Bulgarie, la seule qui soit réellement active est l'Association des Professeurs de Français. »

Pour la Roumanie, les relations économiques entretiennent certainement la Francophonie, autant qu'elles sont entretenues par cette même Francophonie. Il existe ainsi en Roumanie un réel « dynamisme dans le domaine de la Francophonie institutionnelle ».

3. Conclusion sur les l'histoire récente des pays comparés

Malgré des chemins fort différents après-guerre, on peut noter, avec un décalage temporel de quarante années, certaines similitudes entre la Turquie, la Roumanie et la Bulgarie : même chemin vers l'« occidentalisation », même attrait pour les Etats-Unis et leur puissance, même souhait d'intégrer les instances européennes et de rattraper l'économie de marché.

Quand on aborde le tournant des années 1980-1990, on est dans des mondes « en transition ». Evidemment, le chemin n'est pas le même. Les sociétés bulgare et roumaine connaissent de véritables bouleversements en 1989-1990. Même si les ruptures sont toujours moins absolues qu'elles en ont l'air, il est indéniable que dans les deux pays la transition s'opère à partir de changements extrêmement soudains et profonds.

La Turquie a connu depuis 1923 de grandes périodes de crises et d'instabilité. Mais on ne peut pas parler de « transition » : depuis 1923 – et même en deçà avec les réformes entreprises au XIX^e siècle par l'Empire – la voie de la Turquie est une voie « occidentale ». Avec des hauts et des bas, aussi bien en ce qui concerne l'économie que les droits démocratiques. Le chemin est long et ce n'est que dans la deuxième partie des années 1980 qu'émerge une démocratie fragile et une ouverture économique aux capitaux étrangers.

Pendant la décennie 1990, ces trois pays sont confrontés à une très grande instabilité économique et politique, avec toutefois, des perspectives d'intégration européenne pour les deux pays d'Europe de l'Est qui s'ouvrent, des perspectives d'intégration européenne qui semblent toujours plus lointaines pour la Turquie, d'autant plus lointaines qu'elle subit précisément la concurrence nouvelle de ces pays qui souhaitent s'arrimer à l' « Ouest ».

Il semble intéressant de souligner que les échanges d'ordre culturel, en l'occurrence la mise en place de formations francophones, accompagne les perspectives économiques.

Ceci est particulièrement le cas de la France et de la Turquie.

Concernant les relations avec la France, on note quelques ressemblances également :

- nouveaux marchés où joue très fortement la concurrence allemande.
- perte de vitesse du français au profit de l'anglais et, dans une moindre mesure, de l'allemand. Avec néanmoins des différences importantes.

Les champs universitaires locaux portent largement les changements politiques et sociaux qui ont cours dans les pays concernés.

Bien que présentant des parcours extrêmement différents en Turquie, d'une part, en Bulgarie et Roumanie, d'autre part, ils sont marqués au tournant des années 1980, conformément aux orientations politiques des pays, en « transition » vers des modèles occidentaux (économie de marché et démocratisation), portés vers l'Europe et les Etats-Unis, par des séries de réforme, provoquant à des degrés divers une libéralisation (élargissement des publics ; ouverture aux échanges avec l'extérieur...).

Les trois champs présentent deux grandes caractéristiques communes : expansion d'une part, ouverture sur l'extérieur, d'autre part, au moment où les pays s'orientent vers une destinée européenne. Cette ouverture et cette expansion paraissent propices à l'implantation de formations francophones.

III. Evolutions des champs universitaires : structures et organisation

Il semble nécessaire de présenter les champs universitaires de chacun des pays et leur évolution entre le moment où se créent les formations retenues pour l'étude empirique et aujourd'hui sur le plan structurel et administratif organisationnel pour avoir une idée de la place et du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur qui accueillent les formations universitaires francophones, comme de la place et du fonctionnement de ces dernières. Le fonctionnement des champs universitaires est en effet susceptible d'avoir des répercussions sur la création et le fonctionnement des formations universitaires francophones, et de faciliter comme d'entraver leur fonctionnement.

Quelles sont les particularités de ces champs entre la fin des années 1980, moment où émergent les formations universitaires francophones dans les pays retenus, et les années 2010 ?

Quelles sont les différentes orientations, voire influences, qui les parcourent ?

Selon quelles contraintes et quelles facilités les formations universitaires francophones s'implantent-elles et fonctionnent-elles dans ces champs où elles font figure d'exception ? Enregistre-t-on des évolutions notables ? Ces évolutions sont-elles des facteurs facilitant ou au contraire contraignant la mise en place de formations francophones et leur fonctionnement dans la durée ?

Comme nous venons de le voir dans la partie précédente, les formations francophones ont commencé à apparaître au tournant des années 1980-1990 et ont connu un essor lors de la décennie 1990. Mais depuis les années 2000, il y a globalement un coup d'arrêt à la création de formations francophones : c'est de manière beaucoup plus marginale que sont créées de nouvelles formations universitaires francophones dans les contextes retenus, sauf en Roumanie.

Le contexte roumain présente une particularité par rapport à la Turquie et à la Bulgarie : il est beaucoup plus francophone, dans le sens où l'apprentissage du français au lycée et à l'université y demeure important (voir plus haut). Cependant, ce sont surtout des formations de masters qui y sont créées dans les années 2000 ainsi que dans la décennie suivante, soit des formations que nous avons considérées plus souples, à la fois pour les programmes, leur fonctionnement, et pour la sélection des étudiants. Quant aux formations universitaires francophones présentant un curriculum complet (partiellement ou entièrement) en langue française, telles celles que nous avons retenues pour l'étude empirique, si celles qui ont été créées à la fin des années 1980 et dans la décennie 1990 fonctionnent encore au moment de l'enquête empirique, les nouvelles créations, comme en Bulgarie et en Turquie, sont de plus en plus rares.

Durant la décennie 1990, les champs universitaires dans les trois pays se sont ouverts et « massifiés », à des degrés divers, afin d'accompagner les changements économiques et politiques⁵⁶⁹. En Turquie, le champ universitaire se développe de manière spectaculaire mais très cadrée, tandis qu'en Bulgarie et en Roumanie, les champs universitaires connaissent des bouleversements idéologiques et disciplinaires et se développent de manière plus anarchique.

Durant les décennies 2000, on peut relever plusieurs caractéristiques dans l'évolution des champs observés : poursuite de la création de nouvelles universités en Turquie, relative rationalisation et baisse des étudiants en Roumanie et en Bulgarie.

Mais aussi, on relève, à des degrés divers là encore, la persistance de tensions concernant les carrières des enseignants durant toute la période observée.

⁵⁶⁹ Pour ces changements voir ci-dessous : Turquie (A), Bulgarie et Roumanie (B).

Parallèlement, pendant toute la période observée des dynamiques d'internationalisation et d'eupéanisation⁵⁷⁰, variables selon les champs universitaires, s'affirment plus ou moins dans la décennie 2000 (structuration des cursus ; mobilités ; recherche...).

Nous présentons les évolutions organisationnelles (niveaux décisionnels et autonomie des établissements) et structurelles (évolution du nombre d'institutions de formations et des effectifs des étudiants et des enseignants), ainsi que les dynamiques d'internationalisation et d'eupéanisation de chaque champ universitaire successivement - Turquie, Bulgarie et Roumanie -, avant de dresser un petit bilan comparatif.

Nous nous sommes appuyée sur plusieurs sources pour tenter de retracer ces évolutions générales des champs universitaires dans chacun des pays. Pour la Turquie, ce sont essentiellement des rapports issus des archives de Nantes pour la période 1980-1998⁵⁷¹. Au-delà de cette période et pour les deux autres pays, il s'agit essentiellement de documents institutionnels (comme les fiches Curie à partir de 2005 pour la Turquie, 2007 pour la Bulgarie et la Roumanie), mais aussi d'articles scientifiques prenant pour base les statistiques officielles.

La constitution de données chiffrées, en particulier pour une période aussi longue, fut assez complexe : les statistiques dont nous disposons ne sont pas homogènes dans la durée, y compris si elles proviennent du même organisme émetteur – en l'occurrence les instituts de statistiques des pays retenus⁵⁷² ; elles ne sont évidemment pas homogènes entre les pays retenus ; on ne sait pas toujours ce qui est exactement comptabilisé dans les chiffres donnés, les critères pouvant varier d'une année sur l'autre... Nous avons tout de même essayé de construire des progressions, année après année, pour chaque pays, afin d'observer des ruptures éventuelles dans une série.

Les détails des données chiffrées mobilisées et des sources auxquelles nous avons recouru se trouvent dans les annexe 4 (Turquie), 5 (Bulgarie), 6 (Roumanie).

A. Turquie : Evolution structurelle et organisationnelle du champ universitaire

Quelles sont les évolutions du champ universitaire en Turquie et en quoi ces évolutions sont-elles susceptibles d'avoir des répercussions sur la création et le fonctionnement de l'université Galatasaray et des formations universitaires francophones ?

Les premières formations universitaires francophones en Turquie sont créées en 1987 (partie précédente). Ces créations semblent coïncider avec les évolutions de l'enseignement supérieur en Turquie. Même si l'évolution du champ universitaire n'est pas le seul élément déterminant dans ces

⁵⁷⁰ Rappelons que nous avons défini l'internationalisation comme un processus plus « anarchique » que celui d'eupéanisation. Concernant le domaine universitaire, l'internationalisation des universités peut être considérée comme un processus d'échanges transnationaux (la plupart du temps déséquilibrés) de nature universitaire (accueil d'étudiants ou d'enseignants étrangers, par exemple, dans un cadre d'échanges interuniversitaires ou non). L'eupéanisation des universités est un double processus qui implique, d'une part, une construction commune à un ensemble d'universités ou d'acteurs universitaires « européens » avec la mise en place de règles ou procédures communes (processus du bas vers le haut) et, d'autre part, l'adaptation / interprétation locales de règles communes (processus du haut vers le bas). Alors que l'internationalisation se traduit plus comme une concurrence (entre champs universitaires, universités), l'eupéanisation se traduit plus comme une coopération. Nous nous intéressons à l'eupéanisation des champs universitaires concernés en nous limitant à la manière dont ils ont adopté et mis en œuvre des mesures et des instruments européens, plus ou moins standardisés. Sous « internationalisation », nous regroupons tous les phénomènes d'échanges avec l'étranger (mobilités, emprunts...), en dehors des mesures et instruments communs à un ensemble de champs universitaires européens. Cependant, il n'est pas aisé de les différencier totalement, surtout que le processus de Bologne vise non seulement à harmoniser les champs universitaires européens, mais également à accroître l'attractivité de cet « espace » pour les pays tiers - ce qui correspond à développer l'internationalisation de ces champs / de cet espace.

⁵⁷¹ Fonds : Turquie 38PO/1/1-110, carton 25 (enseignement supérieur). Voir annexe 4.

⁵⁷² En outre, nous n'avons pas pu consulter directement ces statistiques. Les chiffres sont repris de différentes sources de diffusion (brochures officielles, articles scientifiques).

créations, il contribue à offrir des conditions favorables à leur création. Depuis 1981, l'enseignement supérieur turc est régi par une loi très contraignante pour les universités (point a). La loi n'a pas subi de modification majeure pour l'instant, si bien que, entre 1981, moment de grande réforme, et aujourd'hui, l'organisation universitaire (organisation des établissements, des cursus et des curriculums, recrutement des enseignants et des étudiants, grades universitaires...) n'a guère changé. En revanche, le champ universitaire se développe de manière exponentiel, jusqu'à aujourd'hui, modifié par le développement de l'enseignement à distance, de l'enseignement professionnel et des universités privées, ainsi que de l'enseignement en langue anglaise.

Les données quantitatives et qualitatives dont nous disposons montrent que, au tournant des années 1980-1990, l'enseignement supérieur turc est en pleine évolution, avec la création de nouvelles universités, la création d'universités privées et l'intérêt croissant pour les enseignements universitaires en langue anglaise. Ces expansions du champ universitaire se poursuivent jusqu'à nos jours. Elles s'accompagnent d'une « anglicisation » de plus en plus marquée.

1. Evolutions législatives et encadrement du champ universitaire : un système très centralisé depuis 1981

Après avoir joui d'une importante autonomie, les universités turques se voient davantage contrôlées après le second coup d'Etat de 1971 et, surtout, elles perdent quasiment toute autonomie après celui de 1980⁵⁷³.

Après le coup d'Etat de 1960, l'autonomie des universités était devenue une règle constitutionnelle (article 120 de la Constitution de 1961) : aucune autorité extérieure à l'université ne pouvait intervenir dans le choix des membres universitaires, ni démettre ces derniers de leur fonction. La seule limite à cette autonomie concernait la création des universités : seul l'Etat était habilité à le faire (Tezcan, 1981). Une tentative pour mettre un frein à la très grande autonomie dont jouissent les universités apparaît en 1973, après le second coup d'Etat de la République de Turquie. Mais c'est en 1981 que l'autonomie est véritablement remise en cause, avec une réforme d'envergure de l'enseignement supérieur décidée par la junte militaire issue du coup d'Etat de 1980. Depuis, la loi n'a pratiquement pas subi de modification.

L'objectif de cette réforme était triple : restaurer l'ordre dans les universités, voire les mettre au pas, restaurer certains principes kémalistes et développer le parc universitaire afin d'étendre l'enseignement supérieur en province et former les cadres dont le pays avait besoin, selon les standards occidentaux.

Les universités étaient devenues depuis le milieu des années 1970 des foyers d'anarchie et de terreur, voire des champs de bataille au sens propre, où s'affrontaient violemment des groupes politisés d'idéologies antagonistes d'extrême gauche et d'extrême droite (Jacob, 1991 ; Turan, 2010 ; Gourisse, 2011 ; Yılmaz, 2012 ; Bozon, 2015). Une note de bilan sur le fonctionnement des universités lors de l'année 1975-1976 émanant du Conseil d'inspection des universités et datée du 19 juin 1976 montre bien la perturbation qui résulte de ces affrontements :

« En raison des événements jusqu'à ce jour, les établissements d'enseignement supérieur en Turquie ont perdu 621 jours d'enseignement, ce qui correspond à deux années scolaires. [...] Le Conseil d'inspection des universités se réunira aujourd'hui sous la présidence du Premier ministre, M. Demirel, afin de chercher un moyen de rattraper les cours perdus en raison des boycotts et des accrochages armés entre étudiants, par un enseignement d'été [...] »⁵⁷⁴.

Encore plus significative de cette violence, une note émise par l'Ambassadeur de France et destinée au ministre des Affaires étrangères, Louis de Guiringaud, datée du 20 janvier 1977, affirme qu'en l'espace

⁵⁷³ Pour la genèse de ces réformes et surtout de celle qui suit le coup d'Etat de 1981, voir la partie 2-II-A de ce travail, consacrée aux acteurs et à leurs cadres d'action.

⁵⁷⁴ Centre des Archives de Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25. Le document cité est une traduction établie pour les services culturels de l'Ambassade de France en Turquie.

de 6 mois, depuis octobre 1976, les affrontements entre étudiants d'extrême gauche et d'extrême droite ont causé 25 morts⁵⁷⁵.

En 1980, l'armée intervient pour « mettre de l'ordre » dans le chaos ambiant, en réprimant systématiquement les groupes de la gauche révolutionnaire⁵⁷⁶.

La loi sur l'enseignement supérieur n°2547 du 4 novembre 1981⁵⁷⁷ régit jusqu'à aujourd'hui l'enseignement supérieur en Turquie. Quel est son contenu ?

Elle crée une pièce centrale dans la vie universitaire turc : le Conseil de l'enseignement supérieur, le YÖK⁵⁷⁸, qui dispose de pouvoirs très étendus sur la vie universitaire et s'emploie à créer « un nouvel ordre » universitaire. Selon la Constitution de 1982, son rôle n'est rien moins que de « planifier, organiser, administrer et surveiller »⁵⁷⁹.

Cet organisme tout-puissant de l'enseignement supérieur, à la fois organisme décisionnaire et organisme de contrôle, plus ou moins autonome - il ne s'agit pas d'un organisme gouvernemental, mais il propose au gouvernement et au parlement les crédits qui devraient être accordés aux universités -, est composé d'administrateurs sélectionnés pour un tiers parmi les professeurs d'université, un tiers parmi les recteurs ou anciens recteurs et un tiers parmi les hauts fonctionnaires⁵⁸⁰. La sélection de ses membres relève plus du pouvoir politique que des instances universitaires, ce qui n'a pas changé depuis sa création⁵⁸¹.

La loi de 1981 supprime ainsi l'autonomie universitaire et administrative dont les universités jouissaient jusqu'alors, considérée comme cause du désordre ambiant, en donnant l'ensemble des pouvoirs au YÖK. Celui-ci planifie la vie universitaire, assure la coordination entre les institutions d'enseignement supérieur, contrôle la création et la fermeture des universités, des facultés et départements, décide d'appliquer des sanctions émises par les universités, de la répartition des professeurs, « doçents » (maîtres de conférences) et autres enseignants entre les établissements d'enseignement supérieur, de la création de nouveaux postes d'enseignants conformes aux besoins des universités, supervise la carrière des universitaires, propose quatre candidats pour chaque poste de recteur vacant, dont l'un sera nommé recteur par le chef de l'Etat (les doyens sont nommés par le YÖK à partir des propositions présentées par le recteur), contrôle les ressources financières des universités, contrôle les activités d'enseignement et de recherche des enseignants, ratifie les programmes d'études aboutissant à des diplômes⁵⁸² (dans lesquels une place importante doit être accordée aux principes du kémalisme), prépare les épreuves du concours d'accès à l'université et la répartition des étudiants selon les universités et les facultés⁵⁸³.

Pour résumer, le fonctionnement des universités est strictement centralisé et hiérarchisé : le pouvoir décisionnel des universitaires est minime même en matière pédagogique. Le contrôle exercé par le YÖK ne se borne pas aux questions administratives ; il s'étend à l'ensemble des contenus de l'enseignement et de la recherche.

Pendant plus de dix ans, de 1981 à 1992, le YÖK est présidé par Ihsan Doğramacı, professeur de pédiatrie, fondateur et ancien recteur de l'université de Hacettepe. Devenu conseiller du gouvernement

⁵⁷⁵ Centre des Archives de Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25.

⁵⁷⁶ Pour les militaires, les universités – trop libérales - sont responsables de ce chaos. En revanche, pour d'autres, les partis politiques, particulièrement le parti d'extrême droite qui a infiltré des commandos sur les campus universitaires, sont les grands responsables de cette violence (Pierre, 2003).

⁵⁷⁷ La loi traduite en français se trouve dans les archives diplomatiques du poste d'Ankara, au Centre des archives de Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25.

⁵⁷⁸ YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu.

⁵⁷⁹ Cité in Pierre, 2003 : 58.

⁵⁸⁰ Voir annexe 4 le schéma de la structuration du champ universitaire en Turquie.

⁵⁸¹ En revanche, sa composition a été modifiée plusieurs fois.

⁵⁸² Le cursus de Lisans est sévèrement contrôlé. Les suivants (Yüksek Lisans et Doktora) sont organisés au sein d'institut des sciences rattachés aux universités, habilités pour les faire fonctionner, et les programmes d'études sont plus libres.

⁵⁸³ Article 10.

pour la réforme de l'enseignement supérieur de 1981, il a activement milité en faveur de la création du YÖK⁵⁸⁴. İhsan Doğramacı joue le rôle d'un « ministre tout puissant »⁵⁸⁵.

Il va en effet donner corps à la réforme et rapprocher un peu plus le système universitaire turc du système universitaire américain, dont il est un grand partisan⁵⁸⁶ : création de la première université privée – sur le modèle américain entièrement de langue anglaise qui plus est –, accords avec de nombreuses universités américaines pour l'envoi de boursiers du YÖK (assistants de recherche /doctorants) aux Etats-Unis. Notons que cette politique d'américanisation ne fait qu'être renforcée, puisqu'elle avait déjà commencé dans les années 50, avec la création d'universités publiques sur le modèle américain des grands campus universitaires.

Dès 1981, plusieurs universitaires élèvent la voix pour dénoncer le caractère centralisé et non démocratique du YÖK (Jacob, 1991). Cependant, bien que régulièrement remis en cause par l'ensemble des acteurs universitaires, aucun gouvernement, y compris celui de l'AKP, n'a réussi à le réformer jusqu'à aujourd'hui, si ce n'est de manière marginale (Yılmaz, 2012).

2. Organisation des universités et des cursus d'études⁵⁸⁷

La structure « université » est la structure largement majoritaire en Turquie. Il existe quelques académies (académies de police, académie militaire...) et quelques écoles supérieures, en faible nombre. Les formations techniques-professionnelles courtes (2 ans) se développent au sein des universités.

Les universités ont une structure très similaire à celles qui existent dans les pays anglo-saxons. Elles sont administrées par un recteur et un sénat.

Elles sont structurées en facultés, elles-mêmes composées de départements, qui correspondent à des unités de formations, chacune avec son propre curriculum et son propre diplôme. Une différence importante avec la France est que les facultés ne reçoivent que des cursus de premier cycle, la licence turque en 4 ans (*Lisans*). Les cycles suivants (*Yüksek Lisans* / Master turc ; *Doktora* / doctorat) sont dispensés au sein des Instituts qui regroupent un nombre important de disciplines. Les Instituts et les diplômes qu'ils délivrent ont été créés par la réforme de 1981. Ils sont liés aux facultés par les disciplines, mais ils sont gérés de manière indépendante des facultés, avec à leur tête un directeur.

Organisation des cycles d'études en Turquie (au moins depuis les années 1970)

	Formation	Années d'études	Établissements
Cycle court	Formations professionnelles supérieures courtes (<i>Ön-lisans</i>)	2 ans	Écoles supérieures de formation professionnelle
1 ^{er} cycle	Licence (<i>Lisans</i>)	4 ans	Universités
2 ^e cycle	Master (<i>Yüksek Lisans</i>)	2 ans	Graduate Schools
3 ^e cycle	Doctorat (<i>Doktora</i>)	4 ans	Graduate Schools

Figure 11- organisation des cycles d'études en Turquie

Tableau : Campus France, 2014

(« Graduate schools » = Institut (İnstitüt). Pour notre part, nous conservons le nom turc).

⁵⁸⁴ Biographie d'İhsan Doğramacı sur le site de Bilkent universitesi : <http://www.bilkent.edu.tr/hocabey/hayat.html>

⁵⁸⁵ Rapport, conseiller culturel, 1992, archives Nantes, carton 19. De 2003 à 2007, la présidence du YÖK est assurée par un des fondateurs et aussi deuxième recteur de l'université Galatasaray (2000-2003), Erdoğan Teziç.

⁵⁸⁶ Il a effectué une grande partie de ses études dans le système universitaire américain : université américaine de Beyrouth, puis, Harvard et université de Washington à Saint-Louis (1945-1947) (site de l'Université de Bilkent, *op. cit.*).

⁵⁸⁷ Voir le schéma de l'organisation des études supérieures en Turquie, annexe 4.

Par exemple, en 2015, l'université Galatasaray, qui est une petite université (moins de 4000 étudiants en 2015), se compose, d'une part, de 5 facultés dans lesquelles sont répartis 12 départements qui accueillent les cursus de licence⁵⁸⁸, et d'autre part, de deux Instituts – l'Institut des sciences et l'Institut des sciences sociales – qui délivrent les diplômes de « master » (yüksek lisans) et de doctorat. Elle dispose, par ailleurs, depuis très récemment, d'une école professionnelle qui délivre des formations courtes, en 2 ans.

Pour être créée une université doit au moins comporter une « faculté des lettres et des sciences », qui regroupe un très large champ de disciplines « fondamentales » en sciences humaines et sociales et en sciences (Philosophie, Sociologie, Mathématiques, Littérature). Pour être autorisé à ouvrir, un département doit pouvoir embaucher à temps plein au moins un universitaire ayant le titre de Professeur – ce qui n'est pas sans importance pour la création de formations / départements en langue française, surtout dans un champ qui manque d'enseignants universitaires pour assurer son expansion.

Les facultés sont strictement définies ainsi que les départements qui les composent et donc les diplômes qu'ils délivrent. On y accède par un concours national - ce qui impose une assez forte homogénéité des formations de Licence -, très sélectif. Ce sont des formations générales dans la discipline, comportant nombre de cours théoriques.

Les instituts sont plus libres de créer différentes formations, beaucoup plus spécialisées, et de sélectionner eux-mêmes les étudiants. Les universités publiques peuvent aussi créer des masters payants, adressés à des professionnels, souvent en cours du soir.

Dans les universités publiques, le nombre d'enseignants attribués à chacune dépend du nombre d'étudiants inscrits dans les facultés uniquement – et non dans les instituts qui ne sont pas pris en compte pour la répartition des enseignants dans chaque université – ce qui peut être une difficulté quand une formation ambitionne de développer la recherche et de se développer par « le haut » et pour une petite université, comme Galatasaray.

Les places dans les départements, donc les places pour le concours national, sont attribuées département par département par le YÖK. Chaque département a ainsi, dans ce système très sélectif, sa propre « côte » qui est fonction, selon les critères de sélection, du nombre de points minimal obtenu au concours national par le dernier entrant de l'année précédente (voir ci-dessous).

Selon la loi de 1981, les cursus d'études sont organisés en cycles (3 cycles selon les standards turcs⁵⁸⁹) et chaque cycle est organisé en semestres. Le modèle est totalement calqué sur celui des Etats-Unis :

- « pré-licence » (ön lisans), enseignement technique, obtenue après un minimum de 4 semestres après le lycée ;
- licence turque (lisans) en au moins 4 ans (8 semestres) après le lycée ; elle se compose de deux années théoriques et de deux années spécialisées ;
- le cursus « post-licence » (yüksek lisans⁵⁹⁰) en au moins 2 ans (4 semestres) après l'obtention de la lisans - que l'on peut appeler « master », bien que, contrairement aux « masters » européens LMD, le diplôme turc sanctionne 6 années d'études supérieures et non 5. Il comporte une année de cours spécialisés et une année de recherche.
- le doctorat en 3 ou 4 ans après l'obtention de la licence supérieure / du master, avec une année obligatoire de cours.

La recherche est conduite au sein des universités, elle est de plus en plus développée, mais de manière plus individuelle que collective : il existe peu de laboratoires de recherche, hormis en sciences. Par ailleurs, il existe un organisme dédié à la recherche, l'homologue du CNRS français : le TÜBİTAK. Ce n'est que depuis récemment que le budget de la recherche commence à avoir une certaine consistance, depuis, la fin de la première décennie 2000 et le début de la participation de la Turquie au 6^{ème} PCRD⁵⁹¹.

⁵⁸⁸ Voir le tableau de présentation du corpus, partie I-II.

⁵⁸⁹ Voir la note ci-dessous.

⁵⁹⁰ Littéralement « licence supérieure ».

⁵⁹¹ En 2005, la Fiches Curie – Turquie, indique que « malgré leur faible moyens (0,64% du budget national), les chercheurs turcs arrivent à se maintenir à un niveau international (la Turquie est classée entre la 25^{ème} et la 30^{ème} place pour le nombre de publications apparaissant dans les journaux à index de citations) ».

L'essentiel de l'effort turc porte sur l'enseignement, même si la recherche se voit accorder de plus en plus d'importance. Au milieu des années 2000 le rédacteur de la Fiche Curie 2005⁵⁹² notait que

« Le principal problème des universités publiques est le manque de ressources. Ce phénomène a été accentué par la multiplication brutale des universités dans les années 90 [...] il vient d'être considérablement aggravé par la crise économique à laquelle la Turquie est confrontée depuis février 2001. ».

Depuis, l'économie turque s'est considérablement ressaisie, la part du budget consacré à l'enseignement supérieur a augmenté, mais elle était toujours inférieure à 1% du PNB en 2013, et la création de nouvelles universités publiques n'a cessé de se poursuivre⁵⁹³.

3. Développement et organisation du parc universitaire et des universités depuis 1980

Comme le suggèrent déjà les lignes qui précèdent, en l'espace de 35 ans, de 1980 à 2015, le parc universitaire turc s'est développé de manière exponentielle. Mais il reste néanmoins encore très sélectif, ne parvenant pas à recevoir l'ensemble des diplômés de l'enseignement secondaire.⁵⁹⁴

La création du DSPA et de l'université Galatasaray coïncident avec les débuts de ce développement, impulsé par la loi de 1981.

Dans la lignée de la loi de 1981, un décret-loi sur l'« organisation des établissements d'enseignement supérieur » (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı)⁵⁹⁵ a été adopté en 1982. L'objectif est d'augmenter le parc universitaire de manière contrôlée.

L'enseignement supérieur est alors totalement restructuré : 8 nouvelles universités sont immédiatement créées en 1982 (de 19 à 27 universités). Le développement connaît de grandes vagues de créations.

Vingt-et-une universités voient le jour durant la seule année 1992, année de création de l'établissement d'enseignement intégré Galatasaray (EEIG), base de la future université (1994) : le parc universitaire passe d'un coup de 29 à 50 universités. Dix ans plus tard, en 2002, le parc universitaire turc compte 76 universités et environ 1350 facultés (contre 334 en 1982). En 2012, il compte 166 universités, 196 en 2014.

Les effectifs étudiants grossissent eux aussi de manière exponentielle en peu d'années. 237 500 étudiants environ sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en 1980 ; les effectifs ont plus que doublé en 1988 (presque 500 000 étudiants). Ils sont plus d'un million, 5 ans plus tard, en 1993 ; plus de 2 millions en 2004 ; près de 4 millions en 2010 ; 5,5 millions en 2013⁵⁹⁶.

En l'espace d'une vingtaine d'années (1990-2010), globalement, les effectifs des universités ont été multipliés par 10, tandis que le nombre d'universités a quintuplé.

⁵⁹² Selon toute vraisemblance, le recteur adjoint de l'université Galatasaray.

⁵⁹³ Fiche Curie Turquie, 2013. La part du PNB consacrée à l'enseignement supérieur était près de 1,5% en France en 2011.

⁵⁹⁴ Voir en annexe le tableau des évolutions du parc universitaire..

⁵⁹⁵ Décret-loi n°41 du 22 juin 1982.

⁵⁹⁶ Par comparaison, il y avait en 2014-2015, un total de 1 531 279 étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en France, dont 921 740 en licence ; 548 878 en master et 60 661 en doctorat (source Insee).

Il y avait une population d'environ 66 millions d'habitants en France et de près de 78 millions en Turquie. Le taux de fécondité est actuellement un peu supérieur en Turquie (plus de 2, contre un peu moins de 2 en France). Le taux de fécondité ne cesse de décroître en Turquie depuis les années 50 (où il était à plus de 6). Il était à plus de 3 au milieu des années 1990 et à plus de 2,5 au début des années 2000 (c'est-à-dire les générations en âge de fréquenter l'université aujourd'hui.). En France, après un taux à 1,6 au milieu des années 1990, on assiste à une relative stabilité autour de 2 depuis le milieu des années 2000. En bref, la population turque est donc actuellement beaucoup plus jeune que la population française et les jeunes en âge de poursuivre des études beaucoup plus nombreux en Turquie (environ 13 millions de personnes entre 15 et 24 ans en 2015) qu'en France (environ 7,5 millions de personnes entre 15 et 24 ans en 2015).

L'université Galatasaray (1992 / 1994) et la formation en sciences politiques de l'université de Marmara (1988) sont créées dans les débuts de cette vaste expansion.

Quelle est la place des différents cycles d'études dans les universités turques durant la période qui va du milieu des années 1980 à aujourd'hui ?

Les cursus de Master et de Doctorat sont mis en place suite à la loi de 1981 et ils suivent le mouvement ascensionnel général. Cependant, ils sont jugés encore insuffisants aujourd'hui. Au milieu des années 2010, les inscriptions en master représentent moins de 4% des inscriptions totales à l'université et les doctorats à peu près 1%⁵⁹⁷. Comme le remarque la rectrice adjointe de l'université Galatasaray (entretien, rectrice-adjointe de GSÜ, 2006-2010), suivre un cursus de master en Turquie présente un intérêt minime. D'une part, la licence en 4 ans bénéficie d'une parfaite reconnaissance sur le marché du travail en Turquie ; d'autre part, ajouter deux années à cette licence en 4 ans pour obtenir un master, alors que cinq années suffisent dans la plupart des systèmes universitaires européens, n'engage pas à poursuivre des études de master en Turquie.

Une étude sur le devenir des diplômés que nous avons réalisée en 2011 pour l'université Galatasaray (tout en poursuivant nos objectifs propres) donne un aperçu du faible intérêt pour les Masters ou la poursuite d'études en Turquie. Selon cette enquête quantitative⁵⁹⁸ à laquelle avaient participé 196 diplômés de l'université Galatasaray, ayant obtenu leur diplôme entre 1997 et 2008, 78 répondants avaient un diplôme de Master⁵⁹⁹ et 49 étaient en poursuite d'études (Master, 28⁶⁰⁰ ; doctorat, 18⁶⁰¹). Ce sont donc 127 répondants sur 196 qui étaient détenteurs d'un Master ou en voie d'en obtenir un, soit près de 65% de l'échantillon. Mais parmi eux, seulement 35,5% l'avaient obtenu ou était en voie de l'obtenir dans une université turque (20% à GSÜ ; 15% dans une autre université turque).

Certes, le public de Galatasaray est très particulier, puisque des facilités lui sont accordées pour poursuivre des études en France (42% des diplômés de masters ou en voie d'obtenir ce diplôme ont suivi ou suivent des études de master dans une université française, selon cette étude).

Par ailleurs, le taux de poursuite en master des étudiants de Galatasaray est assurément l'un des plus hauts de Turquie (le taux global en Turquie est de moins de 4% du total des étudiants).

Mais, les universités turques, pour se développer et réussir à former leurs universitaires, doivent également développer les cursus de master, passage nécessaire pour le développement de doctorats (voir plus bas, le point sur la carrière universitaire en Turquie). En outre, comme la plupart des universités du monde, l'université turque est entrée dans un système international concurrentiel, et qu'ils le veuillent ou non, les établissements d'enseignement supérieur sont mis en concurrence dans des classements internationaux. La recherche devient un critère important d'évaluation, et, probablement, quel que soit le classement, plus important que l'enseignement universitaire lui-même (souvent évalué uniquement à travers son offre de cursus en langues étrangères).

Depuis 2010, le YÖK a engagé une politique plus active de développement des cursus supérieurs à la licence turque, en nommant des universités « universités de recherche ». Il a chargé 6 universités de former les assistants de l'ensemble des universités de Turquie à la formation et à la recherche. L'université Galatasaray fait partie de ces six universités, dites « université de recherche »⁶⁰², bien qu'il ne s'agisse pas de recherche au sens strict, mais bien de formation à la formation et à la recherche.

C'est donc depuis tout récemment que les instances universitaires turques se lancent dans une politique plus active de développement des cursus post-licence, master et doctorat. Il est trop tôt pour en apprécier le résultat sur le développement général des masters et des doctorats.

⁵⁹⁷ Par comparaison, en France, en 2014-2015, les masters représentent environ 35% des inscriptions des étudiants inscrits dans le supérieur et les doctorats environ 4%.

⁵⁹⁸ Questions 3, 7 et 25 du questionnaire.

⁵⁹⁹ Les 78 diplômes de Master se répartissent ainsi : 20 obtenus à Galatasaray, 12 dans une autre université turque, 41 dans une université française ; 3 aux Etats-Unis, 1 au Royaume-Uni et 1 en Suisse.

⁶⁰⁰ Sur les 28 étudiants poursuivant des études de Master : 6 à GSÜ, 7 dans une autre université turque, 13 en France, 2 dans un autre pays.

⁶⁰¹ Sur les 18 étudiants poursuivant des études de doctorat : 8 à GSÜ (cotutelle), 12 dans une autre université turque, 22 en France, 3 dans un autre pays étranger).

⁶⁰² Outre GSÜ : ÖDTÜ, Boğaziçi, université technique d'Istanbul, Hacettepe, université d'Istanbul.

Mais, au moins pour l'université Galatasaray, ce nouveau statut a quelques implications sur le statut du français : ces formations ouvertes à tous les assistants des universités de Turquie sont nécessairement en langue turque.

En plus de nouvelles créations d'universités, en 1981 et 1982, plusieurs décisions importantes vont être portées par la loi avec pour objectif d'augmenter le parc universitaire turc : la création d'écoles techniques ou professionnelles dispensant un enseignement court de deux années, la création d'une université d'enseignement à distance (EAD), et l'autorisation de créer des universités privées. Nous nous arrêtons sur ce dernier point.

La loi 4936 de 1946, adoptée au moment où la vie politique turque s'ouvrait au multipartisme, allouait un budget spécifique aux universités, tout en reconnaissant leur très grande autonomie : chacune était libre d'ouvrir ses établissements et ses programmes. En 1971, une loi interdit la création et le fonctionnement d'établissements d'enseignement supérieur privés. Ceux qui avaient été créés avant la loi sont déclarés non conformes à la nouvelle constitution et sont nationalisés (Behar, 2002). Le Robert's College redevient un lycée d'enseignement secondaire et ses écoles supérieures sont transformées en une université publique turque de langue anglaise, Boğaziçi Üniversitesi (Université du Bosphore). Depuis 1971, il n'était donc plus possible de créer un établissement d'enseignement supérieur privé.

Mais sous l'impulsion du président du YÖK, İhsan Doğramacı, influencé par le système universitaire américain, le gouvernement turc par le décret-loi n°41 de 1982 autorise des fondations caritatives à but non lucratif (vakıf) à créer des universités privées et à les financer à hauteur de 40% de leur budget. Grâce à la Fondation pour l'éducation İhsan Doğramacı⁶⁰³, le Président du YÖK donne l'impulsion et crée en 1984 la première université privée de Turquie, l'Université Bilkent à Ankara, où la langue anglaise est langue des enseignements. La deuxième université privée (Koç), de langue anglaise également, est fondée en 1992.

Mais la création d'universités privées prend véritablement son essor dans la deuxième moitié des années 1990 (entre 1995 et 1998, ouverture de 15 universités privées) et surtout depuis le milieu des années 2000 : à partir de 2006, il se crée presque autant chaque année d'universités privées que d'universités publiques, si bien qu'en 2012, sur un total de 175 universités turques, 105 sont publiques et 70 privées⁶⁰⁴, pratiquement toutes de langue anglaise.

La différence entre le public et le privé est très marquée en termes d'effectifs étudiants, même si la part du privé a augmenté au fil des années. En 1994-1995, les universités privées n'absorbaient que 1,5% des flux étudiants ; malgré l'augmentation exponentielle d'universités privées, en 2011-2012, les étudiants qui y étaient inscrits ne représentaient que 10% environ du total des étudiants.

Alors que les universités publiques sont – sauf à de très rares exceptions, comme l'université Galatasaray - surchargées (certains cours peuvent être fréquentés par 600 étudiants à l'université d'Istanbul), les universités privées proposent des formations avec des effectifs réduits⁶⁰⁵.

Hormis leur autonomie financière et leur autonomie en matière de sélection des enseignants (ceux-ci devant évidemment pouvoir justifier de grades universitaires reconnus par l'Etat turc), ces universités sont soumises aux mêmes contraintes que celles que le YÖK impose aux universités publiques. Elles doivent avoir l'aval de l'autorité universitaire pour ouvrir et créer de nouvelles facultés. Elles doivent lui soumettre leurs curriculums et obtenir son approbation. Elles ne peuvent pas recruter d'étudiants, même payants, qui n'auraient pas obtenu au concours national un nombre de points minimal fixé par le YÖK. Le nombre de places qu'elles peuvent ouvrir pour chaque formation doit recevoir son aval.

⁶⁰³ Il existe depuis les années 1960 plusieurs fondations İhsan Doğramacı : fondation pour l'éducation, fondation pour la recherche et fondation pour la santé...

⁶⁰⁴ Voir annexe 4.

⁶⁰⁵ Une illustration en est donnée dans l'annexe 4 avec les formations en sciences économiques et les évolutions de leurs effectifs selon le statut des universités (public ou privé).

Les universités privées pratiquent des frais de scolarité particulièrement élevés, alors que l'université publique ne requière que des frais d'inscription modestes (sauf pour les étudiants étrangers) qui ont même été totalement supprimés en 2014⁶⁰⁶. Afin d'augmenter leur prestige, les universités privées accordent des avantages financiers, comme des bourses d'études, aux étudiants bien classés au concours national (Béhar, 2002).

Elles sont conçues sur le modèle américain : enseignements en anglais, intervention de professeurs anglo-saxons - alors que les universités publiques sont contraintes de n'employer que des enseignants fonctionnaires turcs -, grands campus universitaires à l'américaine, avec un confort inconnu dans les universités publiques.

Avec la création de ces universités privées, l'Etat vise à limiter les départs massifs des étudiants aisés vers l'étranger, les Etats-Unis en particulier (Béhar, 2002). Le succès des établissements privés a été encouragé par les industriels qui y voient le moyen d'orienter des formations adaptées à leur besoin et à la demande des familles aisées, qui y trouveraient un palliatif à l'envoi de leur progéniture à l'étranger⁶⁰⁷.

Attirant facilement les universitaires turcs par des salaires élevés, pouvant employer des universitaires étrangers, certaines universités privées concurrencent les grandes universités publiques qui, pour certaines, comme l'université d'Istanbul perdent peu à peu de leur prestige.

Les plus anciennes à avoir été créées sont considérées aujourd'hui comme des universités prestigieuses.

C'est dans le droit fil de la loi qu'émerge le projet de l'université Galatasaray, initialement prévue pour être, non une université publique, mais un « établissement de Fondation », celui de la Fondation Galatasaray pour l'éducation (association fondée par des diplômés du lycée Galatasaray, tous occupant des fonctions prestigieuses dans la société turque)⁶⁰⁸. D'abord, créée en 1992, sous forme d'« établissement d'enseignement intégré Galatasaray » (un ensemble comportant le lycée Galatasaray, auquel sont adjoints une école primaire et un établissement d'enseignement supérieur), elle devient une université publique turque en 1994.

C'est aussi dans ce contexte de très fort développement des enseignements en anglais dans le supérieur que la France va s'associer à ce projet.

De manière générale, au-delà du prestige de quelques universités, un tel développement du parc universitaire pose des questions quant à sa qualité. Un rapport réalisé en 1993 par le TÜSIAD⁶⁰⁹ affirme que « ces dernières années la scolarisation [il s'agit des études supérieures] a beaucoup augmenté, mais la qualité des études a par contre diminué ».

4. Le concours national d'accès à l'université : un concours très sélectif

Nous nous attachons sous ce point à décrire les conditions de recrutement qui ont été fixées avant même que la loi de 1981 ne soit votée et qui perdurent jusqu'à aujourd'hui, sans modification majeure. Ces conditions de recrutement sont centrales dans les questions universitaires en Turquie. Elles sont donc centrales, pour l'université Galatasaray et les formations universitaires francophones. Elles permettent aussi de mesurer, en partie, leur institutionnalisation selon la côte qu'elles obtiennent.

Dans la mesure où il est national, ce concours permet aussi d'évaluer la « côte » annuelle, non des universités globalement, mais des départements de chaque université (c'est-à-dire de chaque formation). Il est néanmoins assez rare qu'il n'y ait pas une certaine homogénéité des établissements concernant la côte de leurs différentes formations.

⁶⁰⁶ Voir en annexe 4 l'évolution des frais universitaires pratiqués par les universités. En 2013-2014, les frais des universités privées s'élevaient entre 13 000 € et 30 000 € par an.

⁶⁰⁷ S. Loss, note à Mme Bili, « Les problèmes à l'université », 15 novembre 1996 (Archives Nantes, carton 25).

⁶⁰⁸ Nous en reparlons plus loin, partie 3.

⁶⁰⁹ TÜSIAD : association des entrepreneurs de Turquie (plus ou moins équivalent du MEDEF en France). Archives de Nantes, carton 23.

Nous verrons successivement la procédure technique de ce concours très sélectif et le taux d'accès à l'université et enfin les critères principaux qui président au choix des étudiants les mieux classés, donc à la cote des établissements. Ceci permettra d'avoir une idée de la notoriété des formations retenues pour l'étude empirique : celles de l'université Galatasaray, le département des sciences politiques et administratives de l'université de Marmara et du département de sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe (SP-RI UY).

L'accès des étudiants à l'université détermine largement les stratégies que les universités et les formations mettent en œuvre et la compétition qu'elles se livrent, notamment quand il s'agit de formations destinées aux élites - comme c'est le cas pour le département des Sciences politiques et administratives en français (DSPA) de l'université de Marmara et de l'Université Galatasaray.

Dès 1974, un centre de sélection des étudiants (ÖSYM⁶¹⁰) est créé pour superviser un concours national d'entrée à l'université (ÖSS⁶¹¹) – à savoir un concours pour accéder au premier cycle universitaire de Lisans, d'une durée de 4 années. Il s'agissait de réguler par la sélection les flux de diplômés du secondaire que les universités ne pouvaient - et peuvent encore difficilement aujourd'hui - contenir. Ce dispositif est renforcé par la loi de 1981.

L'entrée à l'université fait l'objet d'un barrage sévère, puisque les universités sont loin d'offrir un nombre de places suffisant pour accueillir tous les diplômés du lycée souhaitant accéder à l'enseignement supérieur.

Avec la loi de 1981, le centre de sélection (OSYM) passe sous l'autorité du YÖK qui contrôle les contingents que chaque faculté de chaque université peut accepter⁶¹². Ces dernières font connaître à l'ÖSYM le nombre d'étudiants qu'elles sont susceptibles de pouvoir accueillir pour chacun des départements de chaque faculté, mais ce nombre peut être modifié par le YÖK : certains secteurs jugés saturés sont plafonnés, alors que pour d'autres le seuil proposé par les universités est augmenté.

Depuis 1981, le concours préparé par l'ÖSYM, est composé essentiellement de QCM selon la méthode américaine. Il a subi de petites réformes pour l'organisation des épreuves, mais le principe reste le même aujourd'hui.

Les candidats doivent depuis la loi de 1981 effectuer plusieurs vœux de facultés ou d'écoles supérieures au lieu de 30 précédemment. A l'issue du concours, l'ÖSYM répartit les candidats en fonction de leurs vœux et selon, d'une part, le nombre de points qu'ils ont obtenu et leur place de classement, et, d'autre part, le minimum de points exigés par chaque département universitaire et le nombre de places disponibles.

Le placement des étudiants s'effectue en deux temps. Selon leur résultat au concours, ils intègrent dès le mois de juin l'un des départements choisis. Dans la limite des places disponibles, selon leur classement, les étudiants qui ont obtenu un nombre de points suffisants au concours et n'ont pas pu être affectés dans un département de leur choix sont placés dans des départements de second choix, dans un deuxième temps, en septembre.

Si les grandes réformes de 1974 et surtout de 1981 impulsent la création de nouvelles universités et permettent d'augmenter les effectifs totaux des étudiants, le taux d'accès dans l'enseignement supérieur reste faible, même s'il progresse d'année en année grâce à l'enseignement à distance qui se développe à partir de 1982 et permet d'absorber péniblement une part des flux. Il faut attendre les années 2010 pour que ce taux – EAD compris – dépasse franchement les 30% du total des candidats se présentant au concours.

Dans ce champ très sélectif, comment se situent les formations de l'université Galatasaray, le DSPA et la formation en sciences politiques et relations internationale de l'université de Yeditepe ?
Et comment ont-elles évolué ?

⁶¹⁰ ÖSYM : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Centre d'évaluation, de sélection et d'implantation).

⁶¹¹ ÖSS : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (système de sélection et de placement des étudiants, soit le concours national d'accès à l'enseignement supérieur et son résultat – le placement des étudiants).

⁶¹² Les contingents sont fixés pour chaque département universitaire (et non globalement pour l'ensemble de l'université).

C'est l'objet du point 7 de cette partie. Le point 6 étant consacré aux langues d'enseignement dans les universités turques, il est utile de faire une petite présentation de cette question, afin de comprendre le classement.

Nous poursuivons pour l'instant la présentation globale du champ universitaire, avec la carrière et le recrutement des enseignants chercheurs.

5. Carrière et recrutement des enseignants

Globalement, dans l'enseignement public, la carrière universitaire est peu attractive (a). Le champ universitaire turc a donc un problème de développement, qui touche, par voie de conséquence, les formations en langue française (b).

a) *La carrière universitaire*

La carrière universitaire se déroule selon plusieurs grades universitaires : Araştırma Asistanı (assistant de recherche), Yardımcı doçent (maître de conférences assistant) - premier grade universitaire autorisant à délivrer des cours -, Doçent (maître de conférences), Profesör (Professeur)⁶¹³. Les universités recrutent elles-mêmes leurs enseignants, avec l'aval du YÖK. Le grade de doçent est soumis à un examen devant jury.

Avant la loi de 1981, l'ensemble de la hiérarchie universitaire – recteur⁶¹⁴, doyens des facultés, chefs de département - était élu par les membres universitaires. Depuis 1981, le YÖK nomme les responsables universitaires, quel que soit leur rang dans la hiérarchie. Après des élections au sein des universités, une liste de recteurs possibles issus du scrutin est soumise au YÖK qui peut modifier le classement issu des élections ou même nommer des universitaires non issus de ces élections. Il présente ensuite sa propre liste au Président de la République qui, en dernier ressort, nomme le recteur. Les doyens des facultés sont nommés par le YÖK à partir d'une liste proposée par les facultés. Les chefs de département, après proposition du doyen, sont nommés par le recteur.

Les avancements de carrière sont extrêmement lents. Ils ne peuvent avoir lieu que lorsqu'un poste supérieur se libère. Le YÖK a très peu augmenté le nombre de postes de professeurs, ce qui fait que les échelons inférieurs stagnent pendant des décennies (Tüsiad, 2008 : 52).

La carrière universitaire dans l'enseignement public n'est pas très attractive.

Les enseignants titulaires doivent un service d'enseignement, de recherche et de fonctions administratives. Le service d'enseignement est de 10 heures hebdomadaires minimum sur 2 semestres de 14 semaines chacun, quel que soit le grade. Ceci laisse peu de place à la recherche (Tüsiad, 2008 : 52-53).

⁶¹³ Références : note sur les « Diplômes universitaires scientifiques en Turquie », sans date (probablement 1983), Archives de Nantes, op. cit., cart. 25. Araştırma Asistanı (assistant de recherche) ; Jobert, *Rapport sur la recherche académique à l'université Galatasaray*, septembre 2005- août 2006. Voir annexe 10.

Tous les licenciés peuvent être nommés assistants de recherche après avoir subi une épreuve de langue et une épreuve de sciences. Un assistant de recherche ne peut pas délivrer de cours. Il est néanmoins déjà fonctionnaire et sera recruté maître de conférences assistant après son doctorat.

- Yardımcı doçent (maître assistant) : il s'agit du premier grade universitaire donnant le droit de faire des cours et auquel on accède avec le titre de docteur, le succès à un examen de langue étrangère et l'avis favorable d'un jury chargé d'examiner les travaux scientifiques.

- Doçent (maître de conférences), après un concours supervisé par le YÖK, les candidats passent un examen scientifique, puis devant un jury scientifique ;

Profesör (Professeur) : il s'agit, comme en France, du grade universitaire le plus élevé qui peut être acquis après au moins 4 ans dans le grade de Doçent en passant devant un jury scientifique.

Il existe d'autres postes universitaires, comme celui de chargé de cours (Öğretim Görevlisi) et celui de lecteur (Okutman). Les procédures n'ont pas changé aujourd'hui (fiche Galaxie, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, France, 2012). Voir annexe 10, le détail des recrutements et la comparaison entre les pays.

⁶¹⁴ Equivalent de Président d'université en France.

Le salaire varie selon les titres. En 1996, les salaires des enseignants dans les universités publiques sont considérés comme « très bas par rapport aux salaires du privé. Les chercheurs et les techniciens de laboratoire sont donc très facilement recrutés par les entreprises, ce qui affaiblit la capacité de recherche et de développement des universités »⁶¹⁵. Ils sont environ 2 à 3 fois moins élevés que des salaires en France à poste équivalent⁶¹⁶, pour 280 heures annuelles de services d'enseignement (192 heures annuelles en France). Les heures supplémentaires ne sont pour ainsi dire pas rémunérées (moins de 5 € pour une heure supplémentaire). Point important pour notre propos : l'enseignement en langue étrangère ne donne lieu à aucune compensation financière dans le public (données d'entretiens).

De nombreux universitaires exercent une activité autre. Ils peuvent être parallèlement embauchés dans des universités privées, pour quelques heures très bien rémunérées ; ils peuvent exercer une double activité professionnelle (avocat, juge, chroniqueur, chanteur...)

Pour toutes ces raisons, si les universitaires sont tenus de publier pour progresser dans leur carrière, l'activité de recherche est néanmoins réduite.

Dans le privé, les salaires sont libres et peuvent être trois fois plus élevés que dans le public. Les universités privées concurrencent les universités publiques en attirant les enseignants avec un salaire près de trois fois supérieur à leur salaire dans le secteur public (Pérouse, 2004 : 95), mais aussi en offrant des conditions de recherches (laboratoires) dont ne disposent pas les universités publiques. De nombreux enseignants conservent leur poste dans l'enseignement public, qui reste prestigieux, tout en délivrant des enseignements dans le privé. De nombreux enseignants à la retraite de la fonction publique (67 ans) se tournent également vers le privé pour terminer leur carrière.

b) Un problème récurrent : le manque d'enseignants universitaires

Le développement du parc universitaire nécessite qu'il y ait un nombre suffisant d'enseignants universitaires disponibles et capables d'assurer les enseignements disciplinaires dans les formations et, notamment, au moins un universitaire-professeur par département/formation.

Le manque d'enseignants universitaires, dû à la rapidité des créations universitaires et à l'augmentation des flux étudiants, à la purge des années 1980⁶¹⁷ et aux faibles salaires pratiqués dans l'enseignement supérieur, est un problème récurrent.

Il est pointé dans tous les rapports sur l'enseignement supérieur turc que nous avons pu consulter dans la période 1980-1999 au centre des Archives de Nantes⁶¹⁸. De ce fait, après la loi de 1981, hormis

⁶¹⁵ S. Loss, note à Mme Bili, « Les problèmes à l'université », 15 novembre 1996 (Archives Nantes, carton 2)5.

⁶¹⁶ En 2005, selon Mizikaci, le salaire d'un doçent est de 12 600 \$ par an. En 2012, la situation est à peu près la même : environ 2 000 € / mois pour un professeur ; 1400 € / mois pour un doçent ; 1000 € / mois pour un Yardımcı doçent (Fiche Galaxie, 2012). Dans une ville comme Istanbul, la vie est à peu près aussi chère que dans une ville comme Lyon.

⁶¹⁷ Au-delà de la répression des groupes extrémistes de gauche, le YÖK, en vertu de la loi 1402 de la Constitution de 1982 accordant à l'Etat le pouvoir de révoquer les fonctionnaires jugés « perturbateurs », purge arbitrairement les universités des intellectuels et universitaires qualifiés « de gauche ». Non seulement des étudiants, mais aussi des milliers d'universitaires sont contraints de quitter l'université, voire de s'exiler : pour certains les contrats ne sont pas renouvelés, d'autres sont mis à la retraite anticipée, d'autres encore se retirent volontairement, sans attendre les décisions des autorités (Jacob, 1991 ; Yılmaz, 2012). En 1987, bien qu'il n'y ait apparemment pas de chiffres officiels, on évalue jusqu'à 5000 le nombre d'universitaires concernés par cette purge (sur un total d'environ 21 000 en 1981-1982, soit environ un quart du corps enseignant universitaire). Les chiffres précis, y compris pour les enseignants, semblent faire défaut aujourd'hui encore. En 1991, Jacob dit ne pas disposer de ces chiffres et a regroupé plusieurs informations en provenance de la presse turque. En 1985, plus de 2000 enseignants universitaires auraient été contraints de quitter l'université ; en 1986, près de 3000 et en 1987, il est fait état de près de 5000 personnes contraintes d'abandonner leur poste. Les universitaires pourront retrouver leur poste en 1994, suite à la modification de la loi 1402 (Yılmaz, 2012).

⁶¹⁸ Carton 25. Une note du YÖK de 1984 adressée au service culturel de l'Ambassade de France afin de justifier la réforme, indique que, avant 1981, « l'insuffisance du corps enseignant rendait difficile toute pratique d'extension des admissions, mais ces carences émanaient de l'organisation en vigueur. Les règlements des universités rendaient particulièrement malaisé pour les jeunes générations tout accès aux carrières universitaires. ». En 1987, un accord est passé avec le ministère des finances. Dix ans plus tard, en 1994, de grandes manifestations salariales ont lieu à la rentrée universitaire (les premières depuis 1968) dénonçant le manque de moyens des universités : manque d'enseignants et très bas salaires des enseignants. La presse a pris le relais en dénonçant la

certaines créations de postes, des enseignants ont dû être retirés des universités déjà créées pour être placés dans les nouvelles. Or, les universités qui fonctionnent ont déjà souvent des effectifs pléthoriques. La création d'universités privées, qui s'accélère à la fin des années 1990, va aggraver un peu plus la question des enseignants universitaires. En 2004, bien qu'accueillant à peine plus de 4% de la population étudiante, elles embauchent 7% des enseignants du supérieur.

Le problème du recrutement des enseignants est toujours une question cruciale, la création de nouvelles universités n'ayant fait que l'amplifier. Un article du journal *Zaman* du 5 octobre 2012 rend compte de ce problème avec un article au titre éloquent - « Les universités turques manquent de professeurs ». En s'appuyant sur des données du YÖK, le journal pointe que 170 universités devraient recruter de manière urgente 30 000 enseignants universitaires (voire 110 000 pour atteindre la moyenne par étudiant des pays de l'OCDE). Or, il s'agit d'« un besoin que le système de formation n'arrive pas à satisfaire »⁶¹⁹. Le problème concerne de manière cruciale les facultés où les doctorats sont rares (droit, médecine) et où la carrière universitaire est moins attractive que d'autres professions. Mais aussi les départements de disciplines de sciences sociales, que les universités, surtout privées, ouvrent en grand nombre du fait du faible investissement qu'ils nécessitent.

Il concerne aussi les universités créées loin des grands centres attractifs.

Les articles 40-41 de la loi de 1981 prévoient que les enseignants universitaires sont susceptibles d'être affectés pendant une période de deux années dans une université située dans une « région en développement » (essentiellement l'est de la Turquie), où s'implantent de nouvelles universités publiques. Cette affectation dans les nouvelles universités de province, souvent non désirée, peut s'effectuer par tirage au sort, en fonction des profils et des besoins spécifiques des universités. En effet, alors qu'historiquement les universités se concentraient à Istanbul, Ankara, les nouvelles universités doivent être implantées sur l'ensemble du territoire turc. Or, en dehors des grands centres où se joue l'essentiel de la vie intellectuelle, culturelle, économique et politique du pays, les villes de province, surtout de l'Est, sont peu engageantes pour construire une carrière universitaire et elles n'attirent pas les universitaires. Ce qui ne contribue guère à rendre la carrière attractive.

Dans ces conditions, la formation de docteurs devient une question centrale. Mais elle peine à être résolue.

Même si la situation ne cesse de s'améliorer, les universités turques ne parviennent ni à former, ni à recruter le nombre d'universitaires suffisant pour faire fonctionner un parc universitaire en expansion. Pour construire le parc universitaire, le gouvernement turc, puis le YÖK, a poursuivi, au moins jusqu'à une époque très récente⁶²⁰, une politique de bourses de doctorat permettant à de jeunes diplômés de licence de se former à l'étranger pour obtenir leur diplôme, moyennant un engagement à servir dans une université d'Etat pendant 8 années à leur retour.

Selon les données d'archives⁶²¹, durant les années 1960-70, chaque année, environ 1000 étudiants turcs étudiaient à l'étranger avec une bourse d'Etat. La loi 2547 de 1981 prévoit la formation du personnel enseignant nécessaire aux besoins des universités « soit en Turquie, soit dans les pays étrangers » (article 35). En 1987, l'article est modifié : par un accord avec le ministère des finances, le contingent de chargés

qualité de l'enseignement supérieur dans son ensemble et déplorant l'augmentation des universités, sans que les problèmes des universités existantes ne soient résolus (Nantes, carton 25, note intitulée « problèmes universitaires en Turquie » et datée du 3 novembre 1994).

En 1996, S. Loss dans la note déjà citée, souligne le fait que « les établissements [d'enseignement supérieur] souffrent d'un manque d'enseignants-chercheurs chronique, puisque les nouveaux doctorants, qui sont assez peu nombreux, ne restent pas enseigner et sont absorbés par le privé. » (S. Loss, note à Mme Bili, « Les problèmes à l'université », 15 novembre 1996 (Archives Nantes, carton 25)).

⁶¹⁹ A l'heure où nous concluons ce travail, nous sommes rattrapée par l'actualité avec la tentative de coup d'Etat des 15-16 juillet 2016 et sa répression. Lundi 15 août, plusieurs mesures portent sur le sort des fonctionnaires – et non seulement des fonctionnaires exclus : l'âge de la retraite pour les universités ouvertes après 2006 passe de 72 à 75 ans, par manque d'enseignants universitaires (l'âge de la retraite pour les universitaires avait déjà été porté de 62 à 72 ans il y a quelques années, pour les mêmes raisons).

⁶²⁰ On peut penser que l'année 2010, au moment de la désignation d'« universités de recherche », constitue un tournant.

⁶²¹ Archive Nantes, carton 25.

de recherche envoyés à l'étranger pour se former est fixé à 200 par an. En 1992 – date à laquelle sont fondées 21 universités –, le contingent de chargés de recherche boursiers du YÖK est porté à 700 par an jusqu'en 2000. En 1996, les boursiers du YÖK à l'étranger sont au nombre de 4226, dont 3022 envoyés dans le cadre des nouvelles dispositions. Toujours dans la même optique, le YÖK lance en 2009 le programme « 5000 bourses en 5 ans ».

Les boursiers du YÖK n'ont cessé d'augmenter sur toute la période considérée : le système turc a du mal à former ses docteurs et futurs universitaires.

On a vu dans un point précédent⁶²² que depuis 2010, le YÖK a commencé à mettre en place une politique pour augmenter le nombre de jeunes docteurs formés en Turquie, en donnant le statut d'« université de recherche » à 6 universités publiques, dont l'université Galatasaray. Quel sera l'effet de cette mesure sur le nombre de docteurs formés en Turquie et sur l'accroissement du nombre d'enseignants universitaires en Turquie ? Pour l'instant, il est difficile de répondre, en tout cas, les instances universitaires semblent avoir décidé, après des politiques développées depuis des années de formations de doctorants à l'étranger, de se doter des moyens pour former en Turquie les futurs universitaires et futurs chercheurs.

6. Internationalisation /européanisation du champ universitaire

Depuis l'Empire ottoman, la formation des élites a été poussée à l'internationalisation par l'occidentalisation, ce qui a été clairement réaffirmé au moment de la naissance de la République turque. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le modèle dominant est celui des Etats-Unis. Il a été renforcé depuis la loi de 1981, par le développement d'universités privées, par l'octroi de bourses par le YÖK pour former des assistants en priorité aux Etats-Unis, et par la quasi généralisation de formations universitaires de langue anglaise au sein des universités, et même par la création d'universités entières, publiques et surtout privées, de langue anglaise – le DSPA et l'université Galatasaray constituant des exceptions.

Le processus d'eupéanisation du champ universitaire - faiblement esquissé au moyen d'instruments européens destinés spécifiquement à la Turquie à la suite de la première demande officielle d'adhésion aux instances communautaires (1987) - débute après la reconnaissance de la candidature turque d'adhésion à l'Union européenne (1999)⁶²³, sans que le modèle américain ne perde sa suprématie, voire en renforçant la place de la langue anglaise en Turquie.

A la suite de la première demande d'adhésion à l'Europe communautaire, en 1987, la Turquie va développer ses échanges universitaires européens non seulement avec chacun des pays de l'Europe communautaire, mais aussi dans le cadre européen, en adoptant des outils communautaires.

Il est assez difficile de démêler ce qui relève de l'internationalisation et de l'eupéanisation, les deux phénomènes pouvant paraître assez imbriqués. D'une part, les politiques européennes en matière universitaire poussent à l'internationalisation des universités européennes. Ce qui fait que les outils communautaires servent aussi à l'internationalisation des champs. D'autre part, même si l'on s'en tient aux échanges intra-européens, ils s'établissent souvent au moyen d'outils autant « européens » qu'« internationaux » (la langue anglaise, par exemple).

a) Internationalisation du champ

Nous appréhendons l'internationalisation du champ universitaire turc à travers trois critères principaux : le développement des formations en langue étrangère, la langue de la recherche et la mobilité des étudiants.

⁶²² B-3, « Développement du parc universitaire ».

⁶²³ Voir annexe 26 (PDF) pour la chronologie politique.

i. Développement des enseignements en langue étrangère /en langue anglaise

Nous avons déjà vu plus haut la part que tenait la langue anglaise dans le parc universitaire turc relativement à la langue française en 2010-2011. Il s'agit de voir dans ce point un peu plus en détails l'évolution des formations en langue anglaise.

Malgré la forte présence du nationalisme turc dans les programmes universitaires, l'enseignement supérieur turc a très tôt accordé une place importante aux enseignements en langue étrangère afin de profiter des compétences techniques et scientifiques de formateurs occidentaux. C'était le cas déjà au XIX^e siècle avec la formation des professionnels de la médecine et de l'armée, surtout en langue française⁶²⁴. C'était encore le cas au moment où naissait l'enseignement universitaire en Turquie, avec la création de l'université d'Istanbul et d'un corps professoral universitaire, entièrement consacré au travail universitaire et à l'enseignement (première loi de l'enseignement supérieur de 1933 ; Tezcan, 1981)⁶²⁵. La jeune université avait pu se développer grâce aux universitaires allemands dotés d'une solide expérience universitaire, souvent réputés, qui fuyaient l'Allemagne nazie (Turan, 2010).

Une véritable politique d'américanisation de l'université a été mise en place dans les années 1950 par le gouvernement conservateur libéral – premier gouvernement issu d'élections pluralistes –, en rupture avec le modèle d'Europe continentale avec lequel l'université turque s'était construite⁶²⁶. Selon le gouvernement, un modèle universitaire américaine était plus en accord avec les mesures économiques prises pour accompagner le développement du pays que les modèles européens « occidentaux ». Contrairement aux trois premières universités turques, construites à l'intérieur des centres villes et qui se sont développées de manière relativement éclatée, les quatre universités qui sont créées dans les années 50 sont toutes installées sur de grands campus à l'américaine, à la périphérie des centres urbains. L'université technique du Moyen-Orient, ODTÜ⁶²⁷, entièrement de langue anglaise, bénéficie même d'un régime dérogatoire spécial pour fonctionner sur le modèle américain, avec une autonomie financière, avec un comité de pilotage mixte (universitaires et acteurs politiques et économiques) qui désigne un président, alors que les autres universités ont à leur tête un recteur, élu par les universitaires, avant d'être nommé par la YÖK.

Dans les années 1980, le gouvernement libéral de Turgut Özal contribue à américaniser un peu plus l'économie et la société turques (Dogancay-Aktuna, 1998 ; Selvi, 2011). Les grands secteurs de la vie sociale sont tous concernés. Les emplois qualifiés en Turquie requièrent la langue anglaise (Acar, 2004); de nombreuses chaînes de télévision turques émettent en anglais (Dogancay-Aktuna, 1998). Parallèlement, le champ universitaire, comme les lycées où il n'y a obligation que d'une seule langue étrangère, s'anglicise.

Selon une note émise par le service culturel de l'Ambassade de France à Ankara datée du 16 novembre 1988⁶²⁸, l'américanisation ou plus généralement l'anglicisation des universités turques aurait en outre reçu le soutien actif des Etats-Unis et de la Grande-Bretagne.

« [...] Les grandes universités turques ont bénéficié d'une aide très conséquente des pays anglo-saxons pour créer des enseignements anglophones en gestion, en informatique et en technologie, très ouverts sur les secteurs économiques et sur les entreprises. Il faut donc rattraper le temps perdu, quoiqu'il semble que certains des meilleurs créneaux disponibles dans les plus grandes universités aient déjà été remplis par les enseignements anglophones, avec le concours des Etats-Unis et de la Grande-Bretagne, comme c'est déjà le cas dans les universités techniques du Moyen-Orient et Bilkent à Ankara ou du Bosphore à Istanbul. »

Depuis les années 1950, l'internationalisation du champ universitaire turc est donc marquée par des emprunts aux champs anglo-saxons, avec la contribution active des Etats-Unis et du Royaume-Uni. Outre le modèle éducatif adopté, la langue anglaise comme langue d'enseignement constitue l'emprunt le plus saillant et contribue en effet largement à l'américanisation du champ universitaire.

⁶²⁴ Voir partie 1.

⁶²⁵ Pour une chronologie des grandes réformes de l'enseignement supérieur de la république turque, voir la dernière colonne du tableau annexe 26 [PDF].

⁶²⁶ Historique dans un livret publié par le YÖK : *The Turkish Higher Education System*, YÖK, Ankara, novembre 1998.

⁶²⁷ ÖDTU (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) en turc ; METU (Middle East Technical University) en anglais.

⁶²⁸ Archives de Nantes, carton 19 (et carton 128), note intitulé « La coopération culturelle, scientifique et technique avec la Turquie en 1989 » (8 pages).

Le champ universitaire turc s'anglicise donc de plus en plus au fil des années, sous l'effet des alliances politiques avec les pays anglo-saxons, en particulier les Etats-Unis, depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

Bien que le turc soit institutionnellement langue d'enseignement dans les écoles, les lycées et les universités où il reste la langue majoritaire, l'influence américaine conduit à la création non seulement d'ÖDTÜ, université technique publique entièrement en langue anglaise (1959), de l'université Boğaziçi, fondée à partir des écoles supérieures du Robert's College (1971), et, enfin, de la première université privée, Bilkent (1984), où l'anglais est institué langue des enseignements.

Les universités privées qui se créent depuis 1984, de plus en plus nombreuses, s'affichent pratiquement toutes comme des universités de langue anglaise⁶²⁹. Dans l'enseignement public, si le nombre d'universités entièrement en langue étrangère reste modeste, en revanche, une très grande partie d'entre elles présentent une offre avec des formations en langues étrangères, en anglais, dans leur écrasante majorité, exceptionnellement en allemand ou en arabe (depuis une époque très récente) et en français.

Malgré les difficultés à recouper des informations sur une période aussi longue, on peut apprécier l'évolution de l'anglicisation du champ universitaire depuis les années 1980 jusqu'à aujourd'hui.

Evolution des langues d'enseignement dans les universités turques entre 1989 et 2009⁶³⁰

Année	Nombre d'universités	Exclusivement ou principalement en langue turque	Exclusivement ou principalement en langue anglaise ou autres langues étrangères	En langue turque avec plusieurs formations en langue(s) étrangère(s)
1981-1982	publ : 19	publ : 17	publ : 2 Angl : 2	
1988-1989	publ : 28 priv : 1	publ : 17	publ : 2 Angl : 2 priv : 1 Angl : 1	publ : 3
1998-1999	publ : 53 priv : 18	publ : 50 priv : 0	Publ : 3 Angl : 2 Fr : 1 Priv : 18 Angl : 18	publ : plusieurs Angl : majorité All : petit nombre Fr : exceptions
2010-2011	publ : 104 priv : 53	publ : 99 priv : 6	Publ⁶³¹ : Angl : 4 Fr : 1 Priv : Angl : 47	publ : 34 ⁶³² Angl : majorité All : petit nombre Ar : petit nombre Fr : petit nombre Autres (it...) : exceptions

Tableau 12 - Evolution de la répartition des langues d'enseignement dans les universités turques entre 1989 et 2009

Tableau réalisé selon différentes sources (voir annexe 4)

Publ : université publique ; priv : université privée.

Angl : anglais ; Fr : français ; All : allemand ; Ar : arabe ; It : italien.

Une « fiche de présentation générale du système éducatif turc » pour l'année de référence 1982 fait état de 8 écoles francophones, 3 écoles anglophones, 6 écoles germanophones et de deux universités anglophones sur les 19 que comptent la Turquie en 1982⁶³³, soit l'université technique du Moyen-Orient (ÖDTÜ) à Ankara et l'université Boğaziçi à Istanbul.

En 1988, moment où émergent les formations universitaires francophones, une note émise par les mêmes services culturels⁶³⁴, indique que, outre les trois universités entièrement de langue anglaise - deux universités publiques, ÖDTÜ et Boğaziçi, et la nouvelle université privée / de fondation, Bilkent

⁶²⁹ L'Université Ufuk qui est créée en 1992 à Ankara est en langue turque. L'université TOBB, créée en 2003, également, non sans un certain succès. Ces deux universités privées constituent ainsi des exceptions.

⁶³⁰ Ce tableau est repris de l'annexe 4 où il figure avec les références ayant permis de le construire.

⁶³¹ L'université turco-allemande, en langue allemande, a ouvert en 2013.

⁶³² On peut considérer ce chiffre en deçà de la réalité, compte-tenu de la difficulté à établir ce type de recensement.

⁶³³ Archives de Nantes, carton 15. Voir aussi carton 25, différentes notes datées de 1983, 1984, 1985...

⁶³⁴ Archives de Nantes, carton 25, note datée du 1er mars 1988.

(1984) -, certaines universités, parmi les 26 autres que compte la Turquie à cette date, délivrent un enseignement partiel en langue étrangère, dans certains départements. C'est le cas, selon le recensement établi par la note, de l'université d'Hacettepe (faculté de médecine, en anglais, départements de biologie, mathématiques, physique, chimie de la faculté de pédagogie en allemand), de l'université d'Istanbul (médecine ; économie, gestion et relations internationales à la faculté des Sciences économiques et administratives en anglais), de l'université de Marmara (médecine ; économie et gestion ; relations internationales ; biologie, physique, chimie et mathématiques à la faculté de pédagogie en anglais). Les deux formations universitaires francophones qui ont été ouvertes à cette époque en langue française pèsent peu au regard des nombreuses formations anglophones qui se créent à la même période. Le conseiller culturel s'inquiète que l'anglais ait acquis un poids quasi hégémonique et que cette langue « risque de devenir sous peu une deuxième langue nationale dans le domaine universitaire, économique et scientifique. »

Vingt ans plus tard, l'offre de formation en langue anglaise se poursuit. Sur 157 universités répertoriées en Turquie en 2010⁶³⁵, les deux tiers délivrent des enseignements exclusivement ou essentiellement en langue turque (105 universités, dont 6 universités privées⁶³⁶), alors que 51 universités, essentiellement privées (47 sur 51), délivrent des formations exclusivement ou essentiellement en langue anglaise et une seule, l'université Galatasaray, des enseignements essentiellement en langue française⁶³⁷. Parmi les 105 universités essentiellement en langue turque, la moitié au moins présentent une offre de formations en langues étrangères⁶³⁸ : en anglais très majoritairement, en petit nombre en langue allemande, en langue arabe (depuis 2008) ou en langue française⁶³⁹. Rappelons, enfin, l'ouverture en 2013 de l'université turco-allemande, principalement en langue allemande, dont le projet remonte à la fin des années 1990, mais qui, comme l'université Galatasaray, fait figure d'exception dans le paysage universitaire turc.

L'enseignement en langue étrangère - c'est-à-dire en langue anglaise - est donc de plus en plus présent dans l'offre universitaire turque.

A qui cet enseignement en langue étrangère s'adresse-t-il ? Il s'adresse en priorité aux étudiants turcs. Mais, depuis peu, il est également destiné à des étudiants étrangers.

La Turquie n'a une « politique d'attractivité » des étudiants étrangers que depuis 1990, au moment de la création des nouvelles républiques indépendantes issues de la dislocation de l'URSS. C'est en effet, à ce moment qu'elle a commencé à accorder des bourses à des étudiants des Républiques turcophones du Turkménistan et de l'Azerbaïdjan. En 2011, elle a lancé le programme de bourses Mevlana en accordant des bourses à des étudiants du monde entier, surtout ceux issus de pays estimés stratégiques : en Afrique (Guinée, Congo, Kenya) et au Moyen-Orient (Palestine, Egypte), mais aussi en Asie, avec un pays musulman comme l'Indonésie (Campus France, 2014). Cette politique d'attractivité des étudiants étrangers fait donc partie d'une politique d'influence plus générale, ciblée sur certains pays.

⁶³⁵ *The Centre for EU Education and Youth Programmes* (Turkish National Agency), *Studying in Turkey*, 2010-2011, Ankara, 2010. Il liste les universités turques présentées selon leur ordre de création. Pour chacune, il est indiqué la ou les langues d'enseignement utilisée(s). Il n'est pas tenu compte dans le document des formations délivrant quelques cours en langue étrangère, mais seulement, globalement, des universités et des formations majoritairement données dans telle ou telle langue. Il est probable qu'il existe de nombreuses formations mixtes, non répertoriées dans le document.

⁶³⁶ Dont l'université Ufuk (fondée en 1992) TOBB (université d'économie et de technologie, fondée en 2003). Les quatre autres ont été fondées en 2008 et 2009. La très grande majorité des universités publiques de langue turque sont situées dans de petites villes de province.

⁶³⁷ Les 4 universités publiques de langue anglaise sont, outre ÖDTÜ et Boğaziçi, l'Institut des technologies d'Izmir (fondé en 1992) et l'université Abdullah Gül (fondée en 2010).

⁶³⁸ Sans compter les formations essentiellement en langue turque qui peuvent offrir un ou deux enseignements en langue étrangère, comme c'est le cas de la formation en économie et relations internationales de l'université Akdeniz à Antalya qui délivre un cours de français en 3^{ème} année de licence.

⁶³⁹ Voir partie précédente : les formations universitaires francophones en Turquie. Dans le document de 2010 sur lequel nous nous sommes appuyée (voir annexe 4), le français est mentionné 4 fois, l'allemand 5 fois et l'arabe 4 fois.

Les étudiants étrangers - étudiants Erasmus compris - étaient au nombre de 15 000 en 2005, 26 000 en 2010, 43 251 en 2012⁶⁴⁰. Si le nombre des étudiants étrangers a augmenté très vite en l'espace de peu d'années, en revanche, ils représentent moins de 1% de l'ensemble des étudiants inscrits dans une université turque. Selon les données Eurostat sur l'enseignement supérieur en Europe, le champ universitaire turc en 2008-2009 était un « système universitaire fermé » : c'est-à-dire un système avec un faible nombre d'étudiants « sortants », se rendant à l'étranger pour effectuer des études et un faible nombre d'étudiants « entrants », se rendant à partir de l'étranger en Turquie pour effectuer des études. C'est d'ailleurs, d'après la comparaison de l'ensemble des pays participant à l'espace européen d'enseignement supérieur, le prototype même du « système fermé »⁶⁴¹.

Ce sont donc bien essentiellement aux étudiants turcs que s'adressent les enseignements en anglais proposés par les universités turques – même si ces enseignements peuvent indéniablement constituer des éléments d'« attractivité » de l'enseignement supérieur turc. Le champ universitaire turc n'a pas eu besoin d'échanges avec l'étranger pour s'« internationaliser » en développant massivement des études en langue anglaise. Il s'agit d'une internationalisation que l'on peut qualifier d'endogène.

Pourtant, comme le soulignent de nombreux auteurs (Dogancay-Aktuna, 1998 ; Acar, 2004, Pérouse, 2004 ; Kılıçkaya, 2006 ; Selvi, 2011), cet enseignement en langue étrangère est loin de faire l'unanimité et il se heurte à des oppositions à droite et à gauche de l'échiquier politique : « ses adversaires se réclamant de valeurs nationales, y voient un signe inacceptable de domination culturelle, qui place le turc dans une position de langue par défaut, presque au rabais, inapte à la formation des élites » (Pérouse, 2004 : 100)⁶⁴².

En 1989, moment où commencent à se mettre en marche les premières formations universitaires francophones en Turquie, un rapport du conseiller culturel souligne le système duel qui s'est installé en Turquie entre, d'une part, formation d'excellence / langue étrangère - au lycée comme à l'université -, et, d'autre part, enseignement plus commun / langue turque.

« Dans un pays où le nationalisme est la chose du monde la mieux partagée, l'exclusion progressive de la langue nationale de la plupart des filières d'excellence est lourde de menaces pour l'avenir, et expose les établissements de type anatolien à des risques politiques considérables. Il est vraisemblable que la marginalisation de la langue turque dans le secteur scolaire et universitaire a d'abord été la conséquence de la grande faiblesse de la recherche locale : il n'est guère commode d'enseigner en turc, si toute la littérature est en anglais. Mais ces arguments apaisants ne pourront empêcher que la situation actuelle ne soit vécue par beaucoup comme une colonisation linguistique »⁶⁴³

Bien que l'évolution des formations en langues étrangères soit constante, elles ne constituent toutefois pas la majorité de l'offre universitaire : la plupart des formations délivrent des enseignements en langue turque. Mais cet enseignement en langue étrangère rencontre un très grand succès, attirant les meilleurs étudiants, comme le montrent les classements au concours national⁶⁴⁴. En définitive, l'enseignement en langue étrangère – tout particulièrement en langue anglaise - reçoit une opinion mitigée, même de la part de certains étudiants qui choisissent une formation en langue étrangère / langue anglaise : conscients, d'une part, du bénéfice qu'ils pourront en tirer sur le plan professionnel, mais aussi, d'autre part, du délitement de la langue nationale, puissant instrument du nationalisme turc (Dumont, 1999 ; Kılıçkaya, 2006 ; Troncy, 2007).

⁶⁴⁰ Voir annexe 4.

⁶⁴¹ Voir la figure de comparaison réalisée par Eurostat, annexe 11.

⁶⁴² Plusieurs observateurs de la vie sociale turque le soulignent. Ainsi, dans un rapport émis par le Service culturel de l'Ambassade de France en Turquie : « [...] dans un pays où le nationalisme est la chose du monde la mieux partagée, l'exclusion progressive de la langue nationale de la plupart des 'filières d'excellence' est lourde de menaces pour l'avenir, et expose les établissements de type anatolien à des risques politiques considérables. Il est vraisemblable que la marginalisation de la langue turque dans le secteur scolaire et universitaire a d'abord été la conséquence de la grande faiblesse de la recherche locale [...]. Mais ces arguments apaisants ne pourront empêcher que la situation actuelle ne soit vécue par beaucoup comme une colonisation linguistique. » (Archives de Nantes, op. cit., carton 24, Rapport « Le français dans l'enseignement secondaire en Turquie : situation et perspectives » de Claude Perez, novembre 1989). Voir aussi les articles de.

⁶⁴³ Rapport de C. Perez, expert en coopération linguistique et éducative, SCAC Ankara, « Le français dans l'enseignement en Turquie. Situation et perspectives », novembre 1989 (Archives Nantes, carton 32).

⁶⁴⁴ Voir ci-dessous : l'évolution du concours national.

ii. Mobilité des étudiants et des enseignants

L'internationalisation – qui équivaut en l'occurrence à une américanisation – du parc universitaire s'incarne dans l'adoption de la langue anglaise – dont l'usage est de plus en plus fréquent au sein des universités –, mais aussi dans les mobilités internationales des étudiants. Ces dernières se sont longtemps effectuées pratiquement exclusivement dans le sens de la Turquie vers les pays étrangers. Depuis peu, les universités turques commencent à recevoir des étudiants étrangers, attirés en partie par les bourses offertes par le gouvernement turc, en partie par la forte offre en langue anglaise.

En ce qui concerne les mobilités des étudiants et des enseignants / futurs enseignants sur l'ensemble de la période et jusqu'à aujourd'hui, la majeure partie d'entre elles s'effectue aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni. La Commission Fulbright installée depuis 1949 en Turquie, joue depuis cette date un rôle important dans la promotion des études supérieures aux Etats-Unis et délivre de nombreuses bourses. De plus, les universités américaines sont très actives en Turquie, où elles sont massivement représentées dans les salons étudiants⁶⁴⁵.

Le nombre des étudiants turcs à l'étranger n'a cessé d'augmenter depuis les années 1960⁶⁴⁶. Cependant cette augmentation a été beaucoup moins rapide que celle du parc universitaire. Et, au final, il demeure assez faible. Si, dans les années 1970 et jusqu'au milieu des années 1990, environ 10% des étudiants turcs accomplissaient leurs études – ou une partie – à l'étranger, essentiellement pour des doctorats, ils sont environ 3% au milieu des années 2000 et à peine plus de 1% en 2013-2014⁶⁴⁷. Ce faible taux peut s'expliquer, non seulement par l'augmentation du nombre de places dans les universités turques, mais aussi par une confiance accrue dans la qualité des études en Turquie, par l'amélioration très nette de l'économie turque depuis 2002 et les possibilités de travail offertes aux diplômés de l'enseignement supérieur en Turquie, avec des salaires convenables, permettant de bénéficier de conditions de vie proches de celles en Europe de l'Ouest, si ce n'est meilleures⁶⁴⁸.

En 1963, sur l'ensemble des étudiants turcs se rendant à l'étranger pour effectuer leurs études ou une partie de leurs études, 50% vont aux Etats-Unis, 30% en Allemagne. 5% seulement choisissait la France⁶⁴⁹. En 2003-2004, sur environ 50 000 étudiants turcs à l'étranger, 25% se rendent aux Etats-Unis : la destination américaine a perdu de son hégémonie, même si elle reste la destination de premier plan pour des études à l'étranger. En 2006-2007, sur 37 194 étudiants turcs à l'étranger, ils sont toujours plus de 30% à fréquenter une université d'Amérique du nord, mais également près de 20% une université en Allemagne, alors que 6% d'entre eux s'inscrivent dans une université en France. En 2010, ils sont à peu près aussi nombreux aux Etats-Unis et en Allemagne (23% dans chacun des deux pays), plus de 9% en Bulgarie, 6,5% au Royaume-Uni, 4,5% en France.

Dans les années 2010, la tendance se confirme : la destination américaine reste majoritaire dans les choix des étudiants turcs effectuant des études à l'étranger, mais les universités européennes – surtout allemandes – tendent de plus en plus à détrôner la suprématie étasunienne.

Si l'on s'intéresse en particulier aux assistants de recherche, indispensables au développement du parc universitaire turc, on se rend compte que les boursiers du YÖK sont majoritairement envoyés aux Etats-Unis⁶⁵⁰. En 1997-1998, sur près de 4000 boursiers du YÖK envoyés à l'étranger, plus d'un tiers se rend aux Etats-Unis (1500), un autre tiers en Grande-Bretagne (1300) ; l'Allemagne, troisième pays d'accueil ne reçoit que 130 boursiers (soit à peu près 1/30^{ème}) et la France que 68 boursiers (environ 1,5%). La

⁶⁴⁵ Source : Dossier Turquie, Campus France, 2014.

⁶⁴⁶ Voir annexe 4.

⁶⁴⁷ Pour des chiffres plus précis, voir annexe 4.

⁶⁴⁸ Le SCAC, en 2014, a une interprétation différente, estimant que le nombre sans cesse croissant d'étudiants turcs à l'étranger (avec une augmentation de la mobilité de près de 37% entre 2007 et 2011) témoigne d'un manque de confiance dans l'enseignement universitaire en Turquie, traduit la haute sélectivité du concours de recrutement et des conditions de vie de plus en plus élevées en Turquie (Fiche Curie Turquie, 2014 ; Dossier Campus-France, 2014 – réalisé d'après les informations transmises par le SCAC).

⁶⁴⁹ Rapport du Conseil économique et social, 1963, p. 335.

⁶⁵⁰ Archives Nantes, carton 25, note du YÖK, « Système de l'enseignement supérieur turc. Evolution de 1994/1995 à 1995/1996 », août 1996. On ne dispose pas toujours de tous les chiffres.

situation ne change guère sur l'ensemble de la décennie⁶⁵¹. Le nombre de boursiers du YÖK qui se rendent en France est alors quasi insignifiant. Nous ne disposons malheureusement pas de données plus récentes. L'on peut supposer, que le haut du palmarès est toujours tenu par les Etats-Unis et le Royaume-Uni, mais que les pays européens, le Royaume-Uni et l'Allemagne en particulier ont sans doute vu augmenter leur contingent de boursiers au cours des dernières années.

Malgré des politiques récentes d'attractivité du champ et d'ouvertures à d'autres champs, l'empreinte américaine ne peut que rester durable. En effet, nombre d'enseignants universitaires qui obtiennent un poste à l'université en Turquie depuis les années 1950 sont majoritairement formés aux Etats-Unis. Ce phénomène ne peut manquer d'avoir des répercussions importantes sur l'ensemble de l'enseignement universitaire et de la recherche. Sans parler des compétences en langue anglaise que ces enseignants peuvent investir dans les universités turques, on peut penser que les méthodes d'enseignement, les bibliographies et les auteurs de référence disciplinaires sont largement empruntées au système nord-américain, qui par ailleurs, hors Turquie, s'impose comme la référence majeure dans le monde universitaire.

Alors que pendant de nombreuses années l'internationalisation du champ avait surtout lieu de manière unilatérale, des pays étrangers - Etats-Unis en tête et, dans une moindre mesure, Europe occidentale -, vers la Turquie, depuis ces dernières années, la Turquie a commencé à développer une politique d'attractivité de son propre champ universitaire en attirant des étudiants étrangers⁶⁵². La première vague d'étudiants étrangers a lieu à la fin des années 1980, avec l'arrivée d'étudiants issus de pays voisins. Il y a, en 1989-1990, environ 7000 étudiants inscrits dans les universités turques, en majorité Iraniens, Chypriotes, Syriens et Grecs. Mais une véritable politique d'attractivité d'étudiants étrangers avec attribution de bourses par le YÖK est réalisée lors de l'éclatement du « bloc communiste ». La Turquie s'engage alors dans une politique aux contours panturquistes qu'elle développe jusqu'au début des années 2000, en se rapprochant des Républiques turcophones d'Asie centrale. En 1998-1999, sur 14 719 étudiants étrangers inscrits dans les universités turques, 60% sont issus de ces Républiques (Ouzbékistan, Azerbaïdjan, Afghanistan, Pakistan)⁶⁵³. Dans le courant des années 2000, le rapprochement avec les pays voisins musulmans va permettre d'attirer en majorité des étudiants venus du Moyen-Orient. Le nombre d'étudiants étrangers ne cesse d'augmenter dans les années 2010 : près de 22 000 en 2010-2011, ils sont 31 000 en 2011-2012, plus de 43 000 en 2012-2013 et environ 55 000 en 2013-2014. Cette augmentation est la preuve que le champ universitaire turc est en train de devenir un champ universitaire attractif, notamment grâce aux formations en langue anglaise toujours plus nombreuses qui y sont délivrées, mais aussi à quelques formations plus rares délivrées dans d'autres langues (français, allemand et depuis peu en langue arabe).

Même si les chiffres que nous avons obtenus ne représentent pas des séries complètes, on peut estimer que les années 1990 ont marqué, certes modestement, un certain rééquilibrage dans les échanges d'étudiants et que le champ universitaire turc après avoir longtemps été exclusivement « exportateur » se met lui aussi à devenir « importateur » d'étudiants.

Les formations que nous avons retenues - soit quasiment la totalité des formations universitaires francophones de Turquie - ne sont pas, de ce point de vue des formations « attractives ». Sauf exception, l'université Galatasaray ne reçoit pas d'étudiants étrangers inscrits à part entière pour suivre un cursus. Elle ne reçoit que des étudiants Erasmus – certes en grand nombre, français pour la plupart⁶⁵⁴. Les formations universitaires francophones en Turquie ne sont pas très « attractives ». Cependant, d'après les rapports (comités paritaires franco-turcs) dont nous disposons, il n'y a pas de politique en ce sens, beaucoup de cours ayant lieu en turc.

⁶⁵¹ Archives Nantes, carton 25, note du SCAC, juin 1999.

⁶⁵² Voir 4. Champ universitaire turc.

⁶⁵³ Archives Nantes, carton 25, documents des années 1990.

⁶⁵⁴ Voir annexe 19, GSÜ.

iii. La langue de la recherche

Là encore le système est clairement anglicisé.

La recherche est conduite en Turquie depuis 1983 par un organisme national, un peu le pendant du YÖK pour la recherche, TÜBİTAK⁶⁵⁵. La recherche universitaire quant à elle a commencé à se mettre en place au moment de la création de la Yüksek Lisans et des doctorats. Mais elle ne fait partie des priorités que depuis une époque récente⁶⁵⁶, depuis que les masters et les doctorats se sont fortement développés, soit dans le courant des années 2000.

Le service horaire des enseignants leur laisse peu de temps à consacrer à la recherche. Toutefois, pour accéder aux différents grades universitaires, il faut avoir publié dans un certain nombre de revues indexées. Le YÖK utilise des indexations anglo-saxonnes (Social Sciences Citation Index, Sciences Citation Index et Arts and Humanities Citation Index), qui prennent très peu en compte les publications dans des revues autres que celles de langue anglaise⁶⁵⁷. Ceci a des conséquences pour les institutions et pour les enseignants chercheurs. Avec « la pression » de plus en plus importante exercée par les grands classements internationaux, en Turquie, comme ailleurs, la qualité des établissements se mesure par des critères standardisés et quantitatifs parmi lesquels le nombre de publications indexées et le nombre de citations des publications (Insel, 2009). Si bien que pour figurer dans ces classements, les établissements ou les instances décisionnelles, telles le YÖK, encouragent leurs chercheurs à publier dans des revues indexées, revues de langue anglaise dans l'écrasante majorité des cas⁶⁵⁸.

Les chercheurs turcs publient aussi en turc ou dans d'autres langues, mais comme le souligne le *Rapport sur la recherche académique à l'université Galatasaray*, le YÖK ne prend pas en compte la plupart des travaux dans son évaluation des universités et des chercheurs. Ainsi, le rapport conclut que « les critères adoptés par le YÖK ne reflètent que très partiellement la production de travaux académiques de l'Université [Galatasaray] »⁶⁵⁹.

Si l'enseignement et la recherche sont deux activités différentes, néanmoins, en vertu d'une « économie langagière », on peut supposer que les pratiques de recherche demandées aux enseignant-chercheurs tendent à se répercuter sur leurs usages langagiers dans les pratiques d'enseignement. En tout état de cause, si la langue nationale est affectée par ces pratiques, les autres langues le sont encore davantage et les « règles du jeu » sont peu incitatives à user du français pour les enseignants francophones de l'université Galatasaray ou des autres formations francophones en Turquie. Le XXVIII^e comité paritaire franco-turc de l'université Galatasaray souligne que, pour avoir une visibilité internationale, les chercheurs turcs doivent se soumettre aux règles et publier en anglais – en français, quand c'est possible –, dans des revues internationales.

« En Turquie, comme partout ailleurs dans le monde, les performances en termes de recherche constituent les critères principaux de classement académique. Pour remplir pleinement ses missions et maintenir son rang d'excellence, l'Université Galatasaray doit développer la production scientifique de haut niveau. De ce point de vue, l'Université est encore jeune, même si la recherche à Galatasaray a vraiment décollé depuis quelques années.

En 20 ans, GSU est passée du 30^e au 17^e rang national, selon les critères de publications dans des revues indexées. Les activités de recherche à GSU sont particulièrement soutenues (297 publications en 2010-11, dont 2/3 dans des revues à comité de lecture ; 274 communications dont 2/3 dans des colloques

⁶⁵⁵ Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (Conseil de la recherche scientifique et technologique en Turquie).

⁶⁵⁶ Jusqu'en 1998, au moins : les rapports des services culturels que nous avons consultés montrent clairement qu'enseignement universitaire et recherche font partie de deux mondes différents (archives de Nantes, cartons 17 et 19)

⁶⁵⁷ *Rapport sur l'état de la recherche à Galatasaray*, T. Jobert, 2006.

⁶⁵⁸ Pour l'hégémonie de la langue anglaise dans les publications scientifiques, y compris en sciences sociales, Ammon, 2011 : 156-157.

⁶⁵⁹ Jobert, op. cit., p.10. « Les articles [des enseignants chercheurs de l'université Galatasaray] publiés dans une revue d'index (21 travaux), représentent moins de 10% de l'ensemble des publications. Si on prend les critères extrêmement restrictifs du YÖK, la production de travaux académiques à l'Université Galatasaray est réduite à 16 articles. Cependant, on dénombre plus de cent articles dans une revue académique avec comité de lecture. Il est alors évident que les critères adoptés par le YÖK ne reflètent que très partiellement la production de travaux académiques de notre université. »

internationaux) ; mais les publications se font pour plus de la moitié dans des supports nationaux et la part des articles publiés dans des revues indexées ne représentent que la moitié des publications internationales.

La culture de valorisation de la recherche en Sciences sociales (à l'exception peut-être de l'économie ou de la gestion) est différente de celle des Sciences exactes, à laquelle ce système d'évaluation est associé. En outre, les revues en français sont très peu présentes au sein des revues indexées. Il est donc nécessaire que les chercheurs de GSU relèvent le triple défi consistant à enseigner en français, publier en anglais et continuer à travailler dans un pays turcophone.

La prime à la publication dans une revue indexée, politique menée depuis 3 ans avec le soutien de la Fondation, afin d'inciter les chercheurs à sélectionner des supports répondant aux critères retenus par le YÖK, semble porter ses fruits. » (GSÜ, XXIX^e Comité paritaire, 8 juin 2012, archives « non officielles »)

Si l'activité de recherche et sa reconnaissance internationale est un critère d'institutionnalisation, alors on peut dire que, selon ce critère, l'université Galatasaray s'institutionnalise, sans ou malgré la langue française.

L'américanisation du parc universitaire turc est contrebalancée en partie, dans les années 1990, par une relative européanisation. Mais cette dernière ne contredit pas l'anglicisation du champ universitaire dans son ensemble – enseignement et recherche –, au contraire, elle semble même, indirectement, la favoriser⁶⁶⁰.

La Turquie n'a jamais cessé de développer des échanges universitaires avec les pays d'Europe occidentale (Royaume-Uni et Allemagne essentiellement). Mais ces échanges vont peu à peu s'étendre à la fin des années 1980 à d'autres pays membres, comme la France, et s'associer avec une dynamique d'européanisation qui se concrétise par l'adoption d'outils communautaires. C'est ce dernier aspect que nous allons examiner pour l'instant.

b) Usages des outils communautaires : une européanisation du champ ?

Au lendemain des premiers échanges systématiques d'étudiants qui se mettent en place dans « l'Europe des douze » avec le lancement du programme communautaire Erasmus (1987)⁶⁶¹ et au lendemain de la première déposition de candidature officielle d'adhésion de la Turquie auprès des instances européennes (1987), la Commission européenne lance en 1990, spécialement pour la Turquie, le programme de bourses Jean Monnet. Ce programme est destiné à former des cadres turcs spécialisés dans les questions européennes. Il s'adresse à de jeunes diplômés turcs afin qu'ils poursuivent des études post-licence dans un pays membre de la Communauté, future Union européenne⁶⁶².

La première phase du programme (1990-2002) visait à former des experts turcs ayant une bonne connaissance des questions européennes pour le processus d'intégration. 442 experts ont été formés dans un état membre pendant cette période de 12 années. La deuxième phase (2002-2006) a débuté après l'acceptation de la candidature turque (sommet d'Helsinki, 1999) avec l'objectif de développer des compétences spécifiques sur des questions européennes. En l'espace de quatre ans⁶⁶³, 352 experts ont été formés. La troisième phase (2007 - en cours) a débuté après l'ouverture officielle par le Conseil européen des négociations entre l'Union européenne et la Turquie (3 octobre 2005). Le programme se donne alors comme priorité le renforcement des capacités administratives turques et le soutien à la mise en œuvre de l'acquis communautaire en Turquie (de 2007 à 2011, 357 experts ont été formés).

Quels sont les pays membres les plus sollicités pour délivrer ces formations ? A partir de la liste annuelle des boursiers, on parvient au décompte suivant⁶⁶⁴ : pour l'ensemble de la période 1990-2011, le Royaume-Uni arrive très largement en tête avec 596 boursiers accueillis (soit plus de 60% des boursiers), la France est très loin derrière, quoiqu'en deuxième position (un peu plus de 10% des boursiers), puis la Belgique (près de 9%), la Hollande (plus de 7%), l'Allemagne (près de 6%), l'Italie (près de 3%). Tous les autres pays sont à moins de 1%. La forte attractivité exercée par la langue anglaise n'explique cependant pas complètement ces chiffres. On peut s'étonner que l'Allemagne, destination généralement

⁶⁶⁰ Une prochaine partie vise à présenter la place des langues dans les outils communautaires.

⁶⁶¹ Voir ci-dessous.

⁶⁶² Site du programme Jean Monnet.

⁶⁶³ Lors de l'année 2006-2007, année de transition, il n'y a eu aucun boursier.

⁶⁶⁴ Voir annexe 4, le tableau des évolutions des placements des boursiers selon le pays de destination. Les listes nominatives annuelles sont disponibles sur le site du programme Jean Monnet.

prisée par les étudiants turcs (voir ci-dessus), du fait des liens entretenus entre l'Allemagne et la Turquie sur les plans migratoires et économiques, ne soit pas davantage choisie. On peut aussi y voir, outre l'attrait pour la langue anglaise, l'activité intense conduite par des organismes gouvernementaux britannique, comme le British Council, pour participer à la formation de futurs cadres des instances européennes.

Le début du processus très clopinant d'intégration de la Turquie à l'Union européenne commence vraiment en 1999, lors de la reconnaissance de son adhésion par le Conseil européen, ce qui lui ouvre la porte, en particulier, à l'ensemble des programmes européens à destination des universités et de la recherche⁶⁶⁵.

En 2001, la Turquie ratifie la convention de Bologne, initiative intergouvernementale visant la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, lancée à Bologne en 1999⁶⁶⁶. Les principaux outils de ce processus se mettent lentement en place, butant sur le caractère centralisé de l'administration universitaire – le YÖK – qui conduit le processus (Mizikaci, 2005). L'adoption des crédits ECTS⁶⁶⁷ et le supplément au diplôme est généralisé à l'ensemble des universités turques en 2006. En revanche, si l'on en juge par l'exemple de l'université Galatasaray, pourtant l'une des universités turques entretenant le plus d'échanges avec des universités européennes (françaises en l'occurrence), la reconnaissance des ECTS acquis par les étudiants à l'extérieur demeurerait encore incertaine en 2012 (obligation de repasser des examens au retour d'un séjour à l'étranger) et la construction de doubles diplômes, avec une partie des cours reconnus de part et d'autre, était rendue possible essentiellement grâce au partenaire français, renonçant plus facilement à ses cours que les instances universitaires turques aux leurs (Entretien, vice rectrice française de GSÜ, 2007-2011).

Par ailleurs, les cycles d'études sont toujours adaptés au modèle américain (4+2, soit 6 ans), en décalage avec le système européen (L+M, 5 ans).

C'est aussi en 2001, au même moment que la ratification de la convention de Bologne, qu'ont lieu les premiers échanges pré Socrates en Turquie, initiés par l'université Galatasaray. Les échanges Erasmus sont ouverts à l'ensemble des universités turques depuis 2004. L'objectif est d'envoyer dans le cadre de ces échanges 80 000 étudiants turcs dans un pays européen en 2020 (soit près de 20% des étudiants). Même si l'on est encore loin des 20%, les échanges effectués dans ce cadre sont depuis 10 ans en augmentation constante (1142 mobilités Erasmus sortantes en 2004 contre 14399 en 2012 ; 299 mobilités entrantes en 2004 contre 6135 en 2012), avec un fort déséquilibre en faveur de la mobilité sortante : la Turquie ne fait globalement pas partie des destinations les plus attractives pour les étudiants des autres pays européens. Les échanges avec la France sont moins disproportionnés, puisque, en 2012-2013, 562 étudiants turcs ont choisi se rendre en France par le biais des échanges Erasmus (sur un total de 3564 étudiants turcs s'étant rendus en France cette année-là) et 444 étudiants français ont choisi de se rendre en Turquie dans ce même cadre (sur un total de 2167 étudiants français s'étant rendus en Turquie la même année)⁶⁶⁸. L'université Galatasaray réalise plus d'un quart des échanges Erasmus entre la France et la Turquie⁶⁶⁹.

Les destinations les plus choisies par les étudiants turcs en séjour Erasmus sont en 2012, dans l'ordre : l'Allemagne, la Pologne, l'Italie, l'Espagne, les Pays-Bas et la France. Le Royaume-Uni, très sollicité, est, comme les autres pays, soumis à des quotas⁶⁷⁰. L'Allemagne représente une destination

⁶⁶⁵ La Turquie semble de plus en plus engagée dans des programmes de recherche européens auxquels elle participe depuis 2007.

⁶⁶⁶ Nous en traitons dans la partie 3-III.

⁶⁶⁷ European Credits Transfer System / Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

⁶⁶⁸ Sources : Commission européenne pour les chiffres globaux

(http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm) ; Fiche Curie Turquie, 2014, pour les échanges Turquie / France.

⁶⁶⁹ Nous ne possédons pas les chiffres 2012-2013 des échanges Erasmus de l'université Galatasaray, mais ceux de 2011-2012 (rapport du XXIXe Comité paritaire, du 8 juin 2012) indiquent que 180 étudiants de Galatasaray ont bénéficié cette année-là des échanges Erasmus et se sont majoritairement rendus dans un pays francophone, la France étant la destination de 81% des partants. Du côté des arrivants, 157 étudiants sont venus passer un semestre à GSÜ, majoritairement issus de pays francophones, la France représentant 84% des arrivants.

⁶⁷⁰ Commission européenne : http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

historiquement très choisie par les étudiants turcs ; la Pologne et les Pays-Bas ont développé de nombreux enseignements en langue anglaise, ainsi que, peut-être à un moindre degré, l'Italie et l'Espagne.

En ce qui concerne les échanges Erasmus des enseignants, ils se développent aussi mais modestement, ne différant en ce sens pas de l'ensemble des échanges enseignants réalisés dans le cadre Erasmus : 1904 sorties en 2007 et 5838 en 2013 ; 930 entrées en 2007 et 2261 en 2013⁶⁷¹.

Les échanges dans un cadre européen sont donc de plus en plus présents, mais ils ne représentent qu'une petite partie des flux étudiants. D'une part, de nombreux échanges avec des pays membres de l'Union européenne - parmi lesquels l'Allemagne est au premier plan - ne s'effectuent pas au moyen des outils européens, et sont très souvent individuels, d'autre part, les Etats-Unis restent sur le plan institutionnel (boursiers du YÖK) comme sur le plan individuel (étudiants non boursiers du YÖK) le pays avec lequel les échanges universitaires sont les plus forts et les plus structurés.

Et, en sens inverse, hors cadre Erasmus, les étudiants issus des Etats membres de l'Union européenne fréquentent peu les universités turques, plutôt ouvertes depuis 1990 aux étudiants venus des pays turcophones d'Asie centrale et depuis peu aux étudiants venus des pays du Moyen-Orient.

Outre les outils communautaires spécifiques, la Turquie a développé également des échanges universitaires avec des pays membres de la Communauté européenne. La création du DSPA, comme celle de l'université Galatasaray, voit le jour au lendemain du dépôt de la candidature turque en 1987, ce qui, comme nous l'avons déjà relevé dans la partie précédente, ne doit rien au hasard.

En définitive, peut-on parler d'eupéanisation du champ universitaire turc ? Il ne nous semble pas, tellement les échanges sont modestes et tellement le système reste hautement centralisé, d'une part, américanisé, d'autre part. Tout du moins, eupéanisation et américanisation finissent par se confondre dans une certaine internationalisation du champ universitaire. De très nombreux programmes en langue anglaise sont proposés dans les universités turques. Non que le champ accueille beaucoup d'étudiants étrangers : il s'agit plutôt d'une internationalisation « sur place » des étudiants turcs.

7. Evolutions du classement des formations et des établissements

Comment les universités turques sont-elles classées ? Outre les grands classements internationaux (b), la Turquie a un système très spécifique, en Europe tout du moins, de concours national d'entrée à l'université, qui permet à la fois de « classer » les étudiants et de classer les universités (a). Il permet d'avoir une idée de la manière dont sont classées les formations universitaires francophones et l'université Galatasaray (c) et, plus largement, les formations en langue étrangère (d).

a) L'ÖSS : une mesure de la notoriété des formations

Si l'ÖSS permet avant tout de classer les étudiants, il permet aussi de classer les formations et, en partie, les établissements, selon la notoriété que leur confèrent les choix des étudiants. Cette notoriété est fonction des points obtenus par le dernier étudiant entrant dans la formation (c'est-à-dire que la cote de la formation est définie par l'étudiant qui y est entré avec le rang le moins élevé au concours national parmi l'ensemble des étudiants recrutés dans la formation).

Le YÖK ne délivre pas de classement des formations. Les résultats qu'il diffuse sont ceux du premier et du dernier entrants selon les points obtenus à l'ÖSS dans chacune des formations de chaque université. Nous avons repris des études, essentiellement issues des archives, effectuées au cours des années 1990, au moment de la création de l'université Galatasaray⁶⁷² et nous nous sommes nous-même livrée au classement de l'ensemble des départements relatifs aux disciplines que l'on trouve à l'université Galatasaray⁶⁷³ – ce qui inclut également le DSPA et le département de sciences politiques et relations

⁶⁷¹ Source : Commission européenne.

⁶⁷² Voir 4 « champ universitaire – Turquie », pour le détail des archives et des références.

⁶⁷³ C'est aussi le cas des données d'archives que nous avons trouvées. Nous avons également repris les données contenues dans une étude réalisée auprès des départements de sciences économiques (Şenesen, 2012).

internationales de l'université Yeditepe - pour l'année 2015-2016 (concours 2015)⁶⁷⁴. De la sorte, en utilisant des données d'archives (GSÜ et DSPA), nous pouvons avoir une idée, non seulement de l'évolution de la cote de chacun des départements de l'université Galatasaray – dont en priorité ceux de la faculté des sciences économiques et administratives⁶⁷⁵ -, du DSPA et du SP-RI de Yeditepe, mais encore de l'évolution plus générale du profil des formations / universités les mieux cotées pour les disciplines concernées. Les données dont nous disposons ne sont pas antérieures aux années 1990.

On peut faire les observations suivantes d'après l'ensemble des données dont nous disposons quant aux évolutions entre le début des années 1990 et vingt-cinq ans plus tard, en 2015 ⁶⁷⁶.

Globalement⁶⁷⁷, hormis certaines disciplines⁶⁷⁸, les formations les plus attractives sont des formations de langue anglaise. Depuis leur création les deux premières universités publiques de langue anglaise, Boğaziçi et ODTÜ, se placent au sommet des formations les plus choisies (quand elles les délivrent). Elles sont cependant, dès les années 1990, concurrencées par les universités privées de langue anglaise également, qui, en 2015, pour les meilleures d'entre elles (les plus anciennes – Bilkent, Koç, voire Sabancı) se trouvent toutes dans les classements de tête.

Pour les formations en sciences économiques et les sciences politiques de Turquie, pour lesquelles nous avons pu trouver les classements depuis respectivement 1990 et 1992⁶⁷⁹, on peut noter une différence disciplinaire.

Dès 1990, les cinq formations en sciences économiques en tête du classement pour cette discipline étaient toutes en langue anglaise, alors qu'il n'y avait, à cette époque qu'une seule université privée. En 1990 des universités publiques - dont la langue d'enseignement majoritaire est le turc – possédaient déjà une offre de formations en langue anglaise dans cette discipline, à côté d'une offre de formations en langue turque (université d'Istanbul, université de Marmara, université d'Hacettepe).

En sciences politiques (dont les départements sont davantage orientés en administration publique), la plupart des universités en tête de classement dispensent un enseignement en turc.

Si l'on regarde la situation en 2015⁶⁸⁰, à travers les classements établis par le YÖK, les 10 premières formations classées en gestion, sciences économiques, sciences politiques-relations internationales, relations internationales, sociologie, sont pratiquement toutes en langue anglaise. Les seules exceptions sont les formations de l'université Galatasaray et celles de l'université privée TOBB⁶⁸¹, fondée en 2003 et exception notable parmi les universités privées de Turquie, de langue turque⁶⁸².

Pour les autres disciplines (administration publique, sciences politiques, droit, philosophie, communication, génie industriel, génie informatique, mathématiques), les formations en langue anglaise – publiques ou privées - se taillent de plus en plus, en comparaison avec la situation du début des années 1990, la place majoritaire parmi les formations en tête de classement. Cependant, les exceptions en langue turque sont plus nombreuses que pour le groupe disciplinaire précédent – ce qui n'a sans doute rien d'étonnant pour des disciplines orientées vers la haute administration publique turque

⁶⁷⁴ Le SCAC ne se livre plus à un classement laborieux, d'autant que le projet-phare, l'université Galatasaray, n'est plus à veiller de près sur ce plan. Chaque université se livre en général à un tel classement. Mais dans les documents qui sont rendus publics ne figure que le nombre de points du premier et du dernier entrants dans chacun des départements. En revanche, la question est abordée dans les comptes rendus des comités paritaires.

⁶⁷⁵ Faculté composée, pour rappel, des départements en sciences économiques, gestion, sciences politiques, relations internationales.

⁶⁷⁶ Voir annexe 4 (plusieurs tableaux).

⁶⁷⁷ Comme à GSÜ, les universités ne proposent généralement pas l'ensemble des formations / disciplines disponibles – sauf l'université Anadolu qui délivre la totalité de l'enseignement en EAD.

⁶⁷⁸ Toutes les formations classées parmi les premières en droit sont en langue turque, y compris dans les universités privées qui le proposent. La seule exception est l'université Galatasaray, où le droit est en français (en réalité plus en turc qu'en français). Les formations en administration publique classées parmi les premières sont elles aussi davantage en langue turque que les formations d'autres disciplines

⁶⁷⁹ Voir annexe 4.

⁶⁸⁰ Annexe 4. Le tableau ne présente que les premières formations classées.

⁶⁸¹ Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (université des sciences économiques et des technologies de Turquie).

⁶⁸² Elle témoigne, selon nous, d'une certaine saturation envers la langue anglaise et de la volonté - visiblement réussie - de former des élites turcophones, notamment dans un domaine de prédilection de la langue anglaise - l'économie - qui est la spécialité de cette université.

(administration publique, droit) ou la formation de cadres industriels – l’industrie étant un secteur très actif en Turquie.

Parmi ces formations en langue anglaise, toujours plus nombreuses à être choisies par les meilleurs lauréats au concours national, on trouve, de plus en plus, des formations délivrées dans les universités privées.

Les formations de l’université Bilkent, dès les années 90, se trouvent pratiquement constamment à l’une des trois premières places de leur catégorie disciplinaire – aux côtés des universités publiques de langue anglaise Boğaziçi et ODTÜ –, quelle que soit la discipline. Certaines universités privées ont réussi à déclasser quelque peu⁶⁸³ certaines universités publiques traditionnellement très réputées

Il faut toutefois nuancer quelque peu ce succès des universités privées. La même formation délivrée par une université privée apparaît plusieurs fois dans les classements : autant de fois qu’elle offre d’options de bourses (bourses à 100% ; bourses à 50% ; bourses à 25%..., sans bourse). Ces universités délivrent des bourses aux étudiants les mieux classés au concours national. Pour les universités les mieux cotées, les bourses complètes (dispense des frais de scolarité, très élevés, des frais de logement...) attirent incontestablement les meilleurs étudiants du concours national. Ce sont ces places avec bourse complète que l’on trouve au sommet des classements. Au fur et à mesure que le pourcentage de la bourse décroît, le classement de la formation diminue. Si bien que certaines formations peuvent se retrouver à la fois dans le peloton de tête (option avec bourse complète) et en toute fin de classement (option sans bourse). En réalité, le nombre de places avec une bourse complète tourne autour de cinq, peut aller jusqu’à dix pour certaines très bonnes universités, mais rarement plus⁶⁸⁴. Dans le même temps, les universités publiques accueillent souvent plus de cent étudiants, voire plusieurs centaines d’étudiants (droit), et c’est le dernier entré qui donne le rang de la formation.

Il n’en reste pas moins que les faibles effectifs des universités privées, la qualité des infrastructures, voire du corps enseignants et des conditions de travail qu’il y trouve, sont des facteurs qui jouent hautement en faveur de ce type d’universités, en comparaison des universités publiques, souvent surchargées et ne disposant parfois que de matériel vétuste.

b) Les classements nationaux et internationaux

Hormis les choix des étudiants, il existe également depuis le courant des années 2000 des classements nationaux et internationaux des universités turques, selon différents critères, mais où la recherche et les publications constituent les principaux. Les universités publiques de langue anglaise sont les mieux classées ; trois universités privées, parmi les plus anciennes de Turquie, font également souvent partie des classements. On retrouve, quel que soit le classement, les mêmes universités classées parmi l’ensemble des universités turques. Parmi les élues, figurent toujours les universités publiques, Boğaziçi, ODTÜ et İTÜ⁶⁸⁵, souvent Hacettepe, parfois l’université d’Istanbul, l’université d’Ankara, Ege, Gazi. Parmi les universités privées, Bilkent et Koç, les deux plus anciennes, sont de tous les classements, parfois Sabancı, également parmi les premières créées (1994), s’y trouve également⁶⁸⁶.

Les universités publiques restent donc les mieux classées, de manière globale. Le facteur taille joue incontestablement dans ces classements, où la qualité de l’enseignement est en revanche peu pris en compte. Ce sont les grandes universités « rivales » de l’université Galatasaray en termes de choix des étudiants. L’université Galatasaray, toute petite université, ne figure dans aucun de ces classements nationaux ou internationaux : elle ne possède pas la taille critique pour rivaliser avec les grandes

⁶⁸³ « Quelque peu » : c’est-à-dire que ces universités publiques ne se trouvent plus parmi les toutes premières, mais en 2015, sur le nombre total de formations par discipline (parfois plus de 2000), elles font toujours partie des universités les plus prisées – pour certaines disciplines, en ayant complété leur offre « traditionnelle » en langue turque, par une offre en langue anglaise.

⁶⁸⁴ Il existe quelques exceptions notables à la délivrance de bourses : certaines formations de l’université Bilkent dont la notoriété est telle qu’elle peut, pour certaines disciplines prestigieuses – administration publique et sciences politiques – ne délivrer aucune bourse.

⁶⁸⁵ Université technique d’Istanbul (İstanbul Teknik Üniversitesi), fondée sous forme d’école en 1773.

⁶⁸⁶ Voir annexe 4, les classements des universités turques.

universités. Pourtant, elle a obtenu de la part du YÖK, le rang d' « université de recherche », au même titre que certaines des universités publiques citées dans les classements⁶⁸⁷.

L'université de Marmara, très grande université, n'est citée que dans le classement des universités nationales établi par ODTÜ. Elle est classée à la 24^{ème} place des universités turques. L'université Yeditepe n'est pas mentionnée⁶⁸⁸.

On peut donc dire que, malgré un succès certain, les universités privées n'ont pas pris la place des universités publiques, même si certaines de celles-ci ont pu être quelque peu détrônées. Mais, en revanche, incontestablement, les universités de langue anglaise, qu'elles soient publiques ou privées, sont celles qui, d'une part, font partie des choix prioritaires des étudiants turcs et, d'autre part, figurent en tête des classements nationaux et internationaux.

c) Quelle est l'attractivité des formations universitaires francophones ?

Certes, les formations francophones occupent une place extrêmement réduite dans le champ universitaire turc, mais pour autant, cette petite place est-elle une place « de choix » ? Si l'on s'en tient au recrutement des universités, via le concours national, comment se situent les formations universitaires francophones dans l'offre globale ? Et cette place a-t-elle évolué ?

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue synthétique de l'évolution des classements des différentes formations retenues⁶⁸⁹.

Dès leur création, les formations en français de l'université Galatasaray se sont trouvées dans le groupe de tête des dix premières formations de leur discipline, formations privées avec l'option avec des bourses à 100% comprises. C'est encore le cas aujourd'hui – sauf, récemment, pour les formations en génie industriel et génie informatique. Celles-ci sont tout de même au 12^{ème} rang de leur groupe disciplinaire sur un total respectivement de 196 et 203 formations⁶⁹⁰.

On mesure de cette façon la notoriété de l'université Galatasaray qui reçoit, depuis sa création, les étudiants parmi les mieux placés au concours national, c'est-à-dire les étudiants qui font partie des 25 000 premiers classés (soit les étudiants qui se trouvent parmi le premier pourcent des reçus au concours, comme il est d'usage d'évaluer les rangs en Turquie).

On remarque que le DSPA a, de son côté, perdu de nombreuses places entre les premiers temps de son fonctionnement, au début des années 1990, et aujourd'hui. Même s'il conserve un rang relativement correct (29^{ème} sur 234 formations⁶⁹¹ dans son groupe disciplinaire en 2015), il ne réussit plus à attirer les meilleurs étudiants au concours national (25000 premiers).

Quant à la formation en sciences politiques - relations internationales de l'université Yeditepe, université privée, elle offre l'exemple même d'un classement multiple selon les options de bourses. En 2015, le groupe de 7 étudiants classés parmi les 100 premiers au concours national qui ont reçu une bourse complète de la part de l'université Yeditepe permet à la formation en français d'arriver à la 21^{ème} place de son groupe disciplinaire. En revanche elle se situe au-delà de la centième place avec le groupe d'étudiants le plus nombreux (48 étudiants) – ceux qui ont reçu une bourse à 50% -, et en-deçà de la 120^{ème} place avec le petit groupe (6 étudiants) qui ne perçoit aucune bourse et doit s'acquitter des frais complets de formation – très élevés, de l'ordre de 11 000 € par an⁶⁹². On constate d'ailleurs que la

⁶⁸⁷ Voir ci-dessus.

⁶⁸⁸ URAP (University Ranking by Academic Performance), établi par ODTÜ.

⁶⁸⁹ Tableau synthétisant les informations en annexe 4h.

⁶⁹⁰ Voir annexe 4h.

⁶⁹¹ Beaucoup moins, en réalité, en nombre strict de formations, car dans ce nombre sont comptabilisées les différentes options de bourses de chacune des formations privées.

⁶⁹² Site de l'université, tarifs de 2015 : pour la faculté de sciences économiques et administratives : 30 000 TL / an. <http://www.yeditepe.edu.tr/tr/aday-ogrenci/basvuru-kosullari>
Voir annexe 4 pour les différences de frais entre universités publiques et privées.

formation ne parvient pas à remplir le contingent prévu de dix étudiants devant s'acquitter de la totalité des frais⁶⁹³. Contrairement aux formations de l'université Galatasaray et au DSPA, elle se compose ainsi d'un public très hétérogène du point de vue de la réussite au concours national et des compétences scolaires des étudiants⁶⁹⁴.

Evolution du classement des formations retenues pour l'étude empirique (1992-2015)

Département	Université	Rang dans le groupe disciplinaire				
		1992-93	1994-95	1995-96	2003-2004	2015-16
Gestion	GSÜ	-	6	5		4 (/ 423)
Economie	GSÜ	-	4	5	6	3 (/250)
AP / SP ⁶⁹⁵	DSPA	4	6	?		29 (/234)
	GSÜ SP	-	4	4		1
RI ⁶⁹⁶	GSÜ RI	-	6	5		4 (/293)
	SP-RI Yeditepe	-	-	-		*21 (bourse 100% : 7 ét) +100 (bourse *50% : 48 ét.) *+120 (sans bourse : 6 ét.)
Droit	GSÜ	-	1	1		1 (/176)
Communication ⁶⁹⁷	GSÜ	-	1	1		4 (/67)
Génie industriel	GSÜ	-	6	5		12 (/196)
Informatique	GSÜ	-	10	7		12 (/263)
Sociologie	GSÜ	-	-	-		4 (/160)
Philosophie	GSÜ	-	-	-		3 (/86)
Langue/ littérature françaises	GSÜ	-	-	-	-	1 (/12)
Mathématiques	GSÜ	-	-	-	-	3 (/89)

Tableau 13 - Evolution du classement des formations retenues pour l'étude empirique (1992-2015)

Tableau réalisé à partir des classements annuels, annexe 4.

AP : administration publique ; SP : sciences politiques ; RI : relations internationales.

Entre parenthèses : le nombre total de formations dans la catégorie / les catégories (regroupements) disciplinaires. Les cases vides correspondent à des données que nous ne connaissons pas. Les tirets indiquent que la formation n'existait pas à la date de référence.

Nous ne connaissons pas le nombre total de formations des années 1992 à 2003.

Selon le critère de sélection des étudiants, on mesure les réussites diverses des formations universitaires francophones.

Le DSPA initialement très bien coté, aux débuts de sa création⁶⁹⁸, au succès grandissant jusqu'au milieu des années 1990, s'est vu quelque peu « déclassé » à partir de la création de l'université Galatasaray. Depuis, son quota d'étudiants augmentant chaque année, il perd de son attrait pour devenir une formation « ordinaire ».

L'université Galatasaray, quant à elle, selon ce critère – critère décisif sur le choix des futurs étudiants – peut en effet être placée au rang des universités les mieux cotées de Turquie. Et, par voie de

⁶⁹³ Pour entrer dans une université privée sans bourse, il faut pouvoir réunir deux conditions : ne pas se situer en-deçà du nombre minimal de points requis fixé par le YÖK pour entrer à l'université ; disposer de suffisamment d'argent. Il n'empêche que, malgré la limite fixée par le YÖK, les écarts sont très importants entre les étudiants.

⁶⁹⁴ En admettant que le concours national évalue bien certaines compétences.

⁶⁹⁵ Nous avons opéré un regroupement de formations relativement proches classées séparément en 2015 (voir annexe 4), afin de les comparer les unes par rapport aux autres.

⁶⁹⁶ Nous avons également regroupé plusieurs sous-disciplines qui apparaissent en 2015. Pour des raisons de lisibilité comparative, nous avons choisi de placer le département de sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe avec les relations internationales.

⁶⁹⁷ Toutes spécialités confondues (voir annexe 4: année 2015).

⁶⁹⁸ Archives Nantes, carton 59 : rapports sur le DSPA.

conséquence, on peut dire, comme le font volontiers les autorités françaises et turques, qu'il s'agit d'une « université d'excellence »⁶⁹⁹.

d) Formations en langue étrangère et sélection des étudiants

Terminons notre présentation du concours national – central dans la vie universitaire turque – sur un point technique et curriculaire. Comment les très nombreuses universités et formations en langue étrangère s'adaptent-elles aux compétences langagières de leur public, alors que, concours national unique d'entrée à l'université oblige, elles ne peuvent pas établir leurs propres critères de sélection à l'entrée ?

Précisons d'abord que la majorité des étudiants qui réussissent le concours national, notamment parmi les premiers, a de bonnes compétences en langue anglaise. Le système turc est un système très sélectif tout au long du parcours éducatif : avant le concours national d'entrée à l'université, les élèves passent un concours national d'entrée dans le secondaire afin d'accéder aux meilleurs lycées, soit les lycées scientifiques (fen lisesi), soit les lycées dits « anatoliens » (anadolu lisesi), établissements publics turcs. Les lycées anatoliens dispensent un enseignement en langue étrangère (dans leur écrasante majorité, en langue anglaise ; là encore, Galatasaray fait figure d'exception avec le lycée, classé lycée anatolien). Les étudiants de ces deux types d'établissements, minoritaires sur l'ensemble des lycées turcs, sont ceux qui réussissent le plus brillamment le concours d'accès national à l'université. Ceux qui ont suivi un lycée de langue anglaise disposent en principe des compétences suffisantes pour suivre un enseignement universitaire en langue anglaise. Pour les autres, un système de « classe préparatoire » (Hazırlık) d'une année, permet une mise à niveau langagière, avant d'intégrer le cursus de Lisans.

C'est également ce système de classe préparatoire qui est mis en place à l'université Galatasaray et pour les autres formations de notre corpus.

L'accès au premier diplôme universitaire turc – la lisans, qui s'obtient en principe après 4 années d'études, soit déjà une année supplémentaire par rapport à la majorité des universités européennes – est ainsi fréquemment allongé d'une année supplémentaire, parfois deux, en cas d'échec aux examens de classe préparatoire.

En revanche, c'est plus problématique pour les formations francophones. Le DSPA a dû s'adapter à ce public ne disposant pas de compétence en langue française à l'entrée. Le curriculum a dû être adapté plusieurs fois.

A GSÜ, jusqu'en 2009, les étudiants qui entraient par le concours national⁷⁰⁰ – sans disposer de compétences en langue française – devaient effectuer deux années de classe préparatoire. Généralement, dans les universités anglophones, une seule année suffit – quand il y en a besoin. Ce qui obligeait les étudiants qui intégraient l'université d'attendre 6 ans pour obtenir leur diplôme de lisans. Estimant que le recrutement en pâtissait, les instances universitaires ont supprimé la deuxième année préparatoire. Les étudiants disposent donc d'une année désormais d'apprentissage du français avant d'intégrer le cursus de licence et de suivre des cours disciplinaires en français. Ce qui n'est pas sans susciter quelques tensions au sein des formations.

⁶⁹⁹ Dans une note produite par le SCA - bureau d'action linguistique – de 1994, l'attaché linguistique s'interroge sur le sens de l' « excellence » qui est ainsi donné à l'université. Cette conception de l'excellence (selon la réussite au concours d'entrée des étudiants) est en conflit avec une autre conception de l'excellence – plus « française » – selon laquelle l'excellence d'une formation ou d'un établissement se mesure à la qualité des formations qui y sont dispensées.

⁷⁰⁰ Une part, par mesure dérogatoire due à l'accord de coopération international, peut y accéder par concours interne, réservé aux diplômés des lycées bilingues. Depuis 2001, ces derniers doivent néanmoins eux aussi se soumettre au passage du concours national et arriver parmi les 25000 premiers (globalement se situer dans le premier pourcent du classement). Le quota destiné à ce public (50% des places) n'a jamais été rempli.

8. Conclusion sur les évolutions du champ universitaire turc et les formations universitaires francophones

Que disent les évolutions et le fonctionnement du champ universitaire turc que nous avons présentés sur la création et le fonctionnement de l'université Galatasaray et des formations universitaires francophones en Turquie ?

Le DSPA ouvre en 1988, l'université Galatasaray en 1992, soit au lendemain de la déposition de la première demande officielle d'adhésion de la Turquie aux instances européennes : leur création doit plus, comme nous l'avons déjà évoqué et comme nous le verrons plus en détails, à des considérations politiques qu'à la dynamique du champ universitaire lui-même ou à une dynamique de la francophonie en Turquie.

Les changements majeurs que connaît le champ universitaire depuis la loi-cadre de 1981 - développement de nouvelles universités, création inédite d'universités privées en langue anglaise, augmentation de l'accès à l'université - ont, sinon joué un rôle de premier plan dans la création du DSPA de l'université de Marmara et dans celle de l'Université Galatasaray, du moins les ont-ils certainement facilités.

En même temps que le champ se développe, ses besoins évoluent. Désormais, depuis le milieu des années 2000, il est plus tourné vers le développement des formations de masters et de doctorats ; la nécessité de développer les premiers cycles demeure, mais de manière moins importante que dans les années 1980-1990.

La forte anglicisation du champ universitaire, corrélée à l'américanisation de la société depuis les années 1950, s'accroît à mesure que le champ universitaire se développe, qu'il s'engage dans la recherche européenne et internationale, qu'il augmente l'attractivité de son offre vers l'extérieur et s'implique dans l'usage des instruments de mobilité européens, à partir des années 2000 là encore (Mizikaci, 2005).

On ne peut que constater la coïncidence entre ces évolutions avec celles de la création de formations universitaires francophones. Certes, ces dernières n'ont jamais été très nombreuses. Mais quoi qu'il en soit, il n'y a pas eu de nouvelles créations depuis 2000.

Par ailleurs, la loi de 1981, par les verrous qu'elle impose à l'autonomie universitaire (contraintes des curriculums ; contraintes de la sélection des étudiants ; contraintes de la carrière universitaire), présente des nombreux freins à la mise en place et au fonctionnement de curriculums universitaires en langue française, comme nous le verrons.

Cela n'empêche pas l'université Galatasaray de jouir d'une notoriété qui semble bien installée désormais, puisqu'elle réussit à attirer des étudiants parmi les meilleurs de Turquie. Mais quel est le rôle de la langue française dans ce succès, dans un pays fortement marqué par l'anglicisation de ses élites, où la langue anglaise est facteur de réussite sociale ?

Inversement, on note le déclin de notoriété du département francophone de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara entre les débuts de son fonctionnement et aujourd'hui, au fur et à mesure que le parc universitaire turc se développe. Le département de sciences politiques et relations internationales de l'université Yeditepe ne parvient pas à attirer les étudiants sur ses places payantes qu'il est obligé de réduire (en 2015, sur 65 places prévues, 7 le sont pour des boursiers à 100%, 48 pour des boursiers à 50% et seulement 10 places, qui ne sont pourvues qu'à 60%, sont destinées à des étudiants non boursiers).

On peut estimer – ce que confirment les propos des étudiants⁷⁰¹ – que le succès de l'université est a priori moins lié à la langue française, qu'à une réputation (son nom, la relation avec la France, le fait que grâce à l'accord de coopération elle soit une université « boutique »⁷⁰², avec de petits groupes d'étudiants, que le YÖK ne peut difficilement augmenter - comme dans les universités privées (partie 1).

Après cet examen des évolutions du champ universitaire turc, il nous faut changer totalement d'univers, pour nous concentrer sur les évolutions des champs universitaires bulgare et roumain dans lesquels se

⁷⁰¹ Troncy, 2007 ; 2009.

⁷⁰² C'est ainsi que plusieurs de nos interlocuteurs qualifient cette université (le mot « boutique » est passé au turc : petit commerce de proximité, accueillant).

mettent en place de premières formations universitaires francophones à peu près au même moment qu'en Turquie, au tout début des années 1990. Ces évolutions, malgré leur caractère plus brutal, ne sont cependant pas si éloignées aujourd'hui des évolutions constatées en Turquie : un même processus d'internationalisation est à l'œuvre.

B. Bulgarie et Roumanie : mutation des champs universitaires depuis 1989-1990

L'évolution des champs universitaires est relativement similaire en Bulgarie et en Roumanie. Il n'en existe pas moins des différences notables. Cependant, nous traitons les deux champs de manière conjointe, car, comparativement à la Turquie, leur évolution présente des similitudes.

En 1990, l'enseignement supérieur des deux pays reflète les bouleversements politiques et sociétaux des sociétés communistes. Comme en Turquie, les champs universitaires dans lesquels s'insèrent les formations universitaires francophones se présentent comme des contextes d'opportunité pour la création de ces dernières.

Il est évidemment frappant de constater à quel point le début du mouvement de créations de formations universitaires francophones (point A- de cette partie I) coïncide avec les bouleversements politiques et universitaires qui ont lieu en Bulgarie et en Roumanie au tournant des années 1980 et 1990. Comme pour la Turquie (dépôt de la première demande officielle d'adhésion aux instances communautaires en 1987 ; ouverture du DSPA en 1988), ces changements d'envergure et de rapprochement avec l'Europe communautaire, sont, selon nous, des « conditions favorables » au développement des formations universitaires francophones.

Nous verrons d'abord les principaux changements idéologiques et législatifs qui touchent l'enseignement supérieur en Bulgarie et en Roumanie depuis le début des années 1990 (a). Dans un deuxième point, nous verrons comment les parcs universitaires ont évolué (b) et quelle est l'évolution organisationnelle de ces parcs (c). Enfin, nous consacrerons le dernier point aux questions de l'eupéanisation et de l'internationalisation – américanisation ? - des champs (d).

1. Réformes des cadres idéologiques et évolutions législatives

Pour apprécier les changements majeurs qui s'opèrent dans l'enseignement supérieur en Bulgarie et en Roumanie, en 1990 et au-delà, il faut rappeler rapidement les caractéristiques du « modèle socialiste » de l'enseignement supérieur de la période précédente.

a) Bouleversement des champs universitaires en Bulgarie et en Roumanie au tournant des années 1980-1990

Les caractéristiques des modèles socialistes antérieurs sont largement communes dans leurs grandes lignes à l'ensemble des champs universitaires des pays d'Europe de l'Est - bien que celui de Roumanie ait la particularité d'avoir été assez autonome par rapport au modèle soviétique - : idéologisation de l'enseignement fondé sur la doctrine marxiste-léniniste ; suppression de toute autonomie universitaire ; administration des établissements d'enseignement supérieur réalisée par des membres de la nomenklatura et le parti communiste ; sélection stricte des étudiants et contrôle de leur répartition par discipline, selon les besoins de l'économie planifiée ; « démocratisation » des études, en favorisant l'accès aux études des enfants d'ouvriers ou de paysans et en écartant, dans un premier temps tout du moins, les enfants de classes favorisées disposant d'un « capital culturel » ; forte spécialisation des études et des établissements d'enseignement supérieur ; priorité accordée aux disciplines fondamentales et appliquées, au détriment des sciences sociales et des sciences humaines, quasi inexistantes ; absence d'enseignement professionnel « court » ; séparation entre l'enseignement et la recherche, conduite dans des Académies ; contrôle strict des relations universitaires internationales ; nomination aux postes

universitaires et attribution des grades universitaires selon des critères soumis à l'approbation du Parti (Sadlak, 1991 : 445-449 ; Jongsma, 2000).

Le système est généralement jugé inefficace, médiocre, disposant de moyens obsolètes (Sadlak, 1991 : 449). On lui reconnaît cependant volontiers la capacité d'avoir formé d'excellents spécialistes, réputés internationalement pour leurs compétences (Petkov, 2001 ; Cirstocea, 2014).

Les deux pays que nous avons retenus présentent évidemment quelques spécificités⁷⁰³. Mais dans les deux cas, on peut distinguer deux périodes concernant les relations avec les pays occidentaux, la France en particulier : une période de clôture par rapport aux influences hors du monde communiste et une période de relative ouverture qui suit la déstalinisation en URSS et correspond à la doctrine de la coexistence pacifique.

La clôture y est intervenue en 1948.

Elle se manifeste en particulier dans les relations avec l'occident et dans le domaine de l'enseignement des langues occidentales. En Bulgarie, le décret du 3 août promulgue la fermeture définitive de toutes les écoles étrangères – ce qui implique les écoles françaises confessionnelles, où se formait l'élite bulgare – et l'obligation du russe comme première langue étrangère. En Roumanie, l'article 28 de la Constitution de 1948 interdit les écoles confessionnelles et les écoles étrangères – religieuses ou non. Toutes les formes de présence culturelle française sont totalement éliminées : l'accord culturel signé avec la France est unilatéralement dénoncé ; les contrats des professeurs français employés dans les établissements locaux scolaires ou universitaires sont résiliés ; la mission universitaire française est interrompue en même temps que l'Institut français est brutalement fermé (Godin, 1997). La Roumanie renonce aux 65 bourses accordées par la France, privilégiant désormais la formation des élites à Moscou.

A partir des années 1950, les deux pays amorcent une ouverture en direction des pays occidentaux.

En Bulgarie, le premier lycée bilingue franco-bulgare est créé à Lovetch en 1950. Plusieurs ouvertures de lycées bilingues s'enchaînent dans les années qui suivent (Varna, 1958 ; Sofia, 1962 ; Stara Zagora, 1965 ; Vratsa, 1970 ; Sliven, 1971). En 1956, l'université de Sofia renoue avec les universités occidentales. Sur le plan langagier, dans les années 60, le français est choisi comme deuxième langue étrangère, après le russe obligatoire, par 60% des élèves, dans l'enseignement secondaire comme dans le supérieur (Balous, 1970 : 148).

En 1955, la Roumanie et la France négocient de nouveaux accords commerciaux. En 1959, un protocole de coopération culturelle est signé entre les deux pays, prévoyant la création d'un poste de lecteur à Bucarest et la reprise des échanges de boursiers, de professeurs et de spécialistes. En 1963, le statut du russe comme langue étrangère obligatoire unique est supprimé et le français redevient même matière obligatoire pour tous les étudiants des facultés de Roumanie (4 heures hebdomadaires pendant cinq ans) (Balous, 1970 : 148). La bibliothèque française de Bucarest, fermée depuis vingt ans, est de nouveau ouverte en 1968. Afin d'assurer la circulation des informations concernant les systèmes universitaires entre l'Est et l'Ouest, le CEPES-UNESCO est fondé à Bucarest en 1972.

A la fin des années 1980, la langue française bénéficie d'un enseignement que l'on peut qualifier de relativement privilégié dans les deux pays, comme le soulignent les rapports établis par les services des ambassades de France en 1990⁷⁰⁴. Les relations universitaires avec la France se concrétisent essentiellement par l'envoi de lecteurs dans les départements de français (départements de philologie, de langues romanes), par des invitations, de part et d'autre, à des colloques (avec la littérature comme thématique privilégiée).

⁷⁰³ Dès 1947, le Parti communiste bulgare promulgue une loi de réforme de l'enseignement supérieur : exclusion des éléments jugés réactionnaires, exclusion de nombreux étudiants et enseignants ; suppression de toute autonomie de l'université, placée sous le contrôle du Comité pour la science, l'art et la culture. Des bourses sont accordées aux étudiants issus des milieux populaires. Dans les années 1948 et 1949, le marxisme-léninisme devient discipline obligatoire pour toutes les facultés. L'organisation du système universitaire est calée sur celui de l'URSS. Toutes les facultés et universités sont refondues.

En Roumanie, c'est en 1948 par la Constitution du 13 avril que l'enseignement supérieur est contraint à une réforme de fond.

⁷⁰⁴ Archives de la Courneuve, Fonds 3278 TOPO, carton 116 : Rapport de J.-P. Batisse, Sofia, le 9 avril 1991 ; lettre de C. Michel, Conseiller pédagogique au BAL de l'Ambassade de France en Roumanie, le 24 avril 1991.

Cette assez bonne situation du français va servir de base aux promoteurs des formations universitaires francophones quand les pays s' « ouvrent » complètement à l'Ouest.

Il n'en demeure pas moins que durant la période communiste les échanges universitaires sont assez modestes et concernent essentiellement les départements de langue française.

Les changements radicaux qui se produisent à la fin de l'année 1989 et au début des années 1990 vont se traduire par une ouverture soudaine de l'enseignement supérieur, afin d'accompagner les changements politiques, économiques et sociaux : état de droit pluraliste (« démocratisation ») et économie de marché sont les deux orientations majeures de la période post-communiste, de « transition », des pays d'Europe de l'Est⁷⁰⁵.

J. Sadlak estime dans son article de 1991 qu'à cette date « tous les pays d'Europe orientale et centrale ont abandonné le modèle 'socialiste' d'enseignement supérieur » : les changements sont brusques et fondamentaux. Les champs universitaires en Bulgarie et en Roumanie, malgré des différences entre les deux pays, en particulier sur le plan législatif, sont concernés par des ruptures communes avec la période antérieure.

Les défis à relever pour sortir de l'ère communiste et se rapprocher des critères occidentaux sont énormes : refondation complète de tous les cursus en sciences humaines et sociales, notamment en économie ; création de nouveaux cursus, comme en sciences politiques ; modernisation de ceux qui existent en ingénierie ; formation des enseignants capables de mener à bien les changements.

b) Cadres idéologiques et législatifs : de l'autonomie des universités vers des formes de régulation des champs universitaires

Les changements étant rapides et se déroulant dans toutes les directions, il est assez complexe de suivre toutes les évolutions qui ont trait aux législations relatives au domaine universitaire depuis 1989-1990 jusqu'à aujourd'hui, d'autant qu'il existe peu d'études longitudinales sur toute cette période et celles qui existent concernent soit un seul pays, la Bulgarie ou la Roumanie, soit l'ensemble des pays d'Europe de l'Est. En tout état de cause, aucune, parmi celles auxquelles nous avons eu accès, ne compare ces deux pays. Nous avons retenu les éléments qui nous ont paru les plus saillants parmi les changements susceptibles d'avoir des incidences sur la création et le fonctionnement de formations universitaires francophones.

Sur les vingt-cinq années environ qui vont du début de la décennie 1990 à aujourd'hui, on peut schématiquement dire que l'on passe d'une période de foisonnements d'initiatives relativement anarchiques à des tentatives de rationalisation des champs universitaires. Cependant, les pouvoirs publics, à court de ressources, parviennent mal à gérer la qualité de l'enseignement (Jongsma, 2000 ; Panzaru, 2006).

i. Changements idéologiques et nouvelles orientations : rétablissement de l'autonomie des universités au tout début des années 1990

Après 1989, les changements idéologiques conduisent à une réforme structurelle d'envergure en Bulgarie et en Roumanie, avec la restructuration des facultés et des spécialisations sur des modèles d'Europe occidentale.

Dans les deux cas, on se livre à ce qui est désigné comme une « dépolitisation » de la vie universitaire. Toutes les institutions consacrées à la doctrine marxiste-léniniste sont supprimées ou rebaptisées. L'enseignement de la doctrine marxiste-léniniste auparavant obligatoire dans tous les domaines et à tous

⁷⁰⁵ Voir la partie précédente (II) consacrée aux acteurs et aux cadres politiques. Pour exemple de ce référentiel européen (démocratie et économie de marché) qui s'établit dans les pays d'Europe de l'est, citons la Stratégie nationale de préparation de l'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne qui stipule que « l'adhésion de la Roumanie à l'Union européenne constitue un objectif fondamental pour la société roumaine. Cette option a pour fondement la convergence des forces politiques et sociales, vise à inscrire définitivement notre pays dans le système des valeurs européennes, de développer la société sur **les principes de la démocratie et de l'économie de marché** et, par là-même, d'assurer la stabilité sociale et la prospérité des citoyens de la nation » (in *L'Officiel de la coopération franco-roumaine* 96/97, Eurom, MAE, archives non officielles. C'est nous qui soulignons).

les niveaux d'études est supprimé. La fermeture la plus remarquable est celle des Instituts d'économie Karl Marx, centres de formation à l'économie planifiée.

En Bulgarie, l'arrivée d'un universitaire dissident au pouvoir, Jeliu Jeliev, en 1990, permet sans doute des transformations plus rapides et radicales qu'en Roumanie où c'est un communiste réformateur, Ion Iliescu, qui remporte les premières élections présidentielles.

De fait, des purges importantes d'anciens cadres communistes ont lieu dans l'université bulgare avec la promulgation de la loi Panev en 1992 qui conduit au limogeage de leur poste académique d'environ 5000 scientifiques bulgares, pour une grande partie issus de l'Académie des sciences (Moussakova, 2011). Cette loi, qui s'est avérée couteuse sur le plan académique, à une époque où la Bulgarie avait particulièrement besoin d'universitaires, est abrogée en 1995.

En Roumanie, en revanche, le changement s'est plutôt traduit par les reconversions d'anciens cadres universitaires (c'est-à-dire anciens cadres du parti communiste) aux nouveaux référentiels de la démocratie et de l'économie de marché (Gheorghiu, 2001 ; Gheorghiu *et al.*, 2014). Plusieurs observateurs suggèrent que le gouvernement Iliescu a pris, en général, que ce soit dans le domaine universitaire ou, plus largement, dans les institutions, davantage de mesures superficielles, afin d'apaiser les esprits et la communauté internationale, que de véritables réformes en profondeur des structures antérieures (Pierson & Odlliv, 2012).

Les orientations marquantes de l'enseignement supérieur du tout début des années 1990 s'inscrivent dans des principes généraux beaucoup plus que dans des cadres définis qui vont se construire peu à peu⁷⁰⁶.

Les premières mesures prises par les nouveaux gouvernements sont de restaurer l'autonomie universitaire et de rompre avec la planification imposée lors de la période communiste.

L'autonomie est l'objet de la première loi de l'enseignement supérieur post-communiste en Bulgarie (2 février 1990), réaffirmée dans la loi de 1995 sur l'enseignement supérieur (Soultanova, 2001 ; Slavova, 2014). Les premières mesures en Roumanie sont de rétablir l'autonomie universitaire, aussi bien de l'enseignement que de la recherche, en suspendant la loi de l'éducation de 1978 et, en conséquence, le monopole de l'Etat sur l'enseignement supérieur (Sadlak, 1994 ; Pierson & Odlliv, 2012).

Explicitement, en Bulgarie, dans le cadre d'un décret daté du 27 décembre 1990, implicitement en Roumanie, dans le flottement juridique des années 1990-1993, un terme est mis au système de sélection des étudiants et des enseignants selon des critères politiques. Cette ouverture répond à des critères d'équité et de démocratisation de l'accès à des études supérieures, mais elle est aussi une manière de répondre aux nouveaux défis auxquels sont confrontées les sociétés, comme le chômage, en donnant aux jeunes un statut d'étudiant. Certains considèrent que cette démocratisation est subrepticement de plus en plus liée à la marchandisation de l'enseignement supérieur (Gheorghiu *et al.*, 2014).

Elle va avoir pour effet une augmentation considérable des parcs universitaires.

Contrairement aux universités turques, les universités bulgares et roumaines sont donc totalement libres dans les premières années de 1990 de se créer, de fixer leur curriculum et d'organiser les enseignements. Chaque faculté fixe les modalités des examens d'entrée des étudiants et les critères de sélection des enseignants.

ii. Orientations législatives : du rétablissement de l'autonomie des universités des vers des formes de régularisation du champ universitaire (années 2000)

Dans les premières années post-communistes, les flottements juridiques et le manque de moyens de l'Etat pour financer l'enseignement supérieur, vont provoquer une expansion anarchique des champs universitaires en affectant la qualité des formations.

Il faut le souligner⁷⁰⁷ : les économies bulgares et roumaines sont exsangues tout au long de la période et les établissements d'enseignement supérieur, équipés de manière obsolètes, se trouvent démunis pour

⁷⁰⁶ Nous ne présentons pas l'ensemble des lois, décrets, amendements, qui sont légion durant cette période. Les lois principales sont rappelées dans l'annexe 26 [PDF]. Nous ne retenons que les points qui nous ont semblé pertinents.

⁷⁰⁷ Voir la partie précédente pour la présentation des cadres politiques et sociaux en Bulgarie et en Roumanie.

faire face aux changements. Les universités publiques continuent d'être financées par l'Etat, comme c'était le cas dans la période communiste. Quant aux établissements privés qui sont créés dès 1990, ils ne peuvent recevoir aucun subside de l'Etat et leurs étudiants ne peuvent recevoir de bourses publiques. Pour certains, l'émergence d'universités privées, libérées d'encadrement administratif, n'a pas seulement permis une augmentation exponentielle des flux étudiants, mais elle a aussi permis, au moins dans un premier temps, une véritable alternative aux modèles et aux contenus pédagogiques de la période antérieure dont les universités d'Etat ne pouvaient totalement s'émanciper du jour au lendemain. Quelles que fussent les volontés d'émancipation, les établissements d'Etat subissaient nécessairement les poids des habitudes et des pratiques didactiques, associées au manque de matériel permettant d'engager les réformes de contenus (Sadlak, 1994).

Mais pour d'autres, cette autonomie soudaine a très vite posé la question de la qualité des enseignements.

« Dans certains pays, des tendances anarchiques ont également menacé la *qualité* de l'enseignement supérieur. [...] La recherche de fonds a motivé des efforts zélés visant à introduire des mécanismes de marché dans de nombreuses universités. Le problème a souvent été que, dans le domaine de l'éducation, il n'existe pas une demande unique soumise à un équilibre par l'offre. On relève deux demandes distinctes - celle des étudiants et celle de la société (économie incluse) - qui ne correspondent pas toujours. En Europe centrale et orientale, la demande des étudiants en matière d'enseignement en sciences sociales et humaines – notamment en économie, commerce et droit – a vite dépassé les besoins régionaux de professeurs qualifiés dans ces domaines. Le nombre de départements et facultés de sciences économiques et de droit a considérablement augmenté, souvent sans capacités d'enseignement suffisantes pour absorber les contingents d'étudiants. » (Jongsma, 2001 : 10-11)

A partir du milieu de la décennie 90 et durant toute la décennie 2000, sans remettre en cause le principe de l'autonomie des universités, les gouvernements tentent une reprise en main. De nouvelles législations visent à rationaliser l'offre universitaire pléthorique et anarchique qui s'est établie lors de la décennie 1990. Les deux pays prévoient la création d'une Agence nationale d'évaluation et d'accréditation universitaire auprès du Conseil des ministres (accréditation des établissements et des programmes tous les 3 ou 5 ans et lors de l'ouverture de nouveaux établissements).

En Bulgarie, la loi de 1995, qui remplace la loi sur l'enseignement supérieur de 1958, fixe les bases d'une réglementation. Tout en réadmettant le principe de l'autonomie, le Parlement a le pouvoir de créer et de fermer des établissements d'enseignement supérieur (Soultanova, 2001, Georgieva, 2002) et le budget des universités publiques est placé sous la tutelle du ministère de l'Education et de la science, qui définit les priorités pour l'enseignement supérieur. Même si les établissements d'enseignement supérieur sont libres de sélectionner les étudiants à l'entrée et de créer leurs programmes, le ministère est chargé de fixer de nouvelles normes nationales pour l'élaboration des programmes universitaires (Jongsma, 2001 : 33). La loi prévoit la création d'une Agence nationale d'évaluation et d'accréditation universitaire auprès du Conseil des ministres (accréditation des établissements et des programmes tous les 3 ou 5 ans et lors de l'ouverture de nouveaux établissements). Cette loi va subir plus de 20 amendements entre 1996 et 2006 (Slavova, 2014).

Depuis 1999, une nouvelle loi modifie le texte de 1995 et restreint quelque peu l'autonomie universitaire. Les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent plus créer de facultés ou de diplôme de manière autonome : toute ouverture est désormais soumise à la contrainte d'un seuil minimal d'encadrement professoral (Rapport sur la coopération française en Bulgarie, MAE, 2003 : 119-120). Cependant, ce n'est que dans le courant des années 2000 que ces agences jouent un rôle effectif (Soultanova, 2001 ; Slavova, 2014 ; Cirstocea, 2014).

Si l'Agence d'accréditation débute ses activités en 1997, fermant ou régulant quelques institutions, c'est en 2009 qu'est mise en place une logique d'accréditation systématique des établissements en trois catégories (universités, collèges universitaires et écoles supérieures). Selon Jongsma, « plus que tout autre pays d'Europe centrale et orientale, la Bulgarie avait besoin de ce système d'assurance qualité. En effet, en Bulgarie les institutions proliféraient plus que partout ailleurs » (2001 : 33).

Les effets de ces mesures sont mitigés. Réformer ce qui a été créé semble difficile ou avec des effets limités (voir ci-dessous), puisqu'en 2013, la Bulgarie possède toujours 49 établissements d'enseignement supérieur, ce qui est certes près de la moitié moins qu'en 1999, mais demeure toujours un nombre élevé dans un pays à la population vieillissante qui ne cesse de décroître depuis 1990 (8 700 000 habitants en 1990 ; 7 245 000 en 2013).

Si en Roumanie la première grande loi de l'enseignement supérieur de la période « post » date de 1995, en 1993, une loi spéciale sur l'accréditation des établissements et la validation des diplômes tente de répondre au vide juridique des premières années de la décennie 1990 qui voient une création expansive et anarchique d'établissements d'enseignement supérieur, notamment des universités privées qui ont pu prospérer dans un cadre légal ad hoc, permettant à une institution privée de les habilitier (Banque mondiale, 1996 ; Pierson & Odsli, 2012). Comme le dit le *Rapport national sur le système éducatif roumain* réalisé en 2001 par le ministère de l'Education et de la Recherche : « [L'] intervention législative [de 1995] a été nécessaire étant donné l'explosion de l'offre éducationnelle dans l'enseignement supérieur (qui était fortement contraint à la fin des années 80), notamment par la création de plus de 75 universités privées. La Loi n°88/1993 a introduit un système d'évaluation et d'habilitation des nouvelles universités. » (2001 : 1).

En 2006, l'Agence roumaine pour la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur, membre de l'Association européenne pour la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), est créée afin d'assurer l'évaluation des universités, selon les principes du processus de Bologne. Tous les programmes sont évalués. Les programmes en cours d'évaluation peuvent fonctionner, mais ne peuvent déboucher sur des examens (les étudiants doivent les passer dans une université d'Etat accréditée).

La nouvelle loi de l'Education du 10/01/2011 (adoptée en procédure exceptionnelle par l'engagement de la responsabilité du gouvernement, après un vote négatif du Sénat) est la première grande loi d'envergure depuis 1995. Elle prévoit, entre autres, le classement des universités en trois catégories (catégorie I, universités d'excellence en recherche et éducation ; catégorie II, universités de recherche scientifique et de création artistique ; catégorie III, universités d'éducation). Selon leur classement, elles obtiennent davantage de subsides de l'Etat⁷⁰⁸. Le système « per capita » est ainsi régulé par des critères plus qualitatifs. En 2011, 12 universités ou académies, uniquement de statut public, figurent dans la catégorie 1 parmi les 53 établissements d'enseignement supérieurs en Roumanie. En 2015, elles sont au nombre de 28, toutes publiques également.

La loi de 2011 introduit également un examen d'habilitation des professeurs par le ministère de l'Education.

Ces mesures législatives produisent la diminution significative des universités privées qui se sont créées lors de la décennie 1990, puisque 20 universités privées sont fermées et le parc universitaire est restreint de 108 établissements en 2011 à 88 en 2014.

Mais ces reprises en main, assez longues à réaliser, se heurtent au manque de moyens publics.

Les moyens externes importants (ci-dessous) qui alimentent les champs universitaires durant la première décennie ne suffisent pas à couvrir les besoins d'un champ sous-financé. Les économies bulgares et roumaines sont exsangues. Il faut attendre le milieu de la décennie 2000 - et probablement l'afflux de fonds structurels importants de la part de l'Union européenne - pour une meilleure situation économique globale. Elle reste fragile et les conditions de vie quant à elles demeurent précaires, surtout en Bulgarie. En Roumanie, la subvention que l'Etat accorde aux universités publiques en 2005 ne parvient pas à couvrir les salaires des enseignants. Les places financées par l'Etat pour les étudiants qui étaient de l'ordre de 70% en 1999, sont passées à 30% en 2005⁷⁰⁹. Si bien que les universités publiques, tout comme les universités privées, sont encouragées à passer des contrats avec des entreprises. Selon Ioan Panzaru, recteur de l'université de Bucarest (2005-2012), l'université publique en Roumanie apparaît dans une impasse : soit les deux tiers du budget sont consacrés aux salaires des enseignants et, dans ce cas « aucune initiative viable et durable » ne peut être soutenue, soit elles sont livrées au libre-marché de la

⁷⁰⁸ Voir annexe 6. Site gouvernemental : etudierenroumanie.org. Les universités classées dans la catégorie I : les places de master et de doctorat financées par le ministère augmentent de 20 % par rapport à l'année 2010. Au total, elles offrent 65 % des places de Master subventionnées par l'Etat roumain et 85 % des places en Doctorat. Les universités classées dans la catégorie II conservent un nombre de places de master financées par le ministère de l'Education sensiblement égal à celui de 2010 ; moins de places financées par l'Etat leur sont attribuées en Doctorat. Les universités classées dans la catégorie III offrent un nombre réduit de places de master, destinées aux cursus retenus par la mission d'expertise. Seulement environ 1.6 % des financements nationaux pour les doctorats sont orientés vers ces universités.

⁷⁰⁹ Fiche Curie Roumanie, 2007.

concurrence, au risque de faire « croquer tout ce que les universités offrent d'intéressant comme idées et ressources humaines [par des organisations plus dynamiques et plus argentées], en abandonnant ensuite les restes » (Panzaru, 2006)

En Bulgarie, Boyan Biolchev, recteur de l'université de Sofia (1999-2003 et 2003-2007) dresse en 2007 un constat catastrophique de l'université en Bulgarie⁷¹⁰. Il existe une disproportion énorme entre les besoins réels de l'éducation et les ressources que l'Etat y consent. En conséquence, l'éducation des élites n'existe plus ; le prestige de l'enseignant est ruiné ; la qualité de l'éducation se détériore.

Les universités bulgares et roumaines semblent donc confrontées depuis les années 1990 à une grave crise de financements et, ce d'autant plus que les démographies entrent dans une phase de creux : les très nombreuses universités qui ont été créées dans la décennie 1990 doivent se livrer une compétition acharnée pour continuer à recevoir suffisamment d'étudiants permettant d'attirer des subsides de l'Etat. En 2011, en Roumanie, la loi de l'Education du 10/01/2011 prévoit d'attribuer des dotations publiques supplémentaires selon les performances des universités (qu'elles soient publiques et privées) et non plus « per capita » comme c'était le cas depuis 1999. Les critères de performance retenus sont l'alignement sur les standards européens et l'adaptation aux modalités de convergence des systèmes éducatifs en Europe.

2. Evolutions des parcs universitaires bulgare et roumain de 1990 à aujourd'hui

La proclamation de l'autonomie universitaire, sans réel encadrement juridique au début de la décennie 1990, a plusieurs effets : profusion de créations d'établissements universitaires, massification de l'enseignement supérieur, profusion de nouveaux diplômes et cursus, diversité des critères de sélection.

a) Développement du parc universitaire en Bulgarie de 1990 à aujourd'hui⁷¹¹

En 1989, à la fin de la période communiste, seulement trois institutions fonctionnaient comme « universités » : l'Université de Sofia, l'Université de Plovdiv et l'Université de Veliko Tarnovo (avec une annexe à Blagoevgrad). En 1990, on compte déjà 31 universités et 47 collèges, sans parler des Académies, qui fonctionnent plus comme centres de recherche que comme centres d'enseignement. Soit en une année, une multiplication par 10 des universités, sans compter les collèges⁷¹² !

A la fin de la décennie 90, la Bulgarie est dotée de 88 institutions d'enseignement supérieur (41 universités et 47 collèges), ce qui semble pour le moins excessif pour un pays de moins de 9 millions d'habitants⁷¹³.

« Les demandes d'inscription des étudiants dans des filières telles que l'économie et le droit ont considérablement augmenté dans les années 90. En 1989, la Bulgarie avait une seule faculté de droit alors qu'en 1998, elle en comptait 14. Au niveau local, le rapport enseignants/étudiants pouvait atteindre 1 pour 60. Les professeurs – et les juristes, rapidement accrédités comme tels, parcouraient le pays nuit et jour pour satisfaire les attentes d'une population étudiante toujours croissante. Certaines branches universitaires sont devenues des cirques itinérants et le niveau d'enseignement en a beaucoup souffert. Les universités les plus prestigieuses ont commencé à s'inquiéter pour leur réputation car la dégradation des normes d'éducation risquait d'attirer l'attention internationale. »
(Jongsma, 2001 : 33)

⁷¹⁰ Standart, Interview, par Stela Stoyanova le 24 mai 2007 (en anglais).

⁷¹¹ Voir annexe 5, l'évolution année par année.

⁷¹² Les collèges délivrent un enseignement supérieur technique court de type IUT français.

⁷¹³ Selon le rapport d'évaluation de la coopération française avec la Bulgarie pour la période 1991-2001 (paru en 2003) (référence : MAE, Evaluation coopération en Bulgarie, 2003), le ratio « habituel » serait d'une université pour un million d'habitants (archives non officielles).

Cette prolifération d'institutions, relativement illisible et de qualité très diverse, va se prolonger jusqu'au début des années 2000, où la plupart des collèges vont être absorbés par les universités, et, où finalement, en 2013, on parvient à un total de 49 établissements d'enseignement supérieur – 36 publics et 13 privés. La volonté de rapporter au nombre de 12 les universités en Bulgarie (Moussakova, 2011) est encore loin d'être réalisée en 2014 où l'on compte 45 établissements d'enseignement supérieur pour une population estudiantine de moins de 300 000 étudiants et une population totale de 7 202 198 habitants. Ainsi, un grand nombre d'établissements compte moins de 1000 étudiants (Fiche Curie Bulgarie, 2015).

Ce sont surtout des universités publiques qui se sont créées en Bulgarie. Entre 1991 et 1992, cinq universités privées sont créées. A la fin de la décennie, on en compte six ainsi que trois collèges privés. Certains de ces établissements ont été mis sur pied avec des fonds privés (Nouvelle université bulgare, grâce un soutien important de la Fondation Soros) ; d'autres, avec des fonds mixtes provenant des gouvernements de Bulgarie et des Etats-Unis (Université américaine à Blagoevgrad), d'autres, avec des fonds publics et les droits d'inscription des étudiants (Université libre de Burgas et université libre de Varna) (MAE, Evaluation coopération en Bulgarie, 2003). Même s'ils transforment le paysage universitaire bulgare, ces établissements ne concernent qu'un peu plus de 11% des étudiants en 2000, mais 20% en 2010 pour retomber à 15% en 2014.

Les universités publiques les plus anciennes continuent à bénéficier de leur notoriété⁷¹⁴, comme c'est le cas pour l'université de Sofia en Bulgarie. Mais certaines universités privées commencent à leur livrer une concurrence accrue sur le plan du prestige. C'est le cas de la NUB, fondée en 1991 par des universitaires réformateurs de l'université de Sofia, qui est très vite réputée comme une université prestigieuse. C'est le cas également de l'université américaine, qui fonctionne avec des enseignants américains, et bénéficie de la réputation dont jouissent les universitaires américains et des locuteurs natifs de langue anglaise (MAE, Rapport d'évaluation en Bulgarie, 2003 ; Fiche Curie Bulgarie, 2007, 2012, 2015).

En Bulgarie, les effectifs étudiants ont augmenté parallèlement à l'offre universitaire. Ils ont été multipliés par 1,5 entre 1989 et 2000, atteignant leur pic en 1998, avant de stagner, voire de décroître sensiblement.

La baisse des effectifs enregistrée depuis 2007 est liée à deux facteurs :

- le creux démographique du début des années 90 qui se répercute depuis la fin de la décennie 2000 sur la population étudiante ;
- l'intégration de la Bulgarie, comme de la Roumanie, à l'Union européenne et aux facilités d'obtention des visas au sein de l'Union européenne pour les étudiants bulgares – comme roumains. Cette ouverture confirme le phénomène enregistré depuis les années 90 des étudiants bulgares poursuivant leurs études à l'étranger. Nous ne possédons pas de chiffres avant les années 2000. En 2002, environ 24 000 étudiants bulgares se trouvaient à l'étranger, ce qui représentait environ 10% du total de la population estudiantine de l'époque. En 2009, les 23 311 étudiants bulgares à l'étranger représentent environ 8,5% de la population estudiantine bulgare, mais, selon les données du ministère de l'Education, ce chiffre concernerait environ 40% des bacheliers (Moussakova, 2011).

Le phénomène de brain-drain des pays d'Europe de l'Est vers les pays d'Europe de l'Ouest ou les Etats-Unis a été bien documenté (Morokvasic, Angenendt & Fischer, 1994 ; Morokvasic, 1996 ; Georgieva, 2004). Cependant, selon plusieurs chercheurs, ce phénomène est aujourd'hui plus relatif qu'il y paraît et en tout cas beaucoup plus complexe : beaucoup de jeunes bulgares ayant effectué des études à l'étranger reviennent en Bulgarie pour trouver un travail (Moussakova, 2011). Les formes de migrations sont plus pendulaires que définitives (Krasteva, 2008). En outre, la mobilité estudiantine apparaît aujourd'hui de moins en moins négativement, l'Europe encourageant les étudiants des pays membres à la mobilité.

⁷¹⁴ C'est ce que nous avons constaté en 2010-2011 lors de nos enquêtes. Nous en reparlons un peu plus loin.

b) Développement du parc universitaire en Roumanie de 1990 à aujourd'hui⁷¹⁵

Le développement est globalement tout aussi spectaculaire en Roumanie. De 44 établissements d'enseignement supérieur comprenant 101 facultés en 1989, le parc universitaire atteint à la fin de la décennie 1990 126 établissements – dont 68 établissements privés créés depuis 1990 - et 696 facultés. Contrairement à la Bulgarie, cette éclosion d'établissements ne concerne pas tant les établissements publics que les établissements privés : en 1995, on en comptait déjà 39 sur un total de 101 établissements universitaires.

Ces établissements privés se développent très rapidement dès 1990. Dans le quasi vide juridique du début des années 1990, une loi est adoptée de manière hâtive donnant le contrôle du secteur privé de l'enseignement supérieur à une fondation non gouvernementale. Les universités privées absorbent les très gros flux d'étudiants qui sont rejetés du public. En 1995, l'enseignement supérieur privé absorbe environ un tiers du total des étudiants inscrits dans le supérieur (Rapport Banque mondiale, 1996 : 4). Ces établissements privés sont de qualité très variable. Comme en Turquie, certains sont modernes, bien équipés, avec une opulence qui contraste avec l'état délabré des universités publiques. Par ailleurs, ils se dotent de systèmes de bourses permettant d'attirer de bons étudiants, faisant directement concurrence au secteur public, réputé, mais moins bien loti.

En Roumanie, la progression est encore plus impressionnante qu'en Bulgarie, puisque les effectifs sont plus de trois fois supérieurs en 2000 à ceux de 1989 (mais le taux d'accès à l'université des jeunes de la classe d'âge susceptible d'y accéder part de plus bas qu'en Bulgarie : 10% contre 20% en 1989).

Toutefois, à côté de grands établissements bien dotés, un tas d'acteurs privés (souvent, d'anciens cadres communistes qui se reconvertissent dans le secteur privé de l'enseignement (Gheorghiu *et al.*, 2014⁷¹⁶)) fondent des institutions qui se spécialisent dans de nouveaux domaines universitaires porteurs, nécessitant peu de ressources et offrant des débouchés aux étudiants dans la nouvelle économie de marché. Une enquête en sciences sociales montre que les cursus en gestion et économie attirent plus de 45% des étudiants inscrits dans l'enseignement privé en 1995 et plus de 50% en 1999 (Gheorghiu *et al.*, 2014). Les autres créneaux porteurs dans la période sont les sciences pédagogiques. En revanche, le secteur technique, lourd en investissement, et, il est vrai, déjà bien représenté dans le secteur public, en continuité de la période communiste, représente à peine 1% des inscriptions dans le privé.

Les établissements privés ont évidemment profité de créneaux disponibles avec l'émergence de nouveaux secteurs d'enseignement, principalement des cursus de gestion et d'économie adaptés à l'économie de marché, pour lesquels les universités publiques doivent se réformer profondément. Leur qualité est là encore très inégale et de nombreux établissements privés font régulièrement l'objet de critiques, dans le milieu universitaire⁷¹⁷, mais aussi dans la presse et dans l'opinion publique, accusés d'être des « fabriques de diplômes » (Gheorghiu, 2013). A partir du milieu de la décennie 2000, des

⁷¹⁵ Voir les évolutions en annexe 5, année par année.

⁷¹⁶ L'université Spiru Haret en est un très bon exemple. « L'aventure de cette machine à délivrer des diplômes commence en 1991, lorsqu'Aurelian Bondrea, un haut responsable du ministère de l'éducation à l'époque de la dictature communiste, crée la fondation La Roumanie de demain, devenue, en 2000, une université privée. Chargé du contrôle des diplômes sous le communisme, il bascule dans le capitalisme sauvage après la chute de Nicolae Ceausescu. Aujourd'hui, son université compte 30 facultés et des antennes à l'étranger pour l'enseignement à distance - à New York, Toronto, Paris, Rome, Madrid, Vienne et Tel-Aviv. » (Le Monde, 15/08/2009).

⁷¹⁷ Telle celle de C. Preda, professeur à l'université de Bucarest, responsable jusqu'en 2010 de la formation francophone de sciences politiques. « Il y a un déséquilibre qualitatif très important entre les enseignements privé et public. Personnellement, je continue à penser qu'à l'exception de quelques spécialisations la qualité du privé est déplorable. Mais cette différence est validée par le ministère de l'Education puisque c'est lui qui certifie les diplômes, peu importe d'où ils viennent. Or ce n'est pas un jeu honnête. Pour le privé, il est tout de même question de 100.000 étudiants en Roumanie, ce n'est pas rien. Mais le ministère ne considère pas que ce soit important, que ce soit un vrai problème. » (Entretien avec C. Preda, *Le Petit Journal*, lundi 5 novembre 2007). En 2009, des universitaires ont adressé une lettre au ministère de l'Education afin de dénoncer la "gigantesque imposture universitaire créée par l'Université Spiru-Haret" : « Rien ne peut justifier des registres de 9 000 étudiants gérés par un seul professeur » (cité dans *Le Monde*, op. cit.).

scandales éclatent. L'un des plus importants a concerné l'université Spiru Haret, l'une des plus grosses universités privées d'Europe avec environ 300 000 étudiants inscrits en 2009.

L'université Spiru Haret a été supprimée de la liste des universités privées autorisées à fonctionner en juin 2009, accusée d'être une « véritable fabrique à diplômes », délivrant, à l'instar de nombreuses autres universités privées qui ont profité des législations flottantes de la décennie 1990 pour se créer, des « diplômes de complaisance » (*Le Monde*, 15/08/2009). Elle ouvre de nouveau en 2011, classée dans la troisième catégorie des universités (loi de 2011).

Comme en Bulgarie ou en Turquie, les universités publiques les plus anciennes continuent à bénéficier de leur prestige. Tel est le cas de l'université de Bucarest ou de l'Académie des sciences économiques de Bucarest, dans lesquelles sont implantées les formations universitaires francophones retenues pour l'étude empirique en Roumanie. Ces deux universités font, dès 2011, partie des universités classées dans la catégorie I, universités d'excellence en recherche et éducation. Par ailleurs l'université de Bucarest figure dans les classements internationaux⁷¹⁸.

Si, après l'expansion démesurée des années 1990, le parc universitaire peine à se réduire, on note quand même, à partir de 2009, les effets de la régulation et de la mise en ordre, ainsi que, et plus encore qu'en Bulgarie, les effets de la très forte décroissance de la population estudiantine sur le parc universitaire. Alors que celui-ci comptait 108 établissements en 2009, il en compte 20 de moins cinq ans plus tard : toutes les fermetures concernent des universités privées qui n'ont pas obtenu leur accréditation.

Parallèlement, tandis que le nombre d'étudiants n'a cessé d'augmenter entre 1989 et 2008, passant d'environ 165 000 à plus de 900 000⁷¹⁹, il décroît de manière spectaculaire depuis 2008. En moins de cinq ans, il a pratiquement diminué de moitié : en 2012, on ne compte plus que 465 000 étudiants inscrits dans une université roumaine. Ce sont essentiellement l'enseignement court et les universités privées qui sont touchés. Dans ces dernières, le nombre de bacheliers inscrits en première année de licence a chuté de 76,4% entre 2007 et 2012 (Curaj *et al.*, 2015 : 68).

Les causes sont les mêmes qu'en Bulgarie : forte diminution du taux de natalité dans les années qui ont suivi le changement de régime ; facilité accrue pour intégrer les universités d'Europe occidentales. A ces facteurs, on peut ajouter un autre facteur qui joue de manière moindre en Bulgarie : le coût très élevé de la vie dans la capitale, à Bucarest. Si bien que, selon pratiquement tous nos interlocuteurs du département francophone de sciences politiques de l'université de Bucarest, les étudiants de province auraient meilleur compte de choisir une formation dans une ville de province en France - comme Dijon, où se trouve une école de Sciences Po, spécialisée dans l'Europe de l'Est - qu'une formation à Bucarest.

...

Dans les deux cas, en Roumanie et en Bulgarie, le système devient de plus en plus concurrentiel entre établissements. Un système par la sélection « économique » s'est progressivement substitué à un système par la sélection politique.

Bien qu'en Bulgarie les universités publiques aient introduit très tôt un système dual (étudiants avec gratuité /étudiants payants), c'est surtout en Roumanie que plusieurs auteurs (et acteurs) dénoncent la marchandisation croissante de l'enseignement supérieur et une compétition entre universités pour l'allocation de ressources (Gheorghiu *et al.*, 2014 ; Cirstocea, 2014). La Bulgarie y est aussi confrontée, dans une moindre mesure (Moussakova, 2011 ; Slavova, 2014)⁷²⁰. Cette marchandisation prend racine dès les années 1990, mais c'est surtout aujourd'hui qu'elle est devenue plus visible.

Dans la décennie 1990, en même temps que l'offre universitaire explose, la population universitaire explose elle aussi. Il faut souligner que les populations accordent une place centrale à l'éducation et en particulier à l'éducation supérieures, mais que ce sont des populations de pays où le salaire moyen est

⁷¹⁸ Voir annexe 6.

⁷¹⁹ Il faut, selon I. Panzaru, relativiser quelque peu ce chiffre, car il y aurait de nombreuses doubles inscriptions (Panzaru, 2006).

⁷²⁰ En Roumanie, la réforme de l'enseignement supérieur est pilotée par des experts de la BM et de l'Union européenne. La BM intervient pour piloter le changement dès 1991. Ces institutions ont engagé auprès du gouvernement roumain un projet de réforme évalué à 84 millions de \$ (Cirstocea, 2014).

très faible, surtout en Bulgarie. A côté de l'enseignement public, gratuit pour les meilleurs étudiants, les meilleurs établissements privés, afin d'attirer eux aussi ces meilleurs étudiants, développent un système de bourses, à la fois sur des critères de mérite et sur des critères sociaux.

La décennie suivante est marquée par une certaine mise en ordre et, à partir des années 2007-2008, d'une forte diminution des inscriptions.

3. Evolutions de l'organisation de l'enseignement supérieur en Bulgarie et en Roumanie

a) Organisation des universités

Globalement, le plus gros changement dans l'organisation générale du parc universitaire concerne les créations d'universités privées. A part ces créations qui bouleversent les champs universitaires, le seul changement majeur concerne la Roumanie. Conformément aux orientations européennes, la loi du 24 juin 2004 sur l'enseignement supérieur, encourage les universités, dans le but d'être plus compétitives, à créer des consortia universitaires, permettant l'intégration des institutions d'enseignement supérieur et de recherche.

La structuration interne des universités, elle, n'a guère été modifiée. En Bulgarie et en Roumanie, les universités sont organisées en facultés, qui délivrent des « programmes ».

De manière similaire à la Turquie, à la tête de l'université se trouve un recteur, à celle de chaque département, un doyen. Chaque programme est placé sous la responsabilité d'un directeur de programme.

Comme c'est le cas en Turquie aussi, il existe en Bulgarie des universités entièrement en langue étrangère - plus précisément, toutes de langue anglaise (université américaine, université libre de Varna...). Il est possible que ce soit le cas de petites universités privées en Roumanie, mais, parmi les grandes universités, publiques ou privées, nous n'avons pas rencontré de cas d'université entièrement en langue anglaise.

Dans certains cas, les formations dans une langue étrangère donnée sont implantées dans des facultés spécifiques, ad hoc, que ce soit en Roumanie ou en Bulgarie. A l'université technique de Sofia, par exemple, il existe une faculté en langue française (avec des sections / programmes en électronique et informatique), une faculté en langue allemande, plusieurs facultés en langue anglaise. Le cas du Collège juridique est particulier. Situé au sein de la faculté de droit de l'université de Bucarest, il constitue une entité administrative à part entière et délivre une formation en langue française.

Plusieurs formations dans différentes langues étrangères peuvent aussi être associées au sein de facultés spécifiquement dédiées à ces formations. A l'Académie d'études économiques de Bucarest, il existe une faculté d'administration des affaires en langues étrangères, où se trouvent des programmes / formations, avec des contenus à peu près similaires, en langue anglaise, en langue allemande et en langue française. Le plus souvent, les formations en langue étrangère se trouvent au sein de facultés qui délivrent des formations dans la langue nationale et des formations en langue(s) étrangère(s). Elles constituent, comme dans le cas précédent, des programmes distincts. C'est le cas du département de sciences politiques de la NUB ou du département de sciences politiques de l'université de Bucarest.

b) Modalités d'accès à l'enseignement supérieur

Dans les sociétés communistes, l'enseignement supérieur recevait peu d'étudiants. Ceux-ci étaient sélectionnés selon les besoins du plan et selon la plus ou moins grande discrétion des instances universitaires et du Parti. Les frais de scolarité étaient entièrement à la charge de l'Etat.

En 1990, un terme est mis au système sélectif.

Les universités privées sont libres de fixer elles-mêmes le nombre d'étudiants qui peuvent y être inscrits, les modalités et les frais d'inscription ainsi que les dispenses de ces derniers. La seule condition *sine qua non* pour entrer à l'université – privée comme publique – est d'avoir le certificat de fin d'études secondaires ou de réussir le baccalauréat (« matura », en Bulgarie, obligatoire seulement depuis 2006).

Depuis les premières lois d'encadrement de l'enseignement supérieur (1995, dans les deux pays), les universités publiques fixent avec l'accord du ministère le nombre d'étudiants qui peuvent être accueillis (*numerus clausus*).

Les universités publiques sont libres de fixer les modalités d'accès qu'elles souhaitent aux candidats, le plus souvent un concours, pour lequel les universités perçoivent des droits d'inscription. Si bien que, selon les calendriers des différentes universités, les étudiants peuvent passer plusieurs concours.

En Bulgarie, le décret du 27 décembre 1990 prévoit la démocratisation de l'enseignement supérieur (décret du 27 décembre 1990). Les universités publiques reçoivent une subvention de l'Etat, avec un *numerus clausus*. Elles peuvent introduire des frais d'inscription pour les étudiants qui obtiennent des notes moyennes au concours d'entrée (50% des effectifs).

En 1999, les universités sont subventionnées à partir d'un critère d'« efficacité », selon le nombre d'étudiants qu'elles reçoivent (subvention « *per capita* »). Les frais d'inscription deviennent identiques pour tous les étudiants qui réussissent le concours d'entrée en licence : ils doivent seulement s'acquitter de frais administratifs relativement bas, de l'ordre de 125 lev / semestre (soit 62,5 € environ / semestre) entre 1997 et 2005 et de 100 à 150 € / an en 2007. Même s'ils restent assez peu élevés, ils tendent à augmenter de plus en plus rapidement (200 à 400 € / an en 2010, selon les spécialisations)⁷²¹.

Le master (« *magister* »), introduit en 1995, conserve le système du partage entre places subventionnées (environ 150 € / an en 2008) et places payantes (environ 500 € / an en 2008).

Les universités privées sont totalement libres de sélectionner leurs étudiants et de fixer leurs frais d'inscription. Ils varient entre 1000 € annuels en 2010, à la NUB, à 10 000-12 000 € à l'université américaine (Fiches Curie, 2007, 2012, 2015).

Les frais d'inscription des étudiants étrangers sont très élevés dans l'enseignement public : 3000 FF par an en 2001 ; 2200 à 5500 € en 2007 ; 2400 à 6000 € en 2014.

En Roumanie, les universités d'Etat sont soumises, comme en Bulgarie, au principe de *numerus clausus*, avec un nombre déterminé d'étudiants pouvant être admis à titre gratuit et les universités sont libres de fixer les modalités d'admission.

Les frais de scolarité dans l'enseignement public sont restés entièrement subventionnés par l'Etat jusqu'en 1999. A cette date, les universités publiques se sont vu accorder la possibilité de percevoir des droits d'inscription, afin de recruter des étudiants au-delà du nombre de places allouées. Depuis cette date, il existe donc des étudiants « au budget » et des étudiants « à taxes ». Les deux catégories d'étudiants sont départagées en fonction du « mérite », selon les modalités d'accès mises en place par chaque université (concours d'entrée, résultats au baccalauréat ou résultats du dossier scolaire ou combiné de deux ou des trois modalités).

Alors qu'en 2000-2001, 30% des étudiants inscrits dans les universités publiques s'acquittaient de frais d'inscription, le taux n'a cessé d'augmenter : ils étaient 70% des inscrits à payer des frais d'inscription en 2007-2008⁷²². En 2012-2013, ce taux a décliné et est passé légèrement en-dessous de 50%. Ce système dual subsiste encore aujourd'hui, après une tentative avortée en 2011 pour y mettre fin et faire en sorte que tout étudiant s'acquitte de droits partiels. Au-delà de l'année d'entrée à l'université, chaque année – puis chaque semestre depuis la semestrialisation des enseignements (mise en place des ECTS⁷²³ en 1999) –, les places subventionnées par l'Etat sont remises en jeu, en fonction de la réussite des étudiants aux examens universitaires.

Les frais d'inscription moyens pratiqués dans l'enseignement public (étudiants « à taxe ») tendent en 2012 à être équivalents, et même supérieurs à ceux pratiqués dans les universités privées – devenues en surnombre et ne bénéficiant généralement que d'un statut d'université d'enseignement (catégorie III),

⁷²¹ Georguia, 2002 ; Entretien, ACU Bulgarie (2006-2010) ; Fiches Curie 2007-2015. Ils n'en sont pas moins élevés pour un pays où les salaires sont les plus bas d'Europe. En 2010, le salaire mensuel moyen était environ de 100 € en 2003 et de 180 € en 2011 (Eurostat).

⁷²² Voir annexe 6.

⁷²³ European Credit Transfer and Accumulation System : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

peu flatteur⁷²⁴. Au final, en Roumanie, il n'y a guère de distinction entre une université publique et une université privée, qui peut se voir accorder une subvention d'Etat selon sa capacité à se conformer aux critères de performance fixés par le gouvernement (voir plus haut).

Dans les universités publiques, les cursus de Master, introduits en 1995, sont également divisés entre places subventionnées et places payantes.

Les frais d'inscription pour les étudiants étrangers peuvent être de 5 à 6 fois plus élevés que pour les étudiants nationaux et, depuis 2007, que pour les étudiants de l'Union européenne. Les étudiants moldaves bénéficient de conditions privilégiées pour accéder à l'enseignement supérieur roumain, le gouvernement leur réservant de nombreuses places dans les universités.

c) La carrière des enseignants en Bulgarie et en Roumanie⁷²⁵

Comme en Turquie, la carrière universitaire est peu attractive, surtout en Bulgarie.

Le nombre d'enseignants a peu augmenté en Bulgarie depuis 1990. Il a même tendance à stagner depuis 2000. La carrière universitaire a été peu modifiée depuis l'époque antérieure. Jusqu'en 2010, il existait cinq grades universitaires : assistant, assistant permanent (chargé de TP et autres séminaires), chargé de cours (avec thèse de doctorat soutenue), maître de conférences (« doçent », avec préparation d'une habilitation), professeur (avec la soutenance d'un « grand doctorat »). En 2010, les postes permanents d'assistants ont été supprimés. Le temps de service d'enseignement est de 240 heures annuelles, avec un maximum de 360h.

En 2005-2006, dans le public, le salaire moyen mensuel d'un assistant était de 150 €, celui d'un doçent de 250 €, celui d'un professeur en fin de carrière de 350 €. En 2011, si les salaires des assistants sont restés peu ou prou les mêmes, celui de doçent a été augmenté à 300-400 € et celui de professeur à 400-500 €. Même si le niveau de vie est très bas en Bulgarie, ces salaires sont loin de permettre une vie confortable ou même de pourvoir aux besoins d'une famille. Les universitaires exercent souvent une autre profession. Dans les années 1990, certains se livraient à des activités annexes, beaucoup plus lucratives, parfois sans rapport aucun avec le monde universitaire⁷²⁶. Certains exercent dans plusieurs universités.

En tout état de cause, la carrière universitaire manque totalement d'attractivité.

Le service d'enseignement dû, souvent combiné à une autre activité professionnelle fait que, comme en Turquie – et comme en Roumanie –, le temps consacré à la recherche est réduit. Le champ universitaire a d'ailleurs hérité, malgré plusieurs lois, de la dualité de l'époque communiste où la recherche était effectuée dans les académies et l'enseignement dans les universités. Si bien que, de manière générale, les activités de recherche sont mal développées dans les universités bulgares.

Dans les universités privées, les conditions sont meilleures, avec des salaires au moins trois fois supérieurs à ceux du secteur public et de meilleurs équipements pour développer les activités de recherche.

L'enseignement en langue étrangère ne donne pas lieu à rémunération ou aménagement de services dans le public. Il est négociable dans l'enseignement privé (Fiches Curie Bulgarie ; données d'entretiens).

En Roumanie, l'évolution du nombre d'enseignants suit le mouvement de la courbe des effectifs étudiants : en augmentation constante depuis 1990, particulièrement revalorisé en 2003-2004, il décroît depuis 2009. Face au problème d'un parc universitaire qui se renouvelle peu, la loi sur l'enseignement supérieur de 2011 impose la retraite obligatoire à 65 ans (68 ans auparavant), ce qui a contraint de nombreux universitaires à quitter leur poste à ce moment.

⁷²⁴ Voir annexe 6. Une inscription dans un cursus en sciences économiques sur une place « à taxe » revient en moyenne à 620 € / an dans le public et à 500 € / an dans le privé en 2011 (Curaj *et al.*, 2015 : 156). Les auteurs soulignent qu'en 2010, le salaire minimum mensuel en Roumanie est environ de 180 € net et que le salaire moyen mensuel est à peu près de 350 € (Eurostat).

⁷²⁵ Voir annexe 10, le tableau récapitulatif de l'évolution de la carrière des enseignants dans les trois pays.

⁷²⁶ Selon des acteurs en poste en Bulgarie, dans la décennie 1990, l'universitaire-chauffeur de taxi ne serait pas un cliché (Entretien Conseiller culturel, Bulgarie, 1991-1994).

Sur la période considérée, comme en Bulgarie, il y a eu peu de modifications de la carrière des enseignants. Depuis la période communiste, il y a toujours cinq échelons (préparateur, assistant universitaire, maître assistant ; maître de conférences ; professeur d'universités). Les carrières sont gérées à l'intérieur des établissements, selon des critères spécifiques à chaque établissement. La condition requise pour devenir maître de conférences est qu'il faut disposer d'un doctorat et qu'il faut avoir publié des travaux de recherche pour devenir professeur d'université. Le statut d'enseignant chercheur n'existe pas en Roumanie, même si les universitaires sont tenus de publier. La recherche s'effectue généralement dans des centres dédiés.

La seule grande modification est celle prévue dans la loi de 2011 qui instaure un examen d'habilitation pour accéder au statut de professeur universitaire, occuper une fonction de direction ou coordonner des thèses de doctorat par le ministère de l'Education.

Les enseignants universitaires bénéficient de conditions quelque peu meilleures qu'en Bulgarie, mais il existe de très grandes disparités, y compris au sein de l'enseignement public, et la carrière universitaire est en général peu attractive : très peu de jeunes sont tentés par ce type de carrière⁷²⁷.

En 2008, la note de l'attaché de coopération universitaire datée du 3 novembre 2008 indique que, depuis 2005, les salaires ont doublé. Ils partaient donc de très bas, et devaient être proches de ceux de la Bulgarie, car on ne peut pas dire que, malgré ce doublement, ils soient particulièrement élevés.

En 2008, selon la note, les maîtres de conférences avaient un salaire de base culminant à 500 € mensuels au plus haut de l'échelle ; tandis que, en fin de carrière, le salaire des professeurs atteignait 1300 € mensuels. Les salaires dépendent du nombre d'étudiants par faculté. Il existe donc des disparités qui peuvent être très importantes entre deux enseignants de grade identique au sein d'une même université.

En 2012, le salaire de base annuel brut d'un enseignant universitaire d'un établissement public en Roumanie était de 5099 € pour un tuteur-préparateur, variait entre 5099 € et 6676 € pour un assistant ; entre 5625 et 8468 € pour un maître assistant ; entre 6042 et 10487 € pour un maître de conférences et entre 10499 et 20677 € pour un professeur⁷²⁸. Selon R-E Teodoroiu (2015), malgré des variations sur la période 2007-2015 – notamment en 2009, suite à l'amputation de 25% des salaires appliquée à l'ensemble des fonctionnaires –, le salaire d'un assistant, l'un des plus faibles salaires du corps universitaire, a suivi à peu près la même progression que le salaire brut moyen annuel en Roumanie.

Depuis 2008, il n'existe pas de grandes différences entre les salaires du privé et du public.

Nous n'avons pas de données pour les évolutions antérieures à 2007. En tout cas, les salaires des enseignants universitaires sont, en Roumanie, des salaires, avec les cumuls, que l'on peut estimer convenables par rapport à l'ensemble de la population roumaine, mais relativement faibles par rapport aux possibilités qui sont offertes aux cadres dans le secteur privé.

Il est cependant possible de cumuler à partir du salaire de base (en théorie jusqu'à un maximum de 4300 € par mois), par des heures supplémentaires, des activités d'édition de manuels, des activités de participation à projets ou encore des activités administratives. De nombreux universitaires complètent donc leur salaire de base par de nombreuses activités supplémentaires. A l'Académie d'études économiques, en 2010, certains enseignants pouvaient toucher jusqu'à 7000 € brut mensuels⁷²⁹.

Evidemment, il existe d'énormes disparités : les enseignants des universités publiques moins prestigieuses sont moins sollicités pour des travaux d'expertise en dehors de leur cadre universitaire ; certaines disciplines se prêtent aussi beaucoup moins que d'autres à des demandes d'expertise issues du monde économique, social ou politique. Dans tous les cas, il est plus avantageux de travailler en tant que cadre dans le secteur privé que de suivre une carrière universitaire.

La chute du nombre d'étudiants et la fermeture d'universités privées ont par ailleurs réduit la possibilité d'accroître son salaire, soit avec des heures complémentaires, soit avec un double salaire.

⁷²⁷ Note sur l'enseignement supérieur en Roumanie de l'attaché pour la coopération universitaire et scientifique, 3 novembre 2008 (archives non officielles).

⁷²⁸ Source : MORE2, Support for continued data collection and analysis concerning mobility patterns and career paths of researchers. Country profile – Remuneration – Romania, Bruxelles, octobre 2012.

⁷²⁹ Depuis 2009, les enseignants universitaires sont tenus de rendre publiques leur déclaration de revenus. La presse avait publié une liste des plus gros salaires en Roumanie parmi les enseignants universitaires. Ceux de l'Académie d'études économiques arrivaient largement en tête.

Cependant, contrairement à la Turquie et à la Bulgarie, l'enseignement en langue étrangère donne lieu à des aménagements de services dans l'enseignement public, par décisions ministérielles. Tous les enseignants qui dispensent des cours en langue étrangère bénéficient d'une bonification dont les modalités sont fixées par le ministère de l'Education. En heures de base, une heure de séminaire est rémunérée 1,5 h., au lieu d'1 h. pour un enseignement en roumain, une heure de cours 2,5 h., au lieu de 2 h pour un enseignement en roumain. Mais la différence n'existe plus pour les niveaux au-delà du 1^{er} cycle : tous les enseignants bénéficient d'une bonification (Rapport AUF-BECO, janvier 2000 ; Données d'entretien, enseignants Roumanie, 2010).

Parmi les enseignants des pays de notre corpus, les universitaires roumains sont ceux qui bénéficient, dans le secteur public, des meilleures conditions financières, notamment pour enseigner en langue étrangère, par rapport aux enseignants universitaires turcs et aux universitaires bulgares. Cependant, dans ces trois pays, le nombre d'heures consacrées à l'activité d'enseignement, la nécessité de compléter le salaire de base par d'autres sources de revenus laissent, généralement, sauf exception, peu de place à la recherche.

...

Ces aspects organisationnels de l'université ne sont évidemment pas sans conséquence sur les formations universitaires francophones, selon qu'elles sont implantées dans une université d'Etat - aux frais d'inscription relativement limités et à la notoriété souvent établie - ou dans une université privées - où les frais d'inscription varient fortement selon le projet de l'université elle-même (rentabilité /qualité pédagogique), et dont la notoriété est plus incertaine.

Mais la reconnaissance pour les universitaires d'enseignements délivrés en langue étrangère n'est sans doute pas non plus sans répercussion sur les formations universitaires francophones : sur les universitaires qui y enseignent et sur la relève. Or, hormis en Roumanie, les universités publiques turques et bulgares n'accordent aucune indemnité pour l'enseignement en langue étrangère et le statut de la fonction publique ne permet pas non plus que les enseignants du secteur public puissent recevoir de subsides externes pour les cours qu'ils délivrent en leur sein.

4. Les modifications des cursus et des curriculums

Depuis les années 1990, les bouleversements les plus importants dans les champs universitaires bulgare et roumain concernent les curriculums qui subissent des transformations à la fois techniques (cycles d'études) et disciplinaires. Ils sont d'autant plus importants qu'ils sont directement liés à la création de formations universitaires francophones.

a) Renouvellement des cursus d'études

Les cycles universitaires ont subi des modifications importantes depuis 1990. On peut considérer deux grandes étapes de changements : une première étape, dans les années 1990, et la seconde dans les années 2000.

Lors de la période communiste, le travail universitaire était strictement divisé entre enseignement et recherche : l'enseignement s'effectuait dans les universités ou établissements techniques ; la recherche avait lieu dans les Académies. De ce fait, il existait un cycle universitaire unique de 4 ou 5 années, l'enseignement court n'existait pas et les universités ne pratiquaient pas de recherche.

Sur le modèle des universités occidentales, la Bulgarie et la Roumanie réforment rapidement l'organisation des études en créant des cycles universitaires qui remplacent le diplôme universitaire unique.

En Bulgarie, en 1992, est créé un cycle de diplôme supérieur qui suit le cursus diplômant de 4 ou 5 années (« post-graduate level », pour les anglo-saxons ; dénommé dans les documents français / francophones « 3^{ème} cycle », car correspondant en nombre d'années d'études à un DEA ou DESS français de l'époque). La loi de l'éducation de 1995 introduit les grades de Licence (4 ans), Master (1

ou 2 ans), Doctorat⁷³⁰. C'est encore ainsi qu'aujourd'hui sont généralement organisés les cycles en Bulgarie, avec une licence de 4 années, comme en Turquie, et un deuxième cycle d'une année, parfois d'une année et demie (« magister » / master)⁷³¹. On est ainsi plus proche qu'en Turquie du système européen, où les deux premiers cycles réunis (L et M) comptent 5 années⁷³². Selon l'un de nos interlocuteurs, les masters ont peu de succès en Bulgarie. *A priori* la licence en 4 ans suffit, d'autant que la plupart des étudiants sont embauchés avant même d'avoir terminé la licence et obtenu leur diplôme (Entretien ACU– Bulgarie (2006-2010)).

C'est en 1995 que la Roumanie met un terme au cycle unique en 4 ou 5 années et adopte un système avec un premier cycle en 4 ans, un deuxième cycle en un ou deux ans et un troisième cycle, le doctorat⁷³³. La création d'un grade de doctorat est liée à la volonté d'abolir le système dual enseignement (universités) / recherche (académies) et d'engager les universités sur la voie de la recherche. Comme nous l'avons vu, vingt ans plus tard, la recherche est encore timide dans les universités, notamment par manque de moyens.

En 2004, les universités roumaines se sont alignées sur le modèle européen le plus répandu, en supprimant une année d'études au premier cycle : licence (3 ans), master (2 ans), doctorat (3 ans)⁷³⁴. Au cours de l'année universitaire 2005-2006, tous les établissements publics et privés d'enseignement supérieur ont été tenus de le mettre en œuvre – avec des exceptions (médecine, formations d'ingénieurs...)

Les deux pays s'engagent dès la fin des années 1990 dans les processus européens de comparabilité des diplômes, puis, dès 1999, dans le processus de Bologne. En 2004, le système de crédits transférables ECTS est généralisé au niveau de tout le système d'enseignement supérieur en Bulgarie et en Roumanie et devient obligatoire en 2005. En même temps, le supplément de diplôme assurant la lisibilité internationale du contenu des formations est adopté dans les universités des deux pays.

Ces changements de cycles affectent bien entendu les curriculums dont les contenus doivent être adaptés aux nouveaux découpages. En particulier, à partir du milieu des années 2000, les formations de master commencent à se mettre en place. Très lentement en Bulgarie, où le curriculum de licence est resté inchangé. Toujours étalé sur quatre années, il donne accès à un diplôme reconnu sur le marché du travail des cadres. Les masters en revanche se développent considérablement en Roumanie. Avec le passage obligatoire au LMD (commencé en 2003 et achevé en 2006), les universités roumaines sont également tenues de mettre en place des cursus de master. En outre, l'amputation d'une année de l'ancienne licence – jusqu'alors diplôme de référence sur le marché du travail – conduit à une « dévaluation » du diplôme en trois ans. Le master devient la référence sur le marché du travail des cadres : les étudiants sont encouragés, par le système, à obtenir un diplôme de master (bac +5).

Les formations doivent ajuster leurs curriculums en conséquence et créer des formations et des contenus de master.

Par ailleurs, les cursus enregistrent des modifications horaires, dès 1994. Ils sont réduits de 35 heures hebdomadaires à 26 heures, afin de s'adapter aux normes de l'Europe occidentale et de mieux employer le personnel formé aux nouvelles disciplines qui connaissent un accroissement rapide (Banque mondiale, 1996). Les changements les plus fondamentaux intervenus depuis les années 1989 concernent, en effet, la structure et le contenu des disciplines.

b) Renouvellement disciplinaire et transformations des structures disciplinaires

Après l'effondrement du système communiste et l'engagement des élites portées au pouvoir en 1990 dans l'économie de marché et dans la construction de démocraties pluralistes, l'enseignement supérieur était en première ligne pour accompagner les réformes et former les spécialistes capables de les mettre

⁷³⁰ Loi de l'enseignement supérieur du 27 décembre 1995, effective en 1998-1999.

⁷³¹ Comme dans beaucoup de pays, certaines formations sont particulières, comme les formations d'ingénieurs ou les formations de médecins.

⁷³² Pour rappel : 6 années pour le total des deux premiers cycles en Turquie.

⁷³³ Loi de l'éducation n° 84/1995. Comme en Bulgarie, ce découpage s comporte des exceptions. La loi est effective en 1998-1999.

⁷³⁴ Loi sur l'enseignement supérieur du 24 juin 2004.

en œuvre : cadres d'entreprises formés à l'économie de marché ; cadres administratifs pour réorganiser l'ensemble du tissu institutionnel et administratif ; cadres juridiques pour réformer les législations et les appliquer...

Il faut moderniser l'enseignement technique et professionnel (ingénierie) en renouvelant le matériel et les outils. Mais les disciplines les plus profondément affectées par les nouveaux changements, dans leur identité même, car fortement idéologisées, sont les sciences sociales qui avaient été passablement délaissées à l'époque communiste au profit des sciences théoriques et appliquées⁷³⁵ (McCabe *et al.*, 2011).

Les disciplines de gestion et d'économie, les sciences juridiques doivent être réformées de fond en comble. Des cours de gestion, d'administration des affaires, du développement du petit commerce, de comptabilité, d'audit, de finances et de banque doivent être créés de toute pièce (Banque mondiale, 1996 : 5).

Les domaines de la sociologie et des sciences politiques – disciplines marginales voire inexistantes dans la période antérieure – étaient à construire.

Les universités sont sollicitées pour rapidement mettre en place des formations répondant aux besoins des nouvelles orientations et à la demande sociale. Le programme européen Tempus, dont vont bénéficier la Bulgarie et la Roumanie (voir ci-dessous), et qui constitue selon nous l'opération majeure permettant d'engager les changements universitaires au début des années 1990, place comme prioritaires les domaines d'études suivants : la gestion des affaires, l'économie appliquée, les technologies et l'ingénierie, les langues européennes modernes, l'agriculture et l'économie agricole, la protection de l'environnement, les sciences économiques et sociales⁷³⁶. Soit, en résumé, un très vaste ensemble de domaines universitaires. On note, dans cette liste, une attention marquée aux formations en économie et en gestion, qu'elles soient généralistes ou appliquées à plusieurs secteurs prioritaires.

Précisément, les formations que nous avons retenues relèvent de ces domaines ayant subi des transformations radicales⁷³⁷.

Les nouvelles disciplines enregistrent un succès immédiat : la structure de la population étudiante est complètement transformée. Tandis que, dès 1990, les effectifs des enseignements techniques – majoritaires dans la période antérieure – déclinent régulièrement, ceux des formations en sciences économiques, en droit et en sciences sociales enregistrent de très fortes progressions. Nous disposons de statistiques, mais les catégories disciplinaires ne sont pas construites de la même manière selon les pays, selon les périodes, selon les organismes producteurs de statistiques. Les comparaisons sont un peu hasardeuses, mais du moins peut-on avoir quelque idée de l'évolution de la répartition des étudiants selon les grands domaines disciplinaires⁷³⁸.

On observe dans les deux pays au tout début de la décennie 1990 un changement radical dans les répartitions des étudiants par disciplines par rapport à la période avant 1990.

En Roumanie, alors que les formations techniques représentaient 65% du total des effectifs étudiants en 1989, elles chutent à 59% en 1990, 38% en 1992, 31% en 1994, 22% en 1999. A l'inverse, les sciences économiques qui ne représentaient que 9% des effectifs en 1989 atteignent 20% en 1993 où elles se maintiennent en 1999 ; les sciences sociales et humaines ont plus que triplé atteignant 31% des effectifs en 1995. Les études en droit progressent plus lentement, mais alors qu'elles ne représentaient que 1% des effectifs étudiants en 1989, presque 13% des étudiants sont concernés en 1999 (Banque mondiale, 1996 : 4 ; Gheorghiu *et al.*, 2014).

En Bulgarie, les différences entre les deux périodes sont tout autant significatives et suivent la même voie qu'en Roumanie : les sciences sociales et les sciences économiques connaissent une très forte

⁷³⁵ Encore que ces dernières étaient a priori loin de bénéficier de conditions idéales : les laboratoires manquaient souvent de matériel.

⁷³⁶ Erasmus. *Bulletin d'informations*, Bureau Erasmus de la Commission des communautés européennes, 1990, n°7, p. 10-11.

⁷³⁷ Elles ne sont pas représentatives de l'ensemble des formations universitaires francophones qui se créent cependant, puisque de nombreuses formations sont créées en ingénierie également.

⁷³⁸ Voir annexe 5 les données et les références pour la Bulgarie et annexe 6 pour la Roumanie.

ascension, tandis que les domaines en ingénierie enregistrent une forte chute. Entre 1989 et 1999 les sciences sociales (qui englobent, dans les données dont nous disposons, les sciences économiques) passent de 13% des effectifs en 1989 à 35% en 1999 ; les études en droit sont fréquentées par 5% des étudiants en 1999 contre 1,5% en 1989 ; les sciences de l'ingénieur (études d'architecture comprises) régressent de 38,5 % à 18% des effectifs. Un autre domaine en régression est le domaine de l'éducation (10.5% en 1999 contre 25% des effectifs en 1989).

Durant la décennie 2000, on note une certaine stabilité dans la répartition des grands domaines disciplinaires. Le changement le plus notable commun aux deux pays est une augmentation des effectifs de médecine à partir de la fin des années 2000. Il nous semble que ce développement n'est pas étranger aux encouragements que connaissent les universités des deux pays, comme les autres universités européennes, à l'internationalisation. Les formations en médecine délivrent un diplôme reconnu au niveau européen (depuis 2009, pour les deux pays). Elles attirent un public étudiant souvent rejeté du *numerus clausus* pratiqué dans leur pays à l'entrée en médecine, comme c'est le cas en France.

Pour les autres disciplines, depuis très récemment en Roumanie (2011), on observe certains rééquilibres, alors que la situation semble avoir peu évolué en Bulgarie.

Dans ce pays, la répartition disciplinaire reste à peu près stable depuis les années 2000. En 2014, 33% des effectifs suivent un cursus en sciences sociales (dont 23% pour l'économie) ; la baisse des effectifs tend à se poursuivre en sciences de l'ingénieur (13% en 2014)⁷³⁹.

En Roumanie, c'est seulement au début de la décennie 2010 que quelques modifications – beaucoup moins importantes que celles qu'a connues la décennie 1990 - apparaissent par rapport aux années 2000. Les sciences économiques et de gestion poursuivent leur ascension, devenant en 2007 les disciplines les plus fréquentées par les étudiants, avant d'enregistrer un léger déclin en 2011, après la dernière grande loi de l'enseignement supérieur et la fermeture de nombreuses universités privées, essentiellement engagées dans les formations en sciences économiques et de gestion. Parallèlement, les sciences de l'ingénieur connaissent un regain d'intérêt.

Les réformes curriculaires ont donc marqué profondément les sociétés en transition. Il s'agit d'une différence fondamentale avec la Turquie, où les disciplines se sont constituées sans connaître de rupture majeure.

Lors de la décennie 1990, il faut former des enseignants universitaires pour engager les refontes complètes des curriculums et assurer la diffusion des nouveaux contenus auprès d'un public de plus en plus nombreux. Durant toute la décennie 1990, les moyens engagés dans ces réformes disciplinaires et réformes des curriculums vont être très importants.

Dans le courant des années 2000, surtout en Roumanie (passage de la licence de 4 à 3 ans), les chantiers curriculaires principaux concernent les créations et le développement de nouveaux deuxièmes cycles (Master).

Les bouleversements disciplinaires au début des années 1990, les changements de cursus au cours de la décennie 2000, surtout en Roumanie, avec l'introduction d'un cycle de master devenu essentiel sur le marché du travail, nécessitent des compétences nouvelles de la part des universitaires, très sollicités durant toutes ces années pour mettre en œuvre à un rythme particulièrement soutenu tous ces changements.

Les échanges vont être importants avec les acteurs de la coopération universitaire « occidentaux ».

⁷³⁹ Il faut toutefois prendre ces informations avec prudence car les statistiques n'agrègent pas toujours la même chose d'une période à l'autre et ne sont pas toujours explicites quant à leur catégorisation. Par exemple, on ne sait pas si Architecture est compris dans les 13% des sciences de l'ingénieur en 2014, alors que les pourcentages de 1989 et 1999 incluent Architecture dans les sciences de l'ingénieur.

5. Européanisation et/ou internationalisation - américanisation des champs universitaires ?

En tournant le dos aux modèles communistes antérieurs, les sociétés bulgares et roumaines se sont engagées dans les modèles occidentaux de l'économie de marché et de l'Etat de droit démocratique. Ces modèles sont pluriels. Dès les premières heures les pays se sont ouverts à la multiplicité des modèles et des acteurs des sociétés occidentales. Le souhait de s'amarrer aux voisins européens et à l'Union communautaire s'est manifesté très tôt, en même temps que l'Amérique représentait la seule puissance capable de protéger ces nouveaux Etats tout en incarnant l'idéal occidental.

Une note en date du 9 novembre 1992 émanant de la sous-direction Europe centrale et orientale de la DGRCST résume bien ces orientations majeures prises dès les premières heures des « révolutions ».

« L'appartenance à l'Europe communautaire reste l'objectif prioritaire de tous ces pays. Trois d'entre eux ont déjà conclu des accords d'association soumis actuellement à la ratification des parlements nationaux, Pologne, Hongrie, Tchécoslovaquie. Pour deux d'entre eux, Roumanie et Bulgarie, les négociations de tels accords devraient aboutir avant la fin de l'année. D'autres ont conclu, Albanie, ou vont conclure, Slovénie, des accords de commerce et de coopération avec l'Europe.

Il reste que cet engouement pour l'Europe n'est pas exclusif, il doit être perçu à la lumière tout d'abord du double attrait que suscite l'Amérique du nord, d'une part, sur les gouvernements qui ne voient pas de garanties possibles à leur sécurité sans un engagement des Etats-Unis et sans un accès à l'OTAN, d'autre part, sur les populations séduites par le mythe de la société américaine. »⁷⁴⁰

Pour la Bulgarie et la Roumanie, en particulier, cette période intermédiaire entre un modèle « marxiste-léniniste » et un modèle « occidental » (économie de marché et démocratie) - qui serait atteint au moment de leur intégration à l'OTAN (2004), d'une part, à l'Union européenne, d'autre part (2007) – est dénommée période de « transition ».

Malgré ces orientations fortement marquées « vers l'Ouest », il n'en demeure pas moins des clivages sociaux et politiques profonds. La rupture avec l'ex-URSS est moins absolue que cette ouverture soudaine et euphorique à l'ouest pourrait le laisser supposer et les résistances au changement sont plus ou moins vives selon les pays (Mink & Szurek, 1993 ; Mink, 2004, Moussakova, 2007 ; Rey & Groza, 2008). La « transition » a été relativement brutale (privatisations rapides, chômage, pauvreté, corruption), le désenchantement remplaçant rapidement la courte période d'euphorie suivant le renversement des régimes précédents.

Si bien que, dès 1993,

« la tentation est grande [...] de renouer avec les républiques de l'ex-URSS les plus proches en raison d'affinités culturelles traditionnelles et d'un intérêt commun à reprendre sur des bases nouvelles des relations économiques provisoirement interrompues par l'effondrement du Conseil économique mutuel (CAEM/COMECON) »⁷⁴¹

En 2009, le vingtième anniversaire de 1989 est célébré avec une certaine « confusion des sentiments » entre les pays d'Europe de l'Est et l'Union européenne (Rupnik, 2009).

« On assiste à l'épuisement du triple cycle qui a dominé l'après-1989 : des transitions démocratiques à la fatigue prématurée de la démocratie ; d'un passage rapide à l'économie de marché à la crise du modèle libéral qui servait de référence ; de l'intégration à l'UE des nouvelles démocraties à la découverte des limites internes et géopolitiques de la puissance transformatrice de l'Union. » (Rupnik, 2009)

Dans la décennie 1990, les champs universitaires reflètent les visages multiples de cette ouverture à l'« ouest », de cette « occidentalisation ». Aujourd'hui, comme les « modèles », les champs tendent à s'internationaliser.

En interaction avec ces changements organisationnels et structurels, les champs universitaires bulgare et roumain, comme en Turquie, s'européanisent en adoptant des instruments de convergences avec les champs universitaires d'Europe occidentale, tout en étant marqués par une forte tendance à

⁷⁴⁰ Source : archives Fontainebleau, carton 9, dossier « MICECO - Orientations générales ». Nous rappelons que nous abordons plus précisément ces questions politiques dans la partie suivante. Nous nous en tenons pour l'instant aux champs universitaires eux-mêmes dans lesquels s'insèrent les formations universitaires francophones.

⁷⁴¹ Op. cit.

l'américanisation. Comme nous l'avons relevé plus haut, démêler l'un de l'autre, est relativement complexe : l'eupéanisation des champs universitaires étant elle-même indissociable de leur internationalisation qui s'accommode parfaitement des standards nord-américains.

Néanmoins, on peut tenter de dégager de cet ensemble mal défini des outils d'intervention plus spécifiquement européens et des outils d'intervention plus spécifiquement français.

Concernant la Bulgarie et la Roumanie, des étapes se dessinent assez clairement par rapport à l'eupéanisation des champs, c'est-à-dire à leur rapprochement des standards occidentaux. Elles sont fonction des avancées politiques de leur intégration dans l'Union européenne.

Comme le fait remarquer A. Jongsma, le mouvement d'eupéanisation des universités – rapprochement des champs universitaires européens – s'est construit avec des changements qui n'affectaient pas seulement les universités d'Europe de l'Est (Jongsma, 2000). Au début des années 1990, les universités d'Europe occidentale affrontent elles aussi des changements majeurs : débuts d'internet, des échanges universitaires envisagés à grande échelle (débuts du lancement des programmes Erasmus (1987) et, précisément, des échanges avec les universités voisines de l'Est), début des premiers bureaux internationaux dans les universités, nouveauté pour les universitaires d'Europe de l'Ouest des domaines d'expertise qu'ils étaient invités à transmettre à leurs collègues de l'Est...

Dans cet ensemble protéiforme où des acteurs et des références multiples se côtoient ou interfèrent, nous tenterons de mettre en avant ce qui relève d'éléments favorables aux formations universitaires francophones, à leur création, mais aussi à leur maintien.

Une première période est la période qui va de la sortie du communisme au moment de l'ouverture des négociations pour l'intégration des deux pays à l'Union européenne (1990-1999) Durant cette période une foultitude d'acteurs « occidentaux » va intervenir dans les champs universitaires, en pleine reconstruction.

Une deuxième période débute en 1999, quand la pré-adhésion met fin aux outils européens spécifiques (le programme Tempus) et engage les pays à adopter les instruments européens communs de convergence.

L'intégration des deux pays à l'Union européenne en 2007 ne change pas fondamentalement ces dispositions, mais elle leur donne plus de moyens (fonds structurels) pour mettre en place « l'acquis communautaire », et elle a des incidences sur les parcours des étudiants qui obtiennent plus facilement des visas pour les pays de l'espace Schengen (auquel la Bulgarie et la Roumanie n'appartiennent pas encore). Passée la période bouillonnante de reconstruction de la décennie 1990, les outils européens visant à construire un « espace européen de l'enseignement supérieur », structurent en partie, au moins dans leurs grandes orientations, les champs universitaires.

Nous verrons, dans chacune des périodes, comment interagissent différents référentiels « occidentaux », - européens, francophones, anglo-saxons - dans les champs universitaires, afin de mieux comprendre :
- les changements qui interviennent dans les champs universitaires depuis le tournant des années 1980-1990 jusqu'à aujourd'hui ;
- la manière dont les modifications qui interviennent dans ces champs peuvent constituer des contextes propices aux formations universitaires francophones.

Dans la mesure où la partie 3 est consacrée aux acteurs qui interviennent directement dans la création ou le fonctionnement de formations universitaires francophones, nous réservons une analyse et présentation plus approfondie de la politique de ces acteurs pour cette prochaine partie. Nous ne présentons ici que les grandes réalisations de ceux-ci (gouvernement français ; AUPELF, universités françaises, notamment) afin de saisir quelle est globalement la place de leurs interventions dans les champs universitaires bulgare et roumain, parmi l'ensemble des interventions⁷⁴².

⁷⁴² Le parti pris de multiplier les angles pour saisir le développement et la place des formations universitaires francophones conduit inévitablement à croiser plusieurs fois les mêmes éléments et à un inconfort dans la présentation. Nous avons fait au mieux pour préserver un équilibre entre, d'une part, des redites quelque peu pesantes, mais qui contribuent à une certaine clarté, et, d'autre part, une économie avec le morcellement des informations pouvant produire un manque de lisibilité.

a) Les années 1990 : convergences vers des standards occidentaux et le programme européen Tempus

Pour soutenir la refonte totale des systèmes universitaires, divers acteurs institutionnels et universitaires extérieurs sont intervenus depuis 1989-1990, pour favoriser les changements dans le sens d'une convergence vers les modèles formatifs occidentaux.

i. Le foisonnement des actions de coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale

Dès 1990, les pays d'Europe de l'Est sont engagés dans des échanges universitaires fourmillants et très divers avec différents acteurs de « l'Ouest », qui mettent en place des politiques d'« assistance »⁷⁴³ à l'égard des universités et des universitaires de l'Est (Grabar, 1997⁷⁴⁴). Parmi les acteurs les plus actifs, on peut citer :

- la Commission européenne – chargée de coordonner le soutien occidental apporté par le « groupe des 24 »⁷⁴⁵ - avec les programmes Tempus⁷⁴⁶ ;
- les pays européens de l'« Ouest », avec des aides spécifiques, comme celle de la France (avec l'intervention, les trois premières années, de 1990 à 1993, de la MICECO⁷⁴⁷), le Royaume-Uni et l'Allemagne ;
- le gouvernement américain ;
- des partenaires privés et des fondations, liés aux Etats-Unis, telles la Fondation Soros, la commission Fulbright ;
- L'UNESCO-CEPES⁷⁴⁸ ;
- L'AUEFL-UREF⁷⁴⁹.

- les acteurs qui agissent le plus directement dans les champs universitaires de Bulgarie et de Roumanie : les universités et les universitaires d'Europe occidentale ou des Etats-Unis, dont les moyens sont toutefois très liés à ceux mis en place par les grandes institutions que nous venons de citer.

On doit ajouter en Roumanie, la Banque mondiale qui intervient directement dans le domaine universitaire, de manière particulièrement active.

On voit que ces acteurs sont de niveaux différents : acteurs supra nationaux (Commission européenne) ; acteurs étatiques, acteurs infra-étatiques. Toutes ces initiatives ne sont pas isolées les unes des autres : elles sont en interaction, parfois concurrentes, parfois en association. Elles convergent en tout cas vers des actions visant à modifier les champs universitaires en réformant les cursus et le système.

Les initiatives plus globales entrent souvent en synergie avec les initiatives des universités ou des Etats.

⁷⁴³ Il est difficile de parler de « coopération », car les échanges sont très déséquilibrés, à sens unique. Le terme « assistance » est généralement celui utilisé par les instances de la coopération française ou européenne pour désigner une forme de partenariat où les moyens engagés ne viennent / ne viendraient que d'une seule des parties – la France ou la Commission européenne, en l'occurrence. Cependant le terme tend à masquer que les pays qui engagent ces moyens sont aussi largement bénéficiaires (influence). D'où les guillemets, à défaut d'un terme plus adéquat.

⁷⁴⁴ L'article de M. Grabar dresse un inventaire des différentes actions entreprises dans les PECO par des acteurs externes, entre 1990 et 1997, en retenant plus particulièrement le cas de la République tchèque. Cet inventaire nous a été fort utile pour avoir une vue d'ensemble des principaux acteurs intervenants dans les champs universitaires bulgares et roumains au début des années 1990. En effet, on trouve plusieurs articles sur tel ou tel acteur, mais rarement un inventaire, tel celui-ci, à partir des pays récepteurs.

⁷⁴⁵ « Le groupe des 24 » s'étend bien au-delà des seuls membres de la CEE. Il est constitué de 24 pays occidentaux : outre les pays membres de la CEE, les 4 pays de l'AELE (Suisse, Norvège, Lichtenstein, Islande), les Etats-Unis, le Canada, le Japon, la Turquie, l'Australie, la Nouvelle Zélande (Grabar, 1997).

⁷⁴⁶ TEMPUS : Trans European Mobility Program for University Studies (1990).

⁷⁴⁷ MICECO : Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale. Nous développons plus bas.

⁷⁴⁸ Siège décentralisé de l'UNESCO à Bucarest, pour le centre européen de l'enseignement supérieur.

⁷⁴⁹ AUEFL : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française ; UREF : Université des réseaux d'expression française. Depuis 1999 : AUF, Agence universitaire de la Francophonie. Nous développons ce rôle dans une prochaine partie également : l'AUEFL-UREF / AUF intervenant directement dans la création des formations universitaires francophones.

Nous nous bornons à évoquer les interventions qui nous ont semblé les plus significatives pour accompagner ou encourager les changements radicaux que connaissent les champs universitaires en matière d'orientations et de références universitaires depuis la période communiste.

Les budgets consacrés aux interventions dans les champs universitaires sont très inégaux selon les acteurs. Ils ne sont pas aisés à comparer car certains fonctionnent selon le principe de l'annualité, d'autres de la pluriannualité ; certains sont en dollars, d'autres en francs français (FF), d'autres, vers la fin des années 1990, en ECU, puis en euros (€). Certaines données longitudinales dont nous disposons ont réalisé les conversions en Euros. D'autres part, concernant la coopération des pays, certaines données incluent l'ensemble de la coopération culturelle, linguistiques, scientifique et universitaire, d'autres seulement la coopération universitaire...

A titre indicatif, l'attaché de coopération en charge de l'universitaire en Roumanie notait dans son rapport d'août 1996 que les moyens consacrés à la coopération universitaire étaient très disproportionnés entre les différents acteurs. Ainsi, il présentait la liste suivante :

- « - Prévu par la banque mondiale et le gouvernement roumain pour la réforme de l'enseignement supérieur en Roumanie : environ 500 MF [*Cette somme est en réalité prévue sur 5 années entre 1997 et 2002*] ;
- Programme Phare-Tempus actuellement en cours avec au moins un partenaire français : environ 155 MF [*En réalité, les projets pouvant durer 2 à 3 années, les budgets s'étalent aussi sur 2 ou 3 années, mais il faut ajouter les budgets Tempus pour les projets dans lesquels un « partenaire français » n'est pas impliqué et qui contribuent également à changer les champs universitaires*].
- Budget de la Fondation Soros en Roumanie : environ 60 MF / an ;
- Ambassade de France [*incluant les bourses du gouvernement français*] : 11 MF / an. » (Rapport attaché de coopération scientifique, Roumanie, 1992-1996, « Bilan de quatre années de coopération scientifique et technique franco-roumaine », août 1996 ⁷⁵⁰).

Malgré les ajustements qu'il convient d'établir quant à la durée des budgets (nos commentaires entre crochets), les déséquilibres entre les différents acteurs de la coopération universitaire apparaissent de manière évidente.

Dans cette multitude, les actions les plus importantes en termes de moyens et les plus structurantes pour les champs universitaires concernés ont été, selon nous, le programme européen Tempus et l'action d'acteurs liés au monde universitaire américain.

Le programme Tempus structure en partie l'action d'acteurs d'Europe occidentale (Etats membres de la communauté européenne, universités de ces Etats).

L'action d'acteurs liés au monde universitaire états-uniens n'est pas une action coordonnée comme Tempus, elle est plus éclatée entre diverses initiatives, mais celles-ci sont toujours accompagnées de très gros moyens. Elle est surtout visible dans le champ universitaire bulgare ; moins dans le champ universitaire roumain.

A travers cette foultitude d'interventions, souvent en interactions, nous tenterons moins de tracer une ligne de partage – impossible à tracer – entre européanisation / américanisation, que de saisir l'influence française / francophone dans ces champs, à partir des réalisations de différents acteurs.

ii. Le programme européen TEMPUS en Bulgarie et en Roumanie (1991-1999)⁷⁵¹

Ce programme, que nous avons déjà évoqué à propos des renouvellements de cursus du début des années 1990, non seulement oriente durablement les champs universitaires par les actions mises en place, mais constitue aussi un cadre d'actions très favorable aux acteurs intervenant dans la création et à la mise en route de formations universitaires francophones en Bulgarie et surtout en Roumanie. C'est pourquoi il convient que nous nous y arrêtions quelque peu.

⁷⁵⁰ Source : archives non officielles. Rapport interne, adressé à la hiérarchie du SCAC à Bucarest. Les remarques en italiques et entre crochets sont de notre fait.

⁷⁵¹ Deux bilans longitudinaux du programme TEMPUS ont été commandés par la Commission européenne : l'un pour les dix ans du programme (Jongsma, 2000), l'autre pour ses vingt ans (McCabe, Ruffio, Heinämäki, 2011). Nous nous appuyons en bonne partie sur ces bilans, dont certains points chiffrés figurent dans l'annexe 7. Seul le premier bilan (1990-2000) donne un aperçu des évolutions dans chacun des pays bénéficiaires du programme. Nous nous appuyons également sur la législation relative au programme du Conseil européen.

Réservé au domaine universitaire, le programme Tempus faisait partie du programme PHARE⁷⁵² engagé par la Commission européenne pour aider les réformes administratives, économiques et sociales entreprises par les pays d'Europe de l'Est dans leur transition vers la démocratie et l'économie de marché.

Il visait, au moment de sa création⁷⁵³, à accompagner la modernisation des équipements et les processus de réformes engagés par les établissements d'enseignement supérieur d'Europe de l'Est en favorisant des formes de partenariats avec les établissements supérieurs d'Europe de l'Ouest. Il s'agit donc de formes d'échanges non entre Etats, mais entre universités. Comme pour le programme Phare, la Bulgarie et la Roumanie sont bénéficiaires du programme de 1991 à 1999, jusqu'au moment où les deux pays sont admis à participer au processus de négociation en vue de leur intégration à l'Union européenne et intègrent les programmes communautaires Socrates. Ils participent ainsi aux phases I ((1990) 1991-1993) et II (1994-1999) du programme Tempus.

Selon A. Jongsma, auteur du bilan des dix premières années du programme Tempus (1990-2000), la première phase est marquée par des aides favorisant des processus de changement du « bas vers le haut » (les actions individuelles devant permettre de réformer les structures), alors que la deuxième phase s'emploie davantage aux changements structurels, visant des processus « du haut vers le bas » (des changements structurels devant générer des changements de pratiques individuelles)⁷⁵⁴.

L'instrument principal du programme sont les projets européens communs (PEC) qui reposent sur un principe d'association entre « au moins une université ou entreprise d'un pays éligible [et] des établissements partenaires dans au moins deux États membres de la Communauté »⁷⁵⁵.

La deuxième action est celle de l'aide accordée aux mobilités Est-Ouest entre étudiants, enseignants des universités et personnels des entreprises des pays membres et des pays bénéficiaires (missions d'enseignement et de formation)⁷⁵⁶ : « ces aides seront accordées pour des stages dans des États membres et dans des pays éligibles. »⁷⁵⁷

L'action 3 est constituée d'activités complémentaires (Mesures européennes complémentaires - MEC) qui concernent, plus largement, au-delà des établissements d'enseignement supérieur, les échanges de jeunes⁷⁵⁸.

⁷⁵² PHARE : Pologne Hongrie Aide à la reconstruction économique (1989). Programme initialement destiné, comme le nom qu'il a conservé l'indique, à la Pologne et à la Hongrie (1989), puis ouvert progressivement à d'autres pays d'Europe de l'Est. Il est ouvert à la Bulgarie et à la Roumanie en 1991.

⁷⁵³ Ce programme est encore actif. Mais dans la mesure où il s'adresse uniquement aux pays n'ayant pas intégré l'Union européenne et qu'il a pu reconfigurer sensiblement ses objectifs, nous en parlons au passé, à l'époque où il s'appliquait à la Bulgarie et à la Roumanie.

⁷⁵⁴ Les auteurs du bilan Tempus à l'issue de ses vingt ans estiment, quant à eux, que la première phase est une « phase d'assistance » (actions unilatérales de l'Ouest vers l'Est), et la deuxième une « phase de transition », les pays bénéficiaires ayant clairement pris position au moment de TEMPUS II en faveur de leur intégration dans l'Union européenne (McCabe, Ruffio, Heinämäki, 2011 : 8).

⁷⁵⁵ 90/233/CEE : Décision du Conseil du 7 mai 1990 établissant un programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur (Tempus), annexe, action 1.

⁷⁵⁶ 90/233/CEE : annexe, action 2.

⁷⁵⁷ 90/233/CEE : annexe, action 2, point 3b.

⁷⁵⁸ 90/233/CEE : annexe, action 3.

Lors de la première phase du programme Tempus (1990-1993), les objectifs fixés par le Conseil sont les suivants⁷⁵⁹ :

Article 4

Objectifs

Les objectifs de Tempus sont les suivants:

- a) faciliter la coordination de l'assistance aux pays éligibles dans le domaine des échanges et de la mobilité, notamment celle des étudiants et des professeurs d'université, que cette assistance soit fournie par la Communauté, ses États membres ou les pays tiers visés à l'article 9;
- b) contribuer à l'amélioration de la formation dans les pays éligibles et encourager leur coopération avec des partenaires dans la Communauté, compte tenu de la nécessité d'assurer la participation la plus large possible de toutes les régions de la Communauté à de telles actions;
- c) accroître les possibilités d'enseignement et d'étude, dans les pays éligibles, des langues utilisées dans la Communauté et couvertes par le programme Lingua, et vice versa;
- d) permettre à des étudiants des pays éligibles d'accomplir une période d'étude spécifique dans une université ou de faire des stages dans des entreprises situées dans les États membres de la Communauté, tout en assurant l'égalité des chances entre les étudiants masculins et féminins en ce qui concerne la participation à cette mobilité;
- e) permettre à des étudiants de la Communauté d'accomplir une période d'étude ou un stage analogue dans un pays éligible;
- f) promouvoir, dans le cadre du processus de coopération, un accroissement des échanges et de la mobilité des enseignants et formateurs.

On peut noter deux caractéristiques majeures. Premièrement, la totalité des actions concerne la formation. Deuxièmement, il s'agit essentiellement de la formation des individus et, plus spécialement, de la formation des étudiants et des universitaires de l'Est par des échanges avec les universitaires de l'Ouest. Cependant, le point b) suggère au-delà de la formation des seuls individus, des actions plus structurantes de formations dans les pays concernés.

Les objectifs de la deuxième phase de Tempus (1994-1999) sont ainsi présentés ⁷⁶⁰ :

Article 4

Objectifs

Les objectifs de Tempus II consistent à promouvoir, dans le cadre des orientations et objectifs généraux des programmes Phare et Tacis dans le cadre de la réforme

⁷⁵⁹ 90/233/CEE, article 4. Voir aussi en annexe 7 la présentation qui est faite de ce programme en 1990 dans la brochure *Erasmus. Bulletin d'information*, Bureau Erasmus de la Commission des Communautés européennes, 1990, n°7 (déjà cité).

⁷⁶⁰ 93/246/CEE: Décision du Conseil, du 29 avril 1993, portant adoption de la deuxième phase du programme transeuropéen de coopération pour l'enseignement supérieur (Tempus II) (1994-1998), article 4.

économique et sociale, le développement des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays éligibles par une coopération aussi équilibrée que possible, avec des partenaires de tous les États membres de la Communauté. Plus précisément, Tempus II est destiné à aider les systèmes d'enseignement supérieur des pays éligibles à aborder:

- a) les questions relatives au développement et au remaniement des programmes d'enseignement dans les domaines prioritaires;
- b) la réforme des structures et établissements d'enseignement supérieur et de leur gestion;
- c) le développement de la formation qualifiante en vue de pallier l'insuffisance des compétences de niveau supérieur adaptées à la période de réforme économique, en particulier par une amélioration et un accroissement des liens avec l'industrie.

Dans la réalisation des objectifs du programme Tempus II, la Commission veillera au respect de la politique générale de la Communauté au regard de l'égalité des chances entre hommes et femmes. Il en sera de même pour les groupes défavorisés, tels que ceux qui souffrent de handicaps.

Dans cette deuxième phase, contrairement à la première, l'accent est très explicitement mis sur les « systèmes » universitaires : la rénovation des programmes ; la réforme de l'organisation et de la gestion universitaires ; le développement de la formation professionnelle. Les mobilités individuelles, indépendantes de tout PEC, qui constituaient l'essentiel de la phase I sont supprimées : seules demeurent les mobilités qui s'intègrent dans un PEC. Cette suppression des mobilités individuelles, hors projet collectif, manifeste la volonté de structurer plus fortement les actions autour de projets communs que lors de la phase I du programme, où il s'agissait de former le plus possible de personnes engagées dans le monde universitaire à l'Est.

En 1999, dernière année de la deuxième phase, un bilan de la phase II compte que 63% des 149 projets sélectionnés dans les pays bénéficiaires relevaient du renforcement institutionnel, c'est-à-dire d'une préparation à l'« acquis communautaire » (« institution building »), que 17,4% des projets concernaient « la gestion et l'administration universitaire » et que les quelques 20% restant étaient consacrés aux programmes universitaires⁷⁶¹.

Les auteurs du bilan des vingt ans de Tempus estiment que, dans le cadre de Tempus II, l'élaboration de programmes a constitué l'une des urgences des universités d'Europe orientale.

« Pour les universités, le besoin le plus pressant était celui d'un accompagnement pour l'élaboration de nouveaux cours en vue de former les ressources humaines nécessaires pour assurer la transition vers une économie de marché et une éventuelle adhésion à l'UE. Parmi ces nouveaux programmes d'enseignement figuraient les études européennes, les études de gestion, les études de droit et d'économie de l'UE ainsi que les études de traduction. » (McCabe, Ruffio, Heinämäki, 2011 : 11).

La mise en place de formations universitaires francophones dans la décennie 1990 coïncide très exactement avec les programmes Tempus I et Tempus II. Même si toutes n'ont pas bénéficié directement du programme Tempus – malgré les informations plutôt imprécises à ce sujet, un faisceau d'indices⁷⁶²

⁷⁶¹ Source : Commission européenne, 2000. Pour les projets centrés sur les programmes universitaires : sciences sociales (4,7%, contre 12% en 1994-1996) ; gestion et commerce (0,7%, contre 16% en 1994-1996) ; sciences naturelles et mathématiques (0,7%) ; sciences appliquées et technologie (7,4%, contre 17% en 1994-1996), langues (0,7%), études interdisciplinaires (2%).

⁷⁶² Les partenariats français des programmes Tempus sont beaucoup plus importants en Bulgarie qu'en Roumanie. Différents rapports que nous avons pu consulter mentionnent ces projets Tempus et montrent qu'ils sont en lien avec des formations francophones, notamment, dans notre corpus, la formation en gestion des affaires de l'ASE et celle en sciences politiques (initialement sciences humaines) de l'université de Bucarest : documents de la

montre que la plupart des formations francophones qui se sont créées en Roumanie tout au long de la décennie 1990 en ont bénéficié, alors qu'en Bulgarie, il semblerait que seules les formations techniques aient eu un support Tempus -, le programme a sans doute donné un contour ou inspiré d'autres formes de coopération.

La Bulgarie et la Roumanie ont été largement bénéficiaires de l'ensemble des actions Tempus I et II. Elles font partie des pays qui ont reçu le plus de moyens, après la Pologne – très largement en tête (plus du double d'aides que la Roumanie) - et la Hongrie.

La Bulgarie a été destinataire, sur les deux périodes, de 211 PEC, de 88 MEC, pour un budget de 68,93 millions €. La Roumanie, sur le même laps de temps de huit années, a participé à 268 PEC, 116 MEC, pour un total de 105,75 millions €.

La formation des ressources humaines - considérée comme le volet le plus remarquable du programme en Bulgarie (Jongsma, 2001 : 34) -, a concerné 5 775 bulgares et 6 806 roumains qui se sont rendus dans l'un des Etats membres. En comparant avec le nombre d'enseignants universitaires de chaque pays, on peut estimer que cela a touché au moins un quart du personnel universitaire de chacun des deux pays⁷⁶³. En sens inverse, 3626 personnes issues des Etats membres se sont rendues pour expertise en Bulgarie, tandis que 4749 experts se rendaient en Roumanie.

Quant au nombre d'étudiants ayant bénéficié d'un séjour d'étude dans un pays membre (surtout pour des 3^{ème} cycles et des doctorats), il était de 1950 pour la Bulgarie et de 5040 pour la Roumanie⁷⁶⁴.

Mais les projets Tempus de la deuxième phase ont aussi permis aux deux pays de s'engager assez précocement dans une harmonisation au niveau européen des reconnaissances de périodes d'études et des programmes universitaires. Dès les années 1996-1997, les deux pays mettent en place des projets pilotes sur la question des ECTS (ASE, 2005 ; MAE, Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), 2003).

Enfin, associés à la formation des ressources humaines, de nombreux nouveaux programmes, conformes aux orientations de l'économie de marché et à la démocratisation, ont vu le jour dans cette période (McCabe, *et al.*, 2011).

Quelle est la participation des universités françaises dans ces projets⁷⁶⁵ ?

Sur l'ensemble de la période 1991-1999 - soit durant la totalité de la durée du programme Tempus pour la Bulgarie et la Roumanie -, la participation française moyenne pour l'ensemble des pays concernés par le programme Tempus était de 40%. Plus spécifiquement, elle a été de 39% avec la Bulgarie – pour les seuls PEC, elle n'aurait été que de 27%⁷⁶⁶ - et de 66% avec la Roumanie (Jongsma, 2001 : 37, 72)⁷⁶⁷.

Entre 1994 et 1996, la participation française à l'ensemble des projets destinés aux pays de l'Europe de l'Est dans leur ensemble était de 47%, tandis que la participation allemande globale était de 52% et la participation britannique de 64% (Grabar, 1997).

On peut apprécier la différence d'implication des acteurs français entre la Bulgarie (où l'implication française est légèrement en-dessous de sa moyenne de participation globale avec l'ensemble des pays d'Europe de l'Est) et la Roumanie (où elle est très nettement supérieure).

En Bulgarie, c'est la présence allemande qui s'affirme dans les programmes Tempus.

MICECO (archives de Fontainebleau, carton 26) ; Bilan d'activité de la coopération scientifique et technique en Roumanie (1992-1996), 1996 (archives non officielles).

⁷⁶³ Les chiffres prennent en compte les personnels universitaires mais aussi des personnels des entreprises et des administrations. Nous ne disposons pas de chiffres pour les seuls universitaires. Les statistiques se trouvent dans Jongsma, 2000, dont nous reprenons les tableaux en annexe 7.

⁷⁶⁴ Avec un grand déséquilibre dans les échanges puisque le nombre d'étudiants d'un Etat membre s'étant rendus dans l'un des deux pays était de 248 vers la Bulgarie et de 802 vers la Roumanie.

⁷⁶⁵ Voir annexe 7.

⁷⁶⁶ Rapport d'évaluation de la coopération française avec la Bulgarie, op. cit. : 141. Les auteurs notent que « de 1996 à 1999 inclus, sur les 35 PEC auxquels ils ont participé, les établissements français ont été contractants dans 9 cas et ont assuré la coordination d'un seul projet. »

⁷⁶⁷ En Roumanie, en 1996, sur 60 projets Tempus en cours, la France était partenaire d'au moins 52 d'entre eux (87%) (op. cit. « Bilan de coopération scientifique et technique franco-roumaine pour la période 1992-1996 », août 1996. Archives non officielles).

« Les universités d'Allemagne et du Royaume-Uni sont celles qui ont le plus coopéré avec leurs homologues bulgares dans le cadre de Tempus, la participation de chacun de ces deux pays représentant 60% de tous les projets bulgares. La coopération des universités allemandes avec la Bulgarie était de 15% supérieure à leur participation moyenne dans le programme Tempus. » (Jongsma, 2001 : 37).

Les auteurs du rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie pour la période 1991-2001 soulignent que les universités françaises sont restées très en retrait en Bulgarie.

« La mobilisation des universités françaises n'a pas été aussi résolue que les établissements d'enseignement supérieur bulgares auraient pu le souhaiter. Cette frilosité reflète la modestie de la présence française dans le pays partenaire. Elle s'explique aussi sans doute par les réserves que suscite, chez de nombreux universitaires de l'Union européenne, la lourdeur administrative des procédures Tempus⁷⁶⁸ » (Evaluation de la coopération française avec la Bulgarie (1991-2001), MAE / DGCID, 2003 : 142).

Cependant, les auteurs remarquent que les principales universités bulgares qui ont coopéré avec des universités françaises sont « des établissements où sont implantées des filières universitaires francophones et que les contractants français de certains PEC prennent également une part active au travail de ces filières⁷⁶⁹ » (op. cit. : 142).

La situation est très différente en Roumanie, où les universités françaises se sont engagées très massivement (66%). L'auteur du bilan Tempus à dix ans remarque judicieusement que la question de la langue n'est pas étrangère à cette participation française.

« Les statistiques des partenaires roumains soulignent l'importance de la langue dans les programmes de coopération internationaux. Les universités françaises ont été en tête des institutions partenaires de l'Union européenne pendant toute la décennie. [...] Les partenaires du Royaume-Uni et d'Allemagne ont participé respectivement à 134 [50%] et 92 [34,5%] projets, tous deux se situent ainsi bien en-deçà de leur participation moyenne à Tempus Phare. » (Jongsma, 2000 : 72)

Rappelons, même si cela est quelque peu superflu, que le roumain fait partie comme le français de la famille des langues romanes, que la francophonie roumaine était très développée au début des années 1990 – et qu'elle reste actuellement l'une des plus développée parmi les pays d'Europe de l'Est⁷⁷⁰.

Quant à la Belgique, autre pays européen dont le français est l'une des langues officielles, sa participation était de presque 54% en Roumanie et de 25% en Bulgarie. L'auteur du rapport Tempus s'étonne de cette participation belge dans les deux pays.

Une explication nous est fournie par le rapport de l'attaché de coopération du service culturel, scientifique et technique et de coopération de l'Ambassade de France à Bucarest de 1992 à 1996⁷⁷¹.

« Bénie soit cette séparation entre la France et la Wallonie ! Elle nous permet de bâtir des projets francophones avec deux pays différents de l'Union européenne, ce qui est une condition imposée par Phare pour proposer un projet Tempus ».

La bonne participation belge en Bulgarie et surtout en Roumanie peut ainsi être expliquée par des rapprochements entre des partenaires belges et français pour la réalisation de projets Tempus, qui peuvent eux-mêmes s'expliquer par le partage d'une langue commune, le français.

De cette présentation du programme Tempus, nous pouvons tirer trois conclusions.

Premièrement, les évolutions du programme Tempus et son application à la Bulgarie et à la Roumanie durant la période 1991-1999 peuvent être corrélées aux évolutions de créations de formations universitaires francophones, qui, comme nous l'avons vu, pour l'essentiel d'entre elles, dans les deux pays, ont eu lieu avant les années 2000, dans la même séquence que Tempus en Bulgarie et en Roumanie (1990-1999). De fait, le programme Tempus a joué un rôle non négligeable dans la création de formations universitaires francophones en ce qui concerne les programmes d'études et les mobilités. Mais, plus généralement, il a sans doute engrangé une dynamique des acteurs locaux comme des acteurs de la coopération. Des actions montées hors cadres Tempus ont probablement bénéficié des dynamiques créées à partir de projets Tempus.

⁷⁶⁸ Ce qui n'est évidemment pas spécifique à la Bulgarie.

⁷⁶⁹ Selon d'autres sources d'informations, il s'agit des formations techniques, que nous n'avons pas retenues pour l'étude empirique.

⁷⁷⁰ Voir la première partie de ce travail.

⁷⁷¹ Op. cit.

L'étude plus précise des formations francophones retenues montre que nombre de leurs principaux acteurs ont bénéficié de ces programmes ou, quand cela n'a pas été le cas, que d'autres acteurs au sein de la même université et surtout de la même faculté ont pu en bénéficier, pour créer des formations en langue anglaise ou en langue allemande. C'est ce que nous verrons plus loin.

Deuxièmement, étant donné l'ampleur du programme, les moyens engagés, le nombre de personnes impliquées dans les échanges universitaires Est/Ouest et la nature même du programme, on peut dire que les champs universitaires bulgare et roumain sont bel et bien « pris » dans un processus d'eupéanisation dès le début des années 1990.

Troisièmement, concernant les langues des échanges, donc les langues les plus susceptibles de s'installer dans les champs universitaires, sans avoir d'informations précises à ce sujet, on peut supposer que le système des partenariats - deux Etats membres en plus du pays bénéficiaire devant être associés - favorisait déjà l'anglais en Bulgarie, et probablement le français en Roumanie.

Selon les partenariats, de nombreux échanges ont aussi pu s'effectuer en allemand (partenariats entre l'Allemagne et l'Autriche, par exemple). On peut supposer que, à l'instar de plusieurs formations francophones créées à cette époque, plusieurs formations en langue allemande ou en langue anglaise font partie des traces de ces échanges.

Dans son bilan de coopération scientifique et technique franco-roumaine pour la période 1992-1996⁷⁷², déjà cité, l'attaché de coopération en charge du secteur écrit :

« Le grand vecteur de la francophonie dans les universités roumaines est, depuis octobre 1991, le programme Tempus : milliers de mobilités d'enseignants et d'étudiants, documentation, publication, restructuration des cours. Notre action dans l'enseignement supérieur a toujours intégré cette dimension Tempus [...] »

On voit que les programmes Tempus ont été moteurs dans de nombreux échanges interuniversitaires de part et d'autre de l'Europe. Hors le programme européen Tempus, les pays d'Europe occidentale ont également engagé des moyens relativement conséquents dans les réformes des champs universitaires d'Europe de l'Est au début des années 1990.

Après le programme Tempus qui s'achève en 1999 pour la Bulgarie et la Roumanie, les deux pays continuent à bénéficier de crédits européens pour poursuivre les transformations engagées. Cependant, ces crédits, contrairement aux moyens Tempus, ne sont plus destinés spécifiquement à des échanges avec d'autres pays européens. Désormais, les deux pays participent, au même titre que les autres, à des programmes européens communs destinés à l'ensemble des pays et à des processus de convergences communs.

b) Renforcement des standards européens et occidentaux depuis le début des années 2000 : internationalisation des champs ?

La décennie 2000 est marquée très explicitement par l'ancrage de la Bulgarie et de la Roumanie aux institutions européennes, les deux pays ayant été admis à négocier leur adhésion en 1999. Sur le plan universitaire cela se traduit par la fin de l'accès en tant que pays bénéficiaire au programme Tempus et par l'accès au programme communautaire Socrates / Erasmus et par l'adhésion en 1999 au processus de Bologne, qui vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Dans la décennie 2000, comme les autres champs universitaires européens, les champs universitaires bulgare et roumain sont encouragés à être « compétitifs » et à s'« internationaliser ». Par ailleurs, cela ne signifie pas qu'il n'existe plus de coopération « bilatérale ». Mais contrairement aux années 1990, où les champs universitaires semblaient passablement « à nu », « pris d'assaut » par un ensemble d'acteurs aux intérêts hétérogènes auxquels ils offraient un terrain de coopération particulièrement ouvert, les acteurs locaux reprennent largement en main leurs champs universitaires. Il est cependant indéniable que les actions mises en place dans les années 1990 laissent une empreinte durable sur les champs.

« L'arrêt des programmes Tempus et le développement du programme Socrates ont créé une situation nouvelle par rapport à celle qui prévalait auparavant. La logique des programmes est en effet devenue une logique d'échanges et non plus d'assistance. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur doivent se montrer capables d'accueillir des étudiants étrangers originaires des pays de l'Union européenne, ce qui ne peut se faire qu'exceptionnellement dans la langue nationale. » (« Les filières

⁷⁷² Archives non officielles.

Dans ce point, nous nous concentrons sur la manière dont les champs universitaires bulgares et roumains se saisissent d'orientations et d'instruments européens⁷⁷³.

Comme pour la Turquie, nous nous intéressons aux mobilités et aux processus de convergences des systèmes d'enseignement supérieur vers les reconnaissances des périodes d'études et des diplômes dans les pays de l'espace européen d'enseignement supérieur : les instruments privilégiés de la politique européenne en matière d'enseignement supérieur.

Il a déjà été question dans les parties dédiées (ci-dessus) de l'harmonisation européenne des cursus et des diplômes, de l'introduction des ECTS (réalisée en 2005 dans les deux pays), de la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger. Rappelons brièvement que les deux pays s'engagent dès la fin des années 1990 dans les processus européens de comparabilité des diplômes. Ils font partie des premiers Etats signataires de la convention de Bologne (19 juin 1999), peu avant que leur processus de négociation pour intégrer l'Union européenne ne soit accepté (Sommet d'Helsinki, 19 décembre 1999). En 2004, le système de crédits transférables ECTS et le supplément de diplôme sont généralisés et deviennent obligatoires en 2005 dans l'un et l'autre pays.

Au-delà de ces convergences techniques évidentes, comment les mobilités sont-elles organisées en Bulgarie et en Roumanie ? En particulier, si on considère que les pays de destination constituent un assez bon indicateur de l'influence des pays, quels sont ceux particulièrement sollicités par les étudiants ?

i. Le programme Erasmus

La Bulgarie et la Roumanie ont, semble-t-il, bénéficié du programme Erasmus depuis 1999, en même temps que prenait fin le programme Tempus en tant que pays bénéficiaires⁷⁷⁴. Mais visiblement, ces échanges n'ont commencé à vraiment décoller qu'à partir de 2007, date d'accession des deux pays à l'Union européenne et à partir du moment où les crédits pouvaient être admis. C'est d'ailleurs à partir de cette date que nous trouvons des données dans les rapports Erasmus⁷⁷⁵. La progression a été constante depuis cette date – avec, comme en Turquie, un déséquilibre entre les « sorties » (étudiants bulgares ou roumains partant suivre un semestre ou une année d'études dans un autre pays du programme), plus nombreuses, et les « entrées » (étudiants d'un autre pays bénéficiaire du programme venant suivre un semestre ou une année d'étude en Bulgarie ou en Roumanie), moins nombreuses. Cette progression reste cependant très modeste et les chiffres relativement bas : quand bien même les pays seraient demandeurs,

⁷⁷³ Il a fallu faire des choix concernant la clarté de l'exposé : ou bien présenter en même temps que les champs universitaires les actions entreprises au niveau européen – ou au niveau de l'Etat français, ou de la Francophonie universitaire... -, au risque de digressions dans un exposé déjà long ; ou bien, comme nous l'avons fait, présenter ces actions dans une partie séparée, au risque soit de quelques répétitions (sous forme de résumés), soit de raccourcis trop rapides pour la bonne intelligibilité du propos. Une autre solution, que nous avons rejetée, consistait à présenter ces actions avant de présenter les champs universitaires, ce que nous n'avons pas fait, dans la mesure où ces présentations, détachées des contextes immédiats des formations universitaires francophones, pouvaient paraître totalement hors de propos.

⁷⁷⁴ Nous disposons de peu d'informations sur les premiers temps d'Erasmus en Bulgarie et en Roumanie. Si la Roumanie a été bénéficiaire Tempus dès 1999, en tout cas, les échanges se sont vraiment développés à partir de 2007, date de l'intégration européenne.

Cette date de 1997 émane d'un entretien réalisé par la Commission européenne auprès d'un universitaire roumain ayant promu les échanges Erasmus depuis 1997 au sein de son université, l'Université Transylvania de Braşov. Cependant, dans ce même entretien, il est dit qu'en 2005, l'université ne recevait que 3 étudiants Erasmus par an, alors qu'en 2013, elle en accueillait près d'une centaine. Ce qui laisse penser que le programme n'a pris de l'ampleur que lorsque la Roumanie est devenue un état membre de l'Union européenne à part entière. http://ec.europa.eu/education/erasmus/anniversary/staffro_fr.htm

⁷⁷⁵ Voir annexe 5 (Bulgarie) et 6 (Roumanie).

un certain équilibre entre départs et arrivées est décidé par la Commission européenne et par les bureaux Erasmus de chaque pays, afin que la dotation pour les étudiants sortants ne soit pas démesurée. Entre 2007-2008 et 2013-2014, le nombre d'étudiants bulgares bénéficiant du programme Erasmus est passé de 1140 (0,4% des étudiants inscrits en Bulgarie) à 1757 (0,6%) et, pour la même période, le nombre d'étudiants roumains en échanges Erasmus est passé de 3379 (0,37%) à 5742 (1,2%). Dans le sens inverse, le nombre d'étudiants d'autres pays ayant bénéficié du programme pour se rendre en Bulgarie est passé de 445 à 894 et celui pour se rendre en Roumanie de 1100 à 2183⁷⁷⁶.

Nous disposons d'indication sur les pays de destination et les langues d'études utilisées lors du séjour seulement pour les étudiants bulgares⁷⁷⁷. Pendant la période 2008-2011, 1363 étudiants avaient choisi l'Allemagne, près du double de ceux ayant choisi la France, deuxième destination, avec 701 étudiants. L'Espagne, troisième destination, était choisie par 569 étudiants, l'Italie, quatrième destination, par 447. Suivent la Pologne (381 étudiants), le Royaume-Uni (379), la Belgique (347), la République tchèque (315), l'Autriche (308), la Turquie (275) et le Portugal (250). Il est intéressant de comparer ces destinations avec les langues d'études. Pour la même période 2008-2011, 54% des étudiants bulgares en séjour Erasmus effectuaient des études principalement en anglais, 17,6% en allemand, 10,1% en français, 5% en espagnol, 3,5% en italien et 3,1% en turc, 1,5% en polonais et 1,2% en tchèque. Alors que le Royaume-Uni n'attire qu'un flux très limité d'étudiants Erasmus, l'anglais est néanmoins langue d'études pour plus de la moitié d'entre eux. Si le rapport entre séjours en France – voire en Belgique, bien que la Belgique ne soit qu'en partie un pays francophone – et langue d'études semble à peu près équilibré, en revanche, l'allemand est sous-représenté par rapport aux séjours dans un pays germanophone (Allemagne, Autriche), de même que l'espagnol ou l'italien.

Les mobilités des enseignants dans le cadre Erasmus sont quasiment insignifiantes en Bulgarie. On observe, malgré les faibles chiffres, une certaine évolution entre 2007 et 2013 : 601 universitaires bulgares ont bénéficié d'une mobilité Erasmus en 2007 et 957 en 2013 ; 404 universitaires d'un pays étranger ont bénéficié d'une mobilité pour se rendre en Bulgarie en 2007 et 820 en 2013.

La mobilité est un peu plus élevée en Roumanie et surtout progresse davantage : en 2013, 2953 universitaires roumains sont partis en séjour Erasmus, alors qu'ils étaient presque trois fois moins nombreux en 2007 (1157). La même progression vaut pour les universitaires étrangers en séjour en Roumanie : ils étaient 1677 en 2013 contre 937 en 2007.

ii. Les mobilités hors Erasmus

Comment, en dehors du programme de mobilité Erasmus, ont évolué les échanges d'étudiants entre pays ?

Comment évoluent les séjours d'études des étudiants bulgares et roumains hors de leur pays d'origine ? Et, réciproquement, comment évoluent les séjours d'études d'étudiants étrangers en Bulgarie et en Roumanie ?

Etudiants bulgares et roumains effectuant des études à l'étranger

Nous ne possédons pas de chiffres antérieurs à 2002-2003 (hors ceux du programmes Tempus : 1950 étudiants bulgares et 5040 étudiants roumains ont bénéficié des mobilités Tempus entre 1991 et 1997). Les étudiants bulgares sont les plus « mobiles » - ou ceux qui désertent le plus leur système national d'enseignement supérieur, selon la manière dont on interprète le phénomène.

En 2002-2003, ils étaient environ 24 000 en séjour d'études à l'étranger, soit 10 % du total de la population estudiantine bulgare. Parmi eux, près de la moitié se rendait dans un pays germanophone, Allemagne ou Autriche, 15% en France et autant aux Etats-Unis. Huit ans plus tard, en 2009-2010, en valeur absolue, le chiffre n'a guère changé : ils sont 23 311 à effectuer des études à l'étranger mais, selon l'estimation du ministre bulgare de l'éducation, ce chiffre correspond à 40% des bacheliers⁷⁷⁸. Les

⁷⁷⁶ Source : Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

⁷⁷⁷ Source : « Statistics for all », Agence Erasmus+ France, 2014 – Pays : Bulgarie. L'équivalent pour la Roumanie n'était pas disponible au moment de notre dernière consultation du site (juillet 2016).

⁷⁷⁸ In Moussakova, 2011.

pays germanophones, Allemagne et Autriche, attirent plus de la moitié de ces étudiants-migrants, suivis par les Etats-Unis (environ 12%) et de la France (environ 9,5%).

La langue anglaise tend à s'imposer de plus en plus dans les séjours d'études. C'est le cas pour les séjours courts, de type Erasmus⁷⁷⁹. Mais c'est aussi le cas si l'on considère le choix des pays de destination : en huit ans, le pourcentage des étudiants bulgares se rendant en France a diminué d'un tiers.

En comparaison, la mobilité des étudiants roumains paraît faible⁷⁸⁰. En 2003-2004, ils sont 23 000 (soit environ 4% des étudiants inscrits dans une université roumaine à la même époque) à s'être rendus à l'étranger effectuer des études – dont 16 000 en Europe, avec la France en destination privilégiée.

En 2011-2012, ils sont 28 103 à suivre des études à l'étranger, ce qui représente tout de même 26% des bacheliers roumains. Après avoir été la destination préférée des étudiants roumains, la France (3964 étudiants roumains en 2011-2012) est depuis 2010 devancée par l'Italie (5068) et par le Royaume-Uni (4615). Elle est suivie de l'Allemagne (2871) et de l'Espagne (2138) et enfin des Etats-Unis (1847).

Si le chiffre des étudiants roumains à l'étranger paraît peu élevé comparativement à celui des étudiants bulgares, selon l'analyse de Campus France, l'augmentation des études à l'étranger entre 2007 - date de l'entrée dans l'Union européenne et de facilitation des visas à défaut de leur suppression totale -, et 2011 a été de 26,5%.

Les filières francophones sont particulièrement touchées par cette « ruée à l'étranger » des nouveaux bacheliers. D'autant plus que, parallèlement à l'entrée dans l'Union européenne, la vie dans la capitale, Bucarest, est devenue particulièrement onéreuse⁷⁸¹. Nous avons été frappée par l'unanimité des propos de plusieurs de nos interlocuteurs en Roumanie, responsables de formation, universitaires roumains ou français, ou encore acteurs au BECO (Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF) : les étudiants de province peuvent être plus intéressés à payer des études en France (quasiment gratuites), en se rendant dans une petite ville de province, plutôt que de venir dans une université à Bucarest, où la vie est très chère. Par ailleurs, les universités publiques roumaines, depuis la deuxième moitié des années 2000, ont commencé à accepter davantage d'étudiants payants que d'étudiants au « budget » (financés par l'Etat) : elles ont adopté des tarifs pratiquement aussi élevés que ceux pratiqués par les universités privées. Le coût même de l'inscription dans une université publique peut être en Roumanie beaucoup plus élevé que dans une université française. C'est le cas en licence et c'est encore davantage le cas en master.

Qu'ils soient acteurs de la formation en gestion des affaires de l'ASE ou ceux de la formation en sciences politique de l'université de Bucarest, tous, en 2009-2010, déployaient une argumentation identique.

« CT- Et est-ce que, vous avez eu l'impression, il y a eu un changement ou il y a eu, je sais qu'il y a eu une baisse de natalité générale, une baisse démographique générale, est-ce que dans ces filières en langues étrangères vous avez senti le contre coup de ça ?

- Ah, oui.

- C'est cette année, depuis cette année ?

- C'est depuis presque 2 ans.

- Depuis presque 2 ans ?

- **Oui. Oui, et bien il y a aussi, bon c'est la population qui diminue, ça c'est un fait statistique, mais il y a aussi beaucoup des gens qui vont aller étudier à l'étranger directement.**

- Après le lycée ?

- Oui. Et même pendant le lycée.

- D'accord, même pendant le lycée. Donc ils sont moins intéressés par les filières en langues étrangères chez eux, enfin ici en Roumanie ?

- **Par les filières universitaires en général plutôt. Parce que maintenant qu'on est dans l'Union européenne, ça change aussi le coût des formations en Europe, on a aussi la liberté de voyager donc ce n'est pas aussi difficile qu'avant d'être accepté et puis d'avoir les moyens de subsister là-bas. [...]**

Parce que finalement si on vient de province et qu'on paie un loyer à Bucarest, si on doit payer ses études,

⁷⁷⁹ Nous ne disposons pas de données quant aux langues d'études choisies par les étudiants effectuant des études à l'étranger hors cadre Erasmus. On peut juste supposer qu'il s'agit d'études plus longues que les séjours d'échanges et que, de ce fait, il est possible que l'anglais soit moins couramment la langue des études : l'apprentissage de la langue du pays est davantage rentabilisé sur un séjour long.

⁷⁸⁰ Données : Campus France / UNESCO, 2014.

⁷⁸¹ Pour avoir effectué plusieurs séjours à Bucarest, nous pouvons confirmer que, à qualité égale, le coût de l'hôtellerie et de l'alimentation sont plus élevés à Bucarest qu'à Istanbul, « capitale économique et touristique » de la Turquie.

et tout, ça revient à peu près au même coût en France. » (Entretien, février 2010, doctorante ASE et chargée de cours, responsable du bureau Erasmus de l'ASE, future vice-doyenne de la Faculté des relations économiques internationales)

Pour le master de gestion en co-diplomation ASE – université d'Orléans (qui existe depuis 1996, sous forme de DESS) un universitaire d'Orléans explique que la co-diplomation avec l'ASE s'est arrêtée en 2009. Elle ne pouvait continuer du fait du trop faible nombre d'étudiants, lui-même dû aux tarifs excessifs pratiqués par cet établissement public :

« PI- Donc on avait 8, 10 candidats, enfin bref, donc on n'a pas ouvert parce qu'on n'avait pas assez de candidats. [...] Donc on a ça. La raison, elle est simple, c'est qu'ils font payer aux étudiants par semestre, c'est un peu moins de 1 000.00 €, si vous voulez, et les étudiants doivent en plus se loger, etc. etc. Donc en réalité actuellement ça coûte moins cher à un étudiant roumain de venir faire ses études en France que d'être en Roumanie pour faire ses études.

- Parce que les 1 000.00 € c'est eux, ce n'est pas vous ?

- Oui. Nous, on ne s'occupait pas de ça, non. Nous, ils nous logeaient c'est tout, et ça comptait, et le système était bien fait, ça comptait dans nos heures de service, et ils ont eu le système montant des 15, vous savez des 15 boursiers, les 15 premiers étaient boursiers, voilà. Alors ça, ils ont mis fin à ce système-là, enfin à tout le système élitiste, entre guillemets, communiste, qui n'avait pas que des défauts. » (Entretien, directeur IAE Orléans, première missions ASE, 1992).

La formation en sciences politiques est tout autant concernée. Nous avons eu l'occasion lors de l'un de nos séjours à Sofia d'apprécier la présentation qu'une représentante de Sciences Po Dijon (campus de sciences po, spécialisé sur l'Europe de l'Est) était venue faire à l'Institut français, pour procéder au « recrutement » d'étudiants bulgares. Destinée aux élèves du lycée français et des lycées bilingues de Bulgarie, la promotion de Sciences po Dijon était, à notre avis, très bien rodée et extrêmement convaincante : bourses d'études dispensant de l'inscription (Sciences Po est payant), APL pour le logement, faible coût de la vie à Dijon, label « sciences po » du diplôme... Nous n'avons pas assisté à une telle présentation en Roumanie. Mais nous ne doutons pas que ce soit le cas. En tout cas, « Dijon » a été mentionnée par plusieurs de nos interlocuteurs roumains comme prototype de la petite ville universitaire française susceptible d'attirer les étudiants désireux d'effectuer des études en sciences politiques.

[Notre interlocuteur évoque le problème du recrutement des étudiants dans la filière francophone de sciences politique (Université de Bucarest)]

Au début, il n'y avait pas de ressources en Roumanie. Mais il existe des écoles de sciences politiques en France pour l'option francophone et il existe des écoles de sciences politiques aux Pays-Bas pour l'option anglophone. Parfois, il est plus prestigieux de dire « Je pars faire des études en France », c'est plus prestigieux que de rester en Roumanie.

Il y a la question du coût de la vie à Bucarest. **Il est plus cher actuellement pour un étudiant de province de venir s'installer à Bucarest plutôt qu'à Dijon** ou aux Pays-Bas.

L'école roumaine a pu créer de très bons lycées dans les grandes villes de Roumanie, en dehors de Bucarest, d'où sort toute une élite. Donc, s'il n'y a plus autant de candidats en Roumanie pour les sections en langue étrangère, **c'est parce qu'avec l'ouverture sur l'étranger, il est devenu à la fois plus facile et moins cher d'effectuer des études à l'étranger, qui sont, qui plus est, plus prestigieuses.**

On est très conscients de tout cela à la faculté de sciences politique. » (Entretien, doyen de la faculté de sciences politiques, SP-UB, (1992)-2004-2010)

La mobilité sortante est assez ambiguë, particulièrement en Bulgarie. Elle est valorisée par les programmes européens et les instances universitaires européennes. Si l'on se réfère aux destinations, elles sont majoritairement européennes : seuls 6,5% des étudiants roumains effectuent leurs études aux Etats-Unis en 2011-2012 (environ 2,5 moins qu'en France). Les étudiants bulgares sont un peu plus nombreux à se rendre aux Etats-Unis (environ 15% - autant qu'en France), mais les destinations européennes sont très majoritairement choisies.

Certes, les parcours migratoires sont relativement pendulaires (Krasteva, 2011), mais peut-on considérer que 40% des bacheliers bulgares ou 26% des bacheliers roumains qui entreprennent de suivre des études à l'étranger, même ailleurs en Europe, soit un signe de l'eupéanisation ou de l'internationalisation des champs universitaires roumains ou bulgares ? On peut même se demander s'il convient bien de parler de « mobilité », avec 40% ou 26 % de bacheliers qui se rendent à l'étranger non en séjour d'études, mais pour y accomplir la totalité de leur cursus universitaire.

Etudiants étrangers en Bulgarie et en Roumanie et internationalisation des formations

Les établissements d'enseignement supérieur bulgares et roumains reçoivent-ils des étudiants étrangers, en dehors des quelques étudiants Erasmus ? Et quelles sont les évolutions ?

Au regard des chiffres⁷⁸², les deux systèmes attirent peu d'étudiants étrangers.

Toutefois, leur nombre est en augmentation depuis l'entrée des deux pays dans l'Union européenne, en 2007.

Nous avons très peu d'informations sur les étudiants étrangers présents en Bulgarie. Leur nombre – très modeste – croît très progressivement depuis 2007 : 7813 en 2000-2001, ils sont 8790 en 2007-2008, 11 380 en 2012-2013 (soit environ 4% de l'effectif total). Le site gouvernemental présentant les études en Bulgarie pour les étudiants étrangers⁷⁸³, met particulièrement en avant l'offre en langue étrangère.

Cependant, comme nous l'a indiqué le conseiller de coopération universitaire en Bulgarie (2006-2010), hormis quelques très rares Erasmus, aucun étudiant étranger ne fréquente les « filières francophones »⁷⁸⁴.

La Roumanie communiste des années 1980 recevait un nombre non négligeable d'étudiants étrangers en provenance de pays « frères » (contacts avec les pays du Maghreb, Tunisie en particulier ; Madagascar...). Ce nombre a diminué à la fin des années 1980, pourtant, il augmente de nouveau à la sortie du communisme et pendant les années 1990. En 1990, 8639 étudiants, essentiellement moldaves roumanophones en vertu d'un accord passé entre les deux gouvernements, étudient en Roumanie. En 2000, ils sont 11 669. Dans la première moitié des années 2000, le nombre décroît avant de remonter à partir de 2005 et surtout de 2007, moment de l'entrée du pays dans l'Union européenne. En 2012-2013, il y a 19 308 étudiants étrangers (soit, comme en Bulgarie, environ 4% des effectifs), dont 8405 venus de pays roumanophones. Parmi les autres étudiants étrangers, les Tunisiens, les Grecs et les Français constituent les groupes les plus nombreux (plus de 1000 pour chaque groupe), suivis des Allemands, des Serbes et des Turcs (environ 500 étudiants de chaque pays). Comme le système bulgare, le système roumain devient relativement attractif : pays européens, les deux pays donnent accès à des diplômes reconnus en Europe ; ils attirent aussi les ressortissants d'autres pays membres de l'Union européenne grâce à leurs facultés de médecine et de pharmacie présentant l'avantage pour certains étudiants, comme les Français, d'échapper au *numerus clausus* des facultés de médecine dans leur pays. En Roumanie, tout au moins⁷⁸⁵, les étudiants français sont de plus en plus nombreux dans ces facultés, moyennant des frais de scolarité assez élevés⁷⁸⁶.

Nous avons déjà vu que les universités roumaines et surtout bulgares offrent de plus en plus de formations en langue anglaise, majoritaires aujourd'hui dans l'offre en langue étrangère⁷⁸⁷. Ce développement est très directement lié, comme l'indique la citation tirée du rapport BECO placée en introduction à ce point (III-B-5, « Européanisation et/ ou américanisation des champs universitaires »), à l'intégration au champ européen de l'enseignement supérieur et aux objectifs donnés aux universités de « s'internationaliser ». Les ministères et les universités ont poursuivi une politique très active en matière d'internationalisation depuis le tout début des années 2000, en tentant d'attirer des étudiants étrangers.

Le même rapport du BECO daté de janvier 2000 montre que les formations francophones universitaires ont vocation à participer à cette politique d'attractivité des étudiants étrangers :

⁷⁸² Voir annexe 5 pour la Bulgarie et 6 pour la Roumanie (chiffres et sources).

⁷⁸³ Study in Bulgaria : <http://www.studyinbulgaria.com/>

⁷⁸⁴ Un Français, cependant, à la formation en sciences politiques de la NUB (2005-2011).

⁷⁸⁵ Même si les cours sont délivrés en langues étrangères, le critère linguistique (proximité entre le roumain et le français) joue sans conteste un rôle dans ce choix.

⁷⁸⁶ Ce qui suscite régulièrement des questions quant à cette inégalité d'accès entre des étudiants ayant réussi à franchir des étapes très difficiles en France, et des étudiants recevant un diplôme monnayé qui sera reconnu dans le monde du travail. D'autant que les cours sont réputés très théoriques en Bulgarie et surtout en Roumanie, avec peu d'exercices pratiques (Fiche Curie Roumanie, 2011, 2013) et que leur qualité est régulièrement mise en cause. L'attaché de coopération universitaire en Roumanie entre 2006 et 2010 nous avait confié refuser d'accorder un soutien du SCAC à ces formations.

⁷⁸⁷ Partie 2-I-B-1-b.

« [Les filières francophones] sont prêtes à accueillir des étudiants étrangers, et ce dans deux cadres très différents :

- Dans le cadre européen [programme Socrates] tout d'abord pour ce qui concerne la Roumanie, la Bulgarie et la Hongrie. [...] Ceci, ainsi que me l'a confirmé M. Miroiu, Secrétaire d'Etat à l'enseignement supérieur de Roumanie, confère une importance toute particulière aux filières en langues étrangères. C'est pourquoi le ministère de l'Education roumain est prêt à leur accorder un soutien spécifique, en créant des cadres juridiques susceptibles de faciliter les accueils et en apportant un financement complémentaire aux universités qui possèdent ce type de formation.

Ce même ministère vient d'ailleurs de publier une ordonnance en date du 13 janvier prévoyant que l'accueil en Roumanie d'étudiants étrangers restant inscrits dans leur établissement d'origine (et vice-versa) et la reconnaissance des périodes d'études pourront se faire sur la base d'accords directs entre établissements.

- Dans le cadre francophone.

Les filières les plus prestigieuses reçoivent déjà de nombreux étudiants étrangers et je peux témoigner que le Bureau de Bucarest est régulièrement destinataire de correspondances, généralement en provenance d'Afrique, d'étudiants cherchant des lieux de formation en Roumanie, Bulgarie ou Hongrie.

Les responsables de ces filières comme ceux des établissements où elles sont implantées sont disposés à envisager des accommodements avec le système tarifaire en vigueur (qui n'est pas dans l'état actuel de la législation de leur responsabilité mais peut être contourné par la signature d'accords bilatéraux) afin qu'une scolarité « à prix coûtant » puisse être proposée à des étudiants souhaitant suivre les enseignements de ces filières. » (« Les filières universitaires francophones en Europe centrale et orientale. Bilan et perspectives », Bucarest, BECO, 31 janvier 2000, Archives non officielles)

Les textes officiels vont en effet tous dans le sens d'une conformité avec les standards européens (mise en place des ECTS dès la fin des années 1990, avant la France, par exemple ; généralisation du LMD en 2005 et développement des masters, dans la foulée ; mise en place d'agences d'accréditation, affichage de l'« internationalisation » des universités, développement de sites à l'égard des étudiants étrangers...). Parallèlement, l'AUF a encouragé, dès le départ, l'ouverture des « filières francophones » à l'international :

CT- Oui, ça m'a fait penser à propos des étudiants, des difficultés à recruter, il y a une chose qui m'a un peu étonnée, beaucoup apparemment réussissent aussi à se maintenir avec des étudiants étrangers, de Tunisie à l'ASE, comme j'ai vu [...]

PI- Ça pose, c'était pensé pour ça. C'était prévu, ce n'est vraiment pas une dérive ou une évolution. [...] C'était des filières qui devaient pouvoir être ouvertes à tous les Francophones.

CT- Donc c'était vraiment dans les projets initiaux ?

PI- Tout à fait.

CT- Il y en a quand même qui fonctionnent uniquement, il y en a une, je n'ai pas retenu, mais ici à Bucarest

PI- Il y a Polytechnique qui fonctionne aujourd'hui qu'avec des étudiants tunisiens, pas que des étudiants tunisiens, mais avec plus de 50 % d'étudiants tunisiens.

CT- Alors même là ça reste dans la norme, ce n'est pas une dérive non plus.

PI- Bien sûr que non.

CT- C'est en relation avec l'Europe ?

PI- C'est pour ça qu'ils viennent.

CT- C'est pour ça qu'ils viennent ?

PI- Les étudiants tunisiens. [...] Je pense que c'est plus facile aujourd'hui de venir en Roumanie qu'en France, ce n'est pas l'espace Schengen, la Roumanie. [...] Mais les filières francophones étaient vraiment pensées pour ça, au départ elles pouvaient accueillir des étudiants de plusieurs nationalités, c'était même encouragé, les échanges régionaux, enfin intra régionaux, l'idée que dans une filière, on n'ouvrait pas des filières de même profil. C'était la théorie, dans la réalité ça ne s'est pas toujours fait comme cela. On ne devait pas ouvrir des filières de même profil dans des pays voisins parce que l'idée, c'était qu'un étudiant roumain pouvait aller en Bulgarie, et réciproquement, à partir du moment où il y avait une langue commune à ces gens-là, on pouvait accueillir des étudiants francophone, l'ASE par exemple ou Sciences Po accueillent des étudiants français, au sein des filières ou malgaches, ou tunisiens, ou ce que vous voulez. Ça c'était vraiment pensé pour ça, au départ. » (Entretien, responsable des programmes, BECO, 2004-2010)

L'ouverture du gouvernement roumain aux étudiants étrangers, la volonté d'internationaliser l'université roumaine, a profité au développement de formations en langues étrangères. Croisée avec la politique de l'AUF, cette politique a profité également aux formations universitaires francophones.

Certaines formations francophones en Roumanie étaient désormais majoritairement peuplées d'étudiants étrangers au moment de notre enquête, et c'est grâce à ces étudiants étrangers que plusieurs de nos interlocuteurs interprètent leur « survie ».

Pour combler le creux démographique et le manque d'étudiants locaux, certaines filières roumaines sont très actives pour faire venir des étudiants du Maghreb.

A polytechnique, la filière de génie mécanique et génie électronique, en 2008 n'avait que quelques inscrits et était au bord de la fermeture. En 2001, il y avait 100 étudiants par promotion, en 2008, il y en avait 25.

Ils ont fait un gros effort de publicité auprès des Tunisiens. C'est grâce aux étudiants étrangers que la filière survit. (Entretien, prise de notes, délégué aux programmes, BECO, depuis 2010 (/2004))

C'est aussi pour attirer des étudiants étrangers que des formations francophones en médecine se sont récemment créées en Roumanie. L'attaché de coopération universitaire en Roumanie émettait, lors de notre rencontre en 2010, de fortes réserves quant à la qualité de ces formations francophones « pour étrangers » :

« Alors les étudiants que l'on voit, c'est beaucoup d'étudiants tunisiens qui viennent maintenant. Il y a des filières où ils n'ont pas forcément un bon niveau, alors ça pose des problèmes à Polytechnique, par exemple parce que la filière francophone, il y a plein de Tunisiens, mais qui n'ont pas forcément un très bon niveau et qui viennent ici parce qu'ils se disent, c'est peut-être une bonne voie pour après passer en Europe, ailleurs en Europe, en France particulièrement. Et dans une moindre mesure c'est aussi le cas à l'ASE [Académie d'études économiques]. Mais ils en reçoivent moins qu'à Polytechnique en proportion. Polytechnique, les étudiants du Maghreb, c'est pratiquement toute la promotion. [...] Ils viennent ici, ça pose quand même quelques problèmes. Dans le lot il y en a deux ou trois qui ne sont pas mauvais, mais bon en général ce n'est pas terrible, ils n'ont même pas, même leur connaissance du français n'est pas très bonne. [...] Ce n'est pas... Et puis il y a une filière particulière, c'est la médecine. Où là, il y a maintenant 250 Français qui sont ici, qui étudient la médecine, ça pose d'autres problèmes.

CT- Oui. Qui ont été un peu diffusés dans la presse française.

PI- Un peu partout, à la radio, à la télévision. Donc c'est justement cette faculté-là qui

[Remise d'une brochure]

CT- Ah oui, ils font de belles brochures.

PI- Ils font de belles brochures.

CT- Donc eux la vitrine est réussie.

PI- La vitrine est bien, par rapport à cette formation...

CT- Ce sont donc des filières francophones ?

PI- Oui, oui, c'est une filière francophone qu'on ne soutient pas.

CT- Elle n'est pas du tout soutenue ?

PI- Non. On voudrait bien avoir une évaluation de la qualité de ces filières. Parce qu'on ne va pas soutenir la formation de médecins qu'on va retrouver chez nous après, et dont on ne connaît pas la qualité. [...]

Moi quand je vois la dérive de la qualité de l'enseignement roumain, je me dis qu'il n'y a aucune raison que la médecine soit épargnée. Avant il y avait vingt, vingt-cinq étudiants pour une place, maintenant il y en a même pas deux pour une place. » (Entretien, ACU, SCAC Roumanie, 2006-2010)

Malgré tout, ce sont les formations en langue anglaise qui se sont développées de manière exponentielle. Si les créations de formations francophones - de niveau master - ont récemment explosé en Roumanie, on a cessé d'en créer en Bulgarie et, dans les deux pays, les formations en langue anglaise ont connu un essor tout à fait exceptionnel⁷⁸⁸. Relativement à son parc universitaire, la Bulgarie est le plus anglicisé des deux pays : dès le début des années 1990 plusieurs universités majeures se sont ouvertes en langue anglaise. Mais étant donné l'infime pourcentage d'étudiants étrangers au sein des universités bulgares (4% en 2012-2013), cette offre de formations en langue anglaise s'adresse surtout, comme en Turquie, aux étudiants locaux, les étudiants bulgares.

C'est aussi le cas en Roumanie, dans une moindre mesure toutefois : relativement au parc universitaire roumain, les formations en langue anglaise sont moins nombreuses qu'en Bulgarie. Les programmes Tempus avaient permis de développer des échanges surtout avec des universités françaises. Mais l'engagement dans le processus de Bologne et l'adoption des orientations européennes (impératif d'internationalisation en attirant le plus grand nombre d'étudiants) marque clairement un tournant de politique universitaire.

⁷⁸⁸ Voir ci-dessus, partie 2-I-A.

Deux sites ont vu le jour, avec des informations qui nous ont paru assez complètes sur les formations en langue étrangère : « Study in Bulgaria » et « Study in Romania » - ce dernier site disposant d'un équivalent en français.

Lorsque nous avons commencé notre enquête empirique en 2009, très peu d'universités proposaient d'informations en anglais à destination des étudiants étrangers – hormis, en Bulgarie, les universités entièrement en langue anglaise. Cinq ans plus tard, en Roumanie, comme en Bulgarie, toutes les universités proposent un site en langue anglaise. Il y a désormais une orientation nette pour attirer les étudiants étrangers.

L'évolution de l'offre formative de l'Académie des sciences économiques illustre particulièrement bien cette tendance⁷⁸⁹. Alors que cette offre présentait un certain équilibre entre langues étrangères jusqu'au milieu des années 2000, peu à peu les formations en langue anglaise sont devenues plus nombreuses, pour, en 2015, être très franchement majoritaires.

Si encore peu d'étudiants étrangers se rendent dans ces deux pays, il y a en tout cas, une volonté de la part des universités et de leur ministère de tutelle d'attirer les étudiants étrangers.

Un article paru récemment dans la presse roumaine rend parfaitement compte des enjeux marchands qui motivent le développement de formations en langue anglaise pour attirer des étudiants étrangers.

« Selon les responsables universitaires, plus de 500 jeunes gens originaires de Turquie, de Chine, d'Albanie, de Tunisie, des Émirats arabes unis ou de Géorgie sont actuellement inscrits dans un cursus de licence ou de maîtrise de l'Académie des études économiques (ASE) pour étudier la gestion ou l'économie. Ils paient des frais de scolarité qui s'élèvent de 250 à 300 euros par mois, hors vacances universitaires. Ils alimentent ainsi le budget de l'ASE de plus d'un million d'euros par an (soit environ 2% du budget annuel global de l'établissement). Le professeur Dorel Paraschiv, vice-recteur en charge du département des relations internationales de l'ASE, explique ainsi cet engouement : 'Je pense que les jeunes choisissent notre institution parce que nous pouvons offrir un niveau de formation aligné sur les normes européennes, tant en roumain que dans une langue étrangère (anglais, français ou allemand). En outre, il s'agit de diplômes délivrés dans l'Union européenne et les frais de scolarité restent compétitifs. Même en France, où la scolarité est gratuite, les frais pour les étudiants non européens s'élèvent à 5 000-6 000 € par an'. Selon Paraschiv, le nombre d'étudiants extérieurs à l'Union européenne pourrait être encore plus élevé si l'université développait davantage de programmes d'études en anglais. » (Ziarului Financiar, 22 avril 2014⁷⁹⁰)

Selon le tableau Eurostat du rapport entre étudiants entrants et étudiants sortants pour l'année 2008/2009 que nous avons déjà utilisé pour la Turquie – considérée comme un pays à système d'enseignement supérieur « fermé » -, le système d'enseignement supérieur roumain est lui aussi considéré comme un système « fermé » (peu d'étudiants sortants et peu d'étudiants entrants). Quant au système d'enseignement supérieur bulgare, il apparaît comme un système « limité » (un nombre important d'étudiants sortants pour un très petit nombre d'étudiants entrants).

En comparaison, le système universitaire français relève de la catégorie « système attractif » (faible nombre de sortants, grands nombre d'entrants), comme l'Australie, le Royaume-Uni et les Etats-Unis qui font figure de prototypes de ce système. L'Allemagne fait partie des très rares pays relevant des systèmes « ouverts », avec un nombre important à la fois de sortants et d'entrants (le système le plus ouvert étant le système suisse)⁷⁹¹.

Mais il est possible que le développement récent de politiques universitaires très « offensives » sur le marché des étudiants étrangers, par l'entremise de la langue anglaise, contribue à rendre plus équilibrés les systèmes universitaires roumains et bulgares.

On peut ainsi conclure que, tout en se dotant d'une offre de formations « internationale », en langue anglaise, les systèmes universitaires sont encore faiblement internationalisés. Par ailleurs, cette poussée à l'internationalisation contribue à angliciser, voire à américaniser (via des références scientifiques, par exemple), les systèmes. La langue française s'en trouve marginalisée – surtout en Roumanie, puisqu'en Bulgarie et en Turquie, elle n'a jamais bénéficié d'une forte présence dans une époque récente - , tout

⁷⁸⁹ Voir annexe 20, « ASE ».

⁷⁹⁰ Notre traduction.

⁷⁹¹ Eurostat, 2012. Voir le tableau, annexe 11.

en conservant, à la marge, une place dans ce « marché universitaire », dans des formations plus destinées à des étudiants francophones étrangers qu'à des étudiants locaux.

c) Politiques de coopérations universitaires des Etats et d'autres acteurs supra- ou infra-étatiques : place des actions françaises et francophones et évolution globale des investissements

Hormis la Commission des communautés européennes et le programme Tempus, les acteurs intervenants dans les champs universitaires dans les années 1990 sont très divers, avec des actions plus ou moins en synergie

Les partenariats bilatéraux concernent les partenariats entre deux pays, selon la terminologie employée par les acteurs de la coopération⁷⁹². Le programme Tempus encourageait en réalité non les partenariats entre pays, mais les partenariats entre établissements universitaires d'Est et d'Ouest. Les pays ont leurs moyens d'action propres, tout comme d'autres organisations, dont certaines entretiennent des liens avec l'action étatique, voire s'y substitue, comme dans le cas des universités américaines.

Outre la Commission européenne, les budgets de ces différents acteurs pour des actions relevant du domaine universitaire dans les PECO sont très inégaux les uns par rapport aux autres. Et les budgets, largement consacrés à la formation, dans un sens large, ne concernent pas que le secteur universitaire, mais l'ensemble des personnels administratifs et des acteurs privés.

Selon M. Grabar, le budget alloué par la France aux échanges universitaires dans l'ensemble des PECO est, en 1995, le deuxième budget en termes de volume (78 MECU⁷⁹³, soit environ 470 MF), derrière celui de l'Allemagne (139 MECU). A titre de comparaison, le budget de la Grande-Bretagne est de 27 MECU, celui de l'Autriche de 15 MECU et celui de l'Italie de 13 MECU. Au total, les programmes bilatéraux européens atteignent la somme de 314 MECU, ce qui représente une somme conséquente : en comparaison, le budget du programme TEMPUS pour l'année 1995 était de 125,1 MECU⁷⁹⁴.

Ce budget global est encore plus imposant si l'on y ajoute les financements d'acteurs infra-étatiques, comme ceux de certaines régions françaises particulièrement actives dans le domaine universitaire (programme Tempus de la région Rhône-Alpes⁷⁹⁵) ou ceux des Länder allemands.

Quelles sont les actions du gouvernement français et de l'AUELF-UREF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française – université des réseaux d'expression française –, future AUF – Agence universitaire de la Francophonie) dans les champs universitaires roumains et bulgares ? Et comment évoluent-elles ?

Une prochaine partie sera plus précisément consacrée à cette question, dans la mesure où elle touche de près la question empirique de la durée des formations universitaires francophones, et celle du réseau d'acteurs impliqués dans ces formations.

⁷⁹² La « coopération bilatérale » s'oppose, selon cette même terminologie, à la « coopération multilatérale » qui englobe la coopération entre plus de deux pays et la coopération conduite par des organismes supranationaux.

⁷⁹³ MECU : Million d'ECU. L'ECU n'était pas une monnaie, mais un mode de conversion des différentes monnaies européennes, une unité de compte pour réaliser les politiques économiques et commerciales communes aux pays de la Communauté européenne. Cette unité a été supprimée au moment de l'adoption de l'Euro, le 1er janvier 1999.

⁷⁹⁴ Voir annexe 7 les données TEMPUS.

⁷⁹⁵ Ce projet est loin d'être négligeable. En 1996, son budget est de 4,6 MF – dont 1,8 MF pour la Pologne et 1,7 MF pour la Roumanie (Grabar, 1997) ; en 1998, il est de 5 MF (Resacoop).

« La Région Rhône-Alpes a créé en 1991, pour les pays l'Europe centrale et orientale, un programme d'actions et d'échanges dans le domaine de l'enseignement universitaire et de la recherche. Les principales actions :

- Bourses de mobilité pour favoriser les échanges d'étudiants, de doctorants, de chercheurs et d'enseignants entre établissements partenaires ;

- Programmes conjoints de recherche élaborés par des laboratoires de recherche partenaires ;

- Filières d'enseignement francophone dans les établissements partenaires.

En 1998, un budget de 5 millions de francs a été alloué par la Région au programme Tempus des pays d'Europe centrale et orientale (PECO). La majorité des établissements d'enseignement supérieur rhônalpins participe à ce programme. » (Site Resacoop, Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération :

<http://www.resacoop.org/programme-tempus-peco>).

Dans ce point, nous faisons une revue rapide des actions du gouvernement français dans les PECO afin d'avoir un aperçu général de l'ensemble des interventions « occidentales » dans les champs universitaires et de la place de l'« empreinte française » ou « francophone ». Nous évoquons également, dans le même temps et tout aussi rapidement, l'action de l'AUPELF. Nous évoquerons ensuite brièvement d'autres « influences occidentales » : l'empreinte anglo-saxonne et germanique, en particulier, et, celle plus spécifique à la Roumanie et qui se situe également, selon nous, largement dans une mouvance « anglo-saxonne » : celle de la Banque mondiale.

i. Evolution de l'action du gouvernement français dans les PECO

Une prochaine partie est spécialement consacrée aux actions des Services culturels des ambassades de France (indifféremment dénommés SCAC) dans les trois pays, afin de saisir plus précisément leur rôle dans la création et le fonctionnement de formations universitaires francophones. Nous nous contentons par conséquent ici d'un résumé rapide concernant l'intervention du gouvernement français et des ambassades de France en direction des PECO du début des années 1990 à aujourd'hui.

Pour résumer l'action du gouvernement français dans les champs universitaires en Bulgarie et en Roumanie, nous pouvons dire que les années 1990 représentent à la fois un tournant par rapport à la période précédente et un point d'orgue. Passé l'élan des premières années (1990-1993 – ce qui coïncide avec le changement d'orientation du programme Tempus), les premiers signes d'une diminution de l'aide française sont manifestes. Les moyens se maintiennent tout de même à peu près durant la décennie 1990, subissent une première amputation conséquente au début de la décennie 2000 et de toute évidence une autre amputation qui intervient au cours de cette même décennie 2000 – vraisemblablement autour de l'année 2006-2007, au moment où la Bulgarie et la Roumanie intègrent l'Union européenne⁷⁹⁶. Depuis, les enveloppes ne cessent de diminuer (voir annexe 16, les évolutions des budgets des SCAC en Bulgarie et en Roumanie).

Les investissements réalisés par le gouvernement français au début des années 1990 sont sans commune mesure avec ceux de la période précédente, où la coopération française dans les champs universitaires se limitait à l'envoi de quelques lecteurs dans les départements de français et à quelques échanges de conférenciers sur des thématiques surtout littéraires. Le gouvernement français accompagne les grands chamboulements qui interviennent dans les champs universitaires au tout début de la décennie 1990.

Les cas de la Bulgarie et de la Roumanie montrent qu'au tout début des années 1990, la coopération française change radicalement de dimension. Les évolutions budgétaires (partie suivante) montrent que les budgets des SCAC ont été multipliés par 15 environ entre 1989 et 1990.

Entre 1990 et 1993, le gouvernement français nomme une mission interministérielle – la MICECO⁷⁹⁷ – chargée de coordonner l'action de tous les ministères en direction des pays d'Europe de l'Est.

Les moyens alloués sont sans commune mesure avec les moyens qui étaient jusqu'alors alloués. Pendant trois années (1990-1993), les services culturels des ambassades de France en Bulgarie et en Roumanie vont ainsi bénéficier de moyens considérables pour la coopération. Ce sont les actions de formation sous toutes ses formes (bourses d'études en France, formation professionnelle, sur place ou en France, montage de formations universitaires...) qui sont privilégiées (voir plus bas).

Les acteurs de la coopération qui sont en poste dans les PECO constituent, surtout en Roumanie comme nous l'avons vu, des relais dans les projets Tempus entre les universitaires locaux et les universitaires français, comme les y encourageant d'ailleurs les instances de la MICECO.

Les interrelations entre la coopération française et le programme Tempus ne concernent pas seulement les bourses, mais aussi l'ensemble de la coopération universitaire.

⁷⁹⁶ Nous disposons de très peu d'indications concernant les enveloppes de coopération durant la décennie 2000, mais les propos des acteurs (entretiens) permettent de reconstituer assez bien la chronologie de cette évolution (voir plus bas).

⁷⁹⁷ Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale.

En Roumanie, la coopération scientifique et universitaire a été privilégiée, puisque presque les trois-quarts de cette enveloppe sont consacrés à la coopération scientifique, relativement protéiforme (tandis que l'action « linguistique et éducative » qui vise l'enseignement secondaire n'en représente qu'un peu plus d'un quart).

Le champ universitaire roumain porte donc en partie la marque de cette action – même si, dans l'ensemble du budget consacré à l'enseignement supérieur du gouvernement roumain, il ne s'agit que d'une goutte d'eau (DME / MAE, 2007).

En Bulgarie, les crédits de la coopération – environ deux fois moins élevés que ceux pour la Roumanie – ont été en revanche partagés à part à peu près égale entre la coopération « scientifique et universitaire » et la « coopération linguistique ». L'action-phare, le centre MARCOM, existant depuis 1989, en absorbait une bonne partie (voir plus bas). Par ailleurs, comme nous l'avons vu à l'instant, les mobilisations « françaises » sur les projets Tempus ont été beaucoup moins importantes en Bulgarie qu'en Roumanie. La « marque française » sur le champ universitaire y a été sans aucun doute beaucoup moins importante (Rapports MICECO 1991-1993⁷⁹⁸ ; Rapport de mission du conseiller culturel, scientifique et de coopération, SCAC Bulgarie (1994-1998)⁷⁹⁹).

Comment ont évolué les actions conduites par la coopération française en Bulgarie et en Roumanie et quelle est la part de ces actions dans les champs universitaires bulgares et roumains ?

Globalement, si l'on regarde les différents rapports en notre possession et les répartitions budgétaires, comme en Turquie, les actions conduites par les services culturels français (« SCAC ») dans ces pays se répartissent en plusieurs catégories (action scientifique et/ou universitaire, action linguistique, média, livres, culture française, sciences humaines / archéologie⁸⁰⁰...). Parmi ces catégories, les deux catégories majeures en termes de moyens sont la coopération linguistique et éducative et la coopération scientifique / universitaire. Les formations francophones universitaires relèvent de la deuxième catégorie dont elles absorbent une très grande part des crédits (l'autre grosse part étant consacrée aux bourses d'études en France).

La politique de formations universitaires francophones du MAE s'élabore et évolue en même temps que les moyens globaux consacrés à la coopération culturelle dans son ensemble.

Quelles actions ont été conduites dans les années 1990 - années « fastes » de la coopération française - dans les champs universitaires ?

Comme nous le verrons plus en détails, l'essentiel de cette coopération a porté, comme pour le programme Tempus, sur la « formation » des personnes, sous toutes ses formes, afin d'accompagner les réformes économiques et l'Etat de droit, mais aussi d'inscrire la langue française dans le domaine de l'enseignement au sens large⁸⁰¹. Outre la formation de professionnels des secteurs public et privé, ces actions de formations ont concerné plus ou moins directement les champs universitaires : formations des étudiants, des universitaires, mais aussi des scientifiques (bourses d'études, stages de formation en France ou dans les pays mêmes ; tenue de conférences, de séminaires...).

A côté de la formation strictement individuelle, des montages de formations inscrites dans des établissements d'enseignement supérieur locaux (formations universitaires) ont également vu le jour.

⁷⁹⁸ Archives Fontainebleau, carton 9.

⁷⁹⁹ Archives non officielles.

⁸⁰⁰ Dans les nomenclatures du ministère des Affaires étrangères, les sciences humaines semblent essentiellement recouvrir l'archéologie.

⁸⁰¹ En Roumanie, en 1996, selon *L'Officiel de la coopération franco-roumaine (1996-1997)*, MAE, 1997, 75% des crédits de la coopération françaises sont affectés à des actions de formation (*L'Officiel* : 12).

ii. Evolution de la coopération de l'AUPELF-UREF avec les PECO

A côté du programme mis en place par les instances européennes, d'autres acteurs supranationaux, sont actifs dans les PECO et interviennent dans les champs universitaires dès le début des années 1990.

C'est le cas de l'AUPELF-UREF.

Même s'il s'agit d'une organisation supranationale, favorisant un mode de coopération « multilatérale » (coopération non entre des institutions relevant de deux pays, mais de plusieurs pays) - un peu à la manière de Tempus -, son action se combine largement, au moins dans cette période, avec celle des instances françaises de coopération, pour donner une empreinte « francophone » (usages de la langue française) aux champs universitaires. Comme pour l'action du gouvernement français, une partie prochaine sera plus spécifiquement dédiée à l'action de l'AUPELF / AUF (partie 3-II-A).

L'intervention de l'AUPELF-UREF en Bulgarie et en Roumanie est essentiellement constituée de créations de « filières universitaires francophones ». Les programmes de bourses mis alors en place à cette période s'adressent en priorité aux étudiants et aux enseignants de ces « filières » (voir partie suivante). Ce n'est que progressivement que ces programmes de bourses s'ouvrent de plus en plus à des étudiants et enseignants d'autres formations et franchement à partir de la fin de la première décennie 2000.

Dans une partie prochaine, nous détaillerons la manière dont s'est constituée une politique de « filières francophones » pour l'AUPELF et comment cette politique coïncide avec la mise en place de filières francophones dans les PECO.

Cette mise en place est, par ailleurs, la concrétisation de l'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie aux instances de la Francophonie. La Bulgarie et la Roumanie sont admises comme « observateurs » lors de la IV^{ème} conférence des chefs d'Etat et de Gouvernement des pays ayant en commun l'usage du français⁸⁰², puis comme membres à part entière lors du Sommet de Maurice en 1993⁸⁰³. Face à une adhésion qui n'apparaît pas unanimement « naturelle » parmi les membres de la Francophonie⁸⁰⁴, les filières francophones ont constitué le moyen privilégié d'exprimer l'ancrage francophone de ces pays.

Cette politique a été particulièrement active, puisque de nombreuses formations universitaires qui se créent au début et au cours de la décennie 1990 en Bulgarie et en Roumanie, sont soutenues par l'AUPELF. Toutefois, l'AUF ne va plus développer de nouveaux soutiens au-delà de 1999-2000 : il n'y aura plus de nouvelles créations soutenues par l'AUF après cette date en Bulgarie et en Roumanie. Si bien que les « filières » soutenues par l'AUPELF / l'AUF entre 1992 et 2011 à une unité près ne varieront guère. En Bulgarie, elles étaient deux en 1993 à recevoir ce soutien, elles sont cinq, plus l'IFAG, en 1999, quatre, plus l'IFAG, en 2008 : les mêmes.

En Roumanie, elles étaient 4 en 1993 à recevoir ce soutien ; elles sont 8, plus l'école doctorale en sciences sociales (EDSS) et l'IGAG en 1997 ; 17 en 1999 et toujours 17 en 2008.

A partir des années 2000, le soutien à chaque formation tend, comme celui du gouvernement français, à diminuer, au point qu'aujourd'hui, depuis 2010, il n'existe plus de « politique de filières universitaires francophones » portée par l'AUF (voir plus loin le développement plus précis).

iii. Empreinte d'autres pays occidentaux dans les champs universitaires bulgares et roumains

Voyons, rapidement, comment d'autres pays s'inscrivent dans les champs universitaires bulgare et roumain, afin d'avoir une idée de l'empreinte française et francophone relativement à celles d'autres pays.

Notons d'emblée que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer la coopération d'autres pays francophones en dehors de la France, notamment, les pays européens comme la Belgique ou la Suisse. Nous avons noté que la Belgique participait à plusieurs partenariats Tempus avec la France en

⁸⁰² Sommet de Chaillot, 19-21 novembre 1991.

⁸⁰³ Sommet de Maurice, 16-18 octobre 1993.

⁸⁰⁴ Voir plus bas.

Roumanie⁸⁰⁵ ; les universitaires belges sont également présents dans les coopérations avec les formations francophones développées par l'AUPEFL-UREF / l'AUF (voir plus loin). Mais nous ne saurions dire quelle était la coopération bilatérale avec ces pays.

Notons aussi que, à défaut d'une étude ad hoc, nous ne sommes en mesure de fournir ni une évolution précise des différentes implantations « étrangères » ou des enseignements universitaires en langue étrangère.

Les seuls recensements que nous ayons pu effectuer sont ceux que nous avons présentés plus haut à partir de données de 2015 pour la Bulgarie et de 2011 pour la Roumanie⁸⁰⁶. Mais nous ne saurions envisager leur progression depuis le début des années 1990. Ils donnent un aperçu de l'empreinte que certains pays ou certains courants d'influence (comme le monde anglo-saxon) peuvent laisser via la langue sur les champs universitaires – ce qui nous semble, du reste, être un élément essentiel pour la question des formations universitaires francophones.

Nous avons noté l'anglicisation des champs universitaires relativement à d'autres influences langagières, tout en remarquant que cette anglicisation était beaucoup plus forte en Bulgarie qu'en Roumanie.

D'après ce que nous venons de voir concernant la présence française et francophone dans les deux champs au début des années 1990, on peut en déduire qu'en Roumanie cette anglicisation très progressive a probablement eu lieu dans les années 2000. Encore en 1996, les acteurs de la coopération française pouvaient être assez optimistes pour nourrir l'ambition de couvrir le champ roumain de « troisième cycles » français et/ou en français (Rapport de l'attaché de coopération en Roumanie (1992-1996), août 1996) ; à la même date, 52 projets Tempus sur 60 en activité impliquaient une université française (Rapport, *L'Officiel de la coopération franco-roumaine 1996/97*, 1997). Dans les rapports ou dans les entretiens que nous avons conduits auprès d'acteurs roumains ou bien d'acteurs étant intervenus en Roumanie dans les années 1990, nous ne trouvons nulle trace d'une quelconque « rivalité » de langues ou de modèles à cette époque. Au contraire, partout, il est affirmé que le modèle français et la langue française « font référence », dans ce pays à la francophonie jugée très affirmée. Il faut attendre le milieu des années 2000 pour trouver quelques grains de sable dans la machine bien huilée de la francophonie roumaine (Panzaru, 2006 ; Bilan de la coopération éducative, Bruand-Exner, 2009⁸⁰⁷ ; Entretiens ASE, directrice de la FUF (depuis 2008), Entretien ACU, 2010-2014).

Il y a évidemment eu dès le début des années 1990 des coopérations universitaires autres que la coopération universitaire française (si la part française dans les projets Tempus est très importante, elle n'est pas de 100% non plus), mais elles étaient probablement moindres. Par ailleurs, contrairement à la Bulgarie, il n'y a pas eu de grands établissements d'enseignement supérieur américains construits ni, à notre connaissance, de grandes universités privées fondées sur le modèle américain, comme en Turquie et en Bulgarie.

En revanche, la Banque mondiale a joué, à partir de la fin des années 1990, un rôle considérable sur le façonnage du champ universitaire, le tirant nettement vers un modèle de financement « à l'américaine » ou à « l'anglo-saxonne », ce qui aura des conséquences sur le modèle d'organisation plus que sur le modèle des études et de l'enseignement universitaire.

C'est donc assez tardivement que le champ s'anglicise, à partir de la moitié, voire de la fin de la première décennie 2000.

Pour les pays européens, nous avons déjà précisé que, de manière globale, dans les années 1990, le budget français consacré aux PECO était le plus important après celui de l'Allemagne, mais que le Royaume-Uni avait massivement participé aux projets Tempus. De manière générale, au début des années 1990, dans les PECO, les Etats-Unis et l'Allemagne sont très présents à la fois dans le domaine scientifique⁸⁰⁸ et dans le domaine universitaire.

⁸⁰⁵ La participation belge au programme Tempus I et Tempus II est loin d'être négligeable. Sur les programmes Tempus I et Tempus II (1990-1999), la Belgique a participé à 27,3% des PEC (France : 35,5 % ; Allemagne : 40,5% ; Royaume-Uni : 53,7%). Voir annexe 7.

⁸⁰⁶ Partie 2-A-2-ii.

⁸⁰⁷ En 2005, l'anglais a pour la première fois devancé le français en nombre d'apprenants.

⁸⁰⁸ Le directeur de la DGRCT, Claude Harel, adresse le 16 janvier 1992 une note à l'attention du ministre délégué aux Affaires européennes pour l'alerter quant aux « conséquences sur la présence française et sur les échanges de l'actuelle programmation à l'est pour 1992 » (intitulé de la note). Entre autres, sans que le domaine universitaire

Ce schéma global de répartition de la coopération dans les PECO qui s'applique mal à la Roumanie, s'applique en revanche parfaitement à la Bulgarie. Les Etats-Unis ont une coopération active dans les deux pays, mais bien davantage en Bulgarie, où l'action américaine est très visible.

Selon un TD de fin 1991 accompagnant la proposition de programmation des actions de coopération française, l'Ambassadeur de France en Bulgarie fait part de ses craintes concernant la participation active des « intérêts allemands et américains » à la reconstruction du système éducatif bulgare.

Il souligne en particulier l'ouverture d'universités et de formations.

« Avec des effectifs d'enseignants déjà deux à trois fois supérieurs aux nôtres. Il ne suffit pas de moderniser notre dispositif de coopération éducative, il faudrait rapidement le colporter afin d'assurer à la jeunesse bulgare un cursus cohérent incluant le baccalauréat français et des formations supérieures d'excellence. »

Accompagnant le TD, une fiche concernant la coopération avec l'Université technique de Sofia - où une formation francophone est en train de s'implanter grâce à un projet Tempus - met en avant les moyens importants que les instances de coopération allemandes et anglaises déploient dans cette université :

« Les Anglais vont équiper [l'université technique] d'une bibliothèque, d'une médiathèque, de matériel vidéo et d'un ordinateur. Les Allemands de leur côté suivent avec une bibliothèque et, au niveau de l'université, ils créent une faculté allemande de mécanique, avec enseignement en allemand, diplômes allemands. Le service allemand d'échanges universitaires a entièrement équipé la faculté, du papier au microprocesseur avec Volkswagen. Au total, avec les bourses de formation en Allemagne, une somme de 1 million de DM aurait été investie. »⁸⁰⁹

Le montant de la contribution proprement française à la création de la formation francophone n'est pas précisé : il est vraisemblable qu'il n'y en ait pas, puisqu'il s'agit d'un projet Tempus (dont le montant n'est pas précisé non plus) dans lequel l'université technique de Sofia et l'université Montpellier 2 des sciences et techniques du Languedoc sont engagées.

En 2001, alors qu'il y a 41 conventions de partenariat entre des universités françaises et des universités bulgares, il en existe à peu près une centaine entre des universités allemandes et des universités bulgares. L'Allemagne a par ailleurs développé un programme de bourses important et il existe plusieurs formations germanophones qui se sont installées dès le début des années 1990 dans plusieurs universités bulgares (Rapport d'évaluation, 2003, op. cit : 121-122).

Mais, bien plus que tout autre pays, les Etats-Unis – ou plus exactement les associations ou universités et organismes les représentant - s'ancrent fortement dans le champ universitaire bulgare dès les années 1990. L'exemple emblématique est l'université américaine de Blagoevgrad, ville située à une centaine de kilomètres de Sofia, non loin des frontières grecque et macédonienne – ce qui lui garantit un recrutement au-delà de la Bulgarie.

En projet dès 1990, l'université américaine de Bulgarie (American University in Bulgaria) est créée en 1991, en partenariat entre la République de Bulgarie, la ville de Blagoevgrad, l'Association Soros (Open society Institute à partir de 1993) et l'université du Maine. Elle est homologuée en 2001 en même temps par l'Agence nationale d'évaluation et d'accréditation de Bulgarie et par l'Association des collèges et universités de Nouvelle-Angleterre, - organisme privé américain destiné, en l'absence d'un ministère américain de l'enseignement supérieur, à habilitier les établissements d'enseignement supérieur américains. La vocation de l'université américaine de Blagoevgrad était de former des élites capables de soutenir les efforts de la Bulgarie vers l'économie de marché et la démocratie (Rapport évaluation,

ne soit explicitement mentionné, il estime inquiétante la diminution du budget consacré aux bourses d'études et de stage (46 MF en 1992 contre 65 MF en 1992) ainsi que la diminution du budget consacré à la coopération scientifique et de recherche. « 30 MF au lieu de 52 en 1991. C'est l'un des domaines où faute de quelques moyens supplémentaires la France a le plus à perdre. L'ampleur des enjeux pour notre enrichissement scientifique, technologique et économique est sans commune mesure avec les moyens qui seraient nécessaires, minimum 50 MF. Ceci au moment où l'excellence reconnue des chercheurs des pays de l'Est conduit les Américains et les Allemands à multiplier les facilités pour les attirer. Si nous ne participons pas nous aussi au mouvement de 1992 ce sera trop tard ensuite (P.M. : les 30 MF pour 1992 dépassent à peine le montant consacré en 1989 à cette coopération, c'est-à-dire avant la relance). » (Archives Fontainebleau, carton 9).

⁸⁰⁹ Archives Fontainebleau, carton 23.

op. cit., 2003 : 122-123).⁸¹⁰. Depuis le début des années 2000, l'université accueille un nombre important d'étudiants originaires d'une vingtaine de pays. Les frais de scolarité sont très élevés (entre 3000 et 4000 \$ par semestre en 2001 ; entre 5000 et 7000 \$ par semestre en 2010). Mais un système de bourses très développé fait que 90% des étudiants sont boursiers. En 2001, l'aide officielle américaine à l'université est estimée à 15 M \$, soit une aide incomparablement supérieure à l'ensemble de l'enveloppe de coopération, toutes actions confondues, de la France en Bulgarie et même incomparablement supérieure au budget de la coopération française alloué à l'université Galatasaray.

L'université américaine a une forte portée dans le tissu politique, économique et universitaire local. « Le concept et la formule de l'université américaine ont été utilisés pour la mise en œuvre d'une politique de solidarité et d'influence. Mais ils visent surtout à concevoir la coopération universitaire en prise directe avec les autorités locales et dans le cadre d'un ensemble régional (entendu au sens large). (Rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), op. cit., 2003 : 123).

Les Américains ne sont pas présents qu'à Blagoevgrad. Ils soutiennent l'ouverture de formations en gestion. A l'université Saint-Kliment d'Ohrid, où la formation francophone en gestion ne sera ouverte qu'en 1995, dès la recréation de la faculté d'économie, en 1991, a été mise en place une formation de langue anglaise. « Selon le doyen de la faculté, le gouvernement américain a alors investi 1,2 M\$ pour introduire des méthodes anglo-saxonnes d'enseignement et de gestion. » (Evaluation des filières francophones dans les PECO, 2001 : 97)

Mais, surtout, l'influence américaine s'enracine très tôt, non seulement dans le parc universitaire, dont l'ouverture récente laisse peu d'emprise à un contrôle du gouvernement bulgare, mais dans les organes décisionnaires bulgares : le Président de la République bulgare crée dès 1991 sur fonds public deux universités « libres », totalement construites sur le modèle américain, l'université libre de Varna et l'université libre de Burgas.

La fondation de l'homme d'affaires George Soros⁸¹¹, très active dans toute l'Europe de l'Est au début des années 1990 et au-delà, ne s'est pas limitée à la création de l'université américaine en Bulgarie. Il a également participé à la création de la Nouvelle université bulgare (NUB), première université privée de Bulgarie, créée en 1990 avec des universitaires dissidents de l'université de Sofia. Tout comme l'université américaine, elle est dotée de matériels modernes et performants qui en font une université prestigieuse dans le pays. Elle participe, même si elle est totalement gérée localement et fonctionne avec des universitaires bulgares, à la représentation moderne d'un modèle américain des études.

iv. Le rôle de la Banque mondiale en Roumanie (1997-2002)

La Banque mondiale a participé à plusieurs plans de réforme dans les pays d'Europe de l'Est. Mais elle intervient directement et massivement en Roumanie avec un plan spécifique pour réformer l'enseignement supérieur⁸¹².

Tant est si bien que pour certains auteurs, la Banque mondiale va, dans une large mesure, piloter les réformes en lieu et place des réformateurs roumains (Cirstocea, 2014).

Projeté dès le début des années 1990, le plan devient effectif en 1996. Ce projet est d'une ampleur non négligeable. Co-financé par le Gouvernement roumain (environ 30%), l'Union européenne (environ 10%) et la Banque mondiale (environ 60%), le programme est doté d'un total de 84 millions \$ sur 5 ans (1997-2002). Le financement de l'Union européenne est non remboursable et s'inscrit dans le cadre du programme Phare RO 9601 (« Universitas 2000 »). Le prêt de la Banque mondiale est en revanche remboursable avant 2016, avec un taux d'intérêt de 13%⁸¹³.

⁸¹⁰ Ce que montrent les effectifs étudiants en 2001 : 37% des étudiants sont inscrits en gestion administrative et commerciale, 12% en sciences politiques et relations internationales, 9,2% en informatique, près de 6% en journalisme (Rapport d'évaluation, op. cit., 2003).

⁸¹¹ Financier et milliardaire américain d'origine hongroise qui consacre une partie de sa fortune à des activités philanthropiques.

⁸¹² La Banque mondiale a aussi développé un plan de réforme de l'enseignement supérieur en Bulgarie mais un peu plus tardif (mis en place depuis 2001) et il ne concerne pas les programmes d'études, mais surtout les aspects financiers des universités (*Evaluation de la coopération française en Bulgarie* (1991-2001), MAE, 2003 : 119-120). Nous ignorons toutefois l'impact de ce programme, qui contrairement à celui pour la Roumanie, n'a semblé-t-il pas donné lieu à un aussi grand nombre d'articles – du moins en langues française et anglaise.

⁸¹³ Voir annexe 7.

Le projet est davantage structurel que curriculaire. Il prévoit cependant, en même temps qu'une réforme des structures, la formation de spécialistes à l'économie capitaliste (finances, management, gestion) et l'adaptabilité de la main d'œuvre aux évolutions de l'économie de marché.

Il envisage très explicitement (Banque mondiale, 1996) de transformer l'université en entreprise : financement par les familles, création d'un « marché concurrentiel », ce qui commence à se mettre en place en 1999 (Banque mondiale, 1996⁸¹⁴ ; Cirstocea, 2014). Il a, comme on le remarque, des implications sur les formations universitaires, en termes d'offre et de contenus curriculaire, qui convergent avec les orientations Tempus et les orientations des pays occidentaux (formations de spécialistes à l'économie de marché).

&&&

Une multitude d'acteurs nationaux ou infra-nationaux occidentaux interviennent ainsi directement dans les champs universitaires des pays d'Europe centrale et orientale pour les réformer, avec une ligne directrice globalement commune – l'économie de marché et la démocratisation des sociétés -, mais avec des objectifs sensiblement différents, selon les intérêts des intervenants (comme par exemple, l'importance de l'objectif « langue française » dans la coopération française).

Très tôt, dès le tout début des années 1990, les deux pays prennent une « voie occidentale » en multipliant les partenaires fonctionnant avec des cadres de références parfois très différents. Selon les partenariats initiaux privilégiés, les champs vont suivre ensuite une voie quelque peu différenciée. Les références initiales principales en Bulgarie sont anglo-saxonnes, puis germaniques. Ce sont elles qui marquent le plus le champ universitaire dès le début des années 1990. En revanche, la référence principale en Roumanie est française et/ou francophone. Si elle reste encore très présente, elle est désormais très largement concurrencée par la référence anglo-saxonne.

Cette forte « occidentalisation » - avec les spécificités propres à chaque champ – tend de plus en plus dans les années 2000 vers l'adoption de standards européens, ce qui inclut des encouragements à l'internationalisation des champs, de fait associée à une forte américanisation et à un recours à la langue anglaise.

⁸¹⁴ « There are clear indications of capacity and willingness to pay for higher education. This is apparent not only in the fees paid by extra-quota Romanian students in public universities, but -- more fundamentally -- by the vigorous growth of fully self-financing private higher education during the past five years. » (Banque mondiale, 1996 : 6-7) [Notre traduction : il y a des indices évidents de la capacité et de la volonté de payer pour une éducation supérieure. Cela est établi non seulement au regard des frais payés par les étudiants hors numerus clausus des universités publiques, mais encore, de manière plus fondamentale, par la croissance soutenue et entièrement autofinancée de l'enseignement supérieur privé].

6. Que conclure de ces évolutions des champs universitaires bulgare et roumain ?

Peut-on distinguer de grandes phases de changements dans les champs universitaires bulgares et roumains ?

Les grands bouleversements que connaissent les champs universitaires roumaine et bulgare au tournant des années 1980-1990 laissent ouverte la porte à toutes les influences occidentales. Le programme Tempus, permet de multiples échanges entre les pays européens de parts et d'autres des anciens « blocs ».

On peut considérer que cette première période d'ouverture et d'échanges intenses et divers se poursuit jusqu'à la fin de la décennie 1990, au moment où les deux pays sont officiellement intégrés au processus de négociation sur l'élargissement de l'Union européenne (Sommet d'Helsinki, décembre 1999) et où ils signent la déclaration de Bologne, souscrivant au projet de créer un espace d'enseignement supérieur européen et de le rendre « toujours plus attractif pour les étudiants d'Europe comme du reste du monde »⁸¹⁵. Ce cadre, par la mécanique gravitationnelle des langues (Calvet, 1999), est d'emblée très favorable à la langue anglaise.

La langue française est peu présente dans le champ universitaire bulgare, vite anglicisé dans les années 1990, avec quelques formations universitaires très isolées en langue allemande et en langue française. En Roumanie, depuis la fin des années 2000, le début des années 2010, la langue française perd vraiment un statut dans le champ universitaire roumain qui s'anglicise lui aussi très vite.

Selon les observations que l'on retire de l'étude empirique que nous avons conduite – et qu'il faudrait confirmer au moyen d'une analyse extrêmement fine des données que nous avons recueillies (études de cas)⁸¹⁶ –, au début de la décennie 2000, plusieurs formations francophones ont basculé à la langue anglaise (INDE – diplôme du CNAM) ou ont disparu (Master en Finance à l'ASE) ; plusieurs masters n'ont eu qu'une durée de vie éphémère de trois ou quatre années (SP-UB, 2006-2009⁸¹⁷), voire d'une année ou deux (ASE : Master Communication des affaires ; master Gestion des petites et moyennes entreprises).

Le français reste néanmoins très présent dans les lycées. Il est probable – mais cela reste à confirmer – qu'il est également assez présent dans les départements de français des universités⁸¹⁸.

Comment caractériser les évolutions depuis les années 2000 ?

L'évolution des champs suit, comme en France, l'évolution des lignes directrices des universités et les évolutions des orientations européennes : le développement de la recherche ; l'« internationalisation » (partie 3 – II).

Concernant l'usage des langues, cette internationalisation consiste à rendre les champs universitaires européens « attractifs » et à inciter par de grands programmes communautaires à multiplier les partenariats. Elle suit évidemment les processus plus généraux d'internationalisation (entreprises, organisations internationales, européennes...) : l'emploi quasi exclusif de la langue anglaise, comme nous l'avons déjà souligné dans la première partie.

⁸¹⁵ Conseil des ministres européens de l'éducation : communiqué de la conférence de Prague, 19 mai 2001. La suite est encore plus explicite : « [les ministres] ont convenu de prêter davantage attention aux avantages que présente un espace européen de l'enseignement supérieur doté d'établissements et de programmes variés. Ils recommandent aux pays européens d'accroître leur coopération en matière d'éducation transnationale, compte tenu de ses implications possibles et des perspectives qu'elle trace. ». Voir partie 3, les universités françaises.

⁸¹⁶ Que nous avons commencées et que nous nous proposons de poursuivre (annexe 25 (PDF)).

⁸¹⁷ En 2011 : nouveau montage de master francophone, coïncidant avec l'ouverture d'un centre de recherche en sciences sociales en français (CEREFREA), grâce à un prix Louis D dans des locaux cédés par l'ambassade de France, adressé à l'ensemble des chercheurs francophones en sciences sociales de la région.

⁸¹⁸ Engagement du gouvernement roumain envers la Francophonie. Création d'un secrétariat d'Etat à la Francophonie, par exemple. Dans le domaine universitaire, création des bourses Eugen Ionescu, en 2006, lors du sommet de la Francophonie à Bucarest : bourses destinées à des étudiants francophones souhaitant effectuer leur doctorat dans une université roumaine.

IV. Formations francophones universitaires, cadres d'action politiques et champs universitaires

Nous avons présenté dans cette deuxième partie trois évolutions générales, dépassant largement l'évolution singulière des formations retenues pour l'étude empirique. Nous considérons que ces évolutions constituent les cadres d'action des acteurs engagés directement dans les processus d'évolution des formations universitaires.

- l'évolution générale d'un mouvement de formations francophones ;
- l'évolution de cadres politiques, économiques ;
- l'évolution des champs universitaires.

Il s'agissait **d'abord** de resituer la création de ces formations dans un mouvement plus général de créations de formations universitaires francophones (I). **Nous avons montré que les formations universitaires francophones de l'étude empirique et l'université Galatasaray ont été créées à un moment, relativement circonscrit dans le temps (les années 1990, moment de changements géopolitiques majeurs) et dans l'espace (Europe orientale ; Asie Pacifique), où plusieurs autres formations, répondant peu ou prou au même modèle – des formations de premier cycle universitaire – ont été elles aussi créées.**

Par la suite, si le mouvement de créations s'est poursuivi, les nouvelles formations ne répondent plus au modèle initial : ce sont désormais, depuis le courant des années 2000, des formations de masters qui sont ouvertes.

La Turquie, la Bulgarie et la Roumanie fournissent une bonne illustration de ce mouvement, quoique les situations soient contrastées.

Les formations universitaires francophones prennent leur élan dans les trois pays retenus pour l'étude empirique entre l'extrême fin des années 1980 et le tout début des années 1990 et se poursuit durant la décennie 1990. Le phénomène n'est massif dans aucun pays, il reste relativement contenu. Cependant, la Roumanie se démarque des deux autres pays : les formations de « 3^{ème} cycle » (équivalent d'un DEA ou DESS français) commencent à essaimer. Un essor similaire n'a lieu ni en Turquie, ni en Bulgarie.

La première décennie du XXI^e siècle est marquée par un épuisement de créations de formations francophones : entre 2000 et 2010, la situation a très peu changé. Il n'y a pratiquement aucune nouvelle création.

En Turquie, la petite augmentation du nombre de formations francophones n'est due qu'au développement de l'université Galatasaray. En Bulgarie, il n'y a pas non plus de véritables nouvelles créations : les masters qui voient le jour viennent compléter une formation de premier cycle déjà existante.

Il n'y a guère qu'en Roumanie que le mouvement se poursuit, tandis que le rythme de création des formations de premier cycle commence à s'épuiser aussi, les créations de master continuent leur essor - et même de manière exponentielle à partir de la deuxième moitié des années 2000.

Il s'agissait aussi dans cette partie de mettre en évidence :

- d'éventuelles circonstances exceptionnelles, coïncidant avec la « parenthèse » pas complètement fermée du mouvement de créations de formations universitaires francophones qui va de la fin des années 1980 à la fin des années 1990 (ci-dessus, le bilan sur le mouvement de créations de formations francophones : I-A-D) – période pendant laquelle se sont créées les formations de notre corpus ainsi que l'université Galatasaray.
- et, au-delà des changements plus ou moins rapides qui coïncideraient avec la « fermeture » d'une époque.

Pour cela, nous avons tenté de montrer des évolutions signifiantes dans les trois pays :

- des évolutions politiques, économiques et sociales et des relations internationales (II) ;

- des évolutions touchant les champs universitaires (III).

Si l'émergence des formations francophones est due à des circonstances exceptionnelles, que nous nous sommes employée à souligner, un processus d' « européanisation » et/ ou d' « internationalisation » est clairement à l'œuvre dans les trois pays, à des rythmes très différents. Très précoce et franchement décidé de la part des universités roumaines et de leur autorité de tutelle (dès 1996)⁸¹⁹, plus réservé en Bulgarie, mais néanmoins bien réel (au moins depuis la signature du processus de Bologne, 1998), beaucoup plus tardif en Turquie (milieu des années 2000), mais néanmoins amorcé.

Ces rythmes différents s'expliquent en partie, par les différents chemins vers l'adhésion à l'Union européenne.

Afin de mettre en évidence des « coïncidences », nous avons synthétisé sous forme de tableau les évolutions majeures apparues dans les trois pays aussi bien au niveau politique / diplomatique / économiques, qu'au niveau des champs universitaires, selon les trois périodes de références que nous avons construites à la fin de la partie I sur les évolutions des formations universitaires francophones.

Pour rappel, nous avons adopté une périodisation en trois temps (tournant des années 1980-1990 - le tournant et les premières créations de FUF - ; décennie 1990 – expansion des FUF ; années 2000 – relatif épuisement / « mastérisation »)

Les trois catégories /périodes découpent bien sûr arbitrairement des flux. Mais il s'agit de voir si ce découpage arbitraire présente du sens.

Nous avons réalisé une synthèse sous forme de tableau - un peu long -, en mettant en regard pour chacun des trois pays les évolutions principales :

- des formations universitaires francophones dans les trois pays ;
- des champs politiques, économiques et sociaux ;
- des champs universitaires.

Synthèse de l'évolution des formations universitaires francophones au regard de l'évolution des champs universitaires

	Le tournant des années 1980-1990 :	Décennie 1990 :	Les années 2000 :
	Premières créations	Expansion	Epuisement progressif / Masters
Formations universitaires francophones	TR : 1987 : 3^{ème} cycle en géologie, Hacettepe 1988 : Ouverture du DSPA-UM, première formation en français BG : 1989 Ouverture du centre MARCOM RO : 1990 Ouverture des premières formations universitaires francophones	TR : 1991 : gestion du tourisme, Izmir 1992 : Ouverture de GSÜ 1996 : SP-RI, Yeditepe ; Début des masters BG : 1991-1999 : ouverture de formations francophones de 1^{er} cycle ; 1996 : IFAG RO : Ouverture régulière de formations francophones de 1^{er} cycle et de « 3^{ème} cycles » ou de formations professionnelles postuniversitaires	TR : 2000 : Economie et RI, Akdeniz Antalya Courant des années 2000-2010 : Création de masters GSÜ Fin des 3^{ème} cycles en géologie, Hacettepe ; BG : années 2000 : Quasi absence de créations de 1^{er} cycle : créations modérée de seconds cycles (IFAG) RO : création modérée de 1^{er} cycles jusqu'en 2010 ; Depuis le milieu des années 2000 : Multiplication exponentielle des masters.

⁸¹⁹ En la matière, il nous avait semblé frappant quand nous avons réalisé l'étude empirique, de voir combien les sites des universités, les discours des universitaires, sont centrés sur les questions d'harmonisation. A bien des égards, de ce point de vue, la Roumanie nous a semblé être la bonne élève européenne.

Evénements politiques, économiques et sociaux majeurs	TR : Depuis 1984 : Relative démocratisation ; ouverture économique aux entreprises étrangères. Demande d'adhésion à l'UE en 1987 Reprises des relations avec la FR BG-RO : 1989-1990 Fin des régimes communistes Ouverture à la démocratisation et à l'économie de marché et aux référentiels occidentaux Multiplication des échanges	TR, BG, RO : Instabilités politiques et économiques (récurrence des crises) Sommet d'Helsinki, décembre 1999 : TR : BG-RO : officiellement intégrées au processus de négociation	TR : Depuis 2002 : essor économique ; AKP au pouvoir Débats sur la candidature turque à l'adhésion BG, RO : 2007 Intégration de la Roumanie et de la Bulgarie à l'Union européenne
OTAN	(TR : Intégrée en 1951)	BG-RO : 1993 Demande d'adhésion à l'OTAN	BG-RO : Intégrées en 2004
Union européenne	TR : 1987 : Première demande officielle d'adhésion aux instances européennes. BG-RO : manifestation d'intérêts à intégrer les structures communautaires	« Chemins européens » BG-RO : 1993 Accords d'association européens. (Helsinki, décembre 1999) 1999 : - TR : Acceptation de la candidature turque pour l'intégration à l'Union européenne ; - BG-RO : début du processus de pré-adhésion (Helsinki, décembre 1999)	TR : 2005 Ouverture du processus d'adhésion ; débats européens et français sur la question de l'« appartenance » de la Turquie à l'Europe. Blocages de chapitres BG-RO : 2007 Intégration à l'Union européenne
Francophonie institutionnelle	-	BG-RO : 1991 Etats observateurs au Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement ayant le français en partage (Chaillot) 1933 : Pays membres à part entière des Sommets de la Francophonie	RO : 2006 : Organisation du Sommet de Bucarest
Relations avec la France / acteurs économiques, culturels	TR : 1986 : Reprise des relations diplomatiques, économiques et culturelles, interrompues depuis les années 70 BG-RO : 1990 : reprise des relations interrompues depuis la seconde guerre mondiale	TR – BG – RO Intensification des échanges TR-RO : très forte intensification des échanges économiques TR : soutien de la France au processus d'adhésion	TR : Tensions (génocide arménien ; blocage des chapitres d'adhésion à l'UE) Fin du soutien de la FR au processus d'adhésion BG : Peu d'échanges économiques RO : Nombreux échanges économiques et culturels
Evolution législative enseignement supérieur	TR : Loi de l'enseignement supérieur de 1981 : - contrôle étroit du champ universitaire (YÖK) ; - ouverture d'universités privées (1984), sur le modèle américain ;	TR : -	Processus d'eupéanisation des champs TR : - 2001 : Bologne Participation aux échanges universitaires européens

	BG-RO : fin du système centralisée et contrôlée et de l'idéologie marxiste-léniniste : proclamation de l'autonomie des universités	BG-RO : milieu des années 1990 : instauration de procédures de contrôle modérées	BG-RO : 1999 : Bologne Alignement sur les standards européens
Développement du champ universitaire	TR : Politique de développement du champ universitaire ; Système hyper sélectif BG-RO : Ouverture des champs ; fin des systèmes sélectifs : début du processus de massification des champs universitaires	TR : suite... Système hyper sélectif Développement exponentiel du champ universitaire BG-RO : développement exponentiel, voire anarchique, des champs ; création exponentielle d'universités publiques (surtout en BG) et privées (surtout en RO)	TR : suite... Système sélectif Développement exponentiel du champ universitaire BG-RO : Contrôle des établissements, mise en place de procédures d'accréditation ; milieu des années 2000 Depuis 2008 : baisse des effectifs (crise démographique)
Champs universitaires Référentiels / modèles externes	TR : américanisation depuis les années 1950 BG-RO : du modèle soviétique à l'ouverture aux modèles occidentaux : cadre européen TEMPUS ; foisonnement plus ou moins concurrentiel des initiatives « occidentales ». BG : forts investissements américains, anglais, allemand. RO : forts investissements français	TR : développement des universités privées de langue anglaise BG : Modèle européen composite à dominance anglo-saxonne / américaine : ouverture d'établissements privés américains ou construits sur le modèle américain ; Influence allemande (technologie) RO : modèle européen composite à prédominance française / francophone	Processus d'internationalisation et anglicisation des champs TR – Echanges ERASMUS (2001) Développement des universités de recherche ; « système fermé » BG-RO Echanges ERASMUS (1999) Espace européen de l'enseignement supérieur (compétitivité internationale) BG : « système limité » RO : « Système fermé » Anglicisation
Cursus d'études	TR : cycles calés sur le modèle américain (4+2+3-4) BG-RO : cycle universitaire unique (4-5 ans)	TR : - BG-RO : 1995 Introduction des cycles : 4 + 1 (ou 2) + doctorat	TR : Politique de développement des Master et Doctorat Début ECTS : 2006 BG : Généralisation des ECTS : 2006 RO : 2005 LMD (3+2+doctorat) ; généralisation des ECTS Politique de développement des masters et doctorats
Disciplines	TR : Référentiel américain BG-RO : renouvellement complet des disciplines, notamment en sciences sociales, sciences économiques ; référentiels mixtes ; emprunts multiples.	TR : - BG-RO : suite	TR : -

Langues d'enseignement (outre les langues nationales)	TR : utilisation de la langue anglaise dans les universités d'élites depuis 60-70' BG : Création d'universités et de cursus en langue anglaise. RO : Création de cursus en langue française ; quelques cursus en langues étrangères (anglais, allemand, français)	TR : expansion de la langue anglaise: universités d'élites ; universités privées BG : Développement de la langue anglaise dans les enseignements ; Création de plusieurs cursus en langues étrangères (français, allemand, anglais) RO : cursus en français majoritaires	TR : banalisation de la langue anglaise dans l'ensemble des universités BG : quasi banalisation des cursus en langue anglaise RO : multiplication des cursus en langue anglaise, plus nombreux que les cursus en langue française. FUF : Masters
Enseignants	Carrière universitaire peu attractive TR : Manque d'enseignants universitaires Peu de recherche universitaire Pas de rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères BG-RO : manque de spécialistes universitaires aux nouveaux référentiels Cloisonnement enseignement / recherche universitaire	TR : - Carrière universitaire peu attractive dans le public Pas de rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères BG : Pas de rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères RO : - Rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères	TR : Carrière universitaire faiblement attractive dans le public Années 2010 : politique de développement de la recherche universitaire BG – TR : Pas de rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères BG : carrière universitaire très faiblement attractive BG-RO : milieu des années 2000 : politique de développement de la recherche universitaire RO : carrière universitaire moyennement attractive. Rétribution particulière pour les enseignements en langue étrangères

Tableau 14- Evolution comparée des champs universitaires turc, bulgare et roumain

TR : Turquie ; BG : Bulgarie ; RO : Roumanie.

- : pas de changement par rapport à la période antérieure ;

FUF : formations universitaires francophones

Si l'émergence des formations francophones est due à des circonstances exceptionnelles, que nous nous sommes employée à souligner au tournant des années 1980-1990, un processus d' « européanisation » et/ ou d' « internationalisation » est clairement à l'œuvre dans les trois pays, à des rythmes très différents à partir de la fin des années 1990 (Helsinki). C'est particulièrement le cas dans le champ universitaire avec la signature du processus de Bologne : 1999 en Bulgarie et en Roumanie ; 2001 en Turquie. Le chemin vers l'adhésion conduit à l'ouverture de programmes universitaires européens « standards » aux trois pays : Socrates, Erasmus, programmes de recherche européens...

Il y a une sorte de « normalisation européenne » des champs. On peut considérer de ce point de vue que cette « normalisation » marque la fin des « circonstances exceptionnelles » ayant présidé à la création des formations.

Très précoce et franchement décidé de la part des universités roumaines et de leur autorité de tutelle (dès 1996)⁸²⁰, plus réservé en Bulgarie, mais néanmoins bien réel (au moins depuis la signature du processus de Bologne, 1998), beaucoup plus tardif en Turquie (milieu des années 2000), mais néanmoins amorcé. Ces rythmes différents s'expliquent en partie, par les différents chemins vers l'adhésion à l'Union européenne.

Au tournant des années 1980-1990, le champ universitaire turc poursuit son évolution selon la loi majeure de l'enseignement supérieur de 1981, tandis que les champs universitaires bulgares et roumains connaissent un véritable bouleversement, en basculant de modèles d'influence soviétiques à des modèles d'influence occidentaux.

Les disciplines continuent leur évolution en Turquie, sans révolution majeure, inspirées depuis les années 50 par les champs disciplinaires américains, tout comme la construction des cursus d'études (4+2+ doctorat). Les évolutions peuvent être qualifiées d'incrémentales : elles sont bien réelles mais sans ruptures depuis 1981.

En Bulgarie et en Roumanie, au début des années 1990, les anciens modèles sont à réformer et de nouveaux champs universitaires à construire, de même qu'il faut réviser le cursus universitaire unique qui était la norme antérieure pour aligner les études sur les standards occidentaux en instaurant un cycle intermédiaire avant le doctorat.

Tandis que la loi de 1981 en Turquie impose la tutelle d'un organe de contrôle et de gestion des universités très centralisateur – le YÖK – et que le champ peine à s'agrandir pour sortir d'un système hyper sélectif, en Bulgarie et en Roumanie, les universités retrouvent une autonomie presque totale, produisant une certaine anarchie dans les champs avec l'ouverture soudaine de plusieurs établissements d'enseignement supérieur, échappant pour certains – les universités privées – pratiquement à tout contrôle centralisé.

Cependant, si les orientations majeures de la politique universitaire turque ne varient guère depuis 1981 (augmenter le parc universitaire, notamment), au cours des années 1980, le parc universitaire reste toujours aussi insuffisant. Une certaine pression est exercée provoquant l'ouverture d'universités privées. Cette ouverture et le développement quantitatif font partie des principaux points communs des trois champs universitaires. La formation des ressources humaines constitue également un défi que doivent affronter les trois champs, ainsi que réussir à susciter des vocations, parmi la jeune génération, à des carrières universitaires, peu attractives.

Une autre ressemblance consiste dans la perméabilité de ces champs aux enseignements en langues étrangères, plutôt réservés aux élites ou futures élites locales, tandis que le taux d'étudiants étrangers inscrits est très faible.

Au final, l'ouverture soudaine des champs universitaires en quête de modèles en Bulgarie et en Roumanie se prêtent bien à la création de formations universitaires francophones. Par comparaison, la relation entre l'évolution du champ universitaire turc, très américanisé, et la création de formations universitaires francophones ne paraît pas des plus évidentes.

En revanche, les facteurs économiques, les perspectives d'adhésions aux Communautés européennes - puis à l'Union européenne - et - en Bulgarie et en Roumanie uniquement - l'adhésion à la Francophonie institutionnelle, sont également des éléments partiellement corrélés à la création de formations universitaires francophones.

Dans les années 2000, on a vu que les créations de formations universitaires francophones présentaient des signes d'épuisement, bien que les formations créées à la fin des années 1980 et dans les années 1990 se maintiennent globalement dans ces champs universitaires. Cependant, elles ne sont pas à l'abri de disparition : en Turquie, le « troisième cycle » (équivalent DEA / DESS français) de géologie de l'université d'Hacettepe disparaît ainsi que la formation en gestion du tourisme d'Izmir. En Roumanie,

⁸²⁰ En la matière, il nous avait semblé frappant quand nous avons réalisé l'étude empirique, de voir combien les sites des universités, les discours des universitaires, sont centrés sur les questions d'harmonisation. A bien des égards, la Roumanie, nous a, de ce point de vue, semblé être la bonne élève européenne.

plusieurs formations de troisièmes cycles ouvertes au cours des années 1990 et même des années 2000 disparaissent également.

Il nous semble que la perspective d'une adhésion aux instances européennes manifestée par ces trois pays, le développement d'une économie de marché, accompagnés de l'ouverture des champs universitaires, fournissaient des conditions propices au développement de formations francophones au tournant des années 1980-1990.

Nous pensons que les processus d'« européanisation des champs » (processus de Bologne, adoption de standards – ECTS, LMD – provoquant la création de masters -) qui s'associent avec des « standards » d'internationalisation (accueil d'étudiants étrangers, notamment, multiplication de grands programmes de recherches...) accompagnent, voire accélèrent, des processus d'anglicisation des champs et, coïncident probablement avec un moins grand intérêt pour les formations universitaires francophones.

En tout cas, on assiste à une anglicisation de plus en plus expansive des champs universitaires, quoiqu'à des degrés divers, de nature à entraver la création comme le fonctionnement des formations universitaires francophones.

Une étude attentive des acteurs et de la manière dont ils se saisissent des cadres d'actions possibles peut permettre de comprendre la création et le maintien voire l'épuisement des formations universitaires francophones.

C'est l'objet de la troisième partie de ce travail.

PARTIE 3 - LES DYNAMIQUES DES POLITIQUES DE FORMATIONS FRANCOPHONES DU RESEAU D'ACTEURS INTERVENANT DANS LE CURRICULUM

Notre étude comporte trois dimensions (p. 163). L'une d'elles est constituée par les évolutions des configurations d'acteurs qui interviennent dans le curriculum : le réseau des acteurs producteurs de politique curriculaire et les enseignants et étudiants qui participent à la mise en œuvre du curriculum.

Pour des questions de réalisation, nous nous sommes concentrée sur le réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire et sur les grands acteurs de cette politique, en les resituant, dans la durée, dans les cadres d'actions de leurs échanges et de leurs intérêts croisés ou divergents (partie 2).

Nos hypothèses reposent sur les dynamiques d'un réseau d'acteurs producteur de politique curriculaire où le français est une « règle curriculaire » :

- sur sa structuration, dans des circonstances exceptionnelles, où la règle est un consensus ambigu entre acteurs aux intérêts hétérogènes (Hypothèse A)
- sur ses reconfiguration successives où le réseau initial apparaît de plus en plus faible (abandons, liens, échanges de ressources de moins en moins importants) et la règle, au final, constitue un enjeu de plus en plus faible et elle est de plus en plus remise en cause (Hypothèse B)

Dans un premier temps, nous donnons un aperçu schématique de la composition du réseau initial et de son état actuel, afin d'en saisir les grandes évolutions (I).

Ensuite nous présentons les grands acteurs de la coopération qui composent ce réseau (II) :

- l'AUF (ex AUPELF-UREF) et son Bureau régional en Europe centrale et orientale (BECO) (II-A)
- le ministère des Affaires étrangères français et les services culturels des ambassades de France en Turquie, Bulgarie et Roumanie (SCAC) (II-B).

Enfin, nous consacrons deux parties aux universités et universitaires qui participent au premier-chef à l'élaboration de la politique curriculaire :

- les universités et universitaires français (III),
- les universités et universitaires turcs, bulgares et roumains (IV).

I. Evolution schématique de la configuration du réseau

Nous synthétisons sous forme de tableau les évolutions de la composition des réseaux d'acteurs producteurs de la politique curriculaire dans chaque formation.

Evolution de la composition des réseaux d'acteurs producteurs / metteurs en œuvre du curriculum (premier temps de fonctionnement – aujourd'hui)

	Configuration du réseau initial	Configuration du réseau actuel (2011-2013 environ)
TR DSPA-UM (1988) (Sciences politiques)	Université de Marmara / universitaires Fondation nationale de sciences politiques FR : Fort soutien SCAC TR /MAE /gouvernement	Université de Marmara / universitaires SCAC TR
TR GSÜ (1992)	Fondation Galatasaray pour l'éducation FR : Très fort soutien SCAC TR / MAE Consortium universitaire : 7 universités	GSÜ / universitaires FR : Très fort soutien SCAC TR / MAE Consortium universitaire : +20 universités
RO CJ (1995) (Droit)	Université de Bucarest FR : Très fort soutien du MAE ; Ministère de la justice ; Barreau de France ; Syndicat de la magistrature... : Consortium universitaire : 7 universités	Université de Bucarest FR : Très fort soutien du MAE ; Consortium universitaire : une 10aine d'universités
RO ASE / FABIZ (1990) (Economie)	ASE Bucarest / universitaires <u>AUF</u> + SCAC RO 2 universités (?) (4 universités francophones en 1996)	ASE Bucarest / universitaires
RO SP-UB (1990) (Sciences politiques)	Université de Bucarest <u>AUF</u> + SCAC RO (4 universités francophones en 1996)	Université de Bucarest
BG US-SKO (1995) (Economie)	Université de Sofia : universitaires FR : SCAC BG consortium de 4 universités françaises	Université de Sofia : universitaires FR : petit appui du SCAC BG lille 1
BG SP-NUB (1999) (Sciences politiques)	NUB / universitaires AUF consortium de 4 universités francophones	NUB / universitaires 2 universités

Sauf exceptions (GSÜ et le Collège juridique (université de Bucarest)), les évolutions principales sont les suivantes :

- A des degrés divers, investissement initial d'un grand acteur de « diffusion du français » (MAE /SCAC ou AUF /BECO), voire des deux, comme en Roumanie ; disparition ou très forte diminution de ce soutien aujourd'hui.

- Investissements initiaux de plusieurs universités françaises ou francophones, constituées en consortium. Un partenariat prestigieux pour le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara, avec la Fondation nationale de sciences politiques et, par voie de conséquence, de l'ensemble des IEP français. Aujourd'hui, seuls quelques partenariats isolés subsistent, quand ils subsistent (autrement que sous forme d'échanges Erasmus)

Pour l'université Galatasaray et le Collège juridique, les appuis du gouvernement français restent très forts encore aujourd'hui, mais néanmoins un peu moins importants que lors des premières années de fonctionnement.

En tout cas, l'université Galatasaray comme le Collège juridique ont toujours été des « exceptions » concernant le soutien du gouvernement français, mais ils le sont encore davantage aujourd'hui. A leur création, ils ont bénéficié tous les deux de très forts soutiens politiques.

Le cas du département de sciences politiques et administratives de Marmara est intéressant à plus d'un titre : bénéficiant d'un soutien initial de la part du gouvernement français à peu près équivalent à celui du Collège juridique, il ne bénéficie plus que d'un soutien comparativement « symbolique ».

Les acteurs locaux, universités et universitaires, sont évidemment toujours présents dans les formations (sinon, il n'y a plus rien, ce qui n'est pas le cas).

Hormis l'université Galatasaray et le Collège juridique, les soutiens des grandes instances de coopération (MAE / SCA ; AUF) se sont donc peu à peu épuisés, pendant que les partenariats universitaires s'épuisent eux aussi.

Quelles dynamiques ont poussé ces acteurs – SCAC, AUPELF / AUF, universités françaises, universitaires français et locaux, acteurs institutionnels locaux - à s'associer dans des projets de formations universitaires et d'universités en langue française dans des contextes non francophones ? Quelles sont les dynamiques de leur maintien et de leur retrait ?

Nous allons nous intéresser à chacune de ces grandes catégories d'acteurs.

En priorité, nous nous intéressons au MAE / SCAC et à l'AUF, dans la mesure où leur implication été transversale à tous les contextes, avec dans certains de fortes implications, notamment en Turquie. On peut parler, dans ce cas, d'une politique de formations universitaires francophones. Comment s'est-elle construite et quelles en ont été les évolutions ultérieures ? (II)

Si l'on peut comprendre certains intérêts de l'AUF et du SCAC (diffusion de la langue française / formation des élites...), qu'est-ce qui pouvait en revanche conduire des universités et des universitaires, français (ou belges), mais surtout turcs, bulgares, roumains à s'impliquer dans cette politique ? Quelles sont les leurs implications aujourd'hui ?

Les universités et universitaires français sont l'objet de la troisième partie (III)

Nous terminons avec les universités et universitaires locaux (IV).

II. Développement de politiques de formations universitaires francophones des grands acteurs de la coopération : l'AUF et le MAE

Lorsque nous avons commencé notre recherche empirique en retenant, outre l'Université Galatasaray, plusieurs formations, nous avons constaté qu'elles entretenaient des liens plus ou moins importants, plus ou moins réguliers, plus ou moins présents, avec des organisations externes aux champs locaux, que nous désignerons globalement comme des acteurs de la coopération universitaire.

Pour l'essentiel⁸²¹, les acteurs de la coopération universitaire sont les instances européennes et plus particulièrement la Commission européenne avec les actions conduites dans le domaine universitaire, l'AUF, le gouvernement et l'Etat français avec le MAE, le MER et les établissements d'enseignement supérieur français. A côté de ces acteurs principaux, les régions françaises, Wallonie Bruxelles, les universités belges ou encore d'autres instances ont également joué, dans telle ou telle formation, un rôle particulier.

Dans quelle mesure ces institutions se sont-elles croisées dans les actions entreprises ? A quel moment et de quelle manière sont-elles intervenues ? Quel a été leur rôle dans le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire ? Comment ce rôle a-t-il évolué ?

Cette recherche sur les acteurs de la coopération universitaire vise à répondre à certaines des hypothèses parmi celles émises plus haut :

- la présence d'un réseau transnational d'acteurs producteurs de la politique curriculaire (en particulier hypothèse 1), donc la présence d'acteurs non locaux (hypothèse 6), dont l'engagement et les investissements contribuent en partie au statut curriculaire du français (hypothèse 4) ;
- un désengagement progressif de ces acteurs dans le temps (enjeux, moyens, adhésions) (hypothèse 8, « majeure »).

Nous avons divisé la présentation par grands acteurs.

Concrètement, pour chacun d'eux, nous nous sommes intéressée aux éléments de sa politique d'ensemble (orientations de la politique universitaire et statut du français dans cette politique, moyens alloués), susceptibles de participer à la « politique curriculaire » des formations universitaires francophones, et à la manière dont ils se reconfiguraient dans le temps.

Pour répondre à ces questions, qui se déclinent selon la spécificité de chaque institution, nous nous sommes appuyée sur différentes sources documentaires, de différentes époques, ainsi que sur des entretiens.

Nous en rendons compte au début de chaque partie en renvoyant également aux annexes.

Certains de ces acteurs ont bénéficié d'une attention particulière, dans la mesure où ils étaient à la fois très présents dans les formations observées et, où, ce qui va relativement de pair, ils ont développé ce qu'il est convenu d'appeler une « politique de formations universitaires francophones ». C'est le cas de l'AUF et du MAE français.

⁸²¹ A côté de ces acteurs principaux, les régions françaises, le ministère de la Justice, Wallonie Bruxelles ou d'autres instances peuvent également avoir eu un rôle dans la création de formations universitaires francophones. Pour les formations retenues, la MICECO, organisation interministérielle créée de manière ad hoc pour la coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale, a joué un rôle. Nous en parlerons quand nous parlerons du MAE. Certaines universités belges ont également joué un rôle (l'Université Libre de Bruxelles, en particulier, pour les formations en sciences politiques de Roumanie et de Bulgarie), mais nous évoquerons ce rôle en même temps que celui des universités françaises : même si elles ont toutes leurs spécificités, leur action est également largement commune quand elles participent aux mêmes programmes européens ou quand elles sont également membres de la Francophonie universitaire.

Avant de nous intéresser à leurs « intermédiaires » ou à leurs « représentants » locaux, présents sur le terrain (SCAC en Turquie et Roumanie, Institut français en Bulgarie⁸²², BECO de l'AUF pour les PECO), et en première ligne pour la mise en œuvre des formations universitaires francophones, nous nous sommes intéressée aux institutions qui fixent les lignes directrices et allouent les budgets. Ces institutions ont des missions différentes, qui ont évolué et qui se croisent sur le terrain des formations universitaires francophones dans la zone géographique que nous avons retenue.

Les acteurs de la coopération française représentant du MAE et les acteurs de l'AUPELF / l'AUF sont directement impliqués – quoiqu'à des degrés divers, selon les formations, dans la création et le développement de formations universitaires francophones. Indéniablement, il existe une « politique » de formations francophones de la part de ces deux acteurs majeurs de la coopération linguistique et universitaire – qu'ils désignent, l'un et l'autre, comme une politique de « filières francophones »

Pour autant, on peut se demander comment s'est construite cette politique de formation universitaire francophone, comment elle a évolué et quel est le rôle des acteurs de terrain.

Chacun de ces acteurs diversement impliqués fait donc l'objet d'un traitement particulier.

Dans l'ordre, nous nous intéressons à la politique universitaire de l'AUF et à celle du BECO (A) ; à la politique du ministère des Affaires étrangères français (B) et des services culturels de coopération des ambassades de France, intermédiaire entre les acteurs locaux et leur ministère de tutelle.

Ces acteurs font l'objet d'un assez long développement : ils ont explicitement adopté une politique de formations universitaires francophones (« filières francophones ») et, de ce fait, ils ont joué, voire jouent encore un rôle important dans la politique curriculaire de plusieurs formations retenues pour l'étude empirique.

Nous essayons à la fois de :

- rendre compte des évolutions de la place des formations universitaires francophones dans l'ensemble de la politique de chacun de ces acteurs ;
- mettre en évidence les éléments qui nous semblent présenter une certaine corrélation avec ces évolutions.

Des conclusions seront tirées en bout de parcours. Nous essayerons de dégager quelques tendances quant à ces évolutions.

⁸²² Nous ne rentrerons guère dans les subtilités administratives du MAE : la coopération culturelle pouvant s'effectuer, selon les pays, par l'intermédiaire des SCAC ou d'Instituts, rattachés directement à l'Ambassade de France concernée. Nous nous permettrons de généraliser en adoptant le terme de SCAC, la différence étant une différence de gestion financière.

A. AUPELF-UREF / AUF : émergence et évolution d'une politique de formations universitaires francophones (1980-2010)

Parmi les formations de notre corpus, plusieurs bénéficiaient d'un soutien de l'AUF : la formation en sciences politiques de la NUB en Bulgarie, les formations en sciences économiques (gestion des affaires) de l'ASE et en sciences politiques de l'université de Bucarest, en Roumanie, et celles en sciences économiques et droit que nous avons initialement retenues en Moldavie.

Cette institution ne nous était pas familière : l'université Galatasaray n'y a adhéré qu'en 2003, sans pour autant que cela ait eu la moindre incidence sur la politique curriculaire (jusqu'en 2012, l'AUF n'est mentionnée dans aucun compte-rendu de comité paritaire).

Dans la mesure où plusieurs formations retenues en Bulgarie et en Roumanie avaient été créées dans les années 1990, nous avons voulu comprendre de quelle manière l'AUF (antérieurement AUPELF puis AUPELF-UREF)⁸²³ avait été impliquée dans la création et le fonctionnement de formations universitaires francophones et, le cas échéant, si elle conduisait une politique particulière de formations universitaires francophones, si celle-ci avait évolué et de quelle manière.

Nous avons tenté de retracer les changements d'orientations de l'AUF, de voir à partir de quel moment émergeait une politique de formations francophones de l'AUF, puis tenté de repérer des évolutions, jusqu'en 2014-2015.

Nous avons consulté un nombre important de documents. Ces derniers toutefois ne relèvent pas d'archives institutionnelles : nous n'avons pu accéder à des archives de l'AUF. Les documents d'appui sont de nature variée : outre les documents-cadres de l'action de l'AUF (documents de programmation, d'indicateurs ; documents de présentation de réalisations de l'AUF, puis, tardivement (à partir de 2011), rapports d'activité partiellement publics...), nous avons également consulté des textes émis par les acteurs de l'AUF (recteurs, directeurs de programmes...) et les brochures documentaires destinées au grand public⁸²⁴. Nous avons également pu compléter ou croiser ces informations avec les entretiens réalisés auprès d'acteurs ou anciens acteurs de l'AUF⁸²⁵.

Plusieurs périodes d'une politique de « filières universitaires francophones » se sont dessinées à partir de cette consultation et de cette analyse documentaire.

- Avant 1989 : période de faibles moyens institutionnels, sans politique de « filières francophones » ;
- 1989-1999 : période de montée en puissance institutionnelle et d'une politique active de développement de « filières francophones » ;
- 1999-2006 : période de rationalisation des actions, avec une banalisation et une mise en retrait progressive d'une politique de formations francophones ;
- Depuis 2006 : réforme des actions de l'AUF : fin d'une politique spécifique de « filières universitaires francophones ».

Les deux premières parties sont consacrées aux évolutions de l'institution et de ses actions : la période de la montée en puissance de l'association (fin des années 1980 - fin des années 1990) (1) et ses évolutions ultérieures, depuis 1999 jusqu'à nos jours (2).

La troisième partie s'intéresse particulièrement aux évolutions d'une politique de « filières francophones » depuis la fin des années 1980 jusqu'à aujourd'hui (3).

⁸²³ En novembre 1993, l'AUF prend le nom d'AUF-UREF, puis, en avril 1998, lors de son Assemblée générale qui se tient à Beyrouth, dans un souci de lisibilité demandé par le secrétaire général de la Francophonie, Boutros Boutros-Ghali, afin de rendre plus visibles les actions de la Francophonie, celui d'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

⁸²⁴ Voir annexes 12 pour des précisions quant aux documents consultés.

⁸²⁵ Voir annexe 23-7 (PDF) : Entretiens : acteurs transversaux. Nous avons également utilisé d'autres entretiens quand ils faisaient référence à l'action de ces acteurs.

La quatrième partie s'intéresse aux évolutions concrètes de cette politique et à ses adaptations dans la région « PECO », à travers les actions de terrain réalisées, à partir de 1996, par le Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF – le BECO. Son périmètre d'action recouvre les pays où sont implantées les formations universitaires retenues pour l'étude empirique.

Une cinquième partie est plus spécifiquement consacrée aux moyens concrets alloués aux formations universitaires francophones dans les PECO. Enfin, dans une sixième partie, nous dressons un bilan de ces évolutions.

1. La montée en puissance de l'AUELF de la fin des années 1980 à la fin des années 1990

La présentation qui suit montre le développement de l'Agence à partir de la fin des années 1980, ce qui coïncide avec la création des formations francophones que nous avons retenues. Elle s'appuie sur les informations données sur le site de l'AUF (« historique »), sur quelques publications institutionnelles, comme celles proposant un panorama général et historique⁸²⁶. Au-delà de la mise en valeur des actions institutionnelles contenue dans ces références, on peut y observer une évolution de l'institution et des politiques conduites, largement tributaires des moyens alloués par les Etats membres de la Francophonie, et notamment la France.

La période 1989-1998 peut être considérée comme une phase d'expansion de l'AUELF.

Que cette expansion ait lieu dans cet intervalle de temps n'est pas sans intérêt pour notre propos : elle s'accompagne du développement d'une quantité importante d'instruments, dont les formations francophones font partie, visant à développer la francophonie universitaire. Elle coïncide avec la phase de créations et d'expansion de formations francophones en général, comme nous l'avons vu plus haut⁸²⁷. Pourquoi considérer cette période comme une phase d'expansion de l'AUELF ? Le premier changement, fondamental, concerne le statut de l'association. Les autres, consécutifs, l'augmentation de ses moyens et le développement de ses structures.

Le tableau ci-dessous constitue un résumé des différents documents permettant une vue d'ensemble que nous contextualisons dans les lignes qui suivent.

Evolution du statut organisationnel de l'AUELF

	Avant 1989	1989-1999
Statut / activité	Association	Association qui regroupe des institutions d'enseignement supérieur et de recherche ayant en commun l'usage de la langue française. 1993 : - Association d'universités ; - opérateur des Sommets ; - Université.
Nom	1961 : AUELF	1993 : AUELF-UREF
Nombre de membres	1986 : 170 + 500 départements d'études françaises 1988 : 180	1998 : 365
Bureaux régionaux	4 (2 en 1987)	9
Budget⁸²⁸	1986 : 10 MF env. 1988 : 30 MF env.	1992 : + de 40 MF 1994 : + de 113 MF 1998 : près de 250 MF 1999 : près de 230 MF

⁸²⁶ Voir annexe 12.

⁸²⁷ Partie 2-I-A.

⁸²⁸ Les données de budget, en particulier, proviennent de nombreux documents. Elles sont approximatives la plupart du temps. Mais elles donnent une idée des changements. Voir annexe 13 « AUF – Moyens » pour les précisions.

Personnel	1986 : 30 env.	1998 : + 200
Evaluation des moyens	1984 : L'AUPELF est à la limite de l'asphyxie (Jones, 1998 [1987])	1993 : la France ne donne pas les moyens suffisants (Guillou, 1993)
Orientation générale selon les textes officiels généraux⁸²⁹	Vocation : coopération universitaire entre établissements d'enseignement supérieur qui utilisent le français dans un large éventail de disciplines (Jones, 1998 [1987] : 118) 1961 L'AUPELF est un « regroupement d'universités », qui n'a de raison d'être que dans la mesure où elle rend des services à ses membres, les établissements d'enseignement supérieur « partiellement ou entièrement » de langue française : l'action est multiforme. Parmi les 5 actions, « coopération et développement » est l'action prioritaire (Jones, 1998 [1987] : 114-116) Multiplicité de petites actions, saupoudrage (?)	1993 « L'AUPELF a pour objectif essentiel le développement d'une conscience internationale et d'un esprit de coopération au service de la pluralité culturelle et du progrès scientifique. » (Statuts, 1993, art 2 « Buts »)
Principes (Chartes)	1973 Assurer la coopération interuniversitaire (service permanent de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique) par toutes les formes de coopération, entre pays du Nord et pays du Sud. La coopération interuniversitaire en Afrique est centrale dans la charte (Charte de Kinshasa, 1973)	1990 Elargissements des principes de la charte de Kinshasa : œuvrer pour le développement de la Francophonie ; décentrage : au-delà de l'Afrique, promotion d'une coopération universitaire utile au développement, avec un ajout sur l'« Ouverture à l'Europe centrale et orientale ainsi qu'à l'Asie du Sud-Est et réponse positive commune du Nord comme du Sud à l'appel des francophones des pays de l'Est qui ont retrouvé les voies du dialogue et de la démocratie. » (Charte de Paris, 1990)
Ambition majeure⁸³⁰	Au service de ses membres	L'aménagement et la consolidation de l'espace culturel, scientifique et technique d'expression française, dans une perspective de co-développement, de modernité et d'excellence. (statuts, 1993, art 2)

Nous verrons successivement, comment, au tournant des années 1980-1990, période charnière, la petite association est montée en puissance pour devenir opérateur de la Francophonie (a) ; comment ses moyens ont été décuplés, comment, dans le même temps, elle a développé ses structures et enfin comment ses missions ont été modifiées.

⁸²⁹ Avant 1989 : peu de mentions sur ce qui pourrait être des orientations précises, sinon œuvrer au développement des universités des pays francophones, d'après la Charte de Kinshasa de 1973 dont les principes sont rappelés en 1990 dans la Charte de Paris. Nous n'avons pas trouvé les statuts de 1967. 1989-1999. : statuts de 1993. Les statuts offrant des orientations interprétables, nous avons relevé également dans les discours des acteurs principaux de l'Agence les objectifs principaux qu'ils assignent à l'institution.

⁸³⁰ Formule utilisée dans des textes de références plus circonstanciés que les grands textes d'orientations générales, comme les textes de statuts, qui subissent peu de modifications dans le temps. Ces formules peuvent varier selon les documents de la même période, tout en étant produites par le même auteur. Nous avons retenu la formule qui nous semblait le mieux résumer la « période », généralement employée dans plusieurs textes de références (programmation ; brochure ; discours des acteurs).

a) *Du statut d'association au statut d'opérateur de la Francophonie institutionnelle : le tournant des années 1980-1990*

Plusieurs événements qui consolident la visibilité et surtout les finances et donc les actions de l'AUELF se sont produits dans un intervalle de temps entre 1986 et 1989. Ils permettent à l'association d'engager des actions d'envergure.

Jusqu'en 1989, l'AUELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française) est une association relativement modeste. De droit québécois⁸³¹, elle a été créée en 1961, lors d'une Conférence internationale, organisée par l'Université de Montréal, réunissant 150 représentants d'établissements supérieurs implantés dans le monde, où le français est l'une des langues d'enseignement. Sa vocation est d'établir des liens de coopération entre établissements d'enseignement supérieur dont l'une des langues principales d'enseignement est le français. A cet effet, le FICU (Fonds international de coopération universitaire) est créé en 1967 afin d'attirer et gérer les financements des Etats, des entreprises privées, les dons.

A partir de 1986, l'AUELF cherche activement à s'associer à la Francophonie institutionnelle, en train de monter en puissance, avec le premier Sommet des Chefs d'Etat et de gouvernement qui se tient à Paris en 1986. Dans cette optique, elle prépare un projet UREF (l'université des réseaux d'expression française), qu'elle soumet dès 1986 au Sommet de Paris. En 1987, le projet UREF est approuvé par le IIe Sommet de la Francophonie à Québec (septembre) et par l'AUELF lors de sa IXe Assemblée générale à Marrakech (Maroc, novembre 1987). L'appui dont bénéficie le projet va permettre à l'association non seulement de se relancer, mais aussi de connaître un essor très rapide.

Le développement de la future AUF est lié à celui de la Francophonie institutionnelle. Plusieurs associations francophones - dont l'AUELF - se sont constituées après l'indépendance des colonies françaises. Certains responsables africains, des nouveaux Etats, tel le président sénégalais, Léopold Sédar Senghor, ont pris position pour affirmer une association avec la France autour, non seulement d'échanges économiques et administratifs, mais aussi de la langue française. Le Général de Gaulle se serait méfié de cette entreprise susceptible d'être qualifiée de post-colonialiste et ne l'aurait pas encouragée (Frank, 2012). De fait, c'est en 1969, après son retrait du pouvoir, qu'une première conférence intergouvernementale des Etats francophones se réunit à Niamey (Niger). Elle a pour objectif de trouver les moyens de maintenir et renouveler les liens unissant la France à ses anciennes colonies, voire, au-delà, à l'ensemble des pays utilisant le français. La deuxième conférence qui se tient également à Niamey l'année suivante entérine la création de la première organisation intergouvernementale de la Francophonie : l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), future Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Si en 1978 l'Assemblée générale des Nations unies reconnaît à l'ACCT, le statut d'observateur, il faut toutefois attendre les années 1980 pour qu'un véritable essor ait lieu avec, le 17 février 1986, la tenue du premier Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement ayant en commun l'usage du français, sur invitation du président F. Mitterrand.

A la fin de la décennie 1980, la Francophonie institutionnelle, dont les actions étaient plutôt dispersées jusqu'alors et surtout d'ordre culturel, s'incarne alors lors des Sommets de chefs d'Etat « ayant le français en partage » dans l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, future OIF) dont la vocation principale est la solidarité des pays francophones les plus riches (essentiellement, France, Québec, Belgique), dits pays « du Nord », envers les pays francophones les moins riches, alors tous africains, dits pays « du Sud »⁸³² (Site de l'OIF, historique).

Lors du Premier Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement ayant en commun l'usage du français de 1986 (Sommet de Versailles et Paris), la solidarité entre pays du « Nord » et pays du « Sud » est

⁸³¹ Elle a été constituée selon les règles de la Loi sur les Compagnies du Québec (Statuts, 2001).

⁸³² Ces catégories structurent les actions de la Francophonie. Encore aujourd'hui, elles constituent des catégories déterminantes pour l'AUF et elles sont porteuses d'enjeux dans la mesure où les actions sont censées bénéficier au pays du Sud. Pour les PECO, pays « de l'Est » leur appartenance à l'une ou l'autre catégorie, notamment depuis leur accession à l'Union européenne (2007), conditionne les ressources attribuées par l'AUF, ce qui n'est pas sans importance.

affirmée à travers le développement d'actions dites « multilatérales », dans le jargon administratif (commun en l'occurrence à l'AUF et au gouvernement français). Par opposition aux actions dites « bilatérales » entre deux pays, qui désignent, par exemple, les actions de la France avec un autre pays, les actions multilatérales désignent des actions conduites par plus de deux partenaires étatiques. Quatre secteurs sont retenus : le développement (agriculture et énergie) ; les industries de la culture et de la communication ; les industries de la langue et l'information scientifique ; le développement technologique et de la recherche. Le Sommet suivant, qui se tient en 1987 à Québec, confirme ces orientations.

En septembre 1987, à Québec, lors du IIème Sommet des chefs d'État et de gouvernement ayant en commun l'usage du français, l'AUELF présente un projet d'« université des échanges » (dénommée UREF peu après), permettant de mettre en relation des universités de langue française pour la formation et la recherche. M. Guillou qualifie ce projet d'« université sans mur de la francophonie » (Guillou, 1989, préface).

L'ambition est de saisir la montée en puissance de la Francophonie et d'intégrer la Francophonie politique, afin d'accéder à davantage de ressources permettant de développer la francophonie universitaire.

« L'AUELF devrait se charger des échanges de formation et de recherche à tous les niveaux dans la perspective du co-développement et recevrait pour mandat de créer l'UPELF [baptisée peu après UREF] pour organiser et dynamiser en vue de l'excellence l'ensemble des échanges universitaires scientifiques, culturels et techniques au sein de l'aire d'expression française » (Citation du Livre blanc de l'AUELF présenté au Sommet de Québec, tirée de Guillou, in Jones, 1987, préface).

« Quand François Mitterrand a créé les sommets, Guillou a compris qu'ils auraient besoin d'opérateurs. L'UREF a été créée par Guillou. Il s'est tout de suite positionné en tant que représentant de l'UREF, pour devenir un des opérateurs de la Francophonie, avec comme champ d'action, le domaine universitaire. En devenant opérateur spécialisé, l'UREF s'est transformée en AUELF-UREF. La FIPF a raté son coup : elle aurait voulu être opérateur, mais c'était trop tard. » (Entretien, directeur du BECO, 1997-2001)

Le projet est approuvé par les Chefs d'Etat et de gouvernement qui décident de l'appuyer.

Les missions d'intervention de l'ACCT s'élargissent en 1989, lors du Sommet de Dakar, aux secteurs de l'éducation et de la formation, de l'environnement, de la coopération juridique et judiciaire (site de l'OIF). Les Chefs d'Etat qui y participent manifestent en particulier leur intérêt pour le développement de la formation supérieure, support du développement économique. En mai 1989, deux décisions importantes dans le domaine de l'enseignement supérieur sont adoptées lors de ce Sommet. L'une est la création de l'université Senghor d'Alexandrie, établissement privé de 3ème cycle, qui a pour mission d'œuvrer pour le développement en Afrique⁸³³. L'autre décision importante prise lors de ce Sommet permet à l'AUELF, grâce à l'activité de ses membres, d'intégrer la Francophonie institutionnelle, en devenant l'opérateur des Sommets pour l'enseignement supérieur et la recherche.

L'association se dote, dans la foulée en 1993, de nouveaux statuts et adopte à cette occasion le nom d'AUELF-UREF, afin de souligner le changement de vocation de l'association, qui de petite association d'universités, endosse désormais, selon M. Guillou, une triple vocation :

« Ce sera d'abord une association d'universités, donc il y a de la solidarité. Ce sera ensuite un opérateur des Sommets, donc elle mettra en place les programmes des Sommets. Et enfin ce sera une université qui créera des diplômes et qui créera des instituts, l'Université sans mur. Ceci lancera un débat, des gens vous disant, c'est aux universités de faire des diplômes, ce n'est pas à leur association. » (Entretien, AUF, Recteur, 1984-1999).

En devenant opérateur de la Francophonie pour l'enseignement supérieur et la recherche, l'AUELF change donc radicalement de dimension :

« L'AUELF était une association, ce que l'AUF est restée (il y a des membres). Le recteur Guillou a compris l'intérêt qu'il y avait, lorsque la Francophonie a commencé à prendre de l'importance, à devenir opérateur reconnu de cette Francophonie. C'est ce qu'il a réussi à obtenir et c'est ce qui a motivé le

⁸³³ Inaugurée solennellement le 4 novembre 1990, par Mohamed Hosni Moubarak, Président de la République Arabe d'Egypte ; Abdou Diouf, Président de la République du Sénégal ; François Mitterrand, Président de la République française ; Mobutu Sese Seko, Président de la République démocratique du Congo et l'ancien Président Léopold Sédar Senghor, avec la présence du Prince héritier du Royaume de Belgique (Site de l'AUF / historique).

changement de nom, l'association devenant une agence (opérateur reconnu pour l'enseignement supérieur et la recherche). Cela a changé complètement la vie de l'AUF car ses moyens, politiques et surtout financiers, sont devenus beaucoup plus importants. Cela l'a également fait entrer pleinement dans le système des organisations internationales. » (Complément d'entretien, BECO, directeur, 1996-2001).

Le statut d'opérateur permet à l'AUPELF de disposer de moyens financiers accrus et, ainsi, de pouvoir élaborer une véritable politique d'action universitaire « francophone ».

b) Augmentation des moyens

Lors de l'entretien déjà évoqué, M. Guillou donne une idée de grandeur de la montée en puissance financière de l'AUPELF-UREF en une dizaine d'années entre 1987-1988 et 1999.

« Cela [UREF] va être un tel succès que, quand on fait ça en 87, 88, on part d'une AUPELF qui a peut-être 15 ou 20 permanents. Quand en, fin 99, je m'en vais, il y en a 450, il y en a toujours 450. Financièrement je pense qu'en 87, l'AUPELF devait tourner à un demi-million d'euros, et encore je suis, je suis large. Elle avait son fonds de coopération qu'on appelait FICU [*Fonds international de coopération universitaire*], elle tournait comme ça. Ensuite quand je suis parti elle tournait à 45 millions. » (Entretien, AUF-recteur-1984-1999)

Les données que nous avons obtenues par ailleurs, quoique très disparates, confirment globalement l'évaluation de l'ancien recteur⁸³⁴.

Jusqu'en 1987, jusqu'à ce que le projet UREF soit approuvé et appuyé par la Francophonie institutionnelle, l'AUPELF, bien qu'association internationale, est une petite association qui financièrement a du mal à mener à bien les missions dont elle est investie et connaît plusieurs crises financières. Depuis 1973, elle a dû remplacer ses programmes ambitieux contre des actions ponctuelles, avec la diminution de la subvention accordée au FICU, qui finance alors les programmes de l'AUPELF, bénéficiaires de 85% des montants alloués par le FICU. En 1984, elle est considérée en situation d'« asphyxie financière » : ses ressources sont faibles, tributaires des Etats donateurs. L'association doit « se résoudre à comprimer les dépenses [...] notamment au chapitre des traitements » (plus d'un quart des effectifs est appelé à quitter l'association), bien que souffrant d'un « manque d'agents d'exécution », et elle doit renoncer à plusieurs actions (Jones, 1987 : 95-115).

L'UREF, université sans mur de la Francophonie, opérateur privilégié pour l'enseignement supérieur et la recherche, permet à l'AUPELF de disposer de « moyens financiers accrus » (Guillou, 1989). C'est incontestablement un tournant pour l'AUPELF.

Le financement de l'AUPELF / AUPELF-UREF, au demeurant fort complexe⁸³⁵, monte en puissance tout au long de la décennie 1990, permettant d'engager de multiples actions. L'association dispose de « ressources propres », constituées par les cotisations des établissements membres, mais ces contributions ne s'élèvent qu'à 8% du total des ressources de l'AUPELF en 1987 (Jones, 1987 : 110). Elle dépend pour l'essentiel des subventions que lui consentent les gouvernements : en 1987, ce montant s'élevait à 687 000 \$⁸³⁶ (Jones, op. cit.). Le chiffre était à peu près le même en 1981. Mais il faut ajouter les contributions indirectes des gouvernements, comme la mise à disposition de personnels par le gouvernement français (environ 700 000 \$⁸³⁷).

En bref, à défaut de disposer de bilans comptables ou même de données chiffrées globales sur l'ensemble de la période, si l'on s'amuse à mettre côte à côte l'ensemble des chiffres éparpillés dans différents documents, on peut grosso modo dire, comme le tableau ci-dessous⁸³⁸ l'indique, que le budget global est passé de quelques 10 MF en 1986-1987, à 30 MF en 1988, à plus de 40MF en 1992, à 115 MF en 1994. En 1998, le budget atteint 250 millions de francs (environ 38 millions d'euros). Entre 1987 et 1998, en l'espace de 12 ans, le budget a donc été multiplié par 12. Certes, il s'agit de sommes en monnaie « constante », qu'il convient de nuancer en tenant compte de l'inflation et des changements de niveau de vie, mais elles montrent cependant le changement conséquent des moyens dont dispose l'AUPELF, devenue en 1993 l'AUPELF-UREF.

⁸³⁴ Voir annexe 13.

⁸³⁵ Complexifié pour l'analyse par les différentes unités monétaires utilisées : US \$; Franc ; puis Euros.

⁸³⁶ Les participations principales sont : celle de la France qui s'élève à 335 000 \$ environ ; celle du Québec à 162 000 \$; celle du gouvernement fédéral du Canada, 150 000 \$; celle de la Belgique, 20 000 \$.

⁸³⁷ En 1982, la France met 12 personnes à disposition.

⁸³⁸ Point 2. Voir également annexe 13.

Dans le même temps, ses effectifs, qui s'élevaient à une trentaine de personnes en 1986, augmentent considérablement, puisque plus de 400 personnes seraient employées⁸³⁹ par l'AUF en 1998. Toutefois, en 1999 on observe une légère érosion de ce budget, puisqu'il passe de 250 millions de francs à 230 millions de francs (environ 35 millions d'euros), dont 62 consacrés au fonctionnement, avec 335 personnes employées (*L'année francophone internationale*, 2000 : 375).

c) Développement structurel

Cette montée en puissance de l'opérateur de la Francophonie se double dans le même laps de temps d'un doublement des adhésions des établissements d'enseignement supérieur et de recherche (de 170 en 1986 à 365 en 1998). En effet, au milieu des années 1990, la Francophonie s'est ouverte aux pays d'Asie du Sud-Est et aux pays d'Europe de l'Est (Bulgarie et Roumanie, qui adhèrent en 1993, puis Moldavie en 1996), ce qui a eu pour conséquence de susciter l'adhésion de plusieurs établissements d'enseignement supérieur de ces pays à l'AUF-UREF. Elle s'ouvre en particulier à des Etats d'Europe de l'Est et aux pays d'Asie du Sud-Est (anciennes colonies françaises), soit des pays où le français n'a plus aucun statut officiel et n'est plus, même partiellement, langue d'enseignement (sauf de manière très marginale dans des lycées bilingues comme en Bulgarie). Dès 1990, lors des Assises de la francophonie universitaire, qui se tiennent à Paris du 3 au 6 décembre, les recteurs et présidents des universités membres de l'AUF reconnaissent « l'ouverture [de l'Agence] à l'Europe centrale et orientale ainsi qu'à l'Asie du Sud-est » et donnent une « réponse positive commune du Nord comme du Sud à l'appel des francophones des pays de l'Est qui ont retrouvé les voies du dialogue et de la démocratie » (Charte de Paris, 1990, Principes).

La Bulgarie, la Roumanie et le Cambodge sont invités comme membres observateurs lors du Sommet de Chaillot à Paris, en 1991 et ils deviennent membres permanents lors du Sommet suivant, qui se tient à Maurice, en 1993. Le Laos devient membre en 1991 et la Moldavie en 1996.

Ces adhésions ont profondément modifié le visage de la Francophonie en général, de l'AUF en particulier. D'abord, l'adhésion des pays d'Europe de l'Est permet à la Francophonie d'échapper à son image d'entreprise post-coloniale, ensuite elle élargit la Francophonie à des pays dont le français n'est ni langue officielle, ni langue des principaux usages sociaux, ni langue d'enseignement habituelle – ce que l'AUF nomme « la Francophonie d'appel », par rapport à la « Francophonie traditionnelle ».

L'AUF-UREF entreprend une action affirmée en direction de l'ouverture aux pays de l'Est. Si la charte de 1973 (charte de Kinshasa, 5 juillet 1973) est centrée presque exclusivement sur « l'urgence de la coopération interuniversitaire en Afrique », celle de 1990 (Charte de Paris, 3-6 décembre 1990), tout en maintenant une « détermination réaffirmée d'engager toutes les actions de coopération universitaire utiles pour favoriser l'entrée des pays du Sud et plus particulièrement de l'Afrique dans la recherche internationale », inscrit les futurs membres dans ses principes.

Ces adhésions ne sont cependant pas allées sans susciter de débats, les pays africains craignant qu'elles ne diluent les moyens consacrés au développement.

Mais cette première expansion – contrairement à celles qui suivront – a été accompagnée par un budget de plus en plus important.

L'expansion ne touche pas seulement le nombre d'établissement membres. Pendant cette période de montée en puissance, l'AUF-UREF ouvre également plusieurs bureaux régionaux⁸⁴⁰, qui coordonnent les actions de l'organisation à l'échelon régional. Le BECO, Bureau d'Europe centrale et orientale, dont dépendent les universités membres de plusieurs PECO, dont la Bulgarie et la Roumanie,

⁸³⁹ Le chiffre n'a pas pu être vérifié en dehors de l'entretien cité (450 personnes fin 1999). Un bilan sommaire daté de mars 1998 est dressé par Michel Gervais, alors Président de l'AUF-UREF. Il y est fait état « aujourd'hui » de plus de 200 employés et coopérants.

⁸⁴⁰ Le premier bureau créé est le Bureau régional Europe, à Paris, en 1965 ; le deuxième est le Bureau régional pour l'Afrique (1974). Une dizaine d'années plus tard, coïncidant avec la montée en puissance de l'AUF, la création de bureaux s'enchaîne : Bureau pour la région Caraïbe à Port-au-Prince, en 1987 ; Bureau pour l'Océan Indien à Antananarivo, en 1991 ; Bureau pour le Monde arabe à Beyrouth, en 1993 ; Bureau pour l'Europe centrale et orientale à Bucarest et Bureau pour la région Asie du Sud-Est à Hanoi, en 1994 ; Bureau pour l'Afrique centrale à Yaoundé, en 1995. La majorité des bureaux (6 Bureaux) est ainsi créée en l'espace de 8 années.

et même plus tard, celles de Turquie (2003)⁸⁴¹, ouvre en 1994 à Bucarest. L'association ouvre également plusieurs Instituts, ayant vocation à délivrer des formations co-diplomantes de troisième cycle français (à l'époque DEA/DESS). L'Institut de la Francophonie pour l'administration et la gestion (IFAG)⁸⁴² à Sofia, en Bulgarie, est créé par un accord entre le gouvernement français et le gouvernement bulgare, sur une idée du Président bulgare, Jeliu Jelev⁸⁴³ en 1996. Il sera à partir de 1997 géré par l'AUPELF.

Cette première phase d'expansion » correspond également à la gouvernance de Michel Guillou⁸⁴⁴, militant particulièrement dynamique de la Francophonie, mais aussi relativement controversé. Quoi qu'il en soit, il est certain que, sous sa houlette, une politique dynamique de formations universitaires a été mise en œuvre et que son éviction en 1999 de l'organisation a eu comme conséquence à la fois une gestion plus raisonnée et plus consensuelle de l'organisation et un affaiblissement de la politique de formations universitaires francophones – politique particulièrement onéreuse et contraignante.

d) Evolution des missions de l'AUPELF et place de la Francophonie au sein des missions

Bien qu'il n'y ait pas de grandes lignes générales que l'on retrouverait à l'identique dans l'ensemble des textes d'une même période (charte, statuts, discours des acteurs...)⁸⁴⁵, on peut tout de même se faire une idée de l'évolution des missions de l'AUPELF-UREF en relevant les thèmes et mots clefs récurrents d'une période à l'autre, à travers les chartes qui se sont succédé.

Les principes fondamentaux ne varient pas : coopération, co-développement, égalité des institutions membres ne changent pas. Ce qui change en revanche c'est le passage d'une dimension de coopération entre établissements à une visée clairement internationale.

Jusqu'à la fin des années 1980, l'expression la plus fréquemment utilisée à travers les différents textes pour désigner la vocation de l'AUPELF est de présenter cette dernière comme une association de « coopération universitaire entre établissements d'enseignement supérieur qui utilisent le français dans un large éventail de disciplines » (Jones, 1998 [1987] : 118).

En 1993, selon les nouveaux statuts dont se dote l'association, l'objectif n'est pas seulement la coopération universitaire entre établissements, mais aussi la construction d'un espace universitaire francophone. Dans l'article 2 de ces statuts qui présente les buts de l'AUPELF-UREF, l'« objectif

⁸⁴¹ Au moment où l'Université Galatasaray adhère à l'AUF (2003), après avoir longtemps refusé, ne souhaitant pas, selon P. Dumont être comparée à une université d'un pays pauvre d'Afrique (Dumont, 1999).

⁸⁴² Depuis 2015, Ecole Supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management (ESFAM).

⁸⁴³ Deux Instituts sont créés dans les années 1990 : l'Institut de la Francophonie pour l'informatique (IFI) à Hanoi (Vietnam), en 1993, est le premier ; l'IFAG, le deuxième en 1996. Par la suite, sont créés l'Institut de la Francophonie pour l'entrepreneuriat (IFE) à Réduit (Maurice), en 1999 et l'Institut de la Francophonie pour la médecine tropicale (IFMT) à Vientiane (RDP Lao), en 2000.

Les Instituts sont « des établissements d'enseignement supérieur créés et gérés par l'AUF suite à la demande des Chefs d'État et de gouvernement. Ces instituts proposent des « formations d'excellence » de niveau master en français, dans les domaines innovants répondant à une demande spécifique régionale. Les diplômes sont délivrés par des universités partenaires du Nord et/ou du Sud. Les instituts ont également vocation à développer des projets d'études et de recherche en développement des pays de la région et à favoriser l'émergence d'équipes de recherche et de laboratoires. » (Site de l'AUF, consulté, mai 2016). En 2016, trois Instituts sont en activité : Institut de la francophonie pour la médecine tropicale, (IFMT) Laos, Vientiane ; Ecole Supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management (ESFAM, ex-IFAG), Sofia, Bulgarie, Institut de la Francophonie pour l'Entrepreneuriat (IFE), Réduit, Maurice.

⁸⁴⁴ Les découpages institutionnels portent généralement la marque de ceux qui les dirigent. Le cas confirme ainsi la règle. Michel Guillou – dont le CV est accessible en ligne –, ingénieur, à l'origine, s'est engagé dans une carrière universitaire. En 1975, il est Professeur des Universités à l'Université Paris Val de Marne (Paris 12) dont il devient président. Parallèlement, d'abord, il conduit une carrière administrative au sein du ministère de la Coopération et au sein de la Conférence des Présidents d'Université (1975-1988). En 1984, il engage une carrière au sein de l'AUPELF, dont il devient le Président (1984-1987). Il est ensuite Délégué Général de l'Université des Réseaux d'Expression Française (UREF) de 1988 à 1990, et enfin, recteur de l'AUPELF de 1990 à 1999.

⁸⁴⁵ D'après les documents de l'AUPELF / AUF, l'impression est un peu que les objectifs se formulaient et se reformulaient au gré des circonstances, même si des grandes lignes émergent incontestablement.

essentiel » traduit clairement cette ambition internationale : « L'AUFELF a pour objectif essentiel le développement d'une conscience internationale et d'un esprit de coopération au service de la pluralité culturelle et du progrès scientifique. » La déclinaison des orientations en vue d'atteindre cet objectif confirme cette ambition. Le point e) vise à « l'aménagement et la consolidation de **l'espace culturel, scientifique et technique d'expression française**, dans une perspective de codéveloppement, de modernité et d'excellence. Elle assure en particulier la mise en œuvre de l'Université des réseaux d'expression française (UREF) créée par les Sommets des chefs d'État et de gouvernement ayant en commun l'usage du français.⁸⁴⁶ »

La comparaison entre la Charte adoptée en 1973 (Charte de Kinshasa) et la suivante adoptée en 1990 (Charte de Paris, 1990) confirme ce changement de dimension dans les ambitions. L'adoption d'une nouvelle charte en 1990 montre bien que cette période entre la décennie 80 et la décennie 90 est une période charnière.

Si l'on compare l'exposé des motifs des recteurs et présidents des universités membres et les principes qui figurent au début de chacune des deux chartes, on note deux changements majeurs et un mineur.

Le premier changement majeur concerne les régions bénéficiaires. Dans la Charte de 1973, la ligne directrice est la « coopération interuniversitaire » au service du développement en Afrique. Dans la Charte de 1990, l'Afrique ne constitue plus le centre de l'action. Alors qu'en 1973 tous les principes étaient articulés sur le développement de la coopération interuniversitaire en Afrique, en 1990, l'exposé des Recteurs et Présidents des universités membres ne mentionne l'Afrique qu'à égalité avec les autres régions du monde et, sur les 5 points que comportent les principes, un seul est réservé explicitement à l'Afrique⁸⁴⁷, alors que le point 5 fait entrer dans les priorités les pays d'Asie du Sud-Est et surtout d'Europe centrale et orientale⁸⁴⁸. Les priorités s'élargissent donc à d'autres régions du monde, où l'interprétation du « partiellement francophones » attaché au nom de l'association, devient très élargie. Le deuxième changement majeur, que l'on peut mettre en relation avec l'élargissement des priorités vers des pays « non francophones », concerne la centralité qu'acquiert précisément la langue française et la Francophonie.

Si l'on suit l'historique de l'AUFELF dressé par Jones, la langue française était, dans les principes initiaux de l'association, un outil commode de communication entre les établissements membres dont l'objectif principal visait à « promouvoir une collaboration multiforme parmi les universités et les établissements supérieurs de niveau universitaire du monde francophone. [...] En cela, la langue française sera un outil, un véhicule, un instrument facilitant la coopération dans les domaines de l'enseignement et de la recherche et favorisant le dialogue entre gens de nationalités et de cultures différentes. La future AUFELF ne devra donc pas être une œuvre de promotion linguistique. » (Jones, 1998 [1987] : 31)

Ni la Francophonie, ni même la langue française n'étaient du reste mentionnées dans l'exposé des motifs et les principes de la Charte de 1973. La mention explicite en 1990 est probablement à mettre en relation avec le rôle nouveau d'opérateur de la Francophonie de l'AUFELF-UREF. Elle n'est pas dans ce sens très étonnante. Mais cela a pour conséquence de décentrer quelque peu les priorités de l'AUFELF. La question de la Francophonie, si elle se posait, ne se posait pas avec autant d'acuité dans les premiers temps de l'association : les universités des pays auxquels elle s'adressait étaient déjà des pays francophones ; la Francophonie allait relativement « de soi » et l'objectif prioritaire de l'association était la coopération interuniversitaire. Désormais, en 1990, la Francophonie semble le fil directeur de l'ensemble des principes et le principe commun majeur.

Cette centralité se retrouve dans les multiples discours de son secrétaire général puis recteur, Michel Guillou. Ce dernier se fait un militant acharné de la langue française. Il ne cesse de répéter que, langue

⁸⁴⁶ C'est nous qui soulignons.

⁸⁴⁷ Charte de Paris (1990), Point 4 : « Détermination réaffirmée d'engager toutes les actions de coopération universitaire utiles pour favoriser l'entrée des pays du Sud et plus particulièrement de l'Afrique dans la recherche internationale ».

⁸⁴⁸ Charte de Paris (1990), Point 5 : « Ouverture à l'Europe centrale et orientale ainsi qu'à l'Asie du Sud-Est et réponse positive commune du Nord comme du Sud à l'appel des francophones des pays de l'Est qui ont retrouvé les voies du dialogue et de la démocratie. »

« universelle » (Guillou, 1993), langue de culture, langue de diffusion internationale, le français constitue le moyen privilégié pour contrer une uniformisation du monde par la langue anglaise.

Le dernier changement relevé entre la Charte de 1973 et celle de 1990 est plus mineur, mais, nous semble-t-il, n'est pas sans conséquence en termes de mise en œuvre des actions. Dans la charte de 1973, il est question de « coopération interuniversitaire » ; dans celle de 1990, « interuniversitaire » fait place au qualificatif « multilatéral » (exposé des motifs de la Charte). Sur le plan terminologique, la « coopération multilatérale » s'oppose à la « coopération bilatérale » qu'elle entend compléter sur le plan de l'action⁸⁴⁹. « Interuniversitaire » implique en effet des actions de coopération entre deux universités. « Multilatéral », en s'opposant à « bilatéral » consacre la coopération entre plus de deux entités (notons que dans l'esprit de l'AUF, à l'époque, ces entités sont soit des Etats eux-mêmes soit des universités, relevant d'Etats différents). On encourage ainsi des actions devant avoir une portée plus large que celle entre deux Etats ou deux universités et qui s'écartent d'une relation privilégiée, pour tenter de faire émerger une « communauté francophone » globale.

Pour conclure sur l'évolution de l'association, on assiste bien, au tournant des années 1980-1990, à des changements majeurs de l'AUF, dont le principal est l'augmentation de sa puissance d'action. Elle nourrit alors l'ambition de créer « un espace scientifique francophone », qui repose sur des réseaux d'établissements et de chercheurs (Guillou, 1990). Le tournant des années 1980-1990 marque un changement de dimension dans les orientations de l'AUF : de simple association de coopération entre établissements membres, centrée sur le développement de l'Afrique, elle acquiert, par son statut d'opérateur et le projet UREF qui l'accompagne, une dimension internationale.

Ce que ne dit évidemment pas le site de l'AUF, c'est que l'association connaît à la fin de la période d'« expansion », soit la fin de la « période Guillou » (1984-1999), une grave crise financière et institutionnelle. Une commission d'évaluation est chargée d'un audit. L'Agence a dépensé bien au-delà de ses moyens. Les responsables de l'AUF sont accusés de mauvaise gestion et de mener un train de vie luxueux, aux frais de l'Agence (les frais de fonctionnement sont nettement supérieurs au frais entrepris au nom des actions⁸⁵⁰). Quelques articles et la mémoire des acteurs en gardent une trace discrète, bien que le bilan de l'audit ait été diffusé dans la presse qui a rendu public le scandale qui entachait l'institution⁸⁵¹. Cette crise est également brièvement relatée, à plusieurs reprises, sans citer de

⁸⁴⁹ [Les recteurs et présidents des universités] « persuadés que la coopération multilatérale dans l'égalité permet une approche nouvelle, complémentaire, novatrice, indispensable qui, sans remettre en cause la coopération bilatérale nourrit une autre ambition, celle du développement en commun, de la solidarité et du progrès pour tous... »

⁸⁵⁰ En 1999, sur un budget de l'ordre de 230 millions de francs, 62 sont consacrés au fonctionnement, avec 335 personnes (*Année de la francophonie*, 2000 : 375).

⁸⁵¹ La revue *L'Année internationale de la francophonie*, parue en 2000 et plusieurs journaux peuvent être consultés. Le journal *Libération* du 2 septembre 1999 apporte des précisions « Le scandale, c'est la gestion très personnelle d'un budget de 230 millions de francs, destiné à l'entraide de quelque 300 universités francophones dans le monde. L'AUF, une « corporation de droit québécois » depuis sa création en 1961, étant installée à la fois à Montréal et Paris, Michel Guillou, membre du RPR et ancien collaborateur du ministre de la Coopération Michel Aurillac, s'est attribué, en plus d'un salaire dépassant 600 000 F, une copieuse indemnité d'expatriation – 360 000 F par an – en même temps que 70 000 F de « frais de mission » à Paris. Il a multiplié les dépenses de prestige et les frais de fonctionnement, parfois sans pièces comptables, justifiant ces coûts par la « culture sociale de la maison ». Les membres de son conseil d'administration n'ayant pas été les derniers à profiter de ces largesses, ils ont eu du mal à contrôler et, à plus forte raison, à sanctionner leur bienfaiteur, reconduit à son poste grâce à une modification des statuts de l'AUF, votée par la dernière assemblée générale en avril 1998 à Beyrouth. [...] Il a cependant fallu attendre le rapport de dix experts, remis à Boutros-Ghali le 5 juillet, puis une évaluation encore plus décapante, rendue peu après par le commissaire aux comptes du Fonds multilatéral unique de la Francophonie, pour mesurer l'ampleur des « irrégularités cachées par la forte croissance. »

Le 8 août 1999, Radio-France internationale consacre un temps à la polémique : non seulement, les dépenses paraissent inconsidérées, mais la mission d'évaluation juge que l'association n'est pas performante. Le ministère de l'éducation a suspendu ses subventions annuelles à l'AUF. Le bulletin d'information explique aussi qu'il existe des raisons politiques et de personnes à la guerre menée contre l'AUF : « Claude Allègre, homme de gauche favorable à une politique anglo-saxonne de business qui s'est concrétisé par la création de l'agence "Edufrance" »

nom, par celle qui succède à M. Guillou aux fonctions de recteur de l'AUF, M. Gendreau-Massaloux, qui a dû remettre de l'ordre au sein de l'association. Peu après sa prise de fonction, en juin 2000, dans un discours prononcé à l'université de Yaoundé, elle expose les réformes qu'elle a entreprises afin de sortir l'AUF de sa « crise ». La crise est d'abord financière (un découvert bancaire « impressionnant » ; une gestion très compliquée des fonds, peu propice à la transparence). Elle se traduit également dans « la prolifération de programmes », dont certains ne semblent avoir d'existence que sur le papier. En 2008, elle revient sur cette crise qu'elle a dû gérer en prenant ses fonctions.

« Les programmes, en particulier, sont trop nombreux⁸⁵². Progressivement, l'intérêt des États faiblit face au manque d'indicateurs de performance et d'efficacité. Les dépenses de personnels s'avèrent en outre excessives ; le poids des frais généraux par rapport au budget alloué aux programmes peu soutenable. Une crise financière s'installe, qui devient une crise de confiance. Les chefs d'État et de gouvernement réunis au Sommet de Moncton, en 1999, décident de remplacer le recteur en poste et réclament la rédaction de nouveaux statuts. » (Gendreau-Massaloux, 2008 : 3-4).

De plus, selon la rectrice de l'AUF de 1999 à 2007, l'organisation, en raison des financements complexes qu'elle perçoit (ceux des universités membres (FICU), ceux des Chefs d'Etat (UREF)), est largement tributaire des demandes de Chefs d'Etat qui lui confient des missions gouvernementales (c'est le cas du programme des classes bilingues en Moldavie, par exemple), ce qui se réalise au détriment des universités.

Une réforme importante est alors entreprise. Il n'en reste pas moins que la période qui va de 1986 à 1998 est une période d'expansion, pendant laquelle l'AUPELF-UREF a conduit de nombreuses actions – et, certainement, de trop nombreuses actions.

Les entretiens que nous avons conduits, permettent de se faire une idée de la manière dont étaient perçues les « méthode gestionnaires », voire les méthodes tout court, qui ont animé la période 1989-1999. Ce n'est pas par goût de l'anecdote que nous les utilisons dans ce travail. Elles donnent une idée de la manière dont certaines actions de l'AUPELF, telles les formations francophones, ont pu se mettre en place, y compris avant même un soutien officiel de l'AUPELF :

« Guillou avait un grand charisme. Mais c'était un potentat, par ailleurs exécrationnel gestionnaire. », estime un ancien acteur du BECO.

Selon notre interlocuteur, « A l'AUF, les rapports humains étaient très mauvais. On était encore dans une entreprise postcoloniale, où il suffisait d'appliquer les mêmes méthodes colonialistes. Pour Guillou, il suffisait de payer les gens pour qu'ils fassent ce qu'on veut. Des personnes qui avaient des postes importants à l'AUF ont ensuite tourné le système à leur profit. Il fallait présenter des rapports à des bailleurs de fonds, avec l'idée que le rapport soit flatteur. Tout le monde avait son intérêt à présenter des rapports flatteurs. » Cependant, selon lui, en comparaison avec ses successeurs, « il était le seul à y croire [à la Francophonie et à son développement universitaire] » (Entretien, acteur du BECO, 1997-2001).

dont le but est d'attirer les étudiants étrangers en France afin d'établir des ponts économiques, [alors que] Michel Guillou [est] un homme proche du RPR. »

La revue *L'Année internationale de la francophonie* (université de Laval), parue en 2000 se désolait d'une telle publicité faite à la Francophonie et juge que « l'entreprise grandit, sans doute exagérément, au moins trop rapidement [...], en lançant partout à travers le monde des opérations sortant de son champ normal d'activités (écoles primaires au Vietnam, etc.) » (*Année de la francophonie*, 2000 : 375).

⁸⁵² Il est vrai que nous avons eu du mal à nous y retrouver dans les outils de l'AUPELF, non seulement au moment où l'organisation va changer ses statuts, mais aussi avant, l'AUPELF fonctionnant avec une myriade de petites opérations (pas moins de 12 programmes en 1987), mais aussi, plus tard, après 1998 : même si les programmes généraux sont réduits, ils restent déclinés en une multitude d'opération dans ceux promus par l'AUF. En outre, les programmes sont souvent débaptisés et rebaptisés autrement. L'impression d'ensemble que nous procure l'organisation est celle d'une suractivité communicative (le moindre événement est survalorisé sur le site de l'AUF) et d'un relatif saupoudrage concernant les actions concrètes.

2. Les orientations depuis 1999 : moyens, axes prioritaires et francophonie

Après la période Guillou, marquée par une profusion de moyens, probablement mal contrôlés, et parallèlement, par une multiplication des missions et des actions, on peut décomposer les orientations de l'AUF en deux périodes, qui suivent les évolutions budgétaires.

Budget global de l'AUF⁸⁵³ : 1998-2015

1998	1999	2000	2005	2006	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Près de 250 MF [38 M€ env.]	230 MF env. [35 M€ env.]	35 M€ env. (FR : 84%)	46 M€ env.	41 M€ env. (FR : 84%)	39,3 M€	40,2 M€	39,9 M€	40,3 M€	41,1 M€	37,1 M€	35,9 >M€

MF : million de francs ; M€ : millions d'euros. Les conversions francs / euros ont été effectuées à l'aide du convertisseur franc / euro de l'INSEE (en pouvoir d'achat de l'année donnée).

FR : participation de la France au budget de l'AUF

Une première période qui va de 1999 à 2006 correspond à une reprise de confiance progressive des Etats qui pourvoient au budget, après une période de forte amputation (1998-2001), et, parallèlement correspond à la volonté de la nouvelle rectrice de mettre en place une gestion rigoureuse. Les formations francophones subissent, comme tous les programmes, la baisse de ces moyens.

Une deuxième période qui va de 2006 et qui se poursuit jusqu'à nos jours voit de nouveau les budgets de l'AUF se restreindre. Depuis 2006, le budget est très instable, avec des coupes parfois brutales (2008, 2011, et surtout 2014).

Cette diminution de moyens ne s'accompagne pas, dans un premier temps (1999-2006), de changements majeurs d'orientations. Cependant, les soutiens octroyés par l'AUF aux universités et aux universitaires ne sont plus aussi importants que lors de la phase d'expansion qui a précédé, et, par voie de conséquence, les moyens octroyés aux « filières » francophones commencent à subir des amputations⁸⁵⁴.

C'est à partir de 2010 qu'a lieu une réorientation complète des programmes et qu'est mis un terme à la politique de « filières francophones » telle qu'elle avait été mise en place depuis le début des années 1990.

La gouvernance de la rectrice Michèle Gendreau-Massaloux qui succède à Michel Guillou marque une période de transition. Son propre successeur, Bernard Cerquiglini, hérite des réductions budgétaires et engage des changements radicaux d'orientations à partir de 2010.

a) L'époque de Michèle Gendreau-Massaloux (1999-2008) : rationaliser les actions dans une certaine continuité

Comme nous l'avons souligné dans la première partie (1), en 1998, l'AUF-UREF rencontre une crise institutionnelle et financière aigüe qui conduit à écarter M. Guillou de ses fonctions de Recteur de l'AUF et à son remplacement. Cette crise se traduit en particulier par une baisse des ressources allouées par les Etats (la France en particulier) à l'AUF⁸⁵⁵.

Début 1999, Michèle Gendreau-Massaloux devient rectrice de l'AUF (1999-2007). Elle engage l'AUF dans une nouvelle période, celle des « réformes », qui se poursuivront lors du mandat du Recteur Cerquiglini (2007-2015).

Après de nombreuses discussions de nouveaux statuts sont adoptés lors de l'Assemblée générale de Québec en 2001 : afin de redonner confiance aux Etats, pourvoyeurs de ressources, il est décidé de mettre en place des actions de coopération transparentes et une gestion assainie. Tout en restant l'un des grands opérateurs des Sommets des Chefs d'Etat et de gouvernement (OIF depuis 1998), lors de l'Assemblée, on met en place un conseil d'administration où les universitaires sont majoritaires par

⁸⁵³ Extrait du tableau en annexe 13 (Budget global de l'AUF : 1986-2015).

⁸⁵⁴ Ce point est traité plus bas.

⁸⁵⁵ Voir ci-dessus : le budget passe de 250MF en 1998 à 230 MF.

rapport aux représentants des Etats. Les nouveaux statuts mis en place favorisent l'adhésion de nouveaux établissements d'enseignement supérieur à l'AUF : il n'est plus nécessaire que le pays duquel elles relèvent soit membre de l'OIF, il suffit que l'établissement accueille une filière et délivre un diplôme en langue française pour candidater.

« Les dossiers sont étudiés à l'aune de critères comme la compétence universitaire des professeurs, mais aussi leur statut (permanents ou vacataires), ou encore comme la reconnaissance des diplômes de l'institution par l'État qui l'abrite. ».

Si bien que les établissements membres passent de 201 à 1998 à 659 en 2008 (Gendreau-Massaloux, 2008 : 5).

La Rectrice de l'AUF met également en place de nouveaux programmes qu'elle qualifie de « simplifiés » : le programme Langue française qui comprend les formations en didactique du français, les formations linguistiques et littéraires ; le programme Démocratie et état de droit (recherches dans le domaine juridique) ; le programme Education, avec un « soutien au renforcement de l'excellence universitaire et de la recherche » (projets de coopération scientifique universitaire, gouvernance universitaire, pôles d'excellence régionaux, bourses) et un soutien à l'enseignement à distance ; le programme Environnement durable (recherches en partenariat avec des entreprises).

La confiance avec les Etats pourvoyeurs de ressources semble retrouvée, puisque la Rectrice indique que la France a augmenté son soutien financier (voir tableau ci-dessus). Cependant, en 2006, le conseil, d'administration de l'AUF doit entériner « la décision budgétaire modificative 2006 et du budget initial 2007, en tenant compte des réductions de crédits accordés par l'État français dans le cadre de sa régulation budgétaire ». La situation budgétaire sera léguée au recteur suivant, Bernard Cerquiglini (2008-2016).

Pour notre part, de l'extérieur, si les finances de l'AUF ont été simplifiées, nous ne voyons pas de simplification majeure concernant les programmes et leur multiplicité⁸⁵⁶. Le tricotage permanent de nouveaux programmes, l'inflation de termes et de sigles pour les désigner⁸⁵⁷, limitent la lisibilité des actions. En ce qui concerne les évolutions par rapport à la période antérieure, les appellations ont certes changé, mais on ne note pas de rupture brutale. Les modifications ne sont entreprises qu'à la marge.

C'est le cas en particulier des formations francophones dont la lisibilité s'estompe peu à peu dans les programmes (point suivant). Il n'y a plus autant d'insistance sur les actions en faveur de l'Afrique, même si l'Afrique reste la priorité : le périmètre d'intervention de l'AUF, déjà quelque peu élargi durant la période de M. Guillou (PECO, Asie du sud-est), s'étend encore (Amérique latine, par exemple).

Une évolution qui se confirmera par la suite, est l'installation d'une « culture de l'évaluation », soumise à des « indicateurs stratégiques » des actions de l'AUF, qui se met en place dans les années 2000 et qui figure explicitement dans la première programmation quadriennale de l'AUF (2006-2009).

« L'AUF entend enfin poursuivre dans l'évaluation exigeante de ses actions. Une dizaine d'indicateurs stratégiques, mesurables grâce à des mécanismes de suivi coordonnés, a été établie par les instances de l'AUF. Ces indicateurs stratégiques, complétés par des indicateurs d'activité (en plus grand nombre) permettront aux instances de l'AUF et de la Francophonie de mesurer les résultats de son action et d'en apprécier les effets. » (Programmation quadriennale 2006-2009, Lettre d'information des membres, n°15, janvier 2006).

Si la dimension francophone des actions n'est pas remise en doute⁸⁵⁸, le discours sur la Francophonie s'assouplit nettement. Le discours et les positions de la rectrice de l'AUF sont d'ailleurs sur ce plan, comme sur d'autres, nettement en rupture par rapport à ceux de son prédécesseur. « Les langues partenaires » ne sont plus vues comme un moyen de défendre la Francophonie, mais comme un moyen d'ajuster la francophonie avec les langues locales.

⁸⁵⁶ D'ailleurs, l'AUF fait régulièrement paraître des « modes d'emploi » à destination de ses universités membres, comme celui paru en juin 2006 (*AUF, Mode d'emploi*), comportant 140 pages.

⁸⁵⁷ Nous avons été souvent désarçonnée dans notre recherche par le nombre de sigles utilisés par les acteurs de l'AUF comme s'ils allaient de soi et comme si le contenu était parfaitement évident pour leur interlocuteur. Il en est de même dans les publications institutionnelles de l'AUF. Nous avons mis un certain temps pour démêler les différents sigles.

⁸⁵⁸ L'article de M. Gendreau-Massaloux débute en prenant soin de préciser que : « l'AUF [est une] institution universitaire *et* francophone » et que « ces deux dimensions sont inséparables » (Gendreau-Massaloux, 2008)

b) L'époque de Bernard Cerquiglini : contrainte des moyens et réforme majeure de l'AUF

Le soutien financier des Etats ne cesse de s'amenuiser depuis 2006. En 2015, une commission parlementaire souligne la précarisation croissante des ressources de la plupart des opérateurs de la Francophonie - dont l'AUF :

« Ces organismes confrontés à des ressources en baisse, et par nature variables, sont alors conduits à revoir leur modèle de financement en recherchant de nouveaux financeurs ou de nouveaux modes de financements de leurs actions. » (Assemblée nationale, 2015⁸⁵⁹ : 40)

Cette baisse de la subvention des Etats a inévitablement des conséquences en termes d'actions et de programmation, comme l'explique le recteur Cerquiglini lors de son audition par la commission parlementaire.

« [La baisse très importante des subventions gouvernementales] fut assurément douloureuse, mais je n'irai pas jusqu'à dire qu'elle fut un « mauvais coup » car la France a des obligations à tenir. Ce changement nous a fait réagir, en nous obligeant à développer les partenariats et à réduire les coûts. Toutes les dépenses ont été vérifiées, nous faisant souvent préférer aux missions la visioconférence et nous conduisant à publier des appels d'offres plus concurrentiels.

Nous avons également dû toucher à la masse salariale. Un plan de départs volontaires a été lancé. Il a concerné 10 % de nos effectifs rien qu'en 2013. Quand j'ai commencé mon mandat, l'agence employait 450 personnes. Elles ne sont plus que 363 aujourd'hui. Or, s'il est douloureux mais relativement peu problématique de lancer un plan de départs au Québec, au Liban ou à Hanoi, cela est plus délicat en France, du fait de l'implication de l'inspection du travail et de la mise en œuvre du droit d'alerte. Cela a donc pris six mois supplémentaires dans notre pays.

Il ne faudrait pas que la France continue à réduire sa contribution à l'AUF. Certes, nous avons, tant bien que mal, réussi à amortir la baisse survenue depuis 2006. Mais nous entrons maintenant dans une zone de danger. Une réduction supplémentaire nous obligerait à toucher à notre politique. Même en développant les contrats, nous n'avons, du reste, pas réussi à compenser totalement la perte de dix millions d'euros. » (Assemblée nationale, 2015, op. cit., audition de B. Cerquiglini, recteur de l'AUF. : 220-228)

Certes la baisse des crédits engage à réorienter les actions. Mais cette réorientation ne s'effectue plus simplement « à la marge » : à partir de 2010 l'AUF entreprend une véritable réforme. Les missions mêmes de l'AUF sont modifiées ainsi que ses outils d'intervention.

Le discours du recteur Bernard Cerquiglini prononcé lors du XII^{ème} Sommet de la Francophonie, en octobre 2010, marque la rupture. Il affirmait en effet très explicitement une évolution majeure : la fin des grands programmes pour un mode d'intervention par projets, par le développement des « partenariats » afin de co-financer les actions et d'inscrire les universités membres dans l'« internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ».

« Pour atteindre ces objectifs, la programmation a adopté **une approche par projets** qui s'accompagne d'une **déconcentration** accrue.

Cela a plusieurs conséquences. Tout d'abord, **l'Agence universitaire soutient les seuls projets qui correspondent à des besoins clairement définis par ses membres, limités dans le temps et soumis à une évaluation systématique** ; l'AUF, faut-il le rappeler, n'est pas un bailleur de fonds. Ensuite, il ne s'agit **plus de se substituer** aux universités souffrant de retards ou de carences. Nous entendons impulser de nouvelles dynamiques générales ; elles permettront à ces établissements de **prendre progressivement le relais de notre action** : ils participeront ainsi à **l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche**. » (Cerquiglini, discours de Montreux, XII^{ème} Sommet de la Francophonie, le 20 octobre 2010)

Il est évident que l'impératif d'internationalisation fait écho à celui de la politique européenne en matière universitaire et qu'il touche tout particulièrement les nouveaux entrants dans l'Union européenne, les PECO.

⁸⁵⁹ Rapport d'information de l'Assemblée nationale française, présenté le 16 décembre 2015 : Conclusion de la mission d'évaluation et de contrôle (MEC) sur le financement et la maîtrise de la dépense des organismes extérieurs de langue française, présenté par MM. Jean-François Mancel, Pascal Terrasse et Jean-René Marsac, 2015.

La programmation quadriennale 2010-2013 de l'AUF⁸⁶⁰ reprend explicitement ces orientations et leur argumentaire. Les quatre lignes directrices s'inscrivent dans la lignée des thématiques principales ébauchées lors du discours de Montreux : « démarche de projets »⁸⁶¹ ; « culture d'évaluation »⁸⁶² « partenariats »⁸⁶³ », « gestion déconcentrée »⁸⁶⁴.

En 2012 le renouvellement de la politique associative de l'AUF marque encore plus explicitement les conceptions de la démarche générale de projets, consacrée lors de la programmation quadriennale de 2010-2013. Elle pose clairement, de manière très volontariste, les ambitions de l'AUF : devenir une organisation internationale au même titre que les organisations internationales les plus puissantes⁸⁶⁵.

« L'Agence universitaire renouvelle sa politique associative

Dans un contexte où le paysage universitaire est en profonde évolution, tenant compte de l'accroissement du nombre de ses membres et des conditions économiques difficiles, l'Agence universitaire renouvelle sa politique associative.

Replacé dans une perspective de pivot de la coopération universitaire plutôt que d'assistance directe, le rôle de l'Agence est recentré sur sa capacité à fédérer son réseau d'institutions d'enseignement supérieur et de recherche francophone. Il s'agit pour l'Agence de créer des liens entre ses membres afin que ses institutions puissent véritablement échanger, partager et être des ressources mutuelles.

Cette nouvelle politique associative se fonde sur trois principes :

1- L'action de l'Agence doit d'abord et avant tout être **centrée sur les institutions plutôt que sur les individus** : ses projets, ses services et ses activités doivent d'abord cibler (et mettre à contribution) ses institutions membres.

2- **L'Agence doit rompre avec toute logique d'assistance et de substitution** : sa mission doit résolument se fonder sur la notion de coopération universitaire internationale. La force principale de l'AUF **réside dans son réseau et le rôle d'appui et de levier qu'elle peut assurer, plutôt que dans la seule assistance directe et unilatérale aux universités émergentes**.

3- L'action de l'Agence doit être fondée sur le soutien mutuel de ses institutions membres : l'AUF entend d'abord **stimuler la coopération entre les établissements**, en fonction de leurs complémentarités ; les institutions membres sont reconnues comme la principale ressource de l'Agence et leur implication les unes vis-à-vis des autres comme la condition de leur développement mutuel.

Cette vie associative s'accompagne d'un volet externe : il s'agit de **positionner l'AUF comme institution internationale reconnue pour ses compétences particulières**, à l'instar de l'UNESCO ou de l'OCDE. Ce positionnement passe par une communication renforcée lui donnant plus de visibilité sur la scène internationale, mais surtout par la publication d'études sur des thématiques et des problématiques propres au monde de l'enseignement supérieur et de la recherche (passage au rythme « licence-master-doctorat » ; indexation des revues francophones ; etc.). » (Programmation 2010-2013, Planète AUF, n°26, février 2012, 20 pages⁸⁶⁶.)

La programmation quadriennale de 2014-2017 se situe dans la lignée de la précédente. Elle réaffirme le principe de la démarche par projet et de l'évaluation⁸⁶⁷. Elle confirme le remplacement d'une « logique

⁸⁶⁰ Programmation quadriennale, *Planète AUF*, n°24, mars 2010.

⁸⁶¹ « Les projets, construits selon des finalités claires et précises, devront être achevés dans des délais prescrits grâce à des ressources définies. »

⁸⁶² « Les résultats, comme les modalités de réalisation, seront soumis à une analyse qualitative afin de mesurer leur effet, conformément à la culture d'évaluation de l'Agence. Le suivi des actions sera amélioré par un accompagnement d'indicateurs, portant notamment sur l'impact. »

⁸⁶³ « Au-delà des actions menées en faveur de la langue française, les partenariats avec les autres opérateurs de la Francophonie seront également approfondis. »

⁸⁶⁴ Plus de liberté laissée aux bureaux régionaux de l'AUF.

⁸⁶⁵ Etant donné la différence de moyens, on peut être un peu sceptique et considérer qu'il s'agit d'un effet rhétorique qui consiste à afficher les ambitions pour masquer la modestie de la capacité d'intervention.

⁸⁶⁶ Nous soulignons.

⁸⁶⁷ « L'approche par projet a favorisé le déploiement des activités de l'AUF. Ainsi, l'Agence a pu expérimenter de nouveaux modes d'action : développement de Horizons francophones, implantation d'écoles doctorales, création de Campus numériques partenaires et démarche qualité, etc. Ces activités, construites sur l'approche par projet, ciblent des objectifs précis et mesurables. L'Agence a parallèlement jeté les bases d'une pratique fondée sur les résultats. Elle a su développer sous l'impulsion de son Conseil scientifique une véritable culture de l'évaluation. L'adoption par le Conseil d'administration d'une politique associative vient en appui et fait de la coopération entre les universités une ressource essentielle de l'Agence. » (Plan quadriennal, 2014-2017)

de substitution » à une « logique d'expertise »⁸⁶⁸. Elle annonce trois « nouveaux principes d'action », qui s'inscrivent cependant dans la même veine que les précédents : le partenariat, la priorité donnée aux actions structurantes et la capitalisation des expériences. Alors que la programmation précédente consacrait en tant que « valeur et principe d'action », « la langue française et le multilinguisme »⁸⁶⁹, la programmation 2014-2017, revient à une ligne plus « stricte » et diffusionniste de la Francophonie, en faisant de la seule langue française un « axe prioritaire » (avec le numérique). Elle pose comme sa « responsabilité » de « faire la promotion de la Francophonie, tant au niveau de la langue, de la culture que des valeurs. Ainsi, tous les chantiers où s'engagera l'Agence universitaire de la Francophonie sur la période 2014-2017 favoriseront le développement et l'usage de la langue française en tant que langue internationale, en même temps qu'ils s'appuieront sur elle. ».

Dans le domaine de la formation, la priorité absolue est « la formation par la recherche et pour la recherche », soit la priorité accordée à la formation doctorale avec la multiplication des « projets Horizons francophones », afin de former des professeurs d'université.

Le changement impulsé est conséquent depuis 1990.

L'historique que dresse le recteur Cerquiglini de l'AUF en 2015 est à cet égard intéressant. Il met clairement en évidence les ruptures majeures qui ont, selon lui, été entreprises depuis 2010 et les orientations à poursuivre (partenariats avec les grands organisations internationales ; les entreprises privées...), afin que l'AUF effectue sa mue d' « agence de programme » à « agence d'expertise ». Nous citons un peu longuement l'historique établi pour la commission parlementaire, tant il présente on ne peut plus clairement les ruptures engagées.

« La solidarité est au cœur de notre action. Aussi aidons-nous les universités des pays émergents à atteindre les standards internationaux. Leurs besoins ont beaucoup changé depuis 54 ans. Aux débuts, nous étions plutôt dans la **substitution** : les universités se créaient et l'AUF y envoyait des missionnaires. Sous le mandat de mon prédécesseur, Mme Michèle Gendreau-Massaloux, dont je salue l'action, l'AUF **était une agence de programmes, qui accordait des bourses et créait des filières**.

Pendant mon rectorat, les besoins ayant changé, **nous sommes devenus une agence de coopération et d'expertise**. Des États nous saisissent pour améliorer la gouvernance des universités ou les aider à mieux prendre en compte les nouvelles technologies de l'information et de la communication. [...]

[L'AUF] a connu depuis les origines une évolution nette, mais sans rupture, épousant l'évolution des universités adhérentes. En 1961, il s'agissait pour le Nord de venir en aide au Sud, voire, dans une certaine mesure, de **se substituer** à lui. Des missionnaires entièrement pris en charge étaient envoyés sur place. **Ces rapports verticaux ont évolué vers des rapports plus horizontaux**, au point que le soutien à la coopération entre universités du Sud est devenu l'une de nos priorités. Des coopérations importantes existent aujourd'hui entre elles.

Nous nous éloignons en outre d'une situation où l'AUF ne serait qu'une agence de programmes qui dispenserait des bourses de master ou de doctorat, qui financerait des campus numériques et viendrait en aide à des destins individuels. Certes, c'est une bonne chose. Une association des anciens boursiers de l'AUF s'est formée, qui compte plus de mille membres. Lors d'une récente cérémonie, nous avons ainsi mis à l'honneur une ambassadrice et un ancien ministre qui ont été boursiers de l'AUF. Beaucoup de personnes ont réussi dans la vie grâce à une bourse de l'AUF.

Mais nous aidons cependant moins des destins individuels que des structures, à savoir des universités. Nous accordons ainsi des bourses de doctorat dans le cadre de projets d'établissement qui permettent à des étudiants de recevoir cette aide pour devenir ensuite maîtres de conférences dans leurs universités. Nous passons ainsi de l'individu à la structuration, comme nous passons du programme à l'expertise. [...]

⁸⁶⁸ « Sur le plan des services, l'Agence a graduellement mis fin à toute logique de substitution. Elle a favorisé des actions de proximité et d'accompagnement des universités : l'organisation de conférences thématiques régionales sur des enjeux prioritaires, l'aide à la rédaction de projets, le développement de formations sur mesure en matière de gouvernance universitaire ou de formations à distance, etc. Dans tous les cas, on aura soutenu le renforcement des compétences et des institutions. La création d'une nouvelle génération d'instituts va dans le même sens, tant dans le domaine de la formation à distance et du numérique à l'université (IFIC1) que dans celui de la gouvernance universitaire (IFGU2) » (Plan quadriennal, 2014-2017)

⁸⁶⁹ « L'Agence promeut donc la langue française comme langue de création et de partage du savoir, tout en développant la coopération inter-linguistique » (Programmation 2010-2013). Conception qui poursuivait la « politique des langues partenaires » engagée en 2001.

Pendant mon double mandat, **j'ai modernisé l'opérateur et fait évoluer l'AUF d'une agence de programmes vers une agence d'expertise**. Cela n'était pas seulement une manière de répondre à la baisse des crédits ; cela répondait à une demande interne. De toute évidence, le **développement du partenariat** devra être une priorité de mon successeur. Nous sommes maintenant une agence mondiale reconnue par la Banque mondiale, par l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) ou par la Banque africaine de développement. Nous passons des **contrats** et j'ai désormais auprès de moi un vice-recteur en charge du développement.

Une stratégie de partenariat sera dessinée d'ici l'automne. Nous venons de faire un bilan de tous nos partenariats. Ils sont gérés de manière déconcentrée par nos dix bureaux régionaux, mais nous disposons désormais d'une vue panoramique et nous connaissons les attentes de nos partenaires. Ce qui manque, c'est la communication. L'AUF garde en ce domaine une modestie de violette des bois. Si vous vous rendez aujourd'hui près de la Banque mondiale, vous devez être capable d'exposer de **manière performante** votre **projet**. Un meilleur site Internet est sans nul doute également nécessaire.

Ces **partenariats** méritent d'être développés non seulement avec les États et les organisations internationales, mais aussi avec des acteurs privés et des entreprises. Nous participons ainsi au Forum de Liège sur l'innovation. Il est parfois difficile de se faire connaître des entreprises. Une certaine méfiance est perceptible à l'égard de notre association, nourrie par la crainte que nous pourrions faire écran entre elles et les universités. Aussi commençons-nous par nouer des contacts avec les associations d'entreprises, les chambres de commerce et d'industrie, même si les premières démarches sont encore trop timides. » (Assemblée nationale, 2015, op. cit, audition de B. Cerquiglini, recteur de l'AUF. : 220-228⁸⁷⁰)

Pour résumer, on peut relever les termes-clefs utilisés dans cet ensemble de discours et de textes d'orientation produits depuis 2010, pour opérer la rupture.

Les « anciennes » actions (« programmes », « filières », « bourses ») sont (re)qualifiées comme des actions de « substitution », réalisées dans des « rapports verticaux ». Elles s'opposent radicalement aux nouvelles actions, qui se présentent comme beaucoup plus équilibrées (« rapports horizontaux », « partenariat » « stratégie de partenariat », « projet », « projet d'établissement », « agence d'expertise », « modernisation de l'opérateur », « performance »).

Il est certain qu'entre annonce de réforme et réforme réellement entreprise, l'écart peut être important. Si nous sommes incapable d'évaluer la portée des réorientations prises par l'AUF depuis 2010, en tout cas, ces réorientations ont eu clairement pour effet de mettre un terme à la politique de formations universitaires francophones qui avait été engagée au début des années 1990 et poursuivie, tant bien que mal, jusqu'alors.

Nous voyons justement dans la partie qui suit le détail de ces évolutions : la construction d'une politique de « filières francophones », son développement et son épuisement progressif.

⁸⁷⁰ Nous soulignons les mots-clefs.

3. Les filières francophones dans les programmes de l'AUPELF et implantation dans les PECO

On peut parler d'une politique de formations francophones développée par l'AUPELF / l'AUF. Selon la terminologie utilisée par l'institution, on peut plus exactement parler d'une politique de « filières francophones ». Même si nous n'avons pas réussi à complètement élucider les usages de ce terme, au moins pouvons-nous dire que pour l'AUF il renvoie à une catégorie d'intervention qui présente certaines spécificités : en d'autres termes, toutes les formations francophones ne sont pas des « filières ».

Quand et comment une politique de filières universitaires francophones émerge-t-elle dans les actions de l'AUPELF ? Comment évolue cette action en faveur des formations francophones ?

On peut dire qu'une politique de « filières universitaires francophones » a bien été développée par l'AUPELF-UREF au tout début des années 1990. Elle est incontestablement le produit de la période de Michel Guillou, période de soudaine explosion des moyens de l'Agence. Elle coïncide également avec le « retour » des PECO « dans l'Europe ».

Les évolutions ultérieures marquent peu à peu (décennie 2000), puis radicalement (à partir de 2010-2011), la fin d'une politique de filières universitaires francophones développée par l'AUPELF depuis le début des années 1990.

Un premier point s'emploie à saisir une évolution globale d'une politique de filières francophones de l'AUPELF-UREF / AUF à travers les définitions diffusées par l'institution (a).

Ensuite, nous examinons, période après période, plus précisément les évolutions de cette politique, de son émergence au tournant des années 1980-1990 (b), à son épuisement progressif dans la décennie 2000 (c), en passant par son expansion dans la décennie 1990 (b).

a) Une évolution des « filières francophones » à travers leurs définitions dans les documents de l'AUPELF-UREF et de l'AUF ?

Quelles sont les définitions successives que l'on peut relever des « filières francophones » ? Ces définitions sont-elles restées stables dans le temps ? Ont-elles évolué ? Et avec quelles caractéristiques ?

Ainsi que nous l'avons souligné en introduction, l'AUPELF-UREF, puis l'AUF - tout comme le gouvernement français⁸⁷¹ -, ne parle pas de « formations francophones », mais de « filières francophones ». Nous avons, pour notre part, choisi d'utiliser le terme « formation » pour désigner l'objet de notre étude : des formations universitaires francophones sont des formations où le français bénéficie du statut curriculaire de langue d'enseignement dans des contextes où le français est considéré comme langue étrangère. Alors que le terme « formation » met l'accent sur le curriculum, le terme « filière » met clairement l'accent sur la caractéristique institutionnelle, tout en introduisant une ambiguïté (« filière » de qui ?).

Nous avons tenté un relevé chronologique des définitions de « filières » dans les documents de l'AUF. Les définitions que nous présentons n'ont pas été choisies selon ce qui pouvait le mieux convenir ou non à une interprétation pré-déterminée. Nous avons été aussi exhaustive que possible dans notre relevé documentaire :

- en nous appuyant sur la quasi-totalité des documents que nous avons pu trouver – faute d'archives – concernant l'AUF depuis la fin des années 1980 jusqu'à aujourd'hui ;
- en relevant systématiquement dans ces documents, entre autres choses, les définitions d'une « filière francophone ».

Evidemment, nous avons fait des choix dans cette présentation. Mais ces choix tiennent compte des exceptions éventuelles que nous pouvions rencontrer.

⁸⁷¹ C'est l'objet d'une prochaine partie.

D'après la définition suivante, datée de 1992, la plus ancienne que nous ayons trouvée, la filière est caractérisée par une triple inscription institutionnelle : une université locale, « université d'accueil », l'AUELF et des universités du « monde francophone » associée à l'AUELF.

De plus, l'auteur de la définition, le recteur de l'AUELF-UREF, souligne que ce soutien se matérialise spécifiquement par un « apport de professeurs » issus du monde universitaire francophone, extérieurs à la formation.

« Les filières francophones. Ce sont des filières à vocation régionale, co-organisées par l'université d'accueil et par l'AUELF, visant à mettre en place une filière souhaitée par l'université d'accueil, mais à laquelle toute la Francophonie va participer par des moyens d'action, par des apports de professeurs. » (Guillou, intervention lors des Assises de l'AUELF de 1992).

Certaines définitions insistent sur la délimitation du périmètre géopolitique des « filières » et sur leur fonction d'outil d'intervention.

« Rappelons que sont considérés comme filières francophones les programmes de formation en français créés **au sein des universités de la francophonie de l'extérieur et de la francophonie d'appel**, et hors des départements ou instituts d'études françaises. » (Bulletin des membres, n°1-2, 1996⁸⁷²).

Dans les classifications de l'AUELF, à côté de la « Francophonie traditionnelle » (c'est-à-dire les pays historiquement francophones, où le français est utilisé pour une partie des usages sociaux), on distingue la « Francophonie d'appel » (pays ayant décidé de rejoindre la Francophonie, en vertu d'un lien historique avec la langue française) et la « Francophonie de l'extérieur » (pays dans lesquels n'existe globalement ni tradition francophone, ni usages sociaux du français).

La politique de « filières universitaires francophones » de l'AUELF-UREF constitue, avec le soutien au développement des classes bilingues du secondaire, un outil politique spécifique pour la « Francophonie d'appel », comme l'indique la définition suivante, datée à peu près de la même période. La « Francophonie de l'extérieur » ne bénéficie pas de cet outil spécifique – qui nécessite un certain « terrain francophone ».

« - La Francophonie d'appel :

Le retour à la Francophonie de régions traditionnellement francophones (Europe centrale et orientale, Asie du Sud-Est et Liban) appelle des actions spécifiques pour la formation en français : création de filières francophones nationales dans les universités ainsi que de classes bilingues dans le primaire et le secondaire et mise à niveau linguistique des étudiants.

- La Francophonie de l'extérieur :

Hors des frontières traditionnelles de la Francophonie, le français demeure une langue de communication internationale pour les chercheurs et les étudiants. Afin de resserrer les liens avec la communauté scientifique francophone, l'AUELF-UREF met à leur disposition des programmes spécifiques : bourses d'excellence et bourses de haute technologie pour leur intégration dans les équipes francophones, diffusion de livres et de revues. » (site REFER, 1997)

On peut dire que ce que l'AUELF dénomme « filière francophone » constitue un élargissement du périmètre initial d'intervention de l'AUELF-UREF, qui, jusqu'à sa montée en puissance, s'en tenait à des actions au sein de la « Francophonie traditionnelle ».

Le « rappelons » qui figure en tête de la définition est à la fois étonnant et intéressant. Il semble indiquer qu'il existerait une définition consensuelle, quasi conventionnelle, admise par les acteurs de l'AUELF, alors qu'en réalité, la définition semble plus fonction d'un argumentaire que véritablement installée. En tout cas, nous n'avons retrouvé nulle part cette définition, présentée en termes de rappel.

Généralement, c'est la caractéristique institutionnelle des « filières » qui prévaut dans les définitions, avec jusqu'à la fin des années 2000, une triple inscription institutionnelle :

- un établissement d'implantation relevant des lois universitaires du pays où il se trouve ;
- un consortium composé de plusieurs universités membres de l'AUF – autres que celles du pays d'implantation ;
- le soutien de l'AUF.

Selon les cas, les définitions peuvent mettre l'accent sur une caractéristique institutionnelle plutôt qu'une autre.

« Ces différentes filières d'excellence sont des cursus de formation implantés dans les universités, les écoles, les instituts soutenus par un **consortium d'appui multilatéral** constitué des meilleures universités

⁸⁷² Nous soulignons.

francophones. Elles ont pour objectif la préparation de diplômes nationaux. » (Clévy et Leplâtre, présentation, 1998).

Cette définition de 1998 met l'accent sur les échanges universitaires entre un établissement d'enseignement supérieur local et un consortium « multilatéral » d'universités qui définissent une « filière »⁸⁷³.

La « filière francophone » se caractérise par la présence d'un « consortium multilatéral » (association de plusieurs universités issues de trois pays différents) qui co-gère la formation, mais aussi par le fait qu'elle délivre un diplôme national (et non ou non seulement un diplôme « étranger »).

Une définition de 1999 met clairement en évidence le rôle de chacun des trois appuis institutionnels de la filière.

« Il s'agit de mettre en place **au sein des universités ou dans des structures indépendantes des formations de haut niveau partiellement ou entièrement en français appuyées par l'Agence universitaire de la Francophonie et des établissements francophones.**

Elles sont implantées en général dans les établissements des pays de la francophonie d'appel où le français n'est donc pas la langue courante d'enseignement. L'Agence apporte son soutien aux universités qui mettent en place des filières de formation dans lesquelles le français sera totalement ou au moins partiellement la langue d'enseignement. [...]

Les formations sont validées par un diplôme reconnu en général par le consortium. » (Site REFER, 1999)

En 2006, la définition n'a guère changé : sur le plan institutionnel, on retrouve la même répartition fonctionnelle.

« Une filière francophone, qu'est-ce que c'est ? **Implantées au sein d'universités du Sud par l'AUF**, les filières francophones sont des cursus de formation supérieure à vocation professionnalisante, recrutant généralement après le baccalauréat et délivrant des diplômes de niveau Licence ou Master.

Filières nationales, voire régionales, elles permettent d'étudier en français dans des pays où ce dernier n'est généralement pas la langue d'enseignement, et ce dans de nombreuses disciplines scientifiques en adéquation avec le marché de l'emploi. **Elles sont pour la plupart jumelées avec un consortium d'établissements d'Europe occidentale ou du Canada, voire du Maghreb et du Machrek**, leur assurant un soutien pédagogique et scientifique. » (Brochure de présentation, « AUF, mode d'emploi », AUF, 2006)

Mais, dans la deuxième partie des années 2000, clairement à partir de 2008 – au moment où le nouveau recteur de l'AUF prend ses fonctions –, le rôle de l'AUF est nettement mis en retrait dans les définitions.

« Ces filières sont des cursus de formation supérieure de niveau licence, master ou doctorat **développés au sein d'établissements membres de l'AUF** et dans lesquels l'enseignement est dispensé, en tout ou partie, en français. Elles sont pour la plupart jumelées avec un consortium impliquant des établissements du Nord et du Sud leur assurant un soutien pédagogique et scientifique. » (Lettre d'information de l'AUF, n°1, 2008)

Le soutien spécifique de l'AUF n'est plus explicitement souligné, comme c'était jusqu'alors le cas. Il est juste indiqué que la « filière » est implantée dans un « établissement membre » - ce qui peut concerner de nombreuses formations : depuis 2003, l'université Galatasaray est bien un établissement membre de l'AUF, pour autant, aucune des formations qui y est installée n'a jamais reçu un quelconque soutien de l'AUF – que les responsables turcs d'ailleurs ne souhaitaient probablement pas⁸⁷⁴.

Dans la définition suivante – toujours de 2008 –, l'AUF n'apparaît même plus dans la définition.

« Une filière universitaire francophone doit être considérée comme **un projet interuniversitaire à vocation régionale** destiné au développement ou à la structuration d'une offre de formation francophone pérenne, de niveau master ou niveau école doctorale, intégré à l'offre de formation de l'établissement d'accueil et accrédité par les autorités nationales. » (Document institutionnel, « Politique des formations francophones », AUF, 2008)

⁸⁷³ « Multilatéral » qui implique plusieurs établissements de pays différents. « Multilatéral » s'oppose dans le vocabulaire de l'AUF et du ministère des Affaires étrangères à « bilatéral » (échanges entre deux pays). En l'occurrence le consortium « multilatéral » implique la présence de l'AUPELF-UREF (voir ci-dessous).

⁸⁷⁴ L'adhésion à l'AUF ne date que de 2003, alors que le recteur-adjoint français de GSU de 1995 à 1998, avait, dès cette époque, été sollicité par le recteur de l'AUPELF-UREF et avait tenté de convaincre les autorités turques (Dumont, 1999 : 21).

Dans un document que le Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF (BECO) présente lors des comités pédagogiques et de gestion de 2007 (tenu le 1^{er} janvier 2008), on trouve une définition en forme de mise au point – que nous avons déjà citée en introduction. Elle est révélatrice, d'une part, d'une certaine ambiguïté attachée au terme de « filière », et, d'autre part, d'une volonté manifeste de la part de l'AUFPELF de prendre de la distance dans son engagement par rapport à ces « filières » :

« [Une filière francophone] : il ne s'agit pas d'une filière de l'AUF hébergée par l'université mais d'une filière de l'université appuyée par l'AUF, ce qui est très différent. » (Comités pédagogiques et de gestion, dossier, fiche : « Filières universitaires francophones soutenues par l'AUF : qui fait quoi ? », 2008) ⁸⁷⁵

Ce relevé de définitions nous indique ce qui caractérise une « filière » francophone (par contraste avec une « formation » francophone) est une caractéristique institutionnelle. Les autres caractéristiques – partagée avec une « formation » - sont donc plus secondaires pour définir la « filière » : enseignements en langue française - avec ou sans précision concernant l'étendue de ces enseignements (« en partie ou totalement » en français) ; adéquation avec le marché de l'emploi, type de diplôme (diplôme national / co-diplomation). Ces caractéristiques n'en restent pas moins des fondamentaux, modulables, qui caractérisent eux proprement la formation et le curriculum.

Cette caractéristique institutionnelle a subi une évolution majeure aux alentours de 2008. Alors que jusqu'en 2008, les définitions présentaient un certain équilibre entre trois entités institutionnelles, à partir de 2008, l'AUF est en retrait.

L'évolution des définitions est le miroir de l'évolution de la politique de « filière francophone » de l'AUF : politique centrale au début des années 1990, elle devient une politique plus incertaine au cours des années 2000, mais néanmoins toujours présente et disparaît pratiquement à partir de 2008.

b) Emergence d'une politique de « filières universitaires francophones » au tournant des années 1980-1990

Comment émerge une politique de « filières universitaires francophones » de l'AUFPELF à la fin des années 1980 - début des années 1990 ?

La consultation des programmes de cette période montre bien l'avènement de cette politique.

Faute de bilans comptables ou de bilans de réalisation précis, nous avons observé les différents programmes de l'association dans le temps ainsi que les discours de son promoteur principal lors de la période fin des années 1980 – décennie 1990, pendant laquelle il assumait les fonctions de recteur. Les entretiens que nous avons conduits auprès des acteurs de l'AUF complètent l'analyse.

Il est entendu que des orientations ne sont pas des réalisations, que des actions affichées sur un programme, hiérarchisées sur le même plan, peuvent recevoir des réalisations fort diverses, les unes pouvant être très marginales, voire inexistantes sur le terrain, les autres, au contraire, pouvant absorber l'essentiel des crédits et des énergies. Une certaine hiérarchisation sur le papier donne cependant un certain nombre d'indications sur les priorités.

Dans l'ensemble documentaire que nous avons consulté, la première mention de formation francophone se trouve dans le livre, *La Francophonie s'éveille*, co-écrit par M. Guillou et A. Litardi, daté de 1988. A cette date, le projet UREF a déjà été adopté et commencé à être appuyé financièrement par le deuxième Sommet de la Francophonie à Québec en 1987. C'est le moment où l'AUFPELF commence à développer des ambitions autres que le simple échange « interuniversitaire » et à se penser comme une organisation « multilatérale » et « internationale ».

Deux pages sont consacrées à une réflexion sur l'enseignement supérieur - surtout africain, même si le titre ne le précise pas. En Afrique, depuis une quinzaine d'années, sur la base d'accords interuniversitaires, « des filières pédagogiques ont été créées, des thèses ont été soutenues, les premiers troisièmes cycles créés ». A côté de ces accords interuniversitaires, les auteurs encouragent à créer des « accords de filières » (association de deux établissements pour mettre en œuvre une formation allant jusqu'à la cotutelle de responsabilités dans la délivrance du diplôme) et des « accords de recherche »

⁸⁷⁵ Déjà cité en introduction. Archives non officielles.

(donner aux équipes africaines en partenariat avec des équipes de pays du Nord et du Sud, les conditions matérielles et l'environnement scientifique pour accéder à la recherche internationale) (Guillou & Litardi, 1988 : 204-205)

Un peu plus loin, ils élargissent la réflexion à d'autres pays que les pays africains. Il s'agit d'un passage essentiel, à notre avis, pour comprendre dans quel contexte germe l'idée de « filières universitaires francophones » dans les orientations de l'AUELF.

« Un besoin reste sans réponse. Comment créer des établissements ou instituts universitaires de statut privé dispensant un enseignement en français dans les pays francophones ou partiellement francophones et dans les pays francophiles qui le souhaitent ? Il est navrant que les bacheliers formés à l'étranger dans les lycées français ne trouvent que rarement les formations universitaires en français ou bilingues qu'ils veulent. Les seuls établissements de cette nature, peu nombreux, malheureusement, ont été créés et continuent d'être gérés par des confréries religieuses. L'enseignement public et privé laïque reste tragiquement absent. ». (op. cit. : 206)

Ils suggèrent également que l'AUELF s'engage dans la promotion de telles actions :

« Il est difficile d'envisager aujourd'hui qu'une université puisse à elle seule promouvoir de telles filiales à l'étranger. **Encore que des universités françaises aient mis récemment en œuvre des filières francophones dans des universités étrangères, et plus particulièrement arabes. Mais, plus généralement, l'opérateur manque.** » (op. cit. : 207)

Ils pensent sans doute à deux formations d'ingénieurs créées dans des universités non confessionnelles au Liban en 1986 et à l'IDAI (Institut du droit des affaires internationales) mis en place par l'université Paris IX à l'université du Caire en 1988⁸⁷⁶.

L'examen des programmations de l'AUELF permet de constater que ce souhait émis en 1988 est devenu l'une des orientations de la politique de l'AUELF, au moins dès 1990, dans la Charte de Paris.

D'après les documents les plus significatifs dont nous disposons concernant la programmation de l'AUELF et dont les éléments principaux ont été reportés dans le tableau ci-dessous, avant 1990, les « filières francophones » ne bénéficient d'aucune mention explicite dans la programmation même. Le concept ne fait tout simplement pas partie des outils de l'AUELF.

Tableau comparatif des programmations de l'AUELF / AUELF-UREF avant et après 1990

Avant 1990⁸⁷⁷	1990-1999
1984 Depuis l'Assemblée générale de Bruxelles en 1984, les programmes sont répartis en quatre secteurs : *Vie associative et prospective : regroupe des activités, comme les grands colloques, qui intéressent l'ensemble des membres de l'AUELF. *Co-développement : concerne particulièrement les universités des régions moins favorisées ; à ce chapitre, les échanges interuniversitaires constituent le programme le plus remarquable par son ampleur. [p. 114 : cet axe entraîne les déboursés de loin les plus élevés du FICU] *Modernité et excellence : vise à promouvoir, par les échanges et la constitution de centres d'excellence, le développement de disciplines scientifiques de pointe, tournées vers l'avenir, telles les biotechnologies, l'informatique et la gestion universitaire. *Études françaises et dialogue des cultures : réunit de nombreuses opérations qui touchent aussi bien à la littérature, qu'à la traduction, à la linguistique et aux problèmes culturels.	1990 <i>Extrait de la Charte de Paris, 1990 :</i> - Coopération régionale La communauté scientifique francophone doit continuer à s'organiser en grandes coopérations régionales articulées entre elles. - Circulation des hommes Les échanges régionaux et, en particulier, les échanges Sud-Sud d'enseignants et de chercheurs pour assurer des missions d'enseignement et de recherche doivent être renforcés ; la mobilité des étudiants et jeunes chercheurs est essentielle à leur formation. La Francophonie doit se doter de grands programmes de mobilité, tel le programme CIME, destinés à compléter et à enrichir la formation et à assurer un équilibre indispensable entre l'enracinement dans le milieu et l'ouverture vers l'extérieur. Cette mobilité sera facilitée par une reconnaissance d'équivalence des diplômes entre les universités des différentes régions. A cet égard, il faudra généraliser

⁸⁷⁶ Pensent-ils également à la formation en sciences politiques de l'université de Marmara à Istanbul ? C'est probable, tant il existe de collusions entre l'action de l'AUELF-UREF et le MAE en la matière (voir chapitre suivant consacré à l'action du MAE). Cependant, la Turquie n'appartient pas au « monde arabe ».

⁸⁷⁷ Informations issues de Jones, 1998 [1987].

1988 : 12 programmes retenus, classés en deux grandes rubriques :

***Information scientifique et technique :**

- 1- Edition de livres et revues scientifiques ;
- 2- Programme de bibliothèque minimale (dotation des bibliothèques du Sud de fonds documentaires ;
- 3- Programme viatique (plus de 2000 étudiants africains en fin d'études reçoivent des ouvrages de base indispensables à leurs débuts dans la vie professionnelle) ;
- 4- Programme bases et banques de données universitaires francophones et centres serveurs ;
- 5- Co-production de logiciels francophones ;
- 6- Nouveaux supports transportables (vidéodisque et disque compact à mémoire fixe pour la santé, l'agronomie, la médecine vétérinaire...) ;
- 7- Vidéotex et consultation de banques de données (stages de formation et accords d'accès aux centres serveurs)

***Recherche**

- 8- réseaux thématiques de recherche partagée [nombreux domaines]

*** Formation :**

- 9- Bourses d'excellence pour des chercheurs de niveau doctoral ou post-doctoral dans les domaines prioritaires relevant des réseaux de recherche ;
- 10- Echanges interuniversitaires (enseignants et chercheurs) ;
- 11- Stages et séminaires, notamment pour les personnels des bibliothèques spécialisées ;
- 12- Maintenance (mise en place dans les pays du Sud d'ateliers de maintenance indispensables au fonctionnement des laboratoires).

les cursus co-diplômants et, à ces fins, susciter les jumelages et conventions entre les universités.

- Recherche et formation partagées

***L'excellence scientifique** nécessaire à l'innovation sera encouragée par le développement des systèmes nationaux et des coopérations régionales en matière de recherche avec, pour objectif, l'émergence des pôles d'excellence.

***La coopération multilatérale francophone** apportera une contribution essentielle à la dynamisation de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les pays du Sud pour la création de **filières francophones et par la mise en place d'universités, d'instituts et de centres de recherche à gestion et financement multilatéraux dans ces pays.**

* On favorisera l'osmose entre les chercheurs du Nord et du Sud par la création de réseaux francophones des chefs d'établissements, de chercheurs ou d'enseignants. Induisant un authentique partenariat universitaire, les réseaux décroïsonneront les chercheurs et seront le lieu privilégié de l'accès généralisé, équitable et partagé à l'information scientifique et technique.

- Information scientifique et technique

On facilitera dans l'espace scientifique francophone la circulation des idées et la diffusion des connaissances par :

- renouveau de l'édition scientifique francophone,
- diffusion gratuite d'ouvrages et de revues dans les pays du Sud ;
- lancement de grandes revues de langue française ;
- constitution de grandes banques de données universitaires donnant accès notamment aux ressources documentaires qui existent dans les pays du Sud et qui sont installées sur des centres serveurs à vocation régionale et liés entre eux en réseaux.

1992

Résumé des programmes, avec le détail de la catégorie « formation », à partir des informations contenues dans Guillou, 1992, 1994, 1995 (similaires) :

3 types de programmes :

1- les programmes de formation et de formation partagée : bourses ; **appui à des filières francophones, organisées en réseau qui assurent dans tous les domaines** (juristes, ingénieurs, médecins, économistes...) la formation de cadres bilingues appelés à pratiquer au quotidien, en français, une coopération entre pays francophones ; cursus co-diplômants.

2- la recherche partagée : réseaux de chercheurs ; conférences internationales pour directeurs et doyens des établissements, pour structurer l'enseignement supérieur à un niveau régional

3- l'information scientifique et technique.

Les passages sont des extraits copiés des rapports et non des synthèses. Les passages en gras correspondent aux titres qui figurent dans les documents de référence. Les passages grisés sont relatifs aux « filières universitaires francophones ». Les passages en italiques sont relatifs à nos propres indications.

En revanche, la Charte de Paris (1990) en fait explicitement mention parmi les actions de formations. Ceci ne signifie certes pas qu'elles n'aient pu exister avant 1990, sans bénéficier d'une appellation « filières francophones », voire « formations francophones », mais cela signifie qu'il n'y a pas de politique explicite « filières francophones » de la part de l'association francophone avant 1990.

Très explicitement, une politique de « filières francophones » commence à se construire avec l'ouverture des pays d'Europe centrale et orientale au monde occidental, d'une part, à la Francophonie, d'autre part. La politique de « filières universitaires francophones » est une politique de l'AUF-UREF spécifiquement élaborée pour cette « Francophonie d'appel » - les PECO, l'Asie du Sud-Est – qui ne relève pas de ce que l'AUF-UREF dénomme la Francophonie « traditionnelle » (pour l'essentiel, jusqu'à l'entrée de ces nouveaux membres, des pays où le français est langue officielle ou l'une des langues officielles), mais qui par des liens historiques avec la langue française, ne relève pas non plus de la « Francophonie de l'extérieur » (pays n'ayant pas développés de liens historiques particuliers avec la langue française)⁸⁷⁸. Dans les textes du recteur de l'époque - fort nombreux, contribuant à la visibilité des actions de l'association et à l'action militante en faveur de la Francophonie et de son développement, la première mention de mise en place de « filières universitaires francophones » concerne la Roumanie et elle date de 1990 – soit très rapidement après l'ouverture du pays.

« [L'AUF] aide à la mise en place de filières francophones d'enseignements nécessaires au développement et de cursus co-diplômants associant des Universités du Nord et du Sud. Elle s'appuie, pour cela, sur les conférences francophones des responsables d'établissements. » ; enfin, elle doit associer des chercheurs de pays situés en dehors de l'aire francophone, mais qui utilisent le français » L'auteur signale qu'« un effort spécifique vient d'être fait pour la Roumanie. » (Guillou, mars 1990)

Les nouvelles conditions politiques dans les PECO, et tout particulièrement en Roumanie – pays le plus incontestablement francophone de la zone –, ont offert l'occasion de mettre en pratique un projet quelque peu imprécis qui avait commencé à être pensé en 1988 (Guillou & Littardi, 1988). C'est sur le « terrain » roumain, dès 1990, que s'est construite une politique de « filières universitaires francophones », qui s'est vite étendue à plusieurs pays voisins.

Un historique de la politique de filières francophones de l'AUF-UREF réalisé en 1999, établit ce lien direct entre politique de « filières francophones » et l'ouverture des PECO.

« A la chute du mur de Berlin, les pays d'Europe centrale et orientale ont ressenti le besoin de renouer, sur le modèle occidental, avec un nouveau système universitaire, afin de faciliter les échanges avec les pays de l'Ouest. L'analyse des coopérations existantes dans ces pays a permis de faire la constatation d'une forte présence de l'Union européenne à travers son programme 'Tempus', favorisant l'usage des langues allemande et anglaise dans les programmes d'enseignement supérieur.

La création de filières francophones a permis un rééquilibrage au profit de la langue française, mais aussi de la francophonie tout entière. Ce programme a débuté en 1991 en Hongrie et en Roumanie, en 1993 en Bulgarie et en 1997 en Moldavie. **Ayant prouvé leur efficacité et leur pertinence dans les pays d'Europe centrale et orientale, les filières francophones universitaires ont été étendues en 1994 au Cambodge et au Vietnam après quelques actions pilotes, puis en Haïti, au Laos et au Liban en 1996.** » (Clévy, in Leplâtre, 1999 : 77⁸⁷⁹).

L'émergence d'une politique de filières francophones conduite par l'AUF-UREF correspond bien à ce moment de montée en puissance de l'association, associé à un fort militantisme francophone et à une ouverture des PECO à l'Ouest. Même si la citation ci-dessus est une analyse rétrospective (1999), les chronologies convergent entre celles de l'émergence d'une politique de filières francophones globales au sein de la programmation de l'AUF-UREF et celle de la mise en place de filières

⁸⁷⁸ Nous essayons de comprendre et d'expliquer ces « catégories » pratiquées par l'AUF-UREF. Mais il est bien entendu que ces catégories n'ont rien de « naturel », comme nous l'avons déjà souligné. D'ailleurs l'AUF a aujourd'hui renoncé à ces catégories. Elles correspondent – tout comme leur déconstruction actuelle – à des « catégories » d'interventions politiques : dans les années 1990, à chacune des trois catégories (« Francophonie traditionnelle », « Francophonie d'appel » et « Francophonie de l'extérieur ») correspondait des outils particuliers de coopération. Les filières universitaires francophones sont clairement un outil réservé à la « Francophonie d'appel ». Quelques 15 ou 20 années plus tard, il n'existe plus de politiques différenciées : tous les pays (leurs universités) peuvent prétendre aux mêmes outils de coopération. Les catégories sont donc devenues caduques.

⁸⁷⁹ Nous soulignons.

francophones dans les PECO (voir partie précédente sur les interventions « occidentales » dans les champs universitaires en Bulgarie et en Roumanie, au début des années 1990).

On peut dire qu'il y a eu un double mouvement : les bouleversements à l'Est de l'Europe ont largement contribué à créer une politique de formations universitaires de l'AUELF-UREF, à un moment où, en outre, l'association bénéficiait de moyens accrus, tandis que cette politique de formations universitaire francophone de l'AUELF-UREF participait au renouveau des champs universitaires dans les PECO.

« Les filières sont post-communistes. Elles ont été créées d'abord en Roumanie. C'est un dispositif que Guillou mettait aussi en place au Vietnam. » (Echange de mels, directeur BECO, 1996-2001)

La politique des filières francophones apparaît indissociable des PECO.

Tout au long de la décennie 90, les « filières francophones » constituent le cœur « stratégique » de la politique de l'AUELF-UREF.

« La mise en place, dans les régions de la francophonie d'appel [PECO, Asie du Sud-Est VS Francophonie traditionnelle], dans un cadre national ou international de filières universitaires francophones répond, par ailleurs, à la nécessité de former en français les cadres qui mettent en œuvre la coopération francophone. **La création de ces filières et leur mise en réseau sont une priorité stratégique de la Francophonie.** » (Guillou, 1995 : 62⁸⁸⁰).

En 1998, plus de la moitié de la présentation de J. Clévy⁸⁸¹ consacrée aux actions de « formation partagée » réalisées par l'AUELF⁸⁸² concerne les filières universitaires francophones : elles constituent le cœur de la politique de formation de l'AUELF-UREF⁸⁸³.

Au cours de la décennie 1990, l'AUELF met donc en place et systématise une politique de « filières universitaires francophones ». Pour le directeur du BECO⁸⁸⁴ en poste entre 1996 et 2001, la politique de « filières francophones » constituait même pratiquement toute la politique de l'AUF dans les PECO et jusqu'au moment de notre rencontre, en 2011 :

L'AUF a construit en Europe de l'Est un réseau basé uniquement sur les filières et elle n'a pas su gérer ce réseau. Il faut voir comment ça peut évoluer. (Entretien, prise de notes, Directeur BECO, 1996-2001).

Selon notre interlocuteur, le recteur, scientifique de formation, qui a mis en place une politique de « filières francophones », ne s'est pas spécialement intéressé aux départements de français dont il a laissé la coopération aux ambassades de France.

c) Evolutions des orientations générales de la politique de filières francophones de l'AUELF / AUF dans la décennie 1990

Sur quelles bases se construit cette politique de « filières francophones » dans les années 1990 ?

La politique des filières francophones émerge sur le terrain des PECO, juste sortis de la période communiste.

Il nous semble que l'émergence d'une politique de filières universitaires francophones ne peut être comprise que si elle est mise en perspective avec la conception que ses principaux promoteurs se font

⁸⁸⁰ Nous soulignons.

⁸⁸¹ Coordonnateur du fonds francophone de la formation de l'AUELF-UREF.

⁸⁸² Les actions de formation partagée de l'AUELF-UREF sont :

- les réseaux institutionnels ;
- les classes bilingues ou à français renforcé ;
- les filières universitaires francophones ;
- les centres régionaux d'enseignement spécialisé en agriculture (CRESA) ;
- les instituts internationaux ;
- les bourses CIME, les bourses de perfectionnement pour enseignants, les bourses universitaires francophones pour étudiants des filières et des instituts).

⁸⁸³ L'AUELF-UREF développe deux grands types d'action : formation et recherche. Mais une évaluation plus précise des actions de l'AUELF-UREF de cette époque ferait sans doute apparaître, à notre avis, un déséquilibre de moyens en faveur du volet « formation ».

⁸⁸⁴ Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF. Voir ci-dessous.

de la Francophonie et avec la question préoccupante de la place du français en Europe au moment où celle-ci connaissait dans les années 1970-1980 ses premiers élargissements.

Le retour des PECO en Europe est alors constitué en enjeu majeur par les dirigeants de l'AUPELF.

Nous présentons d'abord de quelle manière les acteurs principaux de l'AUPELF constituent la Francophonie européenne en enjeu majeur, avant de nous intéresser à la concomitance entre la nouvelle donne européenne au début des années 1990 et l'émergence d'une politique de « filières francophones ».

i. Militantisme francophone et conception de la Francophonie en Europe

La défense de la langue française est au cœur de tous les discours de Michel Guillou, sans exception. Sous son mandat, l'AUPELF développe une vision de politique active de la langue française, considérée comme une grande langue internationale, susceptible de contrer l'hégémonie de la langue anglaise. C'est évidemment en Afrique que cette politique doit être activement menée, associée à une politique de développement (Guillou et Litardi, 1988 ; Guillou, 1993...)

L'Europe occupe une place importante au sein de l'association depuis ses fondements, puisque c'est le continent qui abrite le pays le plus riche de la Francophonie, celui qui a gardé des liens importants avec ses anciennes colonies et qui contribue le plus au budget de la Francophonie.

Le premier bureau régional créé est le bureau pour l'Europe, installé à Paris en 1965. Il doit servir de liaison avec les universités européennes, les organismes internationaux (UNESCO, par exemple), les organismes universitaires et de recherche (AIU, CNRS) qui ont leur siège dans la même ville et assurer le séjour des stagiaires et des universitaires (Jones, 1998 [1987] : 40-47).

Mais, c'est surtout dans les argumentaires de son recteur, Michel Guillou, à partir de la fin des années 1980, nous semble-t-il, que Francophonie et Europe sont véritablement associées et que l'idée selon laquelle l'« avenir de la Francophonie se joue en Europe » commence à s'imposer dans les discours.

L'argument principal qui apparaît en 1988 dans un livre co-écrit avec Arnaud Littardi, *La Francophonie s'éveille*, consiste à rendre interdépendantes la Francophonie européenne et la Francophonie africaine : pour rester une grande langue de diffusion de la science, il importe que le français conserve une place politique de choix au sein des instances européennes, d'une part, ce qui renforcerait l'intérêt pour le français en Afrique, et, d'autre part, une Francophonie forte en Afrique, permettrait à la France et au français d'acquérir plus de poids au sein des instances européennes pour que la langue y conserve une place centrale. Par la suite l'argument sera développé de manière incessante.

« [...] une coopération entre l'Europe et la Francophonie s'avère (...) indispensable. **D'une certaine façon, on peut dire que l'avenir de la Francophonie se joue en Europe.** Elle doit y manifester sa force autour du noyau que constituent la France, la Belgique et le Luxembourg – auxquels s'ajoute la Suisse, hors de l'Europe communautaire, mais liée à elle. C'est au prix d'une Francophonie européenne forte que se manifesterait une Francophonie internationale qui ait du poids. S'il advenait en effet, que le français ne maintienne pas en Europe son rang de grande langue internationale, l'avenir de la Francophonie deviendrait bien incertain. » (Guillou, 1995 : 128-137⁸⁸⁵).

M. Guillou évoque à plusieurs reprises la tendance à une anglicisation de l'Europe que la construction européenne semble accélérer. Il s'agit donc de militer activement afin que le français se maintienne comme grande langue des instances de l'Union européenne, en train de s'angliciser depuis l'adhésion du Royaume-Uni, de l'Irlande et du Danemark en 1973. Les futures adhésions laissent craindre que le phénomène ne s'amplifie. Aussi, M. Guillou promeut-il à la fois le maintien du français comme langue de travail au sein de l'Europe communautaire et le « multilinguisme institutionnel européen » :

« Il faut (...) faire en sorte que soit maintenue la place du français dans les institutions communautaires. Le français doit être défendu en Europe et en France. La situation privilégiée dont il jouit encore parmi les langues de travail de l'Europe, déjà remise en cause lors de l'entrée du Royaume-Uni et de l'Irlande dans le Marché commun, le sera de nouveau avec les futures adhésions (pays scandinaves et d'Europe centrale). De la position du français en Europe dépendra pour une large part l'avenir de la Francophonie. Quel qu'en soit le coût, l'égalité actuelle des neuf langues de la Communauté doit être conservée et, à l'occasion du prochain élargissement de celle-ci, il faut faire admettre la nécessité de réduire à trois ou à cinq le nombre des langues de travail de l'Europe. Trois langues ont en effet en Europe une vocation fédératrice : l'allemand, l'anglais, le français. Par ailleurs, l'espagnol et le portugais ont une dimension

⁸⁸⁵ Souligné par nous.

extra européenne vers l'Amérique du Sud et les pays lusophones d'Afrique. Ces cinq langues constituent l'ossature du multilinguisme institutionnel européen. » (Guillou, 1993 : 24). Il défend, pour l'Europe, l'idée d'une élite « multilingue » (Guillou, 1989, 19993, 1995). Il s'agit, pour l'auteur, d'associer le français à l'anglais, de former une élite plurilingue⁸⁸⁶, dans les pays où le français n'est pas d'usage courant, afin de contrer l'hégémonie de la langue anglaise.

ii. Conceptions de la Francophonie dans les PECO et visée d'une politique de « filières universitaires francophones »

Il est difficile de dissocier, dans le cas de l'AUELF-UREF à cette époque, une « politique de filières universitaires francophones » générale d'une politique particulière de « filières universitaires francophones » dans les PECO, tant elles se construisent l'une par l'autre dans les années 1990.

La Bulgarie et la Roumanie, après 1989, manifestent leur intention de rejoindre la Francophonie institutionnelle – en même temps qu'elles s'engagent sur la voie de l'Europe. Elles participent en 1991, comme observateurs, au Sommet de Chaillot (IV^{ème} conférence des chefs d'Etats et de gouvernement ayant le français en partage), avant d'en devenir membres à part entière en 1993, lors du Sommet de Maurice. Pour M. Guillou, des moyens exceptionnels devraient être déployés par le gouvernement français et les instances de la Francophonie.

« La Francophonie de l'Europe de l'Est est une redécouverte. La Roumanie et la Bulgarie participent au Sommet francophone et ce sera peut-être demain le cas de la Moldavie. Ces pays sont francisants : le français y est compris et parlé par une partie importante de la population. Il faut pour maintenir ces acquis un effort sans précédent en matière de coopération économique, de médias et d'enseignement du et en français. Les pays francisants d'Europe de l'Est doivent pouvoir bénéficier des moyens du fonds d'aide et de coopération et de la Caisse française de développement. France 2 doit pouvoir y être reçue et la Francophonie multilatérale s'y trouver rapidement et fortement présente. C'est au prix de ces quelques décisions de bon sens que nous pourrons éviter une crise majeure de la Francophonie qui viendrait de la Francophonie en Europe. » (Guillou, 1993 : 25)

L'AUELF se donne comme ambition un objectif politique majeur : agir au sein des instances européennes, au sein de l'Europe, puissance politique émergente au début des années 1990 (création de l'Union européenne en 1992, au-delà des seules relations économiques), mais perçue comme l'un des vecteurs puissants de la langue anglaise.

Les défis sont évidemment immenses.

« Dans cette Europe centrale et orientale, où tout reste à faire pour restructurer les économies, relancer l'enseignement supérieur et la recherche, s'ouvrir à la diversité artistique et culturelle, les défis demeurent nombreux et la Francophonie doit contribuer à y répondre. Les pays qui ont adhéré au Sommet francophone, la Roumanie et la Bulgarie, font partie, comme le Liban, comme les pays d'Asie du Sud-est, de la Francophonie d'appel. » (Guillou, 1995 : 120)

Comme nous l'avons déjà noté, c'est dès 1990 que la Charte de l'AUELF est modifiée dans ses principes pour ajouter « une ouverture à l'Europe à l'Europe centrale et orientale ainsi qu'à l'Asie du Sud-Est et une réponse positive commune du Nord comme du Sud à l'appel des francophones des pays de l'Est qui ont retrouvé les voies du dialogue et de la démocratie. » (Charte de 1990, principes, point 5).

Cette nouvelle donne européenne et francophone bouleverse les catégories de la Francophonie. Plusieurs catégories sont créées de manière ad hoc pour désigner les liens entre ces pays et la Francophonie et les distinguer des pays « partiellement ou entièrement francophones », engagés de longue date dans cette

⁸⁸⁶ La terminologie est flottante entre « plurilinguisme » et « multilinguisme ». Nous adoptons, pour notre part, la terminologie du Conseil de l'Europe. « Multilingue » concerne des ensembles sociaux et « plurilingues » des individus. La conception développée ici du multilinguisme et du plurilinguisme est bien la conception du recteur de l'AUELF.

Francophonie. Ils sont catégorisés comme « pays francisants » ; ils sont encore catégorisés comme relevant de la « Francophonie d'appel »⁸⁸⁷.

Un rapport établi en 2000 par le BECO, « Les filières universitaires francophones en Europe centrale et orientale. Bilan et perspectives », précise explicitement le rôle que ces « nouveaux pays francophones » peuvent jouer en Europe.

« La région Europe centrale et orientale représente pour la Francophonie un enjeu de première importance. En pleine transformation, elle mérite l'intérêt pour de multiples raisons. [...]

[La première raison est] qu'elle représente un des lieux clefs du futur rééquilibrage européen. **On sait combien la langue française est menacée en Europe. Les pays d'Europe centrale et orientale qui sont en phase de pré-accession, et avant tout la Roumanie et dans une moindre mesure la Bulgarie, peuvent contribuer au maintien du français comme langue de travail dans les organes européens.** » (Rapport BECO, 2000 : 9⁸⁸⁸).

Les « filières » universitaires francophones sont dès lors, ni plus ni moins, l'instrument privilégié de cette politique francophone ambitieuse en Europe centrale et orientale.

Elles sont étroitement liées à des raisons politiques : à travers les PECO, ce qui est visé par l'AUELF, c'est le maintien, voire le renouveau de la Francophonie dans les sociétés européennes de l'Est et dans les institutions européennes, par la formation d'élites francophones.

iii. *Quelle visée l'AUELF assigne-t-elle à une politique de « filières francophones » dans les années 1990 ?*

Il faut distinguer plusieurs niveaux : la visée sur le plan universitaire et la visée sociale.

Sur le plan universitaire, la visée est clairement double. Elle associe une coopération de développement scientifique (la formation disciplinaire, le développement des disciplines et des spécialités) et un objectif de politique linguistique (assurer des assises à la langue française auprès des élites économiques, culturelles, scientifiques et politiques). Un essai paru en 1995, *La mangue et la pomme* expose de manière détaillée, dans différents passages, la conception d'une politique de « filières universitaires francophones » de l'auteur.

« La mise en place, dans les régions de la francophonie d'appel [vs Francophonie traditionnelle], dans un cadre national ou international de filières universitaires francophones répond, par ailleurs, à la nécessité de former en français les cadres qui mettent en œuvre la coopération francophone. La création de ces filières et leur mise en réseau sont une priorité stratégique de la francophonie. » (Guillou, 1995 : 62).

L'entretien que nous avons eu avec le premier recteur de l'AUELF-UREF reprend largement l'argumentaire de 1995 : créer des filières francophones pour développer la Francophonie et former des cadres francophones.

« PI- Bon dans cette gamme d'actions qui était à la fois très claire, premièrement être utile au pays, d'autre part mettre en route une machine de formations de francophones. On avait en plus lancé l'idée de la Francophonie [...]

Donc l'idée est très simple, **une stratégie à la fois pour être utile et pour fabriquer de la Francophonie, renouveler le stock de francophones.** [...]

CT- Quand vous dites que vous vouliez être utile aux pays, c'est-à-dire ?

PI- Il était bien évident si voulez que, être utile aux pays, c'est-à-dire, contribuer à former des ressources humaines dans des endroits où il y avait pénurie. Dans ces pays il y avait une très grande pénurie parce qu'ils venaient du bloc communiste, dans tout ce qui était administration, au nom de l'amitié, donc par conséquent d'où d'ailleurs l'IFAG et d'où les formations qu'on a menées en Moldavie et en Roumanie et en économie, c'était l'idée qu'il fallait qu'en sciences sociales, alors il n'y avait pas que l'économie, en particulier les sciences sociales n'étaient absolument pas, il n'y avait plus de prof de sciences sociales.

⁸⁸⁷ « Francophonie d'appel » : sans doute pour signifier qu'il s'agit d'un engagement « volontaire » ou « choisi » de ces pays dans la Francophonie et que les Etats de la Francophonie se doivent de soutenir cette démarche ? Elle s'oppose, selon les catégories de l'AUELF, à la « Francophonie traditionnelle ».

⁸⁸⁸ Archives non officielles. Nous soulignons. Les autres raisons sont, d'après ce rapport, l'existence d'un public nombreux et de qualité ; une forte tradition d'enseignement en français (de nombreux enseignants de la région ont par le passé exercé dans des pays francophones, en Afrique en particulier, et sont donc à même de dispenser leurs cours en français) ; un gros potentiel de formation.

Donc en particulier la volonté non seulement de former des jeunes pour travailler mais aussi de former des jeunes docteurs pour petit à petit reconstituer un vivier d'enseignants chercheurs de sciences sociales qui avait disparu. » (Entretien recteur de l'AUPELF-UREF, 1984-1999).⁸⁸⁹

Au-delà de cette vocation (le co-développement universitaire qui anime l'association depuis ses débuts), la politique des filières francophones s'inscrit résolument, de la part de l'AUPELF / AUPELF-UREF et de son recteur de l'époque, dans un projet de « francophonie globale », visant à développer des formations en langue française à tous les niveaux de l'enseignement, du primaire à l'université, et la formation des cadres francophones / bilingues.

C'est ce dont témoignent plusieurs documents ou passages de livres, *La Mangue et la Pomme* (1995), déjà cité, ou encore le document de 1999 entièrement consacré au « volet formation » de la politique de l'AUPELF-UREF.

« Il paraît évident que si, en amont de l'université, les systèmes éducatifs ne sont plus capables de former des francophones, la francophonie universitaire et la francophonie tout court sont en péril et la place du français, comme langue scientifique, comme véhicule d'accès au savoir et plus généralement comme langue en partage, est compromis. [...] **C'est donc d'un investissement massif en matière de formation d'enseignants, de création de classes primaires bilingues, de mise en place de filière francophones dans l'enseignement supérieur dont la Francophonie** – en premier lieu la Francophonie d'appel [PECO, Asie du Sud-Est], mais aussi le monde arabe et l'Afrique - **a besoin.** [...]

La mise en place, dans les régions de la francophonie d'appel dans un cadre national ou international de filières universitaires francophones répond, par ailleurs, à **la nécessité de former en français les cadres qui mettent en œuvre la coopération francophone.** » (Guillou, 1995 : 60-62).

Ces idées sont reprises plus loin dans le texte, ce qui manifeste une conception affirmée du rôle des filières francophones.

« [Les] filières francophones organisées en réseau [...] assurent dans tous les domaines (juristes, ingénieurs, médecins, économistes...) **la formation de cadres bilingues appelés à pratiquer au quotidien, en français, une coopération entre pays francophones. Ces filières offrent, par ailleurs, au niveau universitaire, un débouché aux jeunes francophones formés dans les écoles et lycées bilingues** » (Guillou, 1995, p. 108-109⁸⁹⁰).

L'idée de développer une « Francophonie globale » constitue un leitmotiv des acteurs de l'AUPELF-UREF dans les années 1990.

« [L'objectif de l'AUPELF-UREF est de développer dans les pays d'Europe centrale et orientale] **une francophonie globale de l'emploi à l'université** » (Clévy⁸⁹¹, in Leplâtre, 1999).

C'est également en ces termes que le recteur de l'époque nous a présenté le projet de « filières francophones » : ces filières étaient l'un des maillons - le principal pour l'AUPELF, mais l'un des maillons- d'un « dispositif complet ». L'idée revient à plusieurs reprises lors de l'entretien. D'abord au début, quand nous lui avons demandé quel objectif poursuivait l'AUPELF dans les années 1990 avec la création de filières francophones.

« [...] Donc cette Francophonie-là [la politique de l'AUPELF-UREF dans les pays d'Europe centrale et orientale] si vous voulez **on peut la caractériser : primaire, secondaires, filières et université : globale.** Deuxièmement on s'attendait, on avait bien compris qu'il fallait s'intéresser aux débouchés. Donc, autant que faire se peut, on avait essayé de commencer à avoir des relations avec l'entreprise francophone, en général française ou belge. [...] Et puis on s'était aussi intéressé à voir comment on pourrait aider à faire paraître des médias francophones, en particulier des journaux francophones. »

Et un peu plus loin, l'idée est de nouveau développée :

« Et donc l'AUPELF a voulu mettre sur pieds **un dispositif**, comment dirais-je, **complet**, qui permet d'avoir des enfants qui démarrent au primaire dans des classes bilingues, pour avoir un baccalauréat francophone - un baccalauréat francophone c'était un baccalauréat national plus une certification de l'AUPELF sur la qualité du français -, des filières, des filières francophones, et si possible des 3ème cycles francophones, alors avec deux possibilités, ces possibilités c'était de faire des instituts francophones comme on en a fait un à Sofia. Puis dans notre esprit à l'époque, on n'a pas eu le temps de le faire, on voulait faire des universités francophones. Et puis l'autre idée c'était d'apporter des filières de 3ème cycle

⁸⁸⁹ CT : enquêtrice ; PI : personne interviewée (conventions des transcriptions, annexe 23).

⁸⁹⁰ Nous soulignons

⁸⁹¹ Responsable du Fonds pour la formation de l'AUPELF-UREF.

dans les universités de ces pays, d'où une filière en Roumanie, si je me souviens bien avec RT, sur je crois les sciences sociales et avec la coopération de l'Institut des Hautes Etudes Sociales Paris, HESS [Ecole doctorale en sciences sociales]. (...) Voilà puis bon, quand je suis parti ça fonctionnait ça. On savait que ça fonctionnait. On avait des classes bilingues pour les gamins, on avait ces filières, et on avait commencé à démarrer, on avait un Institut qui fonctionnait [IFAG]. Il y a, et un 3ème cycle régional avec un, à Budapest, non à Bucarest, à Bucarest avec RT en sciences sociales [Ecole doctorale en sciences sociales].» (Entretien, AUF, recteur, 1984-1999)

Ce dispositif francophone complet, du primaire au monde du travail, est du reste perçu comme adapté à un parcours « naturel » des élites francophones :

« Créées vers la fin des années quatre-vingts, les filières ont surtout pris de l'ampleur dans les pays où une forte tradition francophone permet de trouver un **vivier naturel** de professeurs capables d'enseigner en français, et où une formation scolaire adéquate en amont (souvent dans des lycées français) donne à un nombre significatif d'étudiants qui entrent à l'université une bonne connaissance du français. Elles apparaissent souvent, d'ailleurs, comme le **prolongement naturel** permettant de continuer dans le supérieur des études en français. Enfin, une condition indispensable est que les étudiants issus de ces filières trouvent, grâce à leur diplôme, un débouché dans le marché national de l'emploi. C'est pourquoi elles sont installées en concertation avec les pouvoirs politiques et les entreprises. » (*Bulletin des membres*, n°13, 1999).

La politique de filières francophones s'inscrit donc dans une visée de formation et de parcours professionnel francophone de bout en bout, avec l'idée forte que cette continuité francophone des parcours s'impose « naturellement » aux acteurs destinataires des formations – les élèves, les étudiants, leur famille.

La visée francophone de la politique de « filières universitaires francophones » semble l'emporter à cette époque sur la visée formative et scientifique, même si les deux sont indissociables. Les filières francophones constituent une des incarnations du militantisme francophone évoqué plus haut. L'entretien réalisé avec le recteur de l'AUPELF-UREF de 1984 à 1999 le met assez nettement en évidence :

« [...] Dans cette gamme d'actions qui était à la fois très claire, premièrement être utile au pays, d'autre part mettre en route **une machine de formations de francophones** (...) Donc l'idée est très simple, **une stratégie à la fois pour être utile et pour fabriquer de la francophonie, renouveler le stock de francophones.** »

Et plus loin, au cours de l'entretien :

« Et nous on cherchait à la [la Francophonie], comment dirais-je, à la consolider, avec des démarches complémentaires. Ajoutons peut-être aussi que, bon, que tout ce qu'on avait nous, on avait des stratégies, on voyait, nous, notre idée était claire dans nos têtes, être utiles et former, et former aussi [...] des Roumains, des Bulgares, des Moldaves, qui parlaient français et qui étaient ingénieurs, etc., parce qu'on se disait, si demain la Francophonie peut pouvoir avoir des réseaux, des entreprises, etc., il faudra bien avoir des Bulgares ou des Roumains ou des Moldaves qui soient francophones. **Donc pour nous, c'était très important pour la Francophonie de pouvoir former des partenaires.** » (Entretien, AUF, recteur, 1984-1999⁸⁹²)

Les PECO constituent par conséquent le terrain idéal d'observation de la politique de « filières universitaires francophones » de l'AUPELF puis de l'AUF : on pourrait même dire que les « filières francophones » sont indissociables des PECO tant elles ont été construites par ce terrain.

L'émergence d'un politique de « filières » universitaires francophones de l'AUPELF coïncide avec l'ouverture de la Francophonie à de nouveaux membres, anciennement francophones par leurs élites (PECO, Asie du sud-est), mais que l'histoire récente a coupé du monde francophone. Pour l'AUPELF-UREF qui soutient leur adhésion à la Francophonie institutionnelle, ces pays constituent une nouvelle catégorie d'intervention : celle de la « Francophonie d'appel ». Les « filières universitaires francophones » sont créées comme un outil ad hoc pour intervenir dans cette « francophonie d'appel », à la fois délimitée géographiquement (adhésion des pays à la Francophonie) et temporellement (les années 1990).

⁸⁹² En gras : notre propre mise en évidence.

Comment cette politique que l'on peut qualifier de très « volontariste »⁸⁹³ de la part des acteurs principaux de l'AUF-UREF dans les années 1990 a-t-elle évolué par la suite ?

d) Evolutions depuis 1999-2000 de la place des « filières universitaires francophones » dans la politique de l'AUF

Le directeur délégué aux programmes du BECO, rencontré en 2011, résume bien l'évolution de la politique de filières francophones dans les PECO – qui suit en tous points l'évolution de la politique générale de l'AUF en matière de formations francophone.

Le projet de 2011 est d'élargir la coopération avec les universités membres. Jusqu'à présent, sur 138 formations universitaires francophones (FUF) identifiées dans les PECO, seules 17 [dont la formation en sciences politiques de la NUB] bénéficiaient d'un appui ciblé de l'AUF. Ces 17 FUF soutenues avaient un paquet réservé (mobilité étudiante, missions des enseignants). Mais les autres pouvaient candidater sur d'autres appels d'offre.

Pour ces 17 formations, certaines conventions ont expiré et n'ont pas été renouvelées.

A l'origine, en 1994, les conventions n'avaient pas de limite. En 2003, le renouvellement était soumis à un avis du conseil scientifique, avec une limite de 6 ans, avec une évaluation à mi-parcours. Depuis 2004, toutes les filières ont été évaluées et ont renouvelé leur convention pour la plupart. Les filières dont les conventions n'ont pas encore expiré vont continuer à être soutenues par l'AUF jusqu'à ce que la convention expire [la dernière convention de la formation en sciences politiques de la NUB est valide de 2007 à 2013]. A partir de 2012 [2013 pour la NUB], toutes les conventions auront expiré et plus aucune FUF ne bénéficiera d'un soutien spécifique. Mais elles pourront toutes proposer un projet.

On propose les mêmes outils mais dans un cadre de projets maintenant et non plus un paquet.

Le projet implique nécessairement un consortium. Les consortiums dans le cadre des filières soutenues ne fonctionnaient pas : certaines universités qui appartenaient au consortium n'avaient qu'une présence formelle et les consortiums suscitaient le « tourisme scientifique ». Il faut présenter des « nouveautés » dans le projet. Il ne suffit pas que « ça marche bien », mais présenter des nouveautés. La durée des projets est de 1 ans à 3-4 ans, le temps de la durée du quadriennal. Les projets qui vont débiter iront jusqu'en 2013.

La nouvelle programmation quadriennale projette de conserver ce principe après 2013. (Entretien, prise de notes, directeur délégué aux programmes du BECO, depuis 2010).

Après quelques réductions des moyens attribués aux filières francophones dès le début des années 2000 (voir point ci-dessous), en 2006, la politique de « filières francophones » qui est conduite par l'AUF, subit un premier coup majeur, avant qu'il n'y soit mis un terme en 2010.

i. 2006 : premier plan quadriennal et premier (re)cadrage de la politique des « filières universitaires francophones »

Plusieurs documents institutionnels attestent d'un changement majeur d'orientation en 2006 dans la politique des « filières universitaires francophones » : la première programmation quadriennale de l'AUF pour les années 2006-2009 ; les « indicateurs stratégiques » produits par l'AUF en 2006 pour évaluer ses actions ; un document interne destiné aux bureaux régionaux de l'AUF entièrement consacré aux nouvelles procédures de soutien de l'AUF en direction des formations universitaires francophones (« Politique scientifique de formation francophone », 2008).

Un document de travail⁸⁹⁴, adopté par les instances de l'AUF, daté de la fin de l'année 2005, qui « définit les différentes actions à mettre en œuvre dans le cadre des programmes développés par l'Agence universitaire de la Francophonie » (document de travail pour l'élaboration de la première programmation quadriennale de 2006-2009), marque une réorientation importante de la politique des « filières

⁸⁹³ Nous revenons en conclusion sur notre usage de ce terme.

⁸⁹⁴ Adopté par le groupe de travail du Conseil scientifique le 27 octobre 2005 ; Adopté par le bureau du Conseil scientifique le 28 octobre 2005 ; Examiné par le bureau du Conseil d'administration le 28 octobre 2005 ; Adopté par le Comité de gestion du Fonds universitaire de coopération et de développement le 16 novembre 2005.

universitaires francophones ». On est à un tournant de la politique des « filières universitaires francophones », concernée par « des évolutions majeures ».

« Les différentes filières de formation partagent [...] des objectifs communs, quels que soient leurs disciplines et leurs niveaux.

Objectifs 2009 – toutes missions :

1. **Des évolutions majeures** concerneront ces filières dans le cadre de cette première programmation quadriennale. Ainsi, afin de renouveler son offre de formation et être ainsi en conformité avec les priorités de la Francophonie, l'AUF entend **limiter progressivement la durée du soutien qu'elle apporte aux filières les plus anciennes. Dans le même ordre d'idée, le financement accordé à une filière sera désormais limité dans le temps ;**

2. Par ailleurs, les procédures de création et d'évaluation de filières de formation seront harmonisées, afin de créer une offre de formation cohérente, regroupant les instruments existants (filières professionnalisantes, formations doctorales, instituts, centres d'enseignement spécialisé) et futurs qui seront exigés par la mise en place progressive de processus de type « L-M-D » ;

3. Pour une meilleure lisibilité et une meilleure coordination des actions de l'AUF, l'offre de formation sera enfin restructurée autour de grands pôles thématiques, au sein des missions du cadre décennal (sciences de la vie ; science de la matière ; science pour l'ingénieur ; sciences de l'homme et de la société) en favorisant l'insertion professionnelle des étudiant(e)s et pour promouvoir le français de spécialité ;

4. Aider les filières universitaires à évoluer vers l'excellence scientifique et à se rapprocher des pôles d'excellence à vocation régionale ;

5. Améliorer la qualité du recrutement dans les filières scientifiques et techniques. »

(Document de travail, « Actions à mettre en œuvre dans le cadre des programmes développés par l'AUF », novembre 2005 : 31-32⁸⁹⁵)

Cette réorientation s'effectue au détriment de la politique des « filières » et au bénéfice, en retour, d'une politique de développement « de l'offre de formation ouvertes et à distance ».

Désormais, le soutien sera limité dans le temps, les filières seront encouragées à opérer des rapprochements régionaux (économie d'échelle de l'aide).

Par ailleurs, dans un document présentant les « indicateurs stratégiques » de l'AUF en 2006, une « remarque » souligne la nécessité d'élargir le périmètre d'action concernant les « filières ».

« Commentaire : « Le déséquilibre est manifeste entre les régions où l'AUF soutient massivement des filières de formation (Asie-Pacifique, Europe centrale et orientale, et dans une moindre mesure, le Moyen-Orient) et les autres régions. » (Brochure, Indicateurs stratégique de l'AUF », mai 2006, 12 pages)

La « remarque » n'est pas anodine. Elle indique clairement que la politique des « filières » doit être réformée, afin de rééquilibrer les soutiens apportés par l'AUF aux différentes régions. Mais ce rééquilibrage est effectué au détriment des zones où elles avaient jusqu'alors été implantées, les PECO essentiellement, et, potentiellement, au détriment des filières déjà existantes.

La distinction entre « Francophonie d'appel », avec ses moyens spécifiques, en particulier sous la forme de « filières universitaires francophones », et « Francophonie de l'extérieur », avec ses moyens limités aux départements d'études françaises, devient caduque : les PECO sont privés de leur spécificité francophone construite depuis 1990 et des outils spécifiques qui y étaient attachés.

Enfin, en novembre 2008, l'AUF produit un document intitulé « Politique scientifique de formation francophone » qui est adressé aux bureaux régionaux de l'AUF. Il se compose de 30 pages environ, non numérotées, auxquelles sont associées de nombreuses annexes (dossier de candidature, convention, dossier de renouvellement...). Le document s'inscrit dans le prolongement du plan quadriennal 2006-2009 évoqué ci-dessus et dans la perspective de la prochaine programmation quadriennale (2010-2013). L'AUF y expose très explicitement une réorientation de sa politique de filières francophones. La « politique scientifique » décrite se résume pour l'essentiel à une série de procédures très techniques à suivre pour ouvrir une formation francophone susceptible d'être soutenue par l'AUF – et de devenir une « filière ».

L'introduction souligne qu'une « logique de partenariat » entre les acteurs des bureaux et les universités locales doit présider à la mise en œuvre de la procédure. Celle-ci se déroule cependant dans un cadre très contraignant et très contrôlé, soumis à une stricte évaluation et à une batterie d'indicateurs (efficacité, efficience...). On entre déjà très clairement dans une logique de projet – qui sera mis au

⁸⁹⁵ Nous soulignons.

centre de l'action politique en 2010 -, avec un processus d'évaluation très technique. En théorie, ce cadre limite le soutien de l'AUF à une nouvelle filière à six années, avec une procédure d'évaluation en trois temps : lors de la mise en place, à « mi-parcours », à l'issue des six années.

« **Soutiens au projet de formation :**

- La mise en adéquation entre les objectifs scientifiques et méthodologiques préalablement définis et les moyens qui y sont affectés ;
- L'appropriation progressive du programme de formation par l'université d'accueil ;
- L'autonomisation programmée de la formation (six années maximum, 3 ans - évaluation - 3 ans).

Ouverture d'une filière universitaire francophone

Une filière universitaire francophone doit être considérée comme un projet interuniversitaire à vocation régionale destiné au développement ou à la structuration d'une offre de formation francophone pérenne, **de niveau master ou niveau école doctorale**, intégré à l'offre de formation de l'établissement d'accueil et accrédité par les autorités nationales.

Le projet académique doit intégrer les dimensions suivantes : enseignement, recherche et professionnalisation. L'ingénierie des programmes de formation, la gestion des contenus académiques et scientifiques et l'encadrement méthodologique et scientifique des travaux de recherche et les stages professionnels des jeunes chercheurs devront être définis conjointement, au sein du consortium. Le projet doit également s'inscrire dans une logique d'ouverture institutionnelle, à la fois en direction des milieux professionnels et des experts des organisations intergouvernementales, régionales et internationales.

Le soutien de l'AUF à la mise en place d'une filière universitaire francophone ne peut excéder une durée de six années. Le maintien du soutien de l'Agence, au-delà d'une période **initiale de trois ans, est conditionné par la constitution d'une équipe pédagogique propre à l'établissement d'accueil, l'appropriation par ce dernier du programme de formation et la capacité de programmer sur les trois années suivantes l'autonomisation financière de la filière.** » (« Politique scientifique de formation francophone », document interne adressé aux bureaux régionaux de l'AUF, 13 novembre 2008)

Après ce cadre général concernant les contours de l' « offre » pour la mise en place d'une filière, le document présente la procédure très stricte à suivre pour bénéficier du soutien de l'AUF, au-delà de la période de mise en place.

A priori, les outils principaux d'appui aux filières universitaires francophones (consortium multilatéral d'universités ; ensemble des outils d' « appui » - missions, bourses, documentation...) demeurent inchangés. Néanmoins, ce document présente des évolutions majeures.

La première concerne les outils / aides fournis à la formation. La demande de définir des objectifs très précis implique une allocation délimitée de moyens, qui rompt avec la politique du « paquet d'outils / d'aides » fourni aux filières de manière indifférenciée (avec quelques ajustements sur le terrain).

La deuxième évolution tient dans le caractère extrêmement technique de la procédure. Au-delà de l'évaluation initiale, deux évaluations sont prévues : une évaluation à « mi-parcours », au bout de trois années, et une « évaluation finale ». Ces différentes évaluations s'accompagnent chacune de leur batterie d'indicateurs correspondant aux objectifs fixés à chaque étape. Tout le document témoigne d'une volonté de rationalisation de l'action, mais le pendant en est une lourdeur administrative frappante – que plusieurs de nos interlocuteurs, responsables de formation, n'ont pas manqué de dénoncer.

La troisième évolution concerne les exigences et la brièveté des délais pour atteindre des objectifs extrêmement ambitieux – dont on peine à croire qu'ils puissent être réalisés en six ans. En deux périodes de trois années chacune, on attend une « pérennité » et une « autonomie » de la formation (autonomie financière et autonomie pédagogique ; constitution d'une « équipe pédagogique propre à l'établissement d'accueil »). L'évaluation des filières francophones dans les PECO estimait à un minimum de dix années le soutien institutionnel et financier des grands organismes de coopération (MAE, AUF...) nécessaire à l'installation d'une formation⁸⁹⁶. Pour notre part, nous pensons même que ce soutien est une nécessité constante.

Une quatrième évolution importante touche les partenaires institutionnels de la formation. Il est explicitement affirmé que la condition de réussite est « un projet interuniversitaire » : volontairement l'AUF se place en retrait – contrairement à son engagement des débuts. Désormais, les universités – l'université d'implantation de la formation et les universités du « consortium multilatéral » - deviennent

⁸⁹⁶ *Evaluation des filières francophones dans les pays d'Europe centrale et orientale*, MAE / SFERE, 2001. Mentionné lors de la formulation des hypothèses.

les maîtres du projet, responsables des ressources qui lui sont allouées, de son autonomie, et, plus encore, de sa pérennité.

Enfin, une évolution importante réside dans le choix des cycles d'études. Hormis l'IFAG et l'Ecole doctorale en sciences sociales (qui ne sont d'ailleurs pas considérées comme des « filières »), jusqu'alors les formations soutenues par l'AUF dans les PECO étaient des formations de niveau licence. Nous avons vu que, pour l'initiateur de la politique de « filières », elles étaient associées au projet francophone d'une « Francophonie totale » : c'est-à-dire où la langue française devait être présente sans discontinuité du primaire au monde du travail. Les filières francophones dans ce projet constituaient en quelque sorte le premier maillon intermédiaire entre le lycée (idéalement : le lycée bilingue) et le monde du travail.

Il peut paraître relativement normal de poursuivre une politique visant à développer les formations au-delà de la licence : c'est non seulement le développement à peu près « logique » d'un cursus universitaire, mais c'est aussi une nécessité quand la licence n'offre plus de débouchés et que l'offre formative se transforme dans le champ universitaire de référence.

Cependant, dans le document consacré à la « Politique scientifique de formation francophone », ce n'est plus la licence qui construit la « filière » / « formation », mais le « master » ou « le doctorat ». Il est probablement entendu - ce n'est pas explicite - que la licence est la base de cet édifice.

Mais précisément, cette absence de clarté, qui place la licence au second plan, voire l'efface tout à fait, indique bien que les « filières francophones » sont en train de se reconfigurer, non seulement dans les procédures, mais aussi dans leurs « fondements » : le maillon intermédiaire entre le lycée et le monde professionnel. « Les » maillons intermédiaires, devrions-nous plutôt dire, puisqu'il y a plusieurs cycles universitaires. Sur le document, le tout premier maillon intermédiaire fait en tout cas largement défaut.

Ces orientations s'associent à une vision de la Francophonie qui échappe au militantisme francophone de la période précédente. La nouvelle rectrice a une vision de la Francophonie nettement moins agressive que celle de son prédécesseur. Elle refuse de faire de la Francophonie pour la Francophonie et affirme une position qui, relativement à celle qui était en vigueur jusqu'alors, peut sembler bien iconoclaste. On sent d'ailleurs tout le poids des résistances institutionnelles.

« PI- Alors que cette position utopique [vision utopique d'un monde où le français reprendrait des positions] me semble contradictoire avec l'état du monde où le français pour exister doit exister non pas contre, mais avec, c'est-à-dire que **pour moi il y a des moments où on développe mieux le français en créant une filière anglophone, mais en la complétant dans un pays qui a en héritage ou avec un certain nombre d'étudiants et de professeurs une autre volonté en la dotant de compléments optionnels en langue française.**

CT- Donc cela s'est fait, il y a déjà eu des expériences comme celles-ci ?

PI- **Est-ce que j'ai eu des expériences de création de filières en anglais avec des compléments optionnels en français, c'est des choses dont j'ai rêvé en tout cas,** alors est-ce que ça s'est fait réellement, et bien dans des universités américaines, les États-Unis, absolument, bien sûr où je suis allée. [...]

Dans, à l'intérieur même de l'Agence universitaire, il y avait des sensibilités qui étaient plus proches de la Francophonie uniformisante que de l'ouverture à la diversité linguistique qui permet d'introduire le français parmi d'autres langues. Ces discours-là je les ai trouvés même à l'intérieur des bureaux régionaux, même du bureau régional de Bucarest, du bureau régional du Pérou, du bureau régional de Bruxelles pour l'Europe de l'Ouest et maintenant aussi pour le Maghreb, donc je ne peux pas vous dire que ces discours, que le discours que je vous tiens était toujours relié surtout au début.

Le premier directeur de l'IFAG qui était là, était plutôt du côté en effet de la langue française comme devant être la totalité de l'engagement francophone des filières. Les choses ont changé progressivement, mais je me souviens qu'elles ont parfois changé dans la douleur. » (Entretien, rectrice AUF, 1999-2007)

Or, comme nous le verrons avec le cas des BECO, passé les circonstances exceptionnelles qui ont motivé leur création, les filières perdent peu à peu leur sens « social ».

Les « filières » ne peuvent avoir du sens que portées par les acteurs locaux. Mais, ce n'est pas seulement une « mise en sens » qui leur est demandée. Dans un contexte de contrainte budgétaire, c'est aussi une implication totale, dans les formations francophones.

« Donc que des professeurs non-docteurs deviennent docteurs, c'est aussi un des objectifs qu'on [AUF] poursuit. **Et une fois qu'ils sont installés à la fois dans des positions stables à l'intérieur de l'université**

et qu'ils ont la possibilité aussi de devenir des doyens ou des recteurs et donc d'impulser eux-mêmes une politique, la demande qui est faite, c'est que le soutien qu'a apporté l'AUF à la demande que j'ai faite à l'époque par l'intermédiaire des directeurs des bureaux, que le soutien qu'apporte au départ l'AUF dans la construction d'une filière qui ne soit pas pérenne, mais qui soit au contraire limitée dans le temps de façon telle que l'université avec le concours le cas échéant d'autres universités ou du gouvernement du pays ou d'autres sources de financement, même de l'ambassade de France parfois, soit amenée à reprendre ce que l'AUF a amorcé, l'AUF est faite pour amorcer quelque chose.

Et ensuite c'est finalement l'intériorisation ou l'absorption dans le panorama des institutions nationales, qui est important, qui permet évidemment à l'AUF, une fois qu'elle a lancé quelque chose de voir son développement, de suivre son développement jusqu'à ce que le pays en fasse un des éléments de sa politique universitaire et après, et en même temps de prendre, de passer à d'autres filières dans d'autres pays. » (Entretien, rectrice AUF, 1999-2007)

Au final, la politique de filière universitaire francophone apparaît comme une politique assez technique, et assez lourde, qui n'est plus argumentée politiquement (à quoi sert-elle ?)

Au début, les filières étaient une bonne idée, mais on est tombé dans des bourbiers où l'administratif avait pris le dessus, avec la peur de perdre son poste.

On avait une certaine autonomie avec MG. Avec MGM, ça a été une centralisation totale. On a eu l'excès inverse, après des années de mauvaise gestion, où on ne comptait pas l'argent. Là, ça a été l'inverse, avec une centralisation totale et une logique comptable et une véritable tyrannie budgétaire. (Entretien prise de notes, directeur BECO, 1996-2001)

Les « filières francophones » semblent avoir du mal à trouver du sens au sein de l'AUF au-delà de la décennie où la plupart d'entre elles ont été créées. Elles en viennent à être réduites à des procédures techniques.

ii. 2010 -2014 : abandon d'une politique de « filières universitaires francophones »

Nous avons vu que la période du recteur Cerquiglini engage l'AUF dans une réforme profonde – déjà amorcée par la rectrice qui l'a précédé – qui touche aux missions mêmes de l'Agence et qui modifie radicalement ses modes d'intervention. Le cadre de la programmation quadriennale 2010-2013 marque une rupture de politique de l'AUF. Il marque aussi, du même coup, une étape supplémentaire dans la transformation des aides de l'AUF aux formations francophones : l'abandon explicite d'une politique de « filières francophones », ou, pour le moins, une transformation profonde de cette politique.

Dans le cadre du plan quadriennal 2010-2013, les orientations données annuellement aux actions de formation reprennent celles du document technique de 2008 et assènent le coup final à la politique de « filières francophones » de 1990, marquant ostensiblement le désengagement de l'AUF :

« Soutenir des formations supérieures francophones d'excellence [...] »

En 2011, l'Agence poursuivra son soutien habituel aux filières francophones [...] A terme, et à l'occasion des échéances de conventions la liant aux filières, l'**Agence concentrera son appui sur les filières francophones de niveaux master et doctorat.** » (Plan stratégique 2010-2013, année 2011, site de l'AUF)

« Afin d'accueillir un nombre plus important d'étudiants au sein des filières, l'AUF a mis en place en 2012 **un nouveau type d'aide se traduisant par un engagement financier moins contraignant.** Les filières soutenues dans le cadre de ce nouveau dispositif sont appelées « **filières partenaires** ». Actuellement, le dispositif existe en Asie-Pacifique. Parallèlement, le nombre de filières traditionnelles soutenues par l'AUF est en baisse entre 2011 (85) et 2012 (64). Il faut y voir la conséquence logique de l'**autonomisation** de plusieurs d'entre elles et un recours marqué à la formule de « filières partenaires ». 102 filières, 64 traditionnelles et 38 partenaires ont bénéficié en 2012 du soutien de l'AUF ; elles ont accueilli 7 895 étudiants au cours de l'année universitaire 2012-2013. » (Rapport d'activité, AUF, 2012)

Comme nous l'avons vu, le plan quadriennal 2014-2017 met quant à lui une accentuation particulière sur la formation doctorale.

Nous ne proposons pas de conclusion sur ces évolutions de la politique de filières de l'AUF pour l'instant. Nous ferons une conclusion générale, après avoir exposé les évolutions de cette politique dans les PECO. En effet, les politiques de « filières francophones » - politique au niveau central de l'AUF et politique au niveau du BECO - sont tellement imbriquées l'une l'autre, que nous préférons ne faire

qu'une seule conclusion plutôt que des répétitions – que, par ailleurs, du fait de cette interdépendance, nous n'avons pu totalement éviter.

Comment ces évolutions se sont-elles traduites dans la politique du BECO, notamment, dans les « soutiens » apportés aux « filières francophones » ?

4. Evolutions de la politique de « filières francophones » de l'AUF dans les PECO

L'observation de l'évolution de la politique de « filières francophones » de l'AUF dans les PECO permet de saisir les adaptations locales de cette politique – de même que, réciproquement, les actions de terrain permettent de comprendre comment s'est construite une politique de « filières » de l'AUF.

Nous avons entrepris d'observer la politique de filières francophones développée par l'AUPELF / AUF dans les pays d'Europe centrale et orientale (PECO), là où sont implantées plusieurs formations retenues. Plusieurs de ces formations bénéficiaient ou avaient bénéficié d'un soutien relativement appuyé de l'AUF au moment de notre enquête empirique. C'était le cas en Roumanie de la formation en gestion des affaires de l'ASE (Bucarest) et de la formation en sciences politiques de l'université de Bucarest ; c'était le cas en Bulgarie de la formation en sciences politiques de la NUB⁸⁹⁷.

L'AUPELF / AUF ne dispose pas d'une représentation dans chaque pays – action multilatérale oblige – mais dans chacune des « régions » (groupements de pays) qu'elle a définies de manière prioritaire pour déployer son action.

Le rythme d'ouverture des Bureaux illustre la montée en puissance de l'AUPELF au tournant des années 1980-1990⁸⁹⁸. Alors que, entre 1965 et 1987, seulement deux Bureaux régionaux fonctionnaient, ils sont sept à ouvrir entre 1987 et 1995, soit quasiment une moyenne d'une ouverture par an. Le bureau d'Europe centrale et orientale (BECO) ouvre à Bucarest en 1994, en même temps que le bureau Asie du Sud-Est ouvre à Hanoi (Vietnam). Il couvre une vaste zone, qui correspond globalement à l'ancienne zone d'influence de l'URSS, en y ajoutant, la Turquie. Nous ignorons si la Turquie a, dès l'ouverture du Bureau, été associée à la zone Europe centrale et orientale (PECO). Nous supposons que cette association « étrange » - la même que celle que nous avons opérée dans notre étude (voir ci-dessus) – tient à des raisons de politique européenne. A partir du moment où la Turquie était autorisée à négocier son adhésion en 1999, elle bénéficiait, comme les autres pays candidats, de l'ensemble des dispositifs européens, en particulier dans le domaine universitaire - domaine d'intervention de l'AUF. A ce titre, elle avait plus de points communs et de problématiques communes avec les pays d'Europe de l'Est qu'avec ceux du Moyen-Orient, par exemple, ou avec ceux d'Europe occidentale, par exemple encore. De manière générale, l'AUPELF / AUF est peu intervenue en Turquie. L'université Galatasaray n'est devenue membre de l'AUF qu'en 2003. Y avait-il avant 2003 d'autres universités turques membres de l'AUF ? Aucune « filière » à notre connaissance n'y a été créée avec le soutien et le label de l'AUF. La Turquie, contrairement à la Bulgarie et à la Roumanie n'a jamais adhéré à l'OIF – Organisation internationale de la Francophonie.

Créé en 1994, le BECO va surtout être actif en Roumanie, Bulgarie et Hongrie. Le tableau qui suit montre l'évolution du nombre de formations auxquelles l'AUPELF / l'AUF applique spécifiquement une politique de « filières francophones » dans les PECO : ces formations reçoivent des soutiens spécifiques depuis leur création.

⁸⁹⁷ Sans compter les formations en Moldavie, toutes « soutenues » par l'AUF, que nous n'avons pas retenues dans le cadre final de notre étude.

⁸⁹⁸ Bureau régional pour l'Europe, à Paris (1965) ; Bureau régional pour l'Afrique, à Dakar (Sénégal) (1974) ; Bureau régional pour la Caraïbe, à Haïti (1987) ; Bureau pour l'Amérique du nord à Montréal (Canada) ; Bureau pour l'Océan indien, à Antananarivo (Madagascar) (1991) ; Bureau pour le Monde arabe à Beyrouth (Liban) (1993) ; Bureau d'Europe centrale et orientale à Bucarest (Roumanie) (1994) ; Bureau Asie du Sud-Est à Hanoi (Vietnam) (1994) ; Le Bureau pour l'Afrique centrale est ouvert à Yaoundé (Cameroun) en 1995. Il faudra ensuite attendre 2012 pour qu'un 10^{ème} Bureau voie le jour par scission du Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb.

L'engagement francophone de l'AUFELF dans les PECO, comme au niveau plus global, ne se résume certes pas aux seules « filières ». Il prend essentiellement trois directions dans les années 1990 qui resteront inchangées jusqu'en 2011 – au moment où le BECO est passé d'un soutien conventionnel - à un soutien de projets :

- le soutien aux départements d'études françaises ;
- le soutien aux « filières universitaires francophones » ;
- le soutien aux mobilités individuelles des étudiants et des chercheurs (contrairement aux moyens alloués aux « filières », ces moyens ne sont donc pas des moyens directement destinés à une structure formative : ils sont très ponctuels, concernent des individus).

Cependant, des équilibres différents ont lieu entre ces différentes actions, selon les périodes. Indéniablement, lors de la décennie 1990, les « filières », comme au niveau central, sont au cœur de la politique du BECO. En revanche, des rééquilibres au bénéfice des autres actions s'opèrent à partir du début des années 2000, jusqu'à la marginalisation totale des « filières ».

Quelles sont donc les évolutions locales de la politique de filières francophones de l'AUF ?

Comment cette politique a-t-elle évolué dans les interactions entre « le terrain » et l'AUF ? Quelles ont été les traductions successives d'une politique plus générale de « filières francophones » ?

Un aperçu rapide de l'évolution du nombre de « filières » francophones soutenues par l'AUF durant la période de référence depuis 1990 jusqu'à aujourd'hui donne une première idée globale de cette politique (a).

Nous tenterons ensuite de mettre à jour l'évolution de cette politique, à la fois à travers les implications, adhésions et appropriations des acteurs successifs chargés de la définir localement et de la mettre en œuvre – les acteurs du BECO (b).

Nous nous pencherons ensuite sur les évolutions et les moyens concrets mis localement à disposition des filières / formations francophones : les évolutions budgétaires du BECO et de l'enveloppe qu'il consacre aux filières (c) et les évolutions des moyens formatifs concrets mis à disposition des « filières » (d).

Même si nous ne disposons que de documents épars, nous pouvons, à travers ces derniers⁸⁹⁹ et à travers les entretiens conduits auprès de plusieurs acteurs des BECO, nous faire quelque idée de l'émergence et du développement de la politique de formations francophones en Europe centrale et orientale dans les années 1990.

a) Evolution du nombre de « filières » dans les PECO

Jusqu'en 2011, les filières universitaires francophones, en nombre très réduit, reçoivent des moyens très spécifiques, alors que tous les départements d'études françaises sont mis sur le même plan, ne recevant que des aides ponctuelles (bourses d'études et bourses linguistiques pour les étudiants et les enseignants; formations assurées le plus souvent par des experts du BECO).

Les autres soutiens de l'AUF sont des aides accordés aux individus (étudiants et universitaires), proposées sous forme d'appels d'offre (bourses d'études au niveau master ou doctorat ; aides destinées

⁸⁹⁹ Comme pour d'autres données de l'étude longitudinale entreprise, nous rappelons que nous avons dû agréger des données assez diverses, issues de différentes sources, y compris quand les organismes émetteurs (MAE français, AUF, par exemple) étaient les mêmes. Les catégories changeantes adoptées par les organismes, les difficultés à recenser les moyens budgétaires même pour des acteurs mandatés par les institutions pour effectuer ce recensement, contribuent à l'imprécision. Nous ne sommes pas certaine qu'en ayant disposé de données officielles complètes, nous ayons été plus en mesure de fournir des données homogènes. C'est le constat que dressent des évaluateurs ayant pourtant eu accès à des données longitudinales émises par un même organisme (par exemple, le rapport d'évaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les nouveaux états indépendants, réalisé par SFERE, février 2001 ou encore le rapport d'évaluation de la coopération française avec la Bulgarie (1991-2001) conduite par des experts d'Eval-Conseil et de CERAT-IEP) : les données institutionnelles sont jugées difficiles à sérier car hétérogènes (en particulier les bilans comptables) et non systématiquement archivées.

aux universitaires pour participer à des colloques...), délivrées ponctuellement. Elles concernent tout étudiant ou tout enseignant rattaché à une université membre de l'AUF.

Si le nombre de filières a légèrement augmenté depuis les premières créations au début des années 1990, il est resté relativement peu élevé par rapport à l'ensemble des formations qui se sont créées dans les PECO (voir partie I-A-3).

L'on note le coup d'arrêt porté à de nouvelles filières dès la fin des années 1990.

La politique des filières du BECO suit les évolutions globales de l'AUF. La crise budgétaire et de gestion des années 1998 et 1999, puis les évolutions de la politique générale de l'AUF en matière de « filières francophones » touchent la politique des filières du BECO.

Evolution du nombre de filières francophones soutenues par l'AUF – BECO (1993-2011)

	1993	1997	2000	2006	2011
Bulgarie	1	2 + IFAG	5 + IFAG	4 + IFAG	0 IFAG
Roumanie	4	4 + EDSS	4 + EDSS	4 + EDSS	0 (EDSS ?)
Hongrie	1	2	2	1	0
Moldavie			7	6	0
Géorgie				1	0
Pologne				1	0
Total	6	8	18	17	0

Sources : pour les détails, voir annexe 14.

IFAG : Institut francophone d'administration et de gestion

EDSS : Ecole doctorale en Sciences sociales

Du début des années 1990 jusqu'en 2011, la politique des « filières universitaires francophones » de l'AUFELF / AUF s'est concentrée sur un nombre très restreint de « filières » qui ont sans discontinuité bénéficié d'un soutien spécifique de la part de l'AUF de leur création à 2011-2012. : 8 en 1997, elles sont 17 en 2000, ponctuellement 18 dans le courant des années 2000, 17 de nouveau en 2008. On peut ainsi qualifier la politique qui s'est mise en place de soutien « pérenne ».

En 1992, quatre « filières » sont créées en Roumanie avec le soutien de l'AUFELF-UREF : la filière en économie internationale de l'ASE, la filière en sciences humaine (transformée en filière en sciences politiques à partir de 1995) de l'université de Bucarest, la filière francophone à l'université polytechnique de Bucarest (section en génie électrique, génie mécanique, génie chimique et sciences des matériaux), et la filière francophone de l'université technique de construction de Bucarest (sections en génie civil et d'équipement, en technique du bâtiment).

En 1994, à ces quatre « filières » s'ajoute un soutien à la création de l'Ecole doctorale en sciences sociales à Bucarest⁹⁰⁰.

Ce soutien ne varie pas jusqu'en 2011 : ce sont toujours les quatre mêmes formations qui reçoivent de 1994 à 2011 un soutien spécifique, spécialement dédié aux « filières francophones » de l'AUFELF.

De même en Bulgarie. Hormis la suppression du soutien à la filière en techniques alimentaires au cours des années 2000, ce sont les mêmes formations dont l'AUFELF avait appuyé la création dans les années 1990 qui bénéficient d'une politique spécifique de « filières » jusqu'en 2011.

Jusqu'en 2011-2012 (moment de la décision de ne plus renouveler les conventions), les « filières francophones » recevaient donc des aides spécifiques, qui leur étaient exclusivement destinées (appui « ciblé » ou appui « fléché », selon les dénominations de l'AUF), parmi l'ensemble des outils mis en place par l'organisation à destination de ses universités membres. Les étudiants ou universitaires d'autres formations pouvaient répondre à d'autres « appels d'offre », plus ponctuels et évidemment plus

⁹⁰⁰ Issue de la transformation d'ateliers en sciences sociales initiés par un programme Tempus en 1990 (1990-1994) dans plusieurs pays d'Europe centrale, dont la Bulgarie et la Roumanie, en une école régionale installée dans les locaux de l'université de Bucarest et délivrant des enseignement de type DEA, ouvrant à un doctorat à l'EHESS ou dans d'autres universités francophones (Université libre de Bruxelles, entre autres) (Lagrange, 1998).

concurrentiels. De ce point de vue, ces 6 (1993), puis 8 (1997), puis 18 (2000) et enfin 17 (2007) filières étaient des filières privilégiées.

b) Construction et évolutions d'une politique de « filières francophones » de l'AUF en Bulgarie et en Roumanie : investissements et adhésion des acteurs

Au-delà des investissements institutionnels réalisés et de leur évolution – que nous abordons dans les points suivants –, quelle est l'implication et l'adhésion des acteurs « de terrain » chargés de définir / traduire / construire la politique générale de l'AUF sur le terrain, depuis le début des années 1990 ? Quel a été leur rôle dans les premières mises en place et comment ceux qui ont « hérité » des filières ont-ils poursuivi cette politique ?

Nous avons vu que la politique de filières francophones de l'AUF s'était construite essentiellement sur le terrain des PECO. La politique globale de l'AUF et la politique pratiquée sur le terrain des PECO se nourrissent largement l'une de l'autre. Cette imbrication fait qu'il n'y a pas de grandes différences entre la politique générale de filières, au niveau central de l'AUF, et la politique de filières spécifique aux PECO. Cette imbrication est particulièrement évidente dans la décennie 1990 : l'acteur principal qui met en place une politique locale de « filières francophones » ne fait qu'un avec celui qui œuvre le plus à la définition et à la construction de cette politique au niveau global.

En nous attachant à rendre-compte de la construction d'une politique de filières dans les PECO, nous croisons donc en plusieurs points la politique « globale » de l'AUF exposée précédemment.

Nous nous appuyons sur les entretiens réalisés auprès de plusieurs acteurs étant intervenus ou intervenant dans les PECO au nom de l'AUF ou réalisés auprès d'acteurs ayant été en contact avec eux.

La première période est incontestablement la « période Guillou » (1990-1998-99). On peut même dire que le recteur est véritablement l'initiateur et le promoteur, au moins dans la première partie des années 1990, de la mise en place de « filières » en Roumanie et en Bulgarie⁹⁰¹.

La deuxième période – qui court de la fin des années 1990 et durant à peu près toute la première décennie 2000 – est marquée par une certaine inertie face à une politique dont on hérite, coûteuse, difficile à détricoter, qui apparaît quelque peu embarrassante, que l'on réforme à la marge. Les adhésions des acteurs sont nettement moins enthousiastes.

Enfin, depuis la fin de la première décennie 2000, les acteurs marquent franchement leur distance avec cette politique.

i. Les années 1990 : l'initiative de l'AUF-UREF dans la promotion des filières universitaires francophones

Indéniablement, au début des années 1990, le recteur de l'AUF-UREF est le véritable promoteur - et peut-être l'unique promoteur -, d'une politique de filières francophones en Bulgarie et en Roumanie. Il s'implique lui-même dans la mise en place sur le terrain des premières créations de formations francophones.

Certes, l'« idée » n'est pas nouvelle : le MAE a déjà commencé à construire une « politique de filières francophones » et à mettre en place⁹⁰² sur le « terrain turc », mais aussi sur le « terrain égyptien » et même sur le « terrain bulgare » plusieurs formations francophones (voir partie ci-dessous). En Bulgarie, comme nous avons déjà eu l'occasion d'en parler (I-A) et comme nous allons avoir de nouveau l'occasion de le faire (partie suivante, IV-B, la politique du gouvernement français), il existe déjà une formation en français : le centre MARCOM, centre franco-bulgare de formation des cadres d'entreprises, a été créé en 1989, sous le régime communiste, suite à la visite officielle de François

⁹⁰¹ Deux pays retenus pour l'enquête empirique. Pour la Hongrie, par exemple, où l'AUF-UREF a aussi soutenu des filières, nous avons peu d'informations, hormis celles concernant une politique générale du BECO, qui œuvre sur toute la zone.

⁹⁰² A moins que ce ne soit l'inverse : le MAE a déjà commencé à mettre en place puis à construire une politique de filières francophones. Voir ci-dessous : les actions du gouvernement français (II-B).

Mitterrand, première visite officielle d'un chef d'Etat français en Bulgarie depuis l'avènement du communiste.

Mais, en tout cas, malgré les forts moyens engagés par le gouvernement français durant la période « post-communiste » (voir ci-dessous), les SCAC en Bulgarie et en Roumanie semblent très en retrait par rapport à l'AUPEFL-UREF dans la mise en place de formations universitaires francophones.

L'AUPELF, par l'action de terrain de son recteur, joue un rôle de premier plan, pour impliquer un ensemble d'acteurs dans le montage de formations universitaires francophones : recteurs d'universités, universitaires locaux, universitaires français, ambassadeurs, conseillers culturels de l'ambassade de France.

Le recteur ne peut intervenir au nom de l'AUPELF-UREF : la Bulgarie et la Roumanie n'ont pas encore été admises officiellement comme pays membres de la Francophonie. Or, à ce moment, l'AUPELF-UREF ne peut agir que dans des universités de pays membres.

« Guillou, en qualité d'opérateur de l'AUPELF, ne pouvait venir avant de toute façon car la Bulgarie devait d'abord être membre de la Francophonie avant d'y investir. Ce fut fait lors du sommet de Maurice en 1993. Je pense cependant qu'il est apparu dès 1992, car on savait, le poste et l'AIF (OIF aujourd'hui), que le pays serait intégré et que l'on pouvait déjà se lancer dans des repérages. **Il venait sur une base multilatérale mais utilisait le poste comme base arrière, comme opérateur local.** » (Entretien – échanges complémentaires, Attaché de coopération, SCAC Bulgarie, 1990-1997, SCAC Roumanie, 2001-2005).

Si notre interlocuteur parle de la Bulgarie, c'est évidemment valable aussi pour la Roumanie où l'AUPELF-UREF est intervenue plus tôt qu'en Bulgarie. L'ouverture du BECO intervient dans la foulée de l'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie à la Francophonie institutionnelle, en 1994. Mais avant la création du BECO, l'AUPELF-UREF ne dispose dans les PECO d'aucune structure de coopération et de gestion. Seule l'ambassade de France dispose d'une telle structure – le SCAC.

En 1990, voire dès 1989, l'urgence de la situation demande une réaction rapide.

C'est ainsi que les différents acteurs, chacun avec son point de vue, soulignent le rôle joué par le recteur dans la mise en place des filières.

Les recteurs des universités locales sont particulièrement sollicités. D'une manière tout à fait informelle, le recteur de l'AUF va se positionner « très tôt » sur le terrain, dès le début des années 1990, avant de recevoir le « mandat officiel » pour l'AUPELF, et rencontrer ainsi différents acteurs.

C'est ainsi que certains témoignages, avec un regard parfois extrêmement critique, montrent ce rôle de premier plan auprès des acteurs locaux.

« MG est arrivé tout de suite sur le terrain, dès 1989, il allait voir les recteurs ; il donnait de l'argent de la main à la main aux gens qui voulaient créer des filières. La logique MG était de dire, on va lancer des choses, et les bailleurs de fonds, les universités seront bien obligés de nous suivre et de filer de l'argent à la filière. » (Echange de mels, acteur BECO, 1996-2001)

Si, bien évidemment, le recteur de l'époque ne nous livre pas les choses aussi crûment, on perçoit dans ses propos, malgré la construction d'un argumentaire sur l'intérêt pour la Francophonie et le « partenariat », la faible motivation de ses interlocuteurs locaux pour des créations de formations universitaires francophones.

« CT- Au départ, c'est vraiment l'AUPELF qui a eu cette idée-là ?

PI- Tout à fait, tout à fait, pas de problème.

CT- Non, ce n'était pas les gens sur place, locaux qui vous ont sollicité, vous ont demandé des choses ?

PI- Non. On ne peut pas dire. C'est toujours pareil dans ces affaires-là, quand vous allez dans une mission préparatoire comme ça, vous êtes reçu par vos collègues recteurs d'accord, vous êtes reçu aussi par les politiques, etc. **Donc est-ce qu'il y a un appétit pour la Francophonie, bon. Il y avait un appétit puisqu'ils avaient des candidats pour être, pour entrer dans la Francophonie, donc on n'arrivait pas comme des cheveux sur la soupe.** On arrivait en réponse de leur adhésion, donc de leur démarche pour être francophones, ça c'est la première chose. Deuxièmement à l'époque tout le monde cherchait des choses à faire, eux-mêmes cherchaient à ce que la Francophonie leur soit utile. [...] Voilà plutôt comment ça s'était passé. **Donc, nous on avait une offre à faire, on la faisait, voilà Monsieur le Recteur voilà, et puis on écoutait. Il y a des gens qui disaient et bien ils avaient des réponses, et comme ça petit à petit, au niveau politique, au niveau universitaire, progressivement, il y avait quelque chose qui se mettait en place, qui correspondait à leurs attentes et puis aux nôtres, c'était ça. C'était vraiment une affaire de partenariat [...]**

CT- Et vous les aviez trouvés relativement facilement, enfin vous avez cherché, vous avez dû chercher les Francophones en arrivant ?

PI- Non, parce que bon, à l'époque, ils parlaient encore français, il y avait des gens qui parlaient encore français, les recteurs parlaient français, je me souviens de Cristescu ou après Constantinescu en Roumanie [université de Bucarest], ils parlaient français, son alter ego qui était le recteur de l'Académie économique parlait français, bon et puis, eux ils regardaient chez eux les gens qui pouvaient pour la réunion [réunion des recteurs des pays de l'Est, 1993], nous on était là, eux ils amenaient trois, quatre personnes de leur université, progressivement comme ça. Bon ça les intéressait, ils trouvaient quelqu'un et puis ça a tout déclenché, quoi. » (Entretien, recteur AUF [1984-1987], 1990-1999)

Si les premiers responsables des filières mettent plutôt en avant le rôle moteur de leur hiérarchie universitaire qui leur a adressé la demande, motivée par un projet d'adhésion à l'Europe et à la Francophonie, ils soulignent aussitôt l'implication du recteur de l'AUF dans le projet de filière. (Entretiens : ASE, doyen FABIZ, 1994-2004 ; SP-UB : Doyen Faculté internationale des Sciences humaines (1991-1994), Doyens faculté de SP (1994-2004 et 2004-2010)).

Parallèlement, le recteur rencontre également les conseillers culturels et les acteurs des SCAC, qui s'impliquent à leur tour dans les créations de formations francophones – ils disposaient tout d'un coup de grosses enveloppes – mais sont plus suiveurs que moteurs.

Si les ambassadeurs et les conseillers culturels s'impliquent, les filières francophones ne font pas spontanément partie des « outils » de la coopération française de l'époque en Roumanie et en Bulgarie. Les propos des acteurs en poste dans les SCAC sont, sur ce point, très éloquents.

L'attaché de coopération pour le français au SCAC de **Roumanie** au tout début des années 1990 (1990-1994)⁹⁰³ se souvient très bien de l'impulsion donnée par le recteur de l'AUF-UREF à la création de filières universitaires francophones. De toute évidence, l'« idée » et l'impulsion de filières francophones ne revient pas aux acteurs du SCAC, qui trouvent l'idée aberrante.

« L'idée étant ensuite [après avoir été formés dans des sections bilingues du secondaire] qu'à l'université [les lycéens des lycées bilingues] retrouveraient des groupes qu'on appelle filières francophones, mais ça vous les connaissez sans doute ?

CT- Oui. Mais c'est, oui, c'est précisément là-dessus que je voudrais savoir comment ça a été mis en place.

PI- Donc des filières francophones qui se sont mises en place, j'allais dire à cette époque-là, on va dire ça comme ça. En tout cas, par exemple à Polytechnique.

CT- Qui les a mises en place, ça s'est fait avec qui ?

PI- Très bien, ah oui une bonne question. Cela s'est fait avec ce qu'il faut appeler l'Agence universitaire de la francophonie.

CT- Dès les années 90 ?

PI- Ca ne s'appelait pas encore comme ça. [...] Ca s'appelait AUF-UREF, j'ai très bien connu [...] Parce qu'en 90, peut-être 91 en tout cas, le responsable de l'AUF-UREF qui s'appelait Michel Guillou est venu à Bucarest et il a expliqué ça gentiment à moi et à différents collègues, on a tous rigolé en disant, de toute façon il est fou, on ne lui a pas dit, parce qu'on est poli. **On ne comprenait rien.**

CT- Mais qu'est-ce qu'il expliquait ?

PI- Il veut qu'on enseigne des sciences en français dans des établissements universitaires par exemple à la faculté de construction à Cluj dans tel secteur du bâtiment à Timisoara, à Polytechnique la plus grosse université, comment elle s'appelle, de Bucarest, dans les sciences des ingénieurs, des choses comme ça. Bon on n'y croit pas, **mais l'ambassadeur était très, très preneur bien sûr.** [...] Bon ça s'est mis en place avec l'Agence, je répète, qui a quand même formé les profs, donné des bourses aux étudiants, parce que sans ça, **on s'en foutait au départ bien entendu.**

CT- C'est essentiellement l'Agence qui a fait ça ?

PI- Oui, oui, essentiellement. [...]

CT- Donc c'est l'AUF qui a mis tout le monde ensemble ?

PI- Tout à fait. **Guillou a structuré tout ça.** » (Entretien, attaché de coopération pour le français, SCAC Roumanie, 1990-1994)

⁹⁰³ Le premier attaché de coopération scientifique ne sera nommé qu'en 1992. C'est donc au tout début de 1990, les attachés de coopération pour le français qui sont en première ligne.

Ces rencontres diverses suscitent des implications en cascade. Les conseillers culturels, acteurs de terrain, en charge à ce moment de la coopération scientifique, mettent en relation les universités françaises et les universités roumaines, dont la coopération trouve un prolongement dans des montages de projets Tempus, utilisés comme support aux formations francophones - dont la plupart sont déjà lancées⁹⁰⁴.

En **Bulgarie**, l'engagement de l'AUELF semble un peu plus « tardif » (1992), mais tout aussi moteur.

« PI- Oui, donc les filières universitaires francophones sont apparues en fait en 92, en Bulgarie.

CT- Des filières techniques, au départ ?

PI- Oui, c'est l'université technique et technologies industrielles, chimie industrielle [...] **Et en Bulgarie, c'est arrivé en 92 avec ce qu'on appelait à l'époque l'AUELF qui est devenu l'AUF, donc sur ces deux universités, c'était l'époque de ce grand mot de bi-multi, bilatéral et multilatéral en coopération.** Donc bilatérale c'était la coopération française avec le pays, en l'occurrence ici la Bulgarie, et multilatéral, c'était les opérateurs internationaux comme l'AUELF, bien sûr, des opérateurs francophones. 92, c'est aussi l'entrée dans la Francophonie bien sûr d'où l'apparition.

CT- C'était en 92 ici en Bulgarie ?

PI- Oui, et en Roumanie en même temps. D'où bien évidemment l'entrée en lice de l'AUELF, donc à l'époque c'était le recteur Guillou.

CT- Oui. Tu l'as connu ?

PI- Oui, on a travaillé pendant cinq ans.

CT- Parce qu'il se déplaçait sur le terrain ?

PI- Ah oui. Là aussi on laisse la personne de côté, mais quand même, **c'est vraiment grâce à lui que cela a pu partir. Parce qu'effectivement il se déplaçait, parce qu'effectivement il avait un relationnel important et puis parce que, ce qu'on lui a reproché après, il était peut-être un peu dispendieux, il avait des largesses, mais ça a permis de mettre en place ces formations** qui, dans des pays qui, je ne sais pas, en voie de redressement, en voie de changement, mais d'un changement total, nécessitaient quand même un soutien quelque part important. [...]

On a, ces filières francophones ont été gérées par l'AUELF, mais ça a toujours été présenté en coopération bi-multilatérale, c'est-à-dire que le poste a toujours été présent, Guillou tenait d'ailleurs à ce que ce soit le cas, que le poste soit intégré dans cette démarche, pour la raison toute simple que lui, enfin l'AUELF n'était pas représentée continuellement sur place, et donc il fallait vraiment que quelqu'un puisse être sur place, le tenir au courant, mettre en place des coopérations, c'est ce qu'on a fait également, on a pris en charge un certain nombre de coopérations, on a dégagé un budget pour ces filières. Donc il y avait une présence physique, mais également une présence économique pour la gestion des filières.

CT- Mais au départ c'est vraiment une idée de l'AUELF et de vous, l'impulsion en fait pour ces formations ?

PI- **Plus l'AUELF que nous. Mais nous, on a pris le train tout de suite, on a dit oui tout de suite.** Mais c'était, disons qu'on n'avait pas des capacités budgétaires de mettre ça en place. Donc quand l'AUELF est venue on a dit oui évidemment, mais, bon nous on n'aurait pas pu le faire sans eux. **Il y a eu peut-être une réflexion plus avancée d'ailleurs de l'AUELF à ce niveau-là. Il faut dire que la coopération universitaire à cette époque-là, il n'y avait pas d'attaché universitaire en Bulgarie, la coopération universitaire et scientifique et technique était à la charge du conseiller culturel.** » (Entretien, attaché de coopération pour le français, SCAC Bulgarie 1990-1997, SCAC Roumanie, 2001-2005)

Précisément, le conseiller culturel en poste à la même époque est un peu plus hésitant à admettre ce « suivisme ». Mais l'association se met rapidement en place, sur la base d'un intérêt partagé.

« CT- Enfin l'AUELF, la rencontre avec Michel Guillou c'est lui qui est venu, c'est vous qui l'avez trouvé, ça s'est passé comment la rencontre avec Michel Guillou ?

PI- Guillou, je le connaissais, oui bien sûr. Je le connaissais, **mais ce qui m'a, enfin je suis plutôt venu le chercher, lorsque j'ai compris qu'il fallait multilatéraliser notre relation, notre coopération en francophonie avec les Bulgares, qu'on était arrivé à peu près au maximum de ce qu'on pouvait faire en bilatéral et que, aller plus loin, c'était vraiment risqué de se heurter à l'obstacle américain en particulier, de la concurrence enfin, de la jalousie et de la concurrence.**

⁹⁰⁴ Par exemple, PEC entre Rennes 1 et l'ASE pour le montage d'une « formation de base accélérée à la gestion d'entreprise dans le contexte d'une économie de marché. » (Archives Fontainebleau)

CT- Le multilatéralisme permettait que cette jalousie soit moins importante ?

PI- Cela donnait d'abord, voilà à partir du moment où ce n'était plus la France mais un ensemble de pays dont le Canada, le Canada c'est anglo-saxon, du coup c'est moins grave. » (Entretien conseiller de coopération et d'action culturelle, SCAC Bulgarie, 1991-1994)

Il n'empêche – comme nous le verrons plus loin – que la politique de filières francophones semble loin d'avoir constitué une priorité des services culturels en Bulgarie, comme en Roumanie. Les premières filières francophones dans ces deux pays sont des « créations » de l'AUF-UREF.

Cet « activisme » ne semble toutefois pas accompagné d'un projet d'ensemble, d'une stratégie de développement. L'un des acteurs les plus directement impliqué, le deuxième directeur du BECO (1996-2001) critique cette énergie brouillonne, sans vision d'ensemble, qui se construit au jour le jour.

[Le directeur du BECO (1996-2001)] a demandé plusieurs fois à MG [recteur AUF-UREF] ce qu'on faisait, quel était le projet avec ces formations. Tout se faisait au jour le jour. C'était « la politique de l'esbroufe ». Combien de filières ? Avec quels moyens ? Tout se faisait au jour le jour, au gré des rencontres, des « sympathies ». Mais on n'a jamais réfléchi à un projet.

A un moment, il y a eu une espèce de rêve d'îlot francophone, avec le développement de la Francophonie en Europe de l'Est. Beaucoup y ont cru. (Entretien, prise de notes, directeur BECO, 1996-2001)

Cette absence de vision d'ensemble, de projet, montre que, malgré l'intensité de l'activité, il n'y a pas de politique construite : elle se construit au hasard des rencontres.

ii. Les années 2000 : les pesanteurs d'un héritage

Il n'est pas aisé de saisir les adhésions à une politique de filières quand, premièrement, on fait appel aux souvenirs passés des acteurs et quand, deuxièmement, on s'adresse à des acteurs dont la tâche à un moment donné était précisément celle de gérer des filières.

Dans les années 2000, le sens des filières semblent de plus en plus échapper aux acteurs du BECO.

Le manque de ressources, les contraintes budgétaires, font qu'il est de plus en plus demandé aux universités locales de porter le projet. Les filières francophones ne parviennent plus à « créer du sens ». Créées initialement à la fois en tant que projet francophone et projet pour « être utile aux pays », dans la lignée des programmes Tempus et de la MICECO (ci-dessous), pour reconstruire des universités selon les nouveaux référentiels – « démocratie / état de droit » et « économie de marché » -, les formations francophones ont, dans les années 2000, au moment où les deux pays s'apprentent à entrer dans l'Union européenne, perdu un de leurs objectifs principaux.

C'est précisément la gestion d'un héritage qui ne fait plus beaucoup sens que critique la personne « chef du projet « filières » » au BECO entre 2002 et 2005.

« CT- Quand vous y étiez, enfin quand vous en êtes parti, vous aviez plutôt, je ne sais pas, c'est un peu bête comme question, mais en vous disant, oui ça fonctionne tout seul, ça ne fonctionnera jamais, enfin ça peut se maintenir, ça peut, vous étiez optimiste, pas optimiste, rien du tout ?

PI- L'impression générale **ça sentait un peu le déclin de la francophonie en général, de l'influence de la France, ça c'est sûr**. Donc c'était un peu ça, et puis le fait qu'il y a **quand même beaucoup moins de moyens**. Donc à tout point de vue on sentait plus qu'on va gérer des fermetures qu'un truc complètement expansionniste, c'était prévu tout ça. Donc il y avait quand même cette impression qu'on était un peu, **c'était presque anachronique ces filières**. C'est-à-dire c'était une espèce de, je ne sais plus comment on dit, **une espèce de réminiscence du passé, qui n'avait plus beaucoup de sens parce qu'on sentait que ces filières elles étaient la plupart du temps, elles étaient quand même à la traîne par rapport à des universités locales qui étaient beaucoup plus dynamiques**. » (Entretien, VSN-SCAC RO, 2000-2002 ; chef de projet « filières »-BECO, 2002-2005)

La perspective de l'intégration européenne est aussi pour l'AUF l'occasion de changer les filières de « catégorie », dans la mesure où leurs universités pouvaient accéder à des programmes européens.

« C'est-à-dire qu'il était aussi dans ma pensée comme vous pouvez la lire, que progressivement quand un pays rentrait dans l'Europe, il était capable d'accéder à des financements par des programmes européens et donc **théoriquement les programmes de coopération universitaire, de l'Agence universitaire étaient moins nécessaires dans la mesure où ils devaient être européens**. [...]

Et par conséquent, alors il y a eu des débats sans fin, mais que je trouvais plutôt réjouissants, sur le fait qu'il y avait deux catégories de pays, avec deux niveaux différents pour l'accès, pour les prix des livres

ou bien les taux des bourses. Il y avait les pays dits développés, donc l'Amérique du Nord toute entière, l'Europe toute entière, et donc progressivement les pays qui rentraient dans l'Europe, mais ils n'étaient pas contents parce que le nombre de bourses, évidemment on ne négligeait pas dans ces pays les bourses Nord-Sud, parce qu'on voulait qu'il y ait des étudiants du Québec aillent travailler au Burundi ou de France qui aillent travailler à Ouagadougou, ça existe. Mais évidemment le nombre de bourses financées par l'AUF venant d'un pays américain du nord ou européen en direction du sud est bien moindre par décision politique que l'inverse, parce qu'il faut égaliser les inégalités, parce que l'inégalité est là. Alors du coup quand ils passent d'une catégorie dans l'autre, ce n'était pas facile.

CT- Alors ils ont changé de catégorie ?

PI- Alors c'est une grande discussion. Mais je ne sais pas où ça en est. Ils étaient dans la difficulté là-dessus, ils n'avaient pas vraiment envie, ils voulaient évidemment, c'est ce qu'on appelle vouloir, enfin moi je ne leur disais pas exactement ça, mais on aurait pu analyser leur comportement comme celui de quelqu'un qui veut à la fois le beurre et l'argent du beurre, le beurre européen et l'argent du beurre, l'argent de la coopération avec des pays non, peu développés. » (Entretien, rectrice AUF, 1999-2007)

CT- Cela dit, ils n'ont quand même pas la puissance d'attractivité de la France ?

PI- C'était un raisonnement que je comprenais.

CT- Ou que d'autres pays ?

PI- Bien sûr. Mais on peut dire aussi, même certains pays européens qu'on considérerait comme des pays exportateurs de talents, quand on regarde l'état de leurs finances, je pense à la francophonie universitaire que j'ai développée en Grèce, est-ce que ce pays. Je comprends très bien les discussions. »

Et les formations elles-mêmes très isolées au sein de leur institution n'ont sans doute pas vraiment les moyens de développer des projets européens d'envergure.

Notre interlocuteur en poste au BECO au début des années 2000 utilise les mêmes arguments. Selon lui, les filières étaient demeurées sous une forme d'« assistance », restées à l'écart de grandes dynamiques européennes.

« Et aussi le constat qu'on avait sur la fin, c'est que finalement les universités qu'elles soient françaises, belges ou moldaves, roumaines ou cie, celles qui continuaient à travers l'AUF ou l'ambassade, c'était celles en fait qui n'étaient pas assez bonnes pour accéder à des fonds européens.

CT- Pas assez bonnes, c'est-à-dire ?

PI- Pas assez dynamiques, qui n'arrivaient pas à monter des gros partenariats. **Quelque part ça devenait un peu des filières assistées et qui n'avaient pas su prendre le train en marche, qui sont un peu restées, arrêtées à l'époque des années 90-2000, cette période-là.** Et puis après quand il y a eu le fonds européen, quand il commençait à avoir de gros consortiums d'universités au niveau européen qui se sont mis en place, certaines par exemple comme l'ASE, ils ont pris le train en marche, donc ils n'avaient plus du tout besoin de l'ambassade ou de l'AUF, puisque là ils avaient plein de masters, ils avaient plein de partenariats dans tout le pays. Et puis d'autres, soit parce qu'ils étaient vraiment isolés comme les Moldaves, soit parce que bon ils n'étaient pas très dynamiques, ils sont restés soutenus par l'ambassade et l'AUF, mais c'était un peu faute d'avoir réussi à monter des partenariats beaucoup plus solides.

CT- Plus solides, pourquoi plus solides ?

PI- Ce n'est pas du tout les mêmes moyens. En gros, ce qu'on faisait, c'était quoi, des mobilités, quelques bourses, donc ce n'est pas, ce n'est ni les échanges Erasmus, ni les échanges Euroméditerranée où il y a plein de bourses, ni après le projet, enfin les programmes, j'ai un peu oublié le nom, je ne sais pas si c'est Copernic, etc., des trucs avec des moyens beaucoup plus importants.

CT- Mais est-ce qu'on fait la même chose avec ça ?

PI- Je ne sais pas si forcément on fait la même chose, mais ça stimule la recherche, donc il va y avoir de gros projets de recherches, c'est ce qui fait quand même que l'université a un rayonnement et cotée comme bonne université ou pas. [...]

CT- La Roumanie et la Bulgarie précisément avec leur intégration dans l'Union européenne, donc ça remettait un peu en cause toutes les actions qu'on pouvait faire pour elles, en se disant, bon elles peuvent se débrouiller autrement ?

PI- En gros c'est ça. **En fait le financement au début on pouvait amorcer quelque chose, mais à partir du moment où il y avait accès à un financement bien plus important, quelque part l'intérêt était moindre, c'est pour ça qu'on s'est dit il faut redéployer les filières, là justement où il n'y a pas encore de présence francophone, alors que dans des pays où ça fait dix, douze ans qu'il y a des filières et puis vraiment il y a d'autres opérateurs, il y a des organisations, ça n'a plus beaucoup de sens.**

C'est un peu ça la philosophie, après entre la pratique et la philosophie, il y a quand même énormément de lourdeurs parce qu'on ne ferme pas une filière comme ça, on ne s'embarque pas non plus dans des trucs comme ça. » (Entretien, VSN-SCAC RO, 2000-2002 ; chef de projet « filières »-BECO, 2002-2005)

Le sens de ces filières héritées finit donc par se perdre socialement, comme le montre le plus en plus faible intérêt des étudiants pour les formations francophones.

« Après ce qui était clair aussi c'était qu'il y avait des difficultés de recrutement, parce que soit il y a des filières anglaises, et moi je voyais les chiffres des filières, on voyait qu'ils avaient vachement de mal à recruter dans les filières françaises, enfin les filières francophones. [...] Tandis que dans les filières anglaises il n'y avait aucun problème. Sur la fin on sentait que c'était de moins en moins pratiqué par les étudiants, c'était le plus gros problème. C'est que **les profs des universités avaient tendance à vouloir maintenir, parce que ça faisait bien, ça faisait une vitrine** etc.

CT- Localement ou ?

PI- Oui. Mais par contre **on sentait que chez les étudiants, ça faisait de moins en moins une identité.** »

L'heure est donc clairement à la réappropriation des filières par les acteurs locaux, conformément aux perspectives développées au niveau central de l'AUF (ci-dessus).

Dans les universités solides comme l'ASE ou les grandes universités roumaines, il est possible d'assurer la pérennisation une fois que le projet de soutien se termine. Pour l'ASE, il est assez précieux pour eux de conserver un contact avec le réseau de la francophonie.

La pérennité représente des coûts mais aussi une volonté politique au-delà de la motivation d'origine.

Pour pouvoir pérenniser une formation, il faut une volonté politique de l'université. (Entretien, prise de notes, directrice BECO, 2005-2011)

Dans un premier temps, en 1990, une politique de « filières universitaires francophones » de l'AUPELF-UREF s'était peu à peu construite de manière brouillonne, sur l'implication forte du recteur.

Mais peu à peu le sens des filières francophones dans cette région semble échapper aux acteurs du BECO, par ailleurs confrontés à des restrictions budgétaires. Les implications et les adhésions deviennent de plus en plus faibles.

Un argumentaire d'« utilité » ne parvient plus à se reconstruire. Elles deviennent encombrantes, coûteuses, peu « autonomes », sans dynamisme.

La suppression d'une politique de « filière » en 2011 s'inscrit logiquement dans ce processus.

Quant à la question des langues, selon les acteurs du BECO que nous avons rencontrés, il ne semble pas que le statut du français puisse être, même partiellement, remis en question. Des associations avec des formations en langue anglaises, telle celle suggérée par la rectrice (voir plus haut), n'ont émergé des propos d'aucun des acteurs. Les pesanteurs institutionnelles ne concernent pas que les formations francophones et n'aident peut-être pas les filières à se reconfigurer. A moins que le label francophone n'ait un sens pour les universitaires locaux (« label francophone » de la formation).

Comment se réalise concrètement dans les PECO la « priorité stratégique » que constituent les « filières francophones » dans les années 1990 ? Et comment concrètement s'expriment les évolutions politiques de l'AUF / du BECO dans les aides accordées aux filières ?

Les budgets, les changements d'orientations imposées aux filières et les ressources que leur alloue l'AUF accompagnent clairement les changements de politique.

c) Evolution des budgets alloués aux filières

En termes de budgets, il est très difficile d'évaluer précisément le montant de l'aide apportée aux « filières universitaires francophones » par l'AUPELF / AUF, puisque nous n'avons pas accédé aux archives de l'institution.

Les rapports produits directement par le BECO - Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUPELF, dont nous disposons datent de 1997 et 2000 et 2008. Ils ne communiquent que des informations sur le fonctionnement des « filières », mais aucune sur leur financement. Il en est de même, par la suite : les comptes rendus des Commissions régionales de 2008 et 2009 ne fournissent que des informations sur les types de soutiens concrets (nombre de bourses, missions...), mais aucune sur les budgets.

Nous disposons de quelques informations claires⁹⁰⁵.

⁹⁰⁵ Voir annexe 14 les éléments de budget dont nous disposons pour le BECO.

Un document peut en donner une idée partielle : il ne concerne que les filières soutenues par l'AUPELF-UREF implantées en Bulgarie pendant la période 1992-2001⁹⁰⁶.

En Roumanie, nous avons peu de précisions, dans la mesure où nous n'avons pas eu accès à un document équivalent à celui dont nous disposons pour la Bulgarie (Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), DGCID/MAE, 2003).

Le rapport sur l'action de la France en Bulgarie permet cependant d'avoir des précisions et sur les évolutions de la dotation budgétaire destinée aux filières en Bulgarie entre 1992 et 2001, et, très indirectement, une idée du soutien global apporté en moyenne à chaque formation⁹⁰⁷.

Evolution de la dotation budgétaire de l'AUF pour les filières francophones en Bulgarie : 1992-2001

Dotations budgétaires pour les filières bulgares de 1992 à 2001

en KF	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
Missions de prospect	72									
Missions d'enseignement		98								
Chimie ind UTCM			564	380	505	367	348	354	190	190
Génie Électrique et Informatique UTS			564	249	656	407	492	387	380	230
Techno alim Plovdiv						276	249	157	243	190
Sciences Po (NUB)								197	33	131
IFAG					1797	1561	2171	2099	2512	2912
Total	72	98	1122	630	2965	2611	3267	3195	3352	3647

Les montants sur certaines années sont estimés car ils ne sont plus archivés.

Source : AUF.

Source : *Evaluation de la coopération française en Bulgarie* (1991-2001), MAE, 2003 :139.

En milliers de francs.

En Bulgarie, le soutien de l'AUPELF / AUF s'adresse, dès 1992, aux deux premières « filières » créées : celle de génie chimique (1992) et celle de génie industriel (1993). En 1994, la dotation à ces deux premières formations représente plus d'un million de francs. La dotation globale aux filières est presque multipliée par 3 au moment de la création de l'IFAG et de la deuxième « filière » de l'université technique (2,965 MF).

En 2000, pour les quatre formations de licence et l'IFAG, elle est de 3, 352 MF ; en 2001 elle s'élève à 3,647 MF.

L'IFAG, projet-phare de l'AUPELF-UREF en Bulgarie, se taille la part du lion. Le soutien aux quatre « filières » implantées dans des universités bulgares décroît sensiblement, tandis que le budget de l'IFAG augmente : un directeur est rémunéré sur ressources propres de l'AUPELF-UREF à partir de 2000, alors que jusqu'alors le ministère des Affaires étrangères prenait son salaire en charge.

Créée à la fin de la décennie, la formation en sciences politiques de la NUB - certes nécessairement moins onéreuse qu'une filière « technique » -, a sans aucun doute pâti de cette concurrence de moyens. Sans l'IFAG, le soutien apporté à quatre filières s'élève à 735 000 FF en 2001.

On voit bien quel est l'ordre de grandeur du soutien en termes budgétaires apporté aux « filières » soutenues et de quelle manière il a évolué durant la décennie 1990 : assez faible, si l'on compare le

⁹⁰⁶ *Evaluation de la coopération française en Bulgarie* (1991-2001), MAE, 2003 : 139. L'évolution de la dotation de l'AUPELF aux formations universitaires francophones en Bulgarie est récapitulée sous forme d'un tableau, reproduit dans l'annexe 14.

⁹⁰⁷ Il ne s'agit évidemment que d'une idée approximative. On peut supposer que l'enveloppe allouée à chaque formation est plus ou moins fonction de sa taille (nombre d'étudiants) et de ses besoins matériels (les filières techniques ont un coût matériel plus important que les filières en sciences sociales).

soutien de l'AUPELF-UREF à celui initialement apporté par la France au DSPA ou au collège juridique, par exemple.

Ni pour la Bulgarie, ni pour la Roumanie, nous ne disposons de données sur les soutiens de l'AUF postérieures à 2000.

Nous pouvons avoir une idée de l'évolution du budget que l'AUF consacre aux formations francophones de la région, grâce à des informations concernant l'année 2009⁹⁰⁸.

Coordination des différents programmes de l'AUF dans les universités adhérentes de la région Europe centrale et orientale (Bulgarie, Moldavie, Roumanie...)

Budget régional annuel de 2 900 k€

Encadrement de 12 collaborateurs directs sur la région

Gestion directe du projet « **Filières universitaires francophones** » (18 filières dans la région ECO, **budget de 480 k€/an**) (Donnée en ligne, éléments de CV)

La comparaison avec le budget alloué aux « filières » en Bulgarie en 2001 nécessite quelques acrobaties: il faut à la fois opérer une conversion monétaire⁹⁰⁹, opérer à « coûts constants » et supposer que la proportion reçue par quatre filières en 2001 en Bulgarie est la même que celle que recevraient quatre filières réparties sur toute la zone géographique couverte par le BECO en 2009. Si elle n'est pas précise, la comparaison est tout de même pertinente pour avoir une idée des évolutions budgétaires. En retranchant l'IFAG, le budget alloué à quatre « filières » en Bulgarie en 2001 était de 735 000 FF, soit en euros de 2009, 128 669 €, soit encore, en moyenne, 32 167 € pour chaque filière. Celui de 2009 pour 18 filières (filières en Bulgarie, en Roumanie, en Moldavie...) s'élevait à 480 000 €, soit une moyenne de 26 667 € par filière. Sans tenir compte de l'augmentation des coûts durant cette période de huit années, le budget alloué aux filières aurait ainsi diminué – hors IFAG - de près de 20% - et sans doute plus en tenant compte de la remarque en note. En termes de moyens formatifs, si l'on considère l'augmentation du coût de la vie dans les deux pays, on peut imaginer que leur diminution est encore plus importante que la diminution budgétaire.

Il y a tout lieu de penser que l'enveloppe globale consacrée aux filières universitaires francophones a diminué et que, à partir de 2008-2009 – soit à partir de la dernière information budgétaire que nous ayons –, certaines formations ne sont plus que symboliquement soutenues (Entretiens responsable SP-NUB, 1999-aujourd'hui ; entretien responsable SP-UB, 2005-2010⁹¹⁰).

En 2008, le BECO est affecté, comme l'AUF, par une baisse de ses moyens. – qui sera durable (Rapport parlementaire, 2014, audition de B. Cerquiglini, op. cit.)

Il faut donc de nouveau s'engager dans une « gestion plus rationnelle ».

⁹⁰⁸ Il ne s'agit pas d'un document officiel. Opportunément, le délégué aux programmes du BECO en 2008-2009 a mis en ligne sur un site pour les « professionnels », en même temps que son profil, le montant de l'enveloppe qu'il devait gérer. On peut penser que le chiffre a pu être quelque peu « gonflé », pour valoriser le CV. En tout cas, comme il est peu probable qu'il ait été diminué, on peut considérer qu'il correspond à l'échelon le plus haut du budget plausible consacré au soutien aux filières.

⁹⁰⁹ Nous avons utilisé le convertisseur franc-euro de l'INSEE, permettant de tenir compte des deux années de référence.

⁹¹⁰ Pour donner une idée de l'évolution des soutiens accordés aux BECO, nous disposons du CV en ligne du responsable du programme « filières » du BECO pour 2008-2009 : ce programme, hors IFAG qui dispose de son budget propre, est de 480 000 € en 2008-2009 pour 18 « filières » de la région, ce qui représente une moyenne d'un peu plus 25 000 € par filière. Si on enlève en 2001 le budget en direction de l'IFAG, il reste 735 000 MF pour les seules filières bulgares (soit, approximativement en Euros, 120 000 €, 25 000 € en moyenne également, mais à « euro constant », sans tenir compte de l'augmentation de la cherté de vie globale, soit dans les PECO, soit dans les pays occidentaux, comme la France, suite au passage à l'Euro (2002)).

Stratégies régionales dans l'appui aux FUF

Compte tenu du contexte de la région et des caractéristiques des FUF, le BECO a mis l'accent sur:

- L'accompagnement des FUF vers la mise en place de formations doctorales transversales (la durée de vie des FUF le justifie amplement),
- Le renforcement de structures d'aide à l'insertion professionnelle pour répondre à la compétitivité accrue du marché de l'emploi,
- L'implication systématique des autres actions de programmes à celle des FUF (notamment, l'enseignement du et en français et l'appropriation des TIC),
- La collaboration accrue des Réseaux de chercheurs et l'implication des Volontaires Francophones de l'OIF aux programmes,
- La gestion plus rationnelle des actions de soutien pour compenser au mieux l'accroissement constant des besoins face à un budget constant...

Source : Recueil de documents des Comités pédagogiques et de gestion des Filières soutenues par l'AUF, 19-20 septembre 2008, Bucarest, extrait du document « Eléments de politique générale du BECO sur l'appui à la formation et à la recherche ».

A partir de 2011, il n'existe plus de « filières » : il n'existe plus de soutiens spécifiquement accordés à une poignée de formations, dans la durée. La nouvelle politique par démarche de projets s'est ouverte à l'ensemble des formations francophones (voir ci-dessous). Quels sont les montants accordés à chaque projet ?

« Le soutien financier accordé par l'Agence peut varier en fonction du projet (à titre indicatif, le financement moyen d'un projet est de 25 000 €) » (Appel à projet 2011, BECO, 2011)

Or, il s'agit d'une dotation pluriannuelle. La durée des projets varie entre 2 et 3 années et plusieurs formations doivent être impliquées dans un projet. On peut sans peine affirmer qu'un soutien spécifique accordé à quelques formations, s'il dure moins longtemps et concerne davantage de formations francophones, s'est considérablement réduit en termes budgétaires.

Le bilan d'activité 2013 du BECO⁹¹¹ fait état de 33 projets financés, impliquant 40 universités.

« Il s'agit de 33 projets qui impliquent 40 universités membres de l'Agence se situant dans 14 pays d'Europe centrale et orientale [projets 2011-2012 et 2012-2013]

Ces projets sont menés en partenariat avec 33 universités relevant d'autres bureaux régionaux de l'AUF dans 10 pays hors Europe centrale et orientale.

Globalement, ces 33 projets impliquent 73 universités de 21 pays différents.» (Présentation du catalogue des projets financés en 2011 et 2012 par le directeur du BECO (2010-2014), mars 2013)

On peut dire que l'on est passé de 17 ou 18 « filières » recevant un soutien spécifique de l'AUF dans les PECO à une quarantaine de formations soutenues en 2009. En réalité, ce bilan est en trompe-l'œil⁹¹². La somme de 25 000 € (en moyenne) doit être répartie sur la durée du projet, sur deux ou trois années, et les 33 projets financés correspondent à deux années successives de lancement de projets qui s'additionnent. Ce sont donc quelques quarante formations francophones qui peuvent ainsi être soutenues, mais le soutien n'a rien de comparable avec celui que recevaient les « filières » ciblées. Il s'agit d'un accompagnement plus que d'un soutien.

Globalement, sur l'ensemble de la période 1993-2008, les moyens du PECO sont relativement conséquents. Mais la part accordée aux filières va, elle, se rétrécir peu à peu. Elle disparaîtra finalement pour que le BECO couvre davantage de formations francophones mais de manière très clairsemée.

Ces budgets, en diminution, se traduisaient en soutiens formatifs concrets apportés aux « filières ». Quels étaient-ils et comment ont-ils évolué ?

⁹¹¹ Ces bilans, qui ne comportent pas de données financières, ni de bilans comptable, sont des bilans publics, mis à la disposition du public sur le site de l'AUF depuis 2011.

⁹¹² 33 projets et 40 universités impliquées : on ne connaît pas le nombre de formations, puisque certaines peuvent être impliquées plus d'une fois et que, par ailleurs, certains projets sont des projets de recherche.

d) Etre une « filière francophone » : conditions et évolution des moyens formatifs alloués aux filières francophones

Que signifie être une « filière francophone » pour l'AUF ? En quoi se distingue-t-elle d'une formation universitaire francophone qui n'a pas le statut de « filière » ?

De quoi se compose concrètement cette politique de filières et comment a-t-elle évolué ?

Nous avons eu accès à quelques rapports produits par le BECO. Il s'agit de deux bilans d'activité de 1997 et 2000 et des comptes rendus des comités de gestion⁹¹³ organisés par le BECO en 2008 et 2009. Nous disposons également de quelques conventions-types que l'AUF / le BECO signe avec les « filières ».

Ces documents fournissent des informations sur le fonctionnement des filières et sur les types de soutiens concrets alloués par le BECO aux filières (nombre de bourses, missions...). On peut apprécier l'évolution du soutien global aux formations universitaires, à travers ces documents et les entretiens conduits⁹¹⁴. Les premières formations universitaires francophones créées en Roumanie sont soutenues par l'AUELF dès 1990 (Guillou, mars 1990).

Ce soutien, dans les années 1990, se superpose largement à celui des instances de coopération françaises : ce sont les mêmes formations, globalement, qui reçoivent un soutien de la part de la coopération « multilatérale » et de la coopération « bilatérale ».

Dès le tout début des années 1990, l'AUELF-UREF apporte un soutien informel aux premières formations universitaires francophones. L'AUELF, à cette époque, ne pouvait intervenir que dans les pays membres de la Francophonie institutionnelle. Or, la Roumanie et la Bulgarie n'ont le statut d'observateurs qu'en 1991 au Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement à Chaillot et elles ne deviennent membres à part entière qu'en 1993, lors du Sommet de Maurice.

Nous nous intéresserons aux interactions entre opérateurs dans une prochaine partie. On peut simplement relever que le soutien formel apporté par l'AUELF aux formations francophones en Bulgarie et en Roumanie se superpose en partie aux soutiens de la coopération française.

Dans un premier temps, les soutiens sont tout à fait informels, comme nous l'avons déjà noté.

« Michel Guillou est arrivé tout de suite sur le terrain, dès 1989, il donnait de l'argent de la main à la main aux gens qui voulaient créer des filières. La logique Guillou était de dire, on va lancer des choses, et les bailleurs de fonds, les universités seront bien obligés de nous suivre et de filer de l'argent à la filière. » (Entretien, prise de notes, acteur BECO, 1996-2001)

A ce moment, les pays devaient être membres de la Francophonie institutionnelle pour bénéficier d'un soutien de l'AUELF-UREF, opérateur de la Francophonie.

C'est ce que traduit le budget présenté plus haut en Bulgarie : en 1992 et en 1993, on ne trouve que des « missions de prospectives » et des « missions d'enseignement ». Il faut attendre 1994 pour que les « filières » apparaissent sur les budgets.

En 1993, la Bulgarie et la Roumanie deviennent membres. En 1994 le BECO est créé. Une aide peut s'installer.

Peu à peu un contenu va être donné à la politique de filière francophone. Il comporte :

- la signature d'une convention entre les représentants de l'AUF, le recteur de l'université d'implantation de la filière et les représentants de plusieurs universités partenaires ;
- des impératifs de fonctionnement pour la filière ;
- des moyens alloués pour aider la filière à remplir ces obligations.

⁹¹³ Depuis 2008, les filières, à la demande du BECO, se réunissent par pôles disciplinaires et constituent des « comités » qui répartissent les moyens alloués à chaque pôle entre les différentes filières du pôle en effectuant des arbitrages. Ces comités sont un signe des réductions budgétaires et par conséquent des moyens alloués à chacune des filières.

⁹¹⁴ Entretiens auprès d'acteurs du BECO, mais aussi d'autres acteurs, comme ceux qui étaient en poste dans les SCAC. Voir annexe 23 (PDF).

i. La convention

Comme l'un de nos interlocuteurs nous le signale, initialement l'ouverture d'une filière et la signature d'une convention étaient soumises à un impératif qui n'a pas tenu dans le temps (on peut supposer que l'AUF elle-même n'a pas encouragé ce principe, assez coûteux) : qu'une université membre ouvre au moins deux filières francophones.

« En principe le système des filières prévoyait que chaque établissement devait avoir 2 filières francophones. » (Echange de mels, acteur BECO, 1996-2001).

Toujours d'après notre interlocuteur, les conventions avaient initialement une durée de 5 ans. A priori ce principe est demeuré invariable jusqu'en 2003-2006, où la durée de la convention est passée à trois ans⁹¹⁵. En réalité, d'après les informations dont nous disposons (documents et entretiens), les conventions duraient en pratique 10 ans ou 6 ans, par reconduction tacite⁹¹⁶.

Le guide des procédures de 2008 (mentionné ci-dessus) prévoit des conventions de 3 ans et soumet la signature d'une deuxième convention à l'évaluation à mi-parcours de la filière. Mais peu avant 2008, cette procédure était déjà appliquée sur le terrain, comme l'indiquent les conventions que nous avons pu nous procurer.

Nous ne disposons que de trois conventions signées par l'AUF⁹¹⁷. L'une datée de fin 2008 (formation en sciences politiques de l'université de Bucarest), est la seule concernant une formation retenue pour l'étude empirique. Par ailleurs, nous disposons non de « une » mais d'une série de conventions signées pour l'Ecole doctorale en sciences sociales de l'université de Bucarest en 2009⁹¹⁸. Et enfin, nous pouvons, à titre indicatif, nous appuyer sur la convention datée de 2006, signée avec l'Académie d'études économiques de Moldavie (ASEM), pour la « filière francophone 'Relations économiques internationales' » (REI). Ces différentes conventions permettent d'apprécier, malgré la différence des formations qu'elles concernent, leur caractère très standardisé.

La programmation quadriennale 2010-2013 de l'AUF a particulièrement tardé à trouver une « traduction » au BECO, tant elle remettait en cause ce qui avait constitué le cœur de son action : les filières francophones.

En juin 2010, nous demandions au directeur des programmes du BECO quel principe était envisagé pour mettre en œuvre la programmation quadriennale dans la région. Il s'agit clairement de rompre avec la politique des filières et de remettre en cause le principe d'un soutien qui pourrait devenir pérenne.

« La discussion, c'est vraiment la gestion, elle tourne sur la **question de gestion de projets et sur la durée des projets**. La durée du soutien en fait. Je crois que c'est ça. La clé du problème, c'est, en gros, comment est-ce qu'on peut aujourd'hui s'engager à financer des projets qui ont une durée de vie clairement limitée, qui sont orientés vers des objectifs clairement définis, **donc aller vraiment vers une démarche de projets avec une limite de temps objectif, définition d'une politique claire dès le départ, et pas des soutiens à des structures sur le long terme.** »

A partir de 2011, le BECO procède ainsi à une refonte totale de sa politique.

⁹¹⁵ La procédure des filières qui est contenue dans un document-cadre de 2008 – présenté plus haut – est déjà apparue dans des textes officiels en 2006. Cependant, il est possible que cette procédure soit née du terrain : elle a pu être mise en place antérieurement aux documents officiels de l'AUF. Un acteur du BECO (ci-dessous) nous indique que c'est en 2003 que cette procédure a été mise en place au BECO.

⁹¹⁶ « CT- Par exemple, là jusqu'à présent c'était tous les 3-4 ans un renouvellement de convention ?

PI- Oui.

CT- Donc c'était assez limité finalement dans le temps.

PI- Dans les faits ça s'est renouvelé. Il y avait, comment dire, le renouvellement était soumis à une évaluation des filières par des experts du Conseil scientifique. C'était vraiment un des principes fondamentaux de l'AUF, c'était que tout devait être évalué par des pairs en fait. Or ce qu'on voit aujourd'hui c'est la prise de pouvoir des gestionnaires sur les universitaires de l'AUF. L'idée, c'est qu'on reprochait au Conseil scientifique finalement de faire des évaluations très gentilles, on va dire, par rapport à leurs collègues, très indulgents. » (Entretien, responsable de programmes, BECO, 2004-2010)

⁹¹⁷ Voir annexe 3 [PDF], textes officiels, conventions.

⁹¹⁸ Son statut d'école doctorale et non de filière visiblement donnait lieu à une procédure particulière.

En 2011, désormais la politique du BECO, conforme à la politique de l'AUF (ci-dessus) est de s'engager dans une démarche généralisée de soutien à projets dans le domaine de la formation et de la recherche. C'est ce que « rappelle » une brochure de présentation de 2012.

« La traduction de la programmation quadriennale de l'Agence universitaire de la Francophonie pour la période 2010-2013 en actions concrètes en Europe centrale et orientale a fait l'objet du processus suivant:

* l'information des universités membres sur le contenu de cette programmation et des nouveaux modes de soutien que l'Agence met en œuvre, à savoir :

- les objectifs stratégiques à atteindre ;

- **le passage au soutien de projets à caractère multilatéral présentés par des consortiums d'universités membres, pour une période déterminée, visant l'atteinte de résultats préalablement ciblés ;**

- l'importance du travail entre les universités de la région avec une ouverture internationale. »

(Présentation du catalogue des projets financés en 2011 et 2012 par le directeur du BECO (2010-2014), mars 2013)

C'est bien la fin de la politique des filières et des conventions qui les fondaient.

A partir de 2012, toutes les conventions auront expiré et elles ne seront pas renouvelées. Plus aucune FUF ne bénéficiera d'un soutien spécifique. Elles pourront toutes proposer un projet. [...]

Le projet de l'AUF est d'élargir la coopération avec les universités membres. Jusqu'à présent, sur 138 formations francophones identifiées dans la région, seules 17 bénéficiaient d'un appui ciblé. Ces 17 FUF soutenues avaient un paquet réservé (mobilité étudiante, missions des enseignants). Mais les autres pouvaient candidater sur d'autres appels d'offre.

Pour ces 17 formations, certaines conventions ont expiré et n'ont pas été renouvelées. (Entretien, mars 2011, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Il n'existe plus de programmes. Jusqu'en 2008, il y avait 8 programmes (conçus par l'administration centrale, Paris, Montréal, et mis en œuvre par les bureaux qui étaient de simples exécutants selon PS).

Maintenant le principe des actions de l'AUF repose sur les projets. (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Les conventions sur lesquelles reposait la politique de filières jusqu'en 2011-2012 et les documents concernant les appels à projets depuis 2011 précisent à la fois les impératifs auxquels les filières sont tenues de se conformer et les moyens alloués par l'AUF. Les conventions que nous avons consultées n'étant pas antérieures à 2006, nous avons dû tenter de comprendre s'il y avait eu une évolution, et laquelle, à partir d'autres documents

Leur contenu peut-être peu ou prou déduit des différents documents de présentation des filières dont nous disposons par ailleurs, ainsi que des entretiens qui fournissent quelques éléments permettant d'apprécier cette évolution.

ii. Les impératifs auxquels sont soumises les « filières »

Selon les conventions de licence (REI, ASEM (2006) ; sciences politiques, université de Bucarest (2008-2009)), d'autres documents (rapports d'activité du BECO), et les entretiens, les formations sont tenues de respecter un certain nombre d'impératifs pour bénéficier du statut de « filière ». Ceux-ci ont peu évolué, voire se sont durcis, alors même que le statut de « filière » s'est effrité.

Selon les conventions en 2006-2008 la filière doit se soumettre à plusieurs impératifs.

1- Elle doit constituer un consortium « multilatéral » d'universités partenaires, également signataires de la convention. Ce consortium est présidé par l'AUF (article 1).

C'est a priori cet ensemble universitaire qui fonde la « filière », dans la mesure où toutes les parties sont signataires de la convention.

Ce consortium a un rôle scientifique et pédagogique de premier plan : globalement, c'est ce consortium (avec la supervision du comité pédagogique et de gestion), qui est chargé d'administrer tout ce qui concerne le curriculum (programmes, procédures de recrutement des enseignants francophones,

conditions d'admission des étudiants ; programmes d'enseignement ; modalités de contrôle des connaissances...) et de gérer les attributions des soutiens de l'AUF⁹¹⁹ (articles 2 et 6).

Les universités du consortium (l'université d'implantation de la filière et les universités partenaires) « s'engagent à encourager toute initiative favorisant la délivrance et la reconnaissance conjointe du diplôme. La cotutelle ou co-direction de thèses de doctorat sera recherchée, celle-ci fera l'objet d'une convention de co-direction ou de cotutelle à part. » (article 5).

2- Elle doit comporter des enseignements en français. La formule est plus ou moins modulable. Selon les cas, les enseignements seront « en français » (convention filière de sciences politiques de l'université de Bucarest) ou « majoritairement en français » (convention filière REI de l'ASEM). En revanche, « le mémoire de fin d'études sera rédigé et soutenu en français » (dans les deux cas) (article 1).

3- Les autres impératifs répondent plus à des aspects organisationnels :

- désignation d'un responsable de formation, relais auprès de l'AUF, qui doit présenter annuellement un rapport sur le fonctionnement de la filière et un programme prévisionnel des besoins (article 2)
- à partir de 2003 ou 2006⁹²⁰, l'obligation pour la filière de recevoir une mission d'expertise et d'évaluation, désignée par l'AUF (article 3)
- locaux : « des locaux et notamment un espace dit « espace francophone », sont mis à disposition du « programme » par l'université de Bucarest.

A partir de cette situation de 2006-2008, peut-on apprécier une évolution ? Peut-on en particulier saisir quelles étaient les obligations des filières au cours des années 1990 et au début des années 2000 ? Puis au-delà ?

Le consortium multilatéral

D'après ce qu'il ressort de la documentation consultée et des entretiens, le consortium constitué de plusieurs universités de différents pays constitue la base même de la « filière » telle qu'elle s'est construite au départ et telle que continue à l'entendre l'AUF aujourd'hui⁹²¹. Cette politique de multilatéralité qu'implique le statut de l'AUFELF-UREF – puis de l'AUF – nécessite que les formations ne soient pas seulement associées à des universités françaises.

C'est l'AUFELF-UREF qui choisissait les universités membres du consortium. Au départ, il était nécessaire d'avoir au moins quatre universités partenaires dont trois relevant de pays différents. Les formations ont ainsi vu leur consortium composé généralement d'une ou deux universités françaises, d'une ou deux universités belges et d'une université canadienne – peu ou pas impliquée, d'après les cas que nous avons choisi d'examiner de plus près.

Au départ, le grand avantage des filières était le consortium [...] et la coopération entre universités. Mais on n'a jamais eu les moyens de faire voyager tout le monde. Donc, chaque filière s'est créé un partenariat

⁹¹⁹ Les formations sont réparties par pôles thématique / disciplinaire, qui réunissent les responsables de formation et les représentants des universités des différents consortiums des filières du pôle. La réunion annuelle du Comité a remplacé les réunions de consortium de chacune des filières. Les comités ont les mêmes prérogatives que le consortium :

- proposer un contenu pédagogique et scientifique à la filière ;
- veiller au respect des règles administratives et procédures en vigueur à l'AUF ;
- faire les propositions budgétaires nécessaires au bon fonctionnement de la filière ;
- mettre en place des procédures de sélection pour l'entrée des étudiants dans la filière,
- s'assurer des modalités de contrôle des connaissances
- se prononcer sur les modalités d'admission des étudiants et de passage en année supérieure,
- d'examiner la composition des équipes pédagogiques,
- de proposer des missions d'enseignement,
- de sélectionner les étudiants pour les diverses mobilités mises en place pour la filière,
- de se prononcer sur l'intégration de nouveaux partenaires dans le consortium,
- de se prononcer sur le lieu et le contenu des stages qui feront l'objet d'une convention spécifique avec les établissements partenaires.

⁹²⁰ Voir note plus haut.

⁹²¹ Voir ci-dessus la partie consacrée à la politique globale de l'AUF.

privilegié. Mais l'AUF a toujours refusé l'association à deux. **Cela partait d'un principe. Il fallait être au moins trois, sinon, comment justifier de prendre de l'argent « international » pour ne travailler qu'avec la France ? Mais on a cassé des choses qui se mettaient en place avec des gens qui voulaient créer des filières ; on a cassé des relations personnelles.** (Entretien, prise de notes, directeur BECO, 1996-2001)

Le principe de « multilatéralité » pose donc des problèmes financiers et des problèmes d'implication des différents membres.

Le système du consortium mis en place par l'AUF [3 ou 4 universités partenaires de 3 pays différents] est « nul », car c'est « de l'argent jeté par la fenêtre ». Il vaudrait mieux des accords bilatéraux que des accords avec 4 universités. Par exemple, SP-UB travaillait mieux avec l'ULB, La NUB avec l'IEP ou l'université de Bourgogne, pourquoi ne pas favoriser cette coopération pour mieux rentabiliser ce qui fonctionne bien ? Tous les 4 ans a lieu l'assemblée générale de l'AUF : c'est énormément d'argent.

L'argent n'est pas principalement dépensé sur le terrain. (Entretien, prise de notes, directeur BECO, 1996-2001)

De toute évidence, le consortium dans les années 1990-2000 avait déjà le même rôle que celui qui lui était toujours assigné en 2006 et en 2008 : orienter pédagogiquement la filière. Les universités d'implantation s'engageaient, par la signature de la convention, à faciliter autant que possible les recommandations pédagogiques du consortium (recrutement des enseignants et des étudiants, programmes d'études, diplômes), effectuant l'interface avec les législations en vigueur dans chaque pays.

De toute évidence encore, en 2008, si l'on se fie aux établissements signataires des conventions, il fallait toujours à cette date quatre universités partenaires, issues de trois pays différents, pour signer une convention⁹²².

En 2011-2012, si un terme est mis à la politique de filière, ce n'est cependant pas la fin du consortium multilatéral qui demeure une condition sine qua non pour bénéficier de la nouvelle politique de l'AUF, comme l'indique la brochure de 2012, citée plus haut. Tout en conservant quelques-unes de ses caractéristiques, ce consortium est soumis à de nouvelles règles : associer des universités de la région, tout en ayant une dimension « internationale ».

La personne chargée d'assurer la coordination des projets estime que cette nécessité associée à la formule du projet va permettre de renouveler les consortiums des filières qui s'étaient installés, selon elle, dans une certaine routine, voire un certain « tourisme ».

Le projet implique nécessairement un consortium. Les consortiums dans le cadre des filières soutenues ne fonctionnaient pas : certaines universités qui appartenaient au consortium n'avaient qu'une présence formelle et les consortiums suscitaient le « tourisme scientifique. » (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

La co-diplomation : de la licence au master

Dès les premières conventions, la co-diplomation faisait également partie des fondamentaux que les filières devaient intégrer.

« Inscrite en toutes lettres dans les conventions comme l'une de nos principales préoccupations, la reconnaissance de diplômes ou double diplomation n'a jamais été l'objet d'un travail systématique. Mais elle est l'un des soucis majeurs des responsables de filière qui s'en sont presque tous fait un objectif. » (Bilan, BECO, janvier 2000)

Un rapport d'activité du BECO daté de 2000 montre que les licences constituaient alors le socle de la politique de filières francophones de l'AUF et du BECO.

« A l'Académie d'Etudes économiques de Bucarest existe un DESS délocalisé de Finances et contrôle de gestion de l'Université d'Orléans. Ce programme a été mis en place grâce au soutien de l'Ambassade de France et **il ne concerne pas à proprement parler la filière puisqu'il s'agit d'une continuation d'études après la fin du cycle de formation.** Il en accroît cependant considérablement l'attrait. Les étudiants sont inscrits à Bucarest et à Orléans et ils reçoivent deux diplômes. » (Rapport d'activité, BECO, janvier 2000)

⁹²² Avec, probablement une exception pour la Moldavie, où l'on imagine que les partenariats universitaires peuvent être assez complexes à mobiliser.

La co-diplomation en licence, selon la recherche que nous avons conduite, ne parvient à se réaliser dans aucune des formations francophones soutenues par l'AUF et retenues pour l'étude empirique. La première co-diplomation de licence de l'une des formations de notre corpus date de 2009 et elle ne concerne pas une « filière AUF », mais une formation francophone qui bénéficie du soutien du SCAC en Bulgarie (formation en gestion et en économie de l'université de Sofia : délocalisation de la licence en gestion de l'université de Lille 1). Les premières co-diplomations de licence à l'université Galatasaray datent de 2010 (Licence de MASS – mathématiques appliquées aux sciences sociales, délocalisation de la licence MASS de Lille 1).

Les co-diplomations de DEA / DESS – masters au milieu des années 2000 -, puis les cotutelles de thèse, vont être vivement encouragées par l'AUF, voire, au moins pour les premières, devenir un mot d'ordre. Depuis le début des années 2000, les filières sont encouragées à monter des co-diplomations de maîtrise et DEA/DESS (masters) et les moyens alloués sont portés sur ce niveau (notamment les « missions » des universitaires français).

C'est ce dont témoigne le responsable des programmes au BECO entre 2002 et 2005.

« PI- Mais ça c'était le modèle qu'on voulait, c'est-à-dire qu'il fallait vraiment qu'il y ait un co-diplôme puisqu'en gros l'idée c'est de permettre aux étudiants sans bouger de leur pays d'obtenir en fait aussi un diplôme francophone, mais qu'il ne soit pas juste, c'est égal, enfin un diplôme universitaire.

CT- Ils ont commencé à se mettre en place à quel moment ces co-diplômes ? [...]

PI- En fait quand je suis arrivé [2002], il y en avait déjà pour le Collège juridique un petit peu à part [soutien du MAE, non de l'AUF] et pour l'ASE c'était aussi le cas [avec le soutien du MAE aussi pour le DESS].

CT- Il y avait déjà le master ?

PI- Oui.

CT- Quand est-ce qu'il a été créé le master ?

PI- Il était déjà là oui, dès 2000, et ensuite.

CT- Excusez-moi, la co-diplomation, c'était au niveau master ?

PI- Pour l'ASE, oui, pour le Collège juridique non.

CT- Mais en général ?

PI- **En général c'était au niveau master ou à l'époque c'était l'équivalent de la maîtrise, il n'y avait pas encore la réforme de LMD.** Donc sinon, voilà c'est sur la maîtrise. Mais c'était trop lourd en fait de faire sur toutes les années, 1ère, 2ème, 3ème année, c'était beaucoup plus simple sur un master. » (Entretien, chef du projet « filières », BECO, 2002-2005)

L'encouragement à la co-diplomation de master se poursuit tout au long de la décennie 2000. Plusieurs raisons sont avancées par nos interlocuteurs. Premièrement, il est dans la logique des choses d'envisager un développement curriculaire au-delà de la licence : c'est le signe de la bonne santé d'une formation de pouvoir se déployer de la licence aux diplômes les plus élevés. Surtout, il y a aussi une nécessité à former la « relève » des filières et, dans certains cas - notamment en sciences économiques, où les débouchés en entreprises sont plus attrayant que ceux en université -, la continuité dans la prise en main des formations qui est loin d'être assurée.

Aujourd'hui l'AUF porte sa coopération vers les masters, mais aussi de plus en plus vers les doctorats. Une priorité est donnée aux bourses de doctorat en particulier quand il s'agit d'un doctorat en cotutelle « sud-sud ». Nous nous étonnons de savoir si cela existe. Notre interlocuteur concède que c'est en effet un cas de figure plutôt rare. Mais quand il y a un dossier, il est sur le sommet de la pile. La politique des bourses en cotutelle est que l'AUF paie quelques trimestres dans un autre pays (en France, par exemple) et que les doctorants s'engagent à revenir dans leur université d'origine pour y enseigner. (Entretien, prise de notes, responsable de programmes, BECO, 2004-2010)

Deuxièmement, des raisons financières interviennent : le master est moins onéreux que la licence (2 années au lieu de 3 et, comme l'explique un de nos interlocuteurs au BECO, le master, moins généraliste, plus professionnalisant, permet de se décharger des lourdeurs de la licence qui impliquent à la fois de consolider le niveau linguistique des étudiants et de fournir des bases disciplinaires. Il permet aussi de viser directement les étudiants les plus prometteurs, qui pourront avoir des postes à responsabilité.

« L'AUF ne soutient plus vraiment les licences aujourd'hui, ce sont des formations généralistes : donner des compétences linguistiques et des compétences spécialisées, c'est trop lourd à porter. [...]

[Les masters] c'est plus facile à cibler, c'est plus facile à circonscrire dans un, dans une marge de projets en fait, de projets de développement des universités, c'est ce passage au LMD qui pose problème à un certain nombre d'universités de la région où on leur demande de se positionner par rapport à des

formations professionnalisantes, de proposer dans leurs masters des formations professionnalisantes en français et ils ne savent pas trop comment faire, donc il y a vraiment un accent qui est mis là-dessus, et ça coûte moins cher aussi. C'est des effectifs moins nombreux et c'est plus facile de savoir sur quoi on travaille en travaillant sur des masters.

[CT- Nous demandons ce qu'est une « formation professionnalisant » et quel est l'intérêt à cibler ce type de formation]

Et là [en sciences politiques, par exemple] ce qui est visé ce n'est pas vraiment les débouchés universitaires, mais ce que vont devenir ces gens-là parce que ce sont des gens appelés à entrer dans les ministères, à entrer dans les ambassades, etc. Donc là c'est vraiment une caricature d'une politique d'influence, quoi, on essaie de voir où ces gens vont arriver, à quels postes ils vont arriver, et ce n'est pas l'université qui nous intéresse ici, je dis, nous, c'est très générique, c'est leur poste dans la haute administration, dans les ambassades, etc. » (Entretien, responsable de programmes, BECO, 2004-2010)

Enfin, il y a certains besoins contextuels à un moment donné. En Roumanie, avec le passage au LMD - généralisé en 2006 -, il y a eu un créneau porteur, à un moment où les universités roumaines devaient créer ce nouveau diplôme (voir les évolutions des champs universitaires) ; de ce fait, le master a une utilité sur le marché du travail que n'a plus la licence. En Bulgarie, le maintien de la licence en quatre années ne permet pas de donner de la valeur au diplôme de master (voir plus haut également). Pourtant, la même politique - viser la co-diplomation de master - semble s'appliquer indifféremment à toutes les filières, quel que soit leur lieu d'implantation. Elle a eu peu de succès, si l'on en juge par les cas que nous avons observés : rares sont les masters créés qui n'aient pas eu une durée de vie éphémère ; certaines peuvent parfois ressusciter à l'occasion d'un financement inopiné. C'est le cas de la formation en sciences politiques de l'université de Bucarest ; le DESS / master francophone de la formation en gestion des affaires de l'ASE – non géré par l'AUF, mais par le SCAC - n'a pas survécu à l'arrêt d'un projet COCOP⁹²³.

« Avec Bologne et la réforme du cycle de licence (2005 en Roumanie), de 4 ans à 3 ans + 2 ans de master (LMD), toutes les facultés ont créé leur master, c'est obligatoire. Du coup, la licence en 3 ans est incertaine sur le marché du travail. Les étudiants demandent le master. [...]

L'AUF s'est mise à encourager le développement de master avec l'idée qu'il était important d'offrir une perspective aux licences, que c'était stimulant pour les étudiants de licence. Mais aujourd'hui que toutes les universités ont créé un master, l'offre des masters francophones devient moins visible. » (Entretien, prise de notes, responsable de programmes, BECO (2004-2010))

Peu à peu – quelle que soit la pertinence des arguments - on passe d'une logique de « filière » (développement d'un curriculum « global », sans discontinuité du lycée à l'université, au monde du travail) à une logique de diplômes de cycles supérieur : les masters et les doctorats.

La question du diplôme est aussi celle de la formation et du curriculum : la priorité est franchement donnée aux formations de master. Et cette politique se fait de plus en plus – réductions budgétaires obligent – au détriment des licences.

Il s'agit d'une rupture par rapport à la politique de filière qui était une politique non exclusivement de licence, mais de « filière complète » depuis le lycée, c'est-à-dire devant comporter au moins une licence : les masters étaient encouragés à se développer, mais sur la base de la licence, ou dans le cadre d'Instituts susceptibles d'avoir une forte visibilité comme l'IFAG.

Il s'agit non seulement d'une rupture de politique, mais également d'un quasi mot d'ordre donné aux formations.

La politique des projets mise en place et généralisée à partir de 2011 ne sonne pas seulement la fin d'un soutien spécifique aux « filières », mais encore la fin – ou peu s'en faut - du soutien accordé à des formations francophones de licence.

En mars 2011, peu avant de présenter à ses interlocuteurs universitaires de toute la région l'adaptation par le BECO du plan quadriennal 2010-2013 et les modifications majeures de la politique jusqu'alors poursuivie, le nouveau chargé de programmes / de projets au BECO nous explique quelles sont désormais les priorités⁹²⁴.

⁹²³ Comité d'orientation, de coordination et de projets. Voir plus bas.

⁹²⁴ Comme il nous l'a dit, nous lui servions de « répétiteur ».

Projet « **Soutien à la formation et à la recherche** » et « **Priorité aux masters** » [point de la programmation quadriennale de l'AUF] : c'est la priorité retenue par le BECO [« projet 5 » du plan quadriennal].

Le soutien aux Masters entre dans la composante « Formation francophone » du nouveau plan.

On vise les formations francophones de niveau master. C'est l'idée prioritaire. [...] On a soutenu les licences pendant 15 ans. On s'est dit que si elles n'ont rien produit pendant 15 ans (pas de développement de master, par exemple), quelle utilité il y avait à les soutenir encore ? (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, chargé des programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Tout en marquant une rupture avec la politique de filière francophone, le développement de masters n'est pas sans poser de question.

Mais on vient de se rendre compte qu'il ne fallait pas délaisser les licences. [...] On s'est dit que si elles n'ont rien produit pendant 15 ans [...], quelle utilité il y avait à les soutenir encore ? **Sauf qu'on se rend compte que si on ne soutient pas les licences, on aura du mal à trouver des étudiants pour le master.** Au début quand le nouvel attaché de coopération universitaire [ACU, Roumanie, 2010-2014] a pris son poste au SCAC, il a affirmé, « nous on ne va soutenir que les masters ! », en conduisant une action conjointe avec l'AUF. Mais 3 mois après le discours est un peu différent : il faut bien soutenir aussi les licences !

A l'AUF, bien sûr les masters vont rester une priorité, d'autant qu'au niveau de l'Agence, les masters sont définis comme une stratégie, mais on va continuer à soutenir les licences si elles sont connectées à des masters.

En Roumanie, avec le système LMD [depuis 2006], le marché du travail est en train de passer au recrutement au niveau du master. Mais ce n'est pas encore le cas en Bulgarie, où il y a toujours le bakalavar en 4 ans et qui suffit pour intégrer le marché du travail. (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, chargé des programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

L'appel à projets 2012 traduit parfaitement ces nouvelles orientations : franche priorité aux masters et aux doctorats, tout en ménageant une petite place aux licences.

« Appel à projets 2012

Les projets proposés en réponse à cet appel doivent être :

***des projets de formation (création d'une dynamique régionale dès le niveau de la licence)** visant à :

- renforcer l'attractivité des formations par la **mise en place de co-diplomations**, le développement de **masters régionaux**, l'adaptation des formations au contexte local et régional, la mise en réseau des filières existantes ;
- favoriser le plurilinguisme au sein des universités membres ;
- renforcer les liens avec le marché du travail et adapter les filières pour mieux répondre à l'évolution de l'environnement socio-économique.

ou

***des projets de formation à la recherche (renforcement de la formation à la recherche)** visant à :

- mettre en réseau des **écoles doctorales** de la région pour faciliter la mobilité des doctorants et de leurs encadrants, afin de permettre la création de dispositifs de formations régionaux (séminaires, écoles d'été, etc.) et développer la cotutelle au niveau régional ;
- mettre en place des formations transversales de préparation aux activités de recherche (par pôles disciplinaires). » (BECO, Projets de soutien à la formation francophone. Appel à projets 2012, document de présentation)

Quand on observe les 33 projets qui ont été sélectionnés et financés par le BECO en 2011 et en 2012, six sont susceptibles – sans que ce soit toujours explicite - de concerner des licences, dont quatre en FLE, un en sciences économiques (mise en réseau des licences en sciences économiques de la région) et un, transversal, dédié au développement de scénarios pédagogiques (Catalogue des projets financés en 2011 et 2012, AUF-BECO, 2013).

Notons que depuis 2014, les licences sont plus explicitement revenues dans les appels à projets.

En avril 2014 un appel à projet, en marge de l'appel général à projets, a été lancé à l'intention des formations francophones de licence, avec comme objectifs :

- d'accompagner la diversification et le renforcement des offres des formations professionnalisantes ;
- de reconstituer un vivier d'étudiants universitaires francophones ;
- d'intensifier les échanges académiques entre les universitaires francophones. (Site de l'AUF / BECO, 2014)

Deux de ces objectifs – les formations professionnalisantes et les échanges académiques entre universitaires francophones – sont des objectifs déjà classiques⁹²⁵. Le deuxième objectif est lui tout à fait nouveau : il témoigne parfaitement bien, à notre avis, de l'impasse à laquelle mène une focalisation quasi exclusive sur les masters et les doctorats, dans un contexte rare en ressources francophones.

A suivre... C'est la première fois, depuis le début des années 2000, que l'AUF – plus exactement en l'occurrence le BECO – appuie de manière explicite la licence.

Il n'en demeure pas moins des interrogations quant à la réalisation des objectifs avec un soutien qui s'exprime sous forme de projet limité à deux années.

Durcissement des procédures pour bénéficier du soutien de l'AUF

Les changements principaux que nous pouvons observer tiennent à un durcissement des procédures pour pouvoir bénéficier des soutiens de l'AUF : nécessité, depuis 2002, que le responsable de formation établisse un rapport annuel de fonctionnement à partir des indicateurs fixés par l'AUF⁹²⁶ ; conventions de plus en plus limitées dans le temps ; nécessité de se conformer à des procédures de plus en plus rapprochées (pour bénéficier d'une nouvelle convention) et donc de plus en plus lourdes ; nécessité de se soumettre à une évaluation externe au bout de 3 ans.

A l'origine, en 1994, les conventions n'avaient pas de limite⁹²⁷. En 2003, le renouvellement était soumis à un avis du conseil scientifique, avec une limite de 6 ans, avec une évaluation à mi-parcours. Depuis 2004, toutes les filières ont été évaluées et ont renouvelé leur convention pour la plupart. Les filières dont les conventions n'ont pas encore expiré vont continuer à être soutenues par l'AUF jusqu'à ce que la convention expire. (Entretien, mars 2011, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Plusieurs de nos interlocuteurs, en poste au BECO ou responsables de formation, nous confient que ce genre de procédure finissait par être lourd et décourageant.

« Il y a des gens qui n'en avaient plus besoin, qui avaient d'autres financements, **qui avaient les moyens de financer un certain nombre d'actions d'une façon plus souple.** [...] L'ASE par exemple, parce que c'étaient des financements internes, parce que c'étaient des financements européens, etc. et finalement plus tellement intéressés de remplir les dossiers de l'AUF.

CT- Oui parce qu'ils sont quand même costauds à remplir !

PI- Ils sont quand même costauds, tout de même, et à choisir ils préféraient faire, remplir autre chose plutôt que les nôtres. » (Entretien, juin 2010, responsable de programmes BECO, 2004-2010)

Bien que nous n'ayons finalement pas conservé les formations en Moldavie dans le travail final, nous avons été frappée, lors de notre séjour dans notre pays, par le mécontentement et la lassitude qu'avait exprimés un responsable de formation à l'égard des procédures de l'AUF, véritables pompes à énergie et instrument de contrôle pesant. Il avait abandonné la responsabilité l'année suivante⁹²⁸.

Les obligations de la formation, outre le consortium universitaire, sont depuis le milieu des années 2000 et jusqu'en 2011-2012 de se soumettre à une « évaluation à mi-parcours » :

« Cette convention est signée pour une période de trois années, avec une évaluation à mi-parcours. L'université s'engage à étudier, en concertation avec les universités du consortium, les moyens à mettre en œuvre pour lui permettre de s'approprier et de pérenniser la filière dans l'avenir » (Projet de convention entre l'AUF et l'université de Bucarest relative à la filière francophone « sciences politique », 2008⁹²⁹)

⁹²⁵ La nouveauté tient peut-être dans le fait que ne soit pas précisé le fait que ces échanges doivent être essentiellement « intra régionaux ».

⁹²⁶ Nous avons pu avoir accès à la liste de ces indicateurs filière par filière depuis qu'ils existent : 2002 (archives non officielle).

⁹²⁷ En théorie, elles étaient bien limitées à 5 ans, mais elles ont toutes bénéficié d'une reconduction tacite : elles peuvent paraître ainsi avoir été « illimitées ».

⁹²⁸ Nous avons d'ailleurs pu mesurer à nos dépens l'impopularité de l'AUF, qui pourtant soutenait cette formation. Lors de notre deuxième visite, ayant oublié de nous présenter une nouvelle fois, nous avons été accueillie poliment, mais plutôt sèchement par l'une des enseignante. Elle pensait que nous étions en mission pour l'AUF, ainsi qu'elle nous l'a expliqué une fois la méprise levée.

⁹²⁹ La convention a été signée en janvier 2009. Nous ne disposons pas de l'exemplaire signé.

La démarche par projets adoptée en 2011-2012 ne rompt pas, bien au contraire, avec les contraintes et les procédures.

« Les principaux critères retenus pour la sélection des projets sont :

- la qualité scientifique du projet : la qualité scientifique intrinsèque du dossier, l'innovation et l'apport scientifique du projet
- l'opportunité régionale du projet : l'impact sur le développement de la formation francophone dans la région ;
- les co-financements : la participation des universités au financement, l'existence d'autres sources de financement.
- l'adéquation du budget estimé par rapport aux activités proposées.
- la diversification du partenariat opérationnel : la présence de partenaires non universitaires (entreprises, associations, collectivités locales, etc.)
- la valorisation (durabilité, diffusion et exploitation) systématique des résultats (produits, méthodes, expériences, bonnes pratiques de coopération académique, scientifique et institutionnelle) pour maximiser l'impact du projet sur les bénéficiaires. »

(BECO, Projets de soutien à la formation francophone. Appel à projets 2012, document de présentation)

Le montage de projets qui s'impose depuis 2011-2012 est également une procédure lourde (monter des consortiums impliquant des universités d'au moins trois pays, définir collectivement un projet en conformité avec les conditions posées par l'AUF, chercher des co-financements...). L'un de nos interlocuteurs au BECO, rencontré en février puis en juin 2010, avant que le nouveau plan ne soit adopté et avant son départ, estimait que la démarche de projets allait bénéficier aux formations déjà rompues aux montages de projets et déjà bénéficiaires de projets plus importants comme ceux montés dans le cadre européen.

L'AUF est en train de réaliser des économies. On a trop dépensé, sans compter. On s'oriente désormais moins sur du soutien aux actions universitaires (vocation initiale de l'AUF) que dans des soutiens à partir d'appels à projets : les universités présentent un projet pour obtenir de l'argent de l'AUF et les meilleurs projets l'emporteront. [...]

Dans quel sens va l'AUF ? Il n'y a rien de précisé, c'est en cours, mais la tendance est plutôt d'aller vers des appels à projets qui vont favoriser les « gros » ceux qui n'ont pas besoin d'aide, qui savent déjà monter des projets, dont les universités sont structurées pour ça, au détriment des plus petits. De leur côté, au BECO, ils ne vont plus faire que de la gestion de projet. Il n'y aura plus de soutien directement aux universités. Le travail à l'AUF va être considérablement modifié : ce sera beaucoup moins de l'interface entre la recherche et le terrain qu'un travail d'opérateur technique et gestionnaire de projets. C'est beaucoup moins intéressant. (Entretien, février 2010, prise de notes, responsable de programmes BECO, 2004-2010)

Si les procédures précédentes étaient couteuses en temps, les nouvelles procédures le sont sans doute tout autant, pour un gain non assuré (mise en concurrence avec d'autres formations).

On peut dire que la politique de filière de l'AUF a évolué vers des procédures de plus en plus complexes, allant de pair avec un contrôle de ressources devant permettre de gérer un « territoire » de plus en plus vaste et des demandes de plus en plus importantes, au fur et à mesure que croissait le nombre d'universités membres.

La fin de la politique de filière reconfigure complètement le soutien apporté aux formations francophones. L'adoption résolue d'une démarche de projet, tout en ouvrant les soutiens à davantage de formations (potentiellement 138 au lieu de 17), pose un nouveau cadre de contraintes pour une durée extrêmement limitée. Saupoudrage ou mesure réellement efficace ?

Parallèlement aux changements touchant les conditions de l'attribution du soutien de l'AUF - « masterisation » des filières, et, au-delà des filières, « masterisation » des formations universitaires francophones ; alourdissement des procédures, comme celle, invariante, de constituer un consortium multilatéral -, de leurs côté, les moyens alloués aux filières / aux formations vont diminuant.

5. Evolution des ressources allouées par l'AUPELF-UREF / AUF aux « filières »

L'évolution des moyens alloués aux filières coïncide peu ou prou avec l'évolution des procédures et de la politique générale de l'AUF ainsi qu'avec celle de son budget⁹³⁰.

« Il y a eu une étape intermédiaire où on est passé [d'un soutien] de filière à filière à une mise en commun de toutes les aides par pôles scientifiques. On mettait tout dans un pot, l'ingénieur, dans un pot, l'économiste... » (Entretien, juin 2010, responsable de programmes BECO, 2004-2010)

On peut dégager quatre étapes concernant l'attribution des moyens alloués aux filières.

- Une première étape, durant la décennie 1990, est caractérisée par des moyens importants alloués aux filières : des moyens à peu près équivalents à ceux consacrés par les SCAC au soutien de leurs propres « filières » à la même période – sans prendre en compte toutefois l'aide directe du MAE qui constitue souvent un complément très important (personnel en poste mis à disposition des « filières »)
- Une deuxième étape est marquée par la restriction graduelle des moyens, mais le maintien d'une aide spécifique allouée à chaque filière. Elle débute à la fin des années 1990 et se poursuit graduellement, jusqu'en 2006-2007, où l'aide est globalisée. La réduction des soutiens à chacune des filières commence au moment de la création des 7 filières francophones moldaves, de la filière de la NUB et d'une filière en agro-alimentaire à Plovdiv – soit à partir du moment où l'on est passé de 8 à 18 « filières », entre 1997 et 2000 (voir le tableau ci-dessus). Elle s'est accentuée au début des années 2000 avec la restructuration de l'AUF et la mise en place d'une gestion rigoureuse pour redresser l'institution. Elle s'est ensuite poursuivie avec une politique d'élargissement des universités membres (courant des années 2000 – voir ci-dessus) qui s'est traduite par le développement d'une politique des bourses hors-filières ». A moyens à peu près constants, cette politique, selon le principe des vases communicants, a inévitablement eu des répercussions sur les ressources allouées aux filières.
- Une troisième étape – « l'étape intermédiaire » dont il est question dans la citation ci-dessus – correspond au moment où les moyens ne sont plus répartis filière par filière, mais par groupe disciplinaire / scientifique.
- Enfin, une dernière étape correspond à la fin de la politique de « filières » et au passage à une politique de « projets ». Les moyens alloués à une poignée de formations sont redistribués à un nombre plus importants de formations francophones – potentiellement près de 140 -, dans un cadre limité à deux, maximum trois années. Ce partage de ressources implique que chacune des formations bénéficiaires d'une subvention de projet ne reçoit qu'une aide, au final, fort modeste.

a) Le « paquet » de soutiens : 1994-2006/2007

Avant 1994, avant que l'AUPELF-UREF ne puisse agir au nom de la Francophonie dans les deux pays, les moyens étaient ponctuellement alloués aux filières : de quoi cette aide se composait-elle ? Était-ce des moyens financiers pour des formations linguistiques d'enseignants et d'étudiants en France ? Des mises en relations avec des universitaires et des scientifiques français (le recteur est un scientifique, qui dispose d'un réseau universitaire en France et les premières filières créées en Roumanie et en Bulgarie sont des formations d'ingénieurs), ce que pourrait recouvrir l'étiquette « missions de prospect » sur le budget consacré aux filières en Bulgarie présenté plus haut ?

A partir de 1994, en tout cas, des moyens sont clairement attribués aux filières.

Assez rapidement, une fois passée l'année d'ouverture, plus onéreuse, ces moyens vont se présenter sous forme d'un paquet standardisé, à peu près le même pour chacune des filières, variant en quantité selon la discipline et le nombre d'étudiants.

« Paquet » : c'est le terme utilisé par plusieurs de nos interlocuteurs en poste au BECO à un moment donné. Il est constitué par des soutiens « fléchés » - autre terme qui revient fréquemment dans les propos

⁹³⁰ Voir plus haut les évolutions du budget de l'AUF (A-1) et ci-dessus les évolutions du budget du BECO (A-4-a).

de nos interlocuteurs et dans la littérature institutionnelle (brochures de présentation, site de l'AUF, rapports d'activité)⁹³¹.

Les moyens « fléchés » de l'AUF, c'est-à-dire spécialement destinés aux « filières », se présentaient de 1994 jusqu'en 2006-2007 sous forme d'un « paquet » comportant des moyens destinés au fonctionnement de la formation. Ce paquet était, à quelques nuances près, le même pour toutes les « filières ». Il s'est peu à peu réduit au cours des années 2000, tandis que les procédures du maintien du soutien de l'AUF et de ces moyens se sont durcies.

Entre 1994 et 1997 le paquet annuel était à peu près chargé des éléments suivants, avec des variations quantitatives, selon les formations (discipline, nombre d'étudiants).

- Tous les étudiants, pour les toutes premières filières créées, tous les étudiants puis une grande partie des étudiants recevaient une « bourse universitaire de français » (BUF) pour un séjour d'études dans l'une des universités du consortium (1994 - 2001 ?)
 - une dotation en livres ;
 - un budget pour l'espace francophone, pour rétribuer un responsable (avec acquisition d'un fax puis d'un ordinateur durant la première année de fonctionnement de la filière) ;
 - 1 ou 2 bourses de perfectionnement pour les enseignants dans l'un des établissements du consortium ;
 - 3 ou 4 missions de professeurs français délivrant l'équivalent d'un cours au sein de la formation (« missions d'enseignement ») ;
 - la possibilité de participer aux programmes communs à toutes les formations des établissements membres pouvant, hors filières, prétendre à une aide de l'AUFELF / AUF (bourses individuelles pour la mobilité (DEA / masters, doctorat ; participation à colloques).
- (Série des bulletins de l'AUFELF et AUF, de 1996 à 2014⁹³² ; Entretien, directeur BECO, 1997-2001)

A côté de ce paquet, spécifiquement dédié aux filières, les enseignants et les étudiants pouvaient aussi prétendre à toutes les autres mobilités accordées à l'ensemble des universités membres.

Il est assez difficile de suivre les évolutions du soutien spécifique. Les soutiens a priori n'ont pas beaucoup changé en termes de « qualité » depuis la période antérieure. On retrouve à peu près les mêmes catégories de soutiens que lors de la décennie 1990 - soit le même paquet. C'est ce qu'indique le bilan d'activité du BECO de 2000 (archives non officielles).

En revanche, les « quantités » (nombre de bourses allouées et durée des bourses), quant à elles, ont progressivement diminué.

Bien que la diminution des ressources allouées par l'AUF ait été progressive depuis le début des années 2000, un changement à la fois symbolique et matériel a lieu au moment de l'adhésion de la Bulgarie et de la Roumanie à l'Union européenne, en 2007. L'AUF avait décidé de les changer de « catégorie ». Or, selon les catégories de l'AUF, le monde est partagé en deux catégories de pays francophones : les « pays du Nord » (les pays francophones, tels la France, la Belgique, la Suisse, le Canada, disposant de richesses) et les « pays du Sud » (pays francophones, tels les pays d'Afrique subsaharienne). Jusqu'en 2007, la Bulgarie et la Roumanie relevaient « des pays du Sud », soit de la catégorie des pays « bénéficiaires » des aides de l'AUF. En 2007, les deux pays, en même temps qu'ils devenaient membres de l'Union européenne, devaient passer dans la catégorie de l'AUF des « pays du Nord », soit dans la catégorie des pays « riches », en mesure d'apporter leur soutien à des établissements d'enseignement supérieur des pays du Sud.

« AT et quelques collègues de filières francophones dans les PECO ont aussi réussi à obtenir que les filières des pays d'Europe de l'Est ne soient pas considérées comme des filières des pays « du Nord »,

⁹³¹ On trouve ainsi les « bourses fléchées » ou les « mobilités fléchées » : comprendre qu'elles sont destinées spécifiquement soit aux universitaires qui interviennent dans les filières, soit aux étudiants inscrits dans ces filières et qu'elles sont ainsi à distinguer des bourses et soutiens aux mobilités, proposées à l'ensemble des universitaires et étudiants des universités membres.

⁹³² Ces bulletins portent différents noms au cours de la période considérée. Une première série (1996-1999) s'intitulait *Le français à l'université*, mais contrairement à la formule actuelle du bulletin qui porte le même nom, elle délivrait des informations concrètes et chiffrées sur les actions entreprises. Le bulletin est devenu un peu moins factuel depuis 2001. Il est remplacé par la *Lettre d'information des membres* depuis 2001, qui devient *Planète AUF* en 2013.

maintenant que les pays ont adhéré à l'Union européenne. Ils ont réussi à les faire reconnaître comme filières des pays « de l'Est » par l'AUF et ainsi faire en sorte qu'on leur accorde une aide spéciale. En effet, contrairement à la France, à la Belgique, par exemple, les pays d'Europe de l'Est, les universités des pays de l'Est ne bénéficient pas des mêmes moyens, et de la même attractivité - déjà en termes linguistiques - que celles du Nord. Il leur est difficile de se passer d'aides spécifiques. » (Entretien, prise de notes, responsable de formation, depuis 1999)

La création d'une catégorie spécifique « pays de l'Est » correspond vraisemblablement non à une suppression des moyens, mais à une réduction.

Selon les documents des Comités pédagogiques et de gestion des filières francophones organisés par le BECO en 2007 et 2008 et les « Fiches filières » de 2008, le regroupement des moyens par « pôle » disciplinaire ou scientifique permet de « rationaliser davantage les soutiens » accordés aux « filières universitaires francophones » (FUF). Les moyens sont devenus si peu importants que leur regroupement par pôle permet de leur donner quelque consistance.

Bien que les moyens diminuent et soient désormais dans un pot commun, les outils sont grossièrement restés les mêmes.

La convention de 2008-2009, par exemple (filière en sciences politiques de l'université de Bucarest), indique – sans préciser les quantités – les soutiens suivants :

- « L'AUF prend en charge dans la limite du budget approuvé annuellement par ses instances :
- le frais de déplacement internationaux et les indemnités afférentes (missions d'enseignement et d'expertise, réunion des comités pédagogiques et de gestion, etc.)
- les frais de fonctionnement de la filière
- les frais de documentation
- les mobilités étudiantes (stages professionnels, formation initiale, formation à la recherche)
- les mobilités de perfectionnement pour les professeurs de la filière. » (Convention ASEM – REI, 2006 ; Convention, Sciences politiques, Bucarest, 2008)

b) Une idée des évolutions : les « mobilités fléchées »

Parmi les documents distribués lors des Comités pédagogiques et de gestion de septembre 2008, on trouve plusieurs synthèses réalisées par le BECO concernant les 18 filières francophones soutenues en 2008 par l'AUF

La synthèse des « mobilités fléchées »⁹³³ pour les 18 filières donne une assez bonne idée de l'évolution des investissements globaux de l'AUF entre 2003 et 2008.

Même si les financements des mobilités ne constituent qu'une partie des moyens mis à disposition des filières (dotation documentaire, petites indemnités pour le ou la responsable de l'espace francophone – souvent un étudiant ou une étudiante...), ils en constituent la part principale.

En 2008, les bourses pour les mobilités sont de trois types :

- les bourses destinées aux étudiants (stages professionnels pour les étudiants de licence (de 3 semaines à 2 mois) ; bourses de master (entre 3 et 10 mois) ; bourses de doctorat (10 mois)) ;
- les bourses destinées aux enseignants-chercheurs de la filière pour qu'ils passent un mois ou deux mois dans une des universités du consortium et se « perfectionnent » sur le plan pédagogique (élaboration de cours essentiellement) ou sur le plan de la recherche ;
- les financements des « missions d'enseignement » (interventions des universitaires du consortium au sein de la formation pour délivrer un cours complet durant une semaine).

On voit comment entre 2003 et 2008 les « bourses de mobilités » délivrées par l'AUF se sont progressivement réduites.

Le nombre très restreint de mobilités accordées en 2003 correspond à une période de « réajustements » sévères de la part de l'AUF, afin d'assainir « des années de gestion calamiteuse », selon les propos de l'une des personnes rencontrée.

⁹³³ « Mobilités fléchées » : les financements accordés par l'AUF pour réaliser les mobilités des étudiants et des universitaires intervenant dans la filière.

Synthèse 2003-2008 des mobilités fléchées accordées aux 18 filières francophones soutenues par l'AUF en Europe centrale et orientale

Filières universitaires francophones
en Europe centrale et orientale

Synthèse des mobilités fléchées accordées aux
filières universitaires francophones

SYNTHESE 2003-2008 des mobilités fléchées accordées aux filières universitaires francophones soutenues par l'AUF en Europe centrale et orientale							
type de bourse	2003	2004	2005	2006	2007	2008	total
stages professionnels	66	119	90	59	60	49	442
master	17	19	17	12	7	16	88
doctorat	2	11	17	20	8	6	64
perfectionnement en recherche / en formation	20	23	24	24	21	11	123
missions d'enseignement	6	43	33	31	38	29	182
total nombre de bourses	112	215	181	146	134	111	899

Source : Recueil de documents des comités pédagogiques et de gestion des Filières soutenues par l'AUF, 19-20 septembre 2008, Bucarest, extrait du Bilan technique des appuis aux filières universitaires francophones 2007-2008.

Parallèlement aux réductions quantitatives des moyens de fonctionnement alloués aux filières, l'AUF a engagé une réduction sévère des coûts des mobilités. Nous ne disposons pas d'un tableau évolutif des indemnités versées. On peut prendre l'exemple des « missions d'enseignement » (universitaires français appelés à délivrer un cours sur place).

Les indemnités auxquelles elles donnaient lieu étaient beaucoup plus généreuses dans les années 1990. Les chiffres dont nous disposons ne sont a priori pas très parlants.

Pour 1996-1997, nous avons des indications relatives aux missions accomplies dans le cadre des « programmes interuniversitaires régionaux d'Europe centrale et orientale » (Bilan BECO, 1997). Ce sont donc des missions accomplies par les universitaires de la région dans d'autres universités de la région. Ce ne sont pas des missions d'enseignement délivrées par des universitaires français ou belges ou canadiens – dont on peut supposer que les indemnités étaient beaucoup plus élevées.

Il faut tenir compte de la modicité des salaires des universitaires en Bulgarie et en Roumanie à cette époque (voir partie sur les champs universitaires). Le budget d'une mission de deux semaines variait entre 5 000 et 7000 FF ; celui d'une mission de quatre semaines entre 8 700 et 9 700 FF⁹³⁴.

Pour 2008, un document remis lors des comités pédagogiques et de gestion de 2008 donne une idée de l'ensemble des indemnités délivrées par l'AUF. L'indemnité pour une mission d'enseignement de sept jours (titre de transport, per diem, assurance) est de 1300 € (dernière ligne).

⁹³⁴ Il s'agissait peu ou prou du salaire mensuel à la même époque d'un agrégé français ou celui d'un maître de conférences en début de carrière sans être débutant. Or, les différences de salaires mensuels entre la France et la Bulgarie et la Roumanie sont, à cette époque, incommensurables. Grossièrement, on peut estimer que l'indemnité versée pour une mission d'un mois est d'environ 5 à 10 fois le salaire mensuel de base.

Coût approximatif des différentes mobilités		
Stages professionnels (1 à 3 mois)	titre de transport prépayé (aller et retour)	2 000 €
	indemnité mensuelle d'entretien	
	assurance	
Master (10 mois)	titre de transport prépayé (aller et retour)	8 000 €
	indemnité mensuelle d'entretien	
	indemnité d'installation	
	assurance	
Doctorat (10 mois)	titre de transport prépayé (aller et retour)	8 000 €
	indemnité mensuelle d'entretien	
	indemnité d'installation	
	assurance	
Perfectionnement en recherche (1 à 3 mois)	titre de transport prépayé (aller et retour)	2 500 €
	indemnité mensuelle d'entretien	
	assurance	
Perfectionnement en formation (1 à 3 mois)	titre de transport prépayé (aller et retour)	1 500 €
	indemnité mensuelle d'entretien	
	assurance	
Missions d'enseignement (7 jours)	titre de transport prépayé (aller et retour)	1 300 €
	indemnité forfaitaire d'entretien	
	assurance	

IEB 14/11/2008

Source : Recueil de documents des comités pédagogiques et de gestion des Filières soutenues par l'AUF, 19-20 septembre 2008, Bucarest, extrait du Bilan technique des appuis aux filières universitaires francophones 2007-2008.

Des universitaires ayant effectué plusieurs missions témoignent du changement de dimension des montants alloués aux missions d'enseignement.

Ainsi, un universitaire de l'ULB qui effectue de nombreuses missions en Roumanie (interventions au sein de l'Ecole doctorale en sciences sociales (Bucarest), de la formation francophone en sciences politiques de l'université de Bucarest, et, dans une moindre mesure, de la formation en sciences politiques à la NUB) :

« CT- Oui, déjà j'avais un peu compris que c'était quand même plus ou moins du bénévolat ces missions-là pour les profs eux-mêmes, ce n'est pas quelque chose qui rapporte [*missions indemnisées par l'AUF*] ?

PI- Ce n'est vraiment pas quelque chose qui rapporte. A l'époque ça rapportait, à l'époque de RML [EHESS ; directrice EDSS 1997-2003], ça rapportait.

CT- Alors fin des années 90 ?

PI- Oui, c'est ça. Alors ça rapportait, enfin ça rapportait, vous rentriez à la maison avec 3 ou 400 €. Si vous payiez votre hôtel, etc. etc., ça rapportait, ça rapportait.... Mais en tout cas, vous n'y étiez pas de votre poche.

CT- Oui, alors que maintenant, on en est de sa poche en gros ?

PI- Oui. En gros c'est du militantisme même, totalement. Et donc on ne trouve personne pour le faire évidemment. » (Entretien, universitaire, ULB, coopération : EDSS (depuis 1997), SP-UB, SP-NUB)

Une universitaire française, spécialisée en droit public et droit constitutionnel, qui intervient à la fois en Moldavie à la faculté de droit de l'université d'Etat de Moldavie (Chisinau), grâce à des missions financées par l'AUF, et en Roumanie au Collège juridique, grâce à des missions financées par le SCAC, estime que c'est incomparable.

Nous demandons à notre interlocutrice s'il s'agit du même type de coopération au CJ et à l'UEM. « Ah non, non, non ! ». Déjà, en Moldavie, c'est l'AUF qui s'occupe de la coopération. L'AUF, c'est vraiment du saupoudrage ! En Moldavie, ils exagèrent carrément. Je le leur ai dit d'ailleurs dans mon rapport de fin de mission. J'en étais même de ma poche. Alors quand même, même si on n'est pas là pour gagner de l'argent, évidemment, ce n'est pas normal de devoir payer sa mission ! Je ne sais pas... J'ai l'impression que l'AUF a des problèmes financiers et que c'est de pire en pire. (Entretien, prise de notes, universitaire Bordeaux IV (droit), missions d'enseignement collège juridique, depuis 2002)⁹³⁵

Les fiches « filières » individuelles que produit le BECO donnent une idée un peu plus précise des évolutions de ces mobilités financées par l'AUF. Nous avons comparé les évolutions sur les fiches des

⁹³⁵ Nous confirmons que l'hôtel, le logement de courte durée en général, ainsi que les restaurants sont extrêmement chers à Chisinau.

trois filières « AUF » relevant de notre corpus empirique : les deux « filières » en sciences politiques – celle de la NUB (Bulgarie) et celle de l’université de Bucarest (SP-UB, Roumanie) - et la « filière » en gestion des affaires de l’Académie d’études économiques à Bucarest (ASE).

Sur chacune de ces fiches, le BECO mentionne quelques évolutions (sur les quatre ou cinq dernières années qui précèdent l’année de référence de la fiche). Nous disposons des fiches de 1997 et de 2008. La formation en sciences politiques de la NUB ayant ouvert en 1999, nous ne pouvons utiliser que la fiche de 2008.

Les types de mobilités ont légèrement varié entre les deux dates. Mais globalement, malgré quelques variantes, nous les retrouvons pratiquement à l’identique, sous d’autres noms. Le plus gros changement concerne les « bourses universitaires francophones » (« BUF »), qui figurent sur les fiches de 1997. Il s’agissait de bourses destinées aux étudiants de 2^{ème} cycle (licence, maîtrise)⁹³⁶ des filières, afin qu’ils effectuent un stage d’études en France. Jusqu’en 2001-2002, tous les étudiants, puis une grande partie des étudiants de la filière pouvaient en bénéficier. Il est probable qu’elles aient reçu des variantes selon les disciplines. Pour les sciences politiques, l’intégralité des étudiants des trois premières promotions ont bénéficié d’une bourse de 4 mois en France dans une université française ou belge pour rédiger leur mémoire de fin d’études de licence (à l’issue de 4 années)

Elles auraient été supprimées, d’après les tableaux, entre 1997 et 2003. Mais il est plus vraisemblable, d’après d’autres informations, que le tableau « agrège » les deux types de bourses et que leur suppression date de 2004 ou 2005, au moment où les universités roumaines modifient leur cursus (ci-dessus). Elles ont en tout cas été remplacées par des « bourses de stages professionnels », qui progressivement ont été réduites à une ou deux bourses par filière.

Les bourses pour « cursus intégré pour la mobilité des étudiants » de 1997 correspondent aux bourses de « formation initiale (master) » de 2008. Les unes comme les autres permettent d’effectuer une partie du cursus dans une université du consortium, avec reconnaissance mutuelle des diplômes de la part de l’établissement d’origine et de l’établissement d’accueil.

Administration des affaires, ASE, Roumanie : 1995-2008

1993-1997

	1993-1997	1995	1996	1997
BUF		18	15	15
Bourses CIME	1995-1997 : 3			
Bourses d’initiation à la recherche	0			
Bourses de perfectionnement	5			

Source : Fiches filières (Filière francophone de la Faculté d’études économiques en langues étrangères, ASE), Rapport BECO, 1997 (archives non officielles)

BUF : Bourses universitaires francophones : deuxième cycle (licence, maîtrise) et 3ème cycles (DESS), pour les étudiants en formation initiale.

Bourses CIME : Cursus intégré pour la mobilité des étudiants (Bourses de mobilité pour études et recherche (6-10 mois), de 2ème cycle (licence, maîtrise), pour des étudiants en formation initiale.

2003-2008

Récapitulatif des mobilités flechées accordées par l’AUF à la filière depuis 2003:							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.
Stages professionnels	0	0	4	1	1	0	6
Formation initiale (Master)	1	2	1	0	0	2 (dossier en cours)	6
Formation à la recherche (Doctorat)	0	0	0	1	0	0	1
Perfectionnement en formation recherche	0	2	1	2	0	0	5
Missions d’enseignement	nc	2	1	nc	2	2	7
Total	1	6	7	4	3	4	25

dem = demandé; obt = obtenu; nc = non communiqué.

Source : Comité pédagogique et de gestion, BECO, 2008, Fiche « Filière », 2008. Soutien accordé par l’AUF à la formation en Gestion de l’ASE (375 étudiants en 2007-2008) entre 2003 et 2008 : les mobilités « flechées ».

⁹³⁶ Cursus français en 1997 : licence : bac + 3 ; maîtrise : bac +4.

Sciences politiques, université de Bucarest (SP-UB), Roumanie : 1995-2008
1993-1997

	1993-1997	1995	1996	1997
BUF		25	0	15
Bourses CIME	1995-1997 : 1			
Bourses d'initiation à la recherche	0			
Bourses de perfectionnement	3			

Source : Fiches filières (Filière francophone de sciences politiques, faculté des sciences politiques et administratives, Université de Bucarest), Rapport BECO, 1997 (archives non officielles)

BUF : bourses universitaires francophones : 2^{ème} (licence, maîtrise) ou 3^{ème} cycle (DEA / DESS) (10 mois), pour les étudiants en formation initiale.

Bourses CIME : Cursus intégré pour la mobilité des étudiants (Bourses de mobilité pour études et recherche (6-10 mois), de 2^{ème} cycle (licence, maîtrise), pour des étudiants en formation initiale.

2003-2008

Récapitulatif des mobilités fléchées accordées par l'AUF à la filière depuis 2003:

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.
Stages professionnels	5	6	2	0	0	1	14
Formation initiale (Master)	1	1	1	1	1	1	6
Formation à la recherche (Doctorat)	0	2	3	3	0	0	8
Perfectionnement en formation/en recherche	0	0	1	1	0	0	2
Missions d'enseignement	nc	nc	nc	1	0	0	1
Total	6	9	7	6	1	2	31

dem. = demandé; obt. = obtenu; nc = non connu

Source : Comité pédagogique et de gestion, BECO, 2008, fiche « Filière », 2008. Soutien accordé par l'AUF à la formation en sciences politiques de l'université de Bucarest (102 étudiants en 2007-2008) entre 2003 et 2008 : les mobilités « fléchées ».

Sciences politiques, NUB, Bulgarie : 2003-2008

Récapitulatif des mobilités fléchées accordées par l'AUF à la filière depuis 2003:

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.	obt.
Stages professionnels	0	10	4	0	2	1	17
Formation initiale (Master)	1	0	0	0	0	1	2
Formation à la recherche (Doctorat)	0	0	0	0	0	1	1
Perfectionnement en formation/en recherche	1	0	2	1	0	0	4
Missions d'enseignement	0	3	0	1	1	2	7
Total	2	13	6	2	3	5	31

dem. = demandé; obt. = obtenu; nc = non connu

Source : Comité pédagogique et de gestion, BECO, 2008, fiche « Filière », 2008. Soutien accordé par l'AUF à la formation en sciences politiques de la NUB (95 étudiants en 2007-2008) entre 2003 et 2008 : les mobilités « fléchées ».

Il y a une diminution de l'ensemble des aides à la mobilité.

Les changements les plus remarquables portent, d'une part, sur la disparition des bourses d'études allouées aux étudiants de licence (BUF), leur remplacement, en nombre réduit et pour une durée très limitée, par des « bourses de stage », et, d'autre part, même si cela apparaît plus ou moins sur les tableaux (pas de données chiffrées pour 1997), sur une diminution des missions d'enseignements.

Or, surtout pour nos interlocuteurs bulgares et moldaves – les universitaires roumains ont davantage accès à des ressources francophones en provenance d'autres acteurs que l'AIUF -, ces deux outils étaient les outils les plus utiles au bon fonctionnement de la formation.

c) Les bourses d'études en France

On remarque que, depuis 2003, un nombre marginal d'étudiants est concerné par les bourses de stages⁹³⁷ et que les missions d'enseignement sont réduites au strict minimum.

Déjà d'une nature très différente des anciennes « BUF » - des bourses linguistiques ou culturelles -, les bourses de stage sont aussi beaucoup moins nombreuses, délivrées au compte-goutte. Alors que, par exemple, en 1995, 18 étudiants de l'ASE et 25 étudiants de la formation en sciences politiques de l'université de Bucarest avaient bénéficié d'une bourse linguistique dans une université du consortium, entre 2003 et 2008, si l'on totalise l'ensemble des bourses de stages obtenues sur ces cinq années, seulement 6 étudiants de l'ASE et 14 étudiants de la faculté de sciences politiques en ont bénéficié. Le plus gros bénéficiaire des trois formations entre 2003 et 2008, la formation en sciences politiques de la NUB, n'a reçu en 5 ans que 17 bourses de stages professionnels (plutôt, selon toute vraisemblance, 14 BUF et 3 bourses de stages⁹³⁸).

L'intégration par les universités bulgares et roumaines des standards européens en matière de reconnaissances des cursus (ECTS) et, dans la foulée, l'amplification des échanges Erasmus dans les deux pays, ont sans doute engagé l'AUF-BECO à reconsidérer son offre de bourses, puisque les étudiants et les enseignants pouvaient en théorie bénéficier de bourses européennes. Mais, étant donné le faible attrait des universités de la région – surtout des universités bulgares -, les bourses Erasmus sont en quantité très limitée par rapport au nombre d'étudiants demandeurs⁹³⁹. Les bourses de l'AUF sont, dans ce contexte, perçues comme une nécessité.

Une promotion de la filière francophone se compose d'environ 20 étudiants.

Les possibilités de bourses Erasmus ne sont pas totalement exploitées. Environ un tiers des étudiants réussit à partir en séjour Erasmus. Mais c'est difficile de faire davantage car il y a un nombre limité de bourses Erasmus imposé par la NUB.

L'AUF donne des bourses pour les séjours en France. Mais les stages culturels [BUF] dont bénéficiaient les étudiants (presque la totalité de la promotion, environ 15 étudiants) ont été remplacés par des stages professionnels qui concernent 3 ou 4 étudiants. Ce qui est dommage car si les stages professionnels en entreprise sont faciles à trouver pour les filières d'ingénieurs et les filières en sciences économiques, ce type de stage présente peu d'intérêt pour les étudiants en sciences politiques. L'AUF a fini par accepter que les stages dans les universités, dans les laboratoires de recherche puissent bénéficier de ces bourses. Des stages professionnels sont évidemment possibles dans les institutions européennes ou dans la presse (francophone), mais il y a une forte concurrence des étudiants d'autres pays et il s'agit de possibilités très limitées, il y a très peu de places. (Entretien, prise de notes, directeur de formation, SP-NUB (AT), depuis 1999)

d) Les missions d'enseignement

Les fiches de 1997 ne délivrent, malheureusement, aucune indication sur les « missions d'enseignement » (interventions d'universitaires du consortium au sein de la formation⁹⁴⁰). Pourtant, les missions d'enseignement constituaient bien, d'après les rapports, un pan important de l'action de l'AUF en direction des filières. Comme signalé plus haut, en 2008, ces missions étaient limitées à une semaine. En 1996, elles s'effectuaient sur deux à quatre semaines (Rapport BECO, 1997).

Par ailleurs, le soutien revêt, en 2008, un aspect comptable et extrêmement rigide : à chaque type de mobilité correspond un nombre défini (et très réduit) d'attributions. Il n'y a aucune flexibilité : une mobilité de « perfectionnement » non utilisée ne peut être, par exemple, reportée sur une mission d'enseignement. Il s'agit toujours d'un « paquet », comme dans les années 1990, mais très allégé.

Or, les responsables des formations et les membres de leur consortium qui participent au Comité de pédagogie et de gestion du BECO font valoir que certaines aides leur seraient plus utiles que d'autres.

⁹³⁷ Ou BUF jusqu'en 2005.

⁹³⁸ Voir plus haut : transformation des BUF (bourses linguistiques et culturelles) en bourses de stage aux alentours de 2004-2005.

⁹³⁹ Apparemment, les établissements doivent verser une somme à l'Agence Erasmus, s'ils dépassent le quota qui leur est alloué et qui dépend de leur capacité à recevoir des étudiants Erasmus d'autres pays.

⁹⁴⁰ En 2008, comme nous l'avons indiqué, la durée était fixée à une semaine. Nous ignorons si cette limite était la même en 1997.

Pour le « pôle droit et sciences politiques », les mobilités pour le « perfectionnement en formation / en recherche » (des séjours d'un mois dans l'une des universités du consortium pour que les universitaires locaux intervenant dans les formations puissent se perfectionner) n'apparaissent pas / plus comme une nécessité, alors que les « missions d'enseignement » (intervention d'universitaires du consortium) semblent indispensables.

«La gestion des filières

Les discussions menées lors des CPG de Bucarest ont conduit les membres du pôle à émettre un certain nombre de réflexions concernant la gestion des filières. La non-consommation des sommes qui avaient été affectées aux bourses de perfectionnement en 2008, soit 12 000 €, a conduit le Pôle droit et sciences politiques à s'interroger sur la question des modalités de gestion des ressources et sur celle de la réaffectation des ressources.

Le pôle droit et sciences politiques, afin de parvenir à une meilleure utilisation des ressources affectées aux différentes actions de l'AUF, s'est interrogé sur l'intérêt d'une gestion globalisée des subventions, ainsi que le BECO l'a déjà pratiqué pour la subvention de soutien à la réalisation des missions d'enseignement de la filière de Katowice.

Une telle somme (12 000 €) aurait pu en effet être reconvertie soit en bourse de master (au coût unitaire de 8000 €), soit en missions d'enseignement (au coût de 1 300 €). Cette dernière solution, si la globalisation des subventions était admise, est celle qui aurait la faveur du pôle droit et sciences politiques, en raison même de l'importance de l'impact de ces missions auprès des étudiants et des institutions partenaires, qui doivent être privilégiées dans un contexte de raréfaction des ressources. Une telle action est en effet nécessaire pour maintenir la visibilité et l'efficacité de la coopération universitaire francophone avec les universités de la région d'Europe centrale et orientale dans des domaines dans lesquels les spécificités méthodologiques des disciplines enseignées (notamment en droit, mais aussi en sciences politiques) sont particulièrement fortes. » (Extrait du Compte-rendu de la réunion des consortiums de Bucarest, « Pôle Droit et Sciences politiques », Recueil de documents des Comités pédagogiques et de gestion des Filières soutenues par l'AUF, 19-20 septembre 2008, Bucarest⁹⁴¹)

De l'« autre côté », du côté des financeurs, le jugement émis est particulièrement sévère envers l'utilisation « pérenne » des missions d'enseignements. Nos différents interlocuteurs au BECO l'ont exprimé à peu près dans les mêmes termes. On a un argument circulant, institutionnel, le même qui s'impose au niveau central de l'AUF et qui sera franchement mis en avant dans le plan quadriennal 2010-2013 : l'argument majeur, de la coopération de « substitution »⁹⁴², et, allant de pair, celui du « tourisme universitaire ».

L'argument circulait déjà au début des années 2000 au BECO si l'on se réfère au propos de la personne en charge des « filières » au BECO de 2002 à 2005 :

« Des universitaires français, surtout je pense, enfin des deux côtés, mais pas mal d'universitaires français qui étaient bien impliqués. **Mais souvent je pense que dans leur université en France ils se sont bricolés une petite niche quoi. C'est ça qui leur permettait après de, ils faisaient des missions et tout.** Je ne sais même pas si leur université était hyper au courant de ce qu'ils faisaient, ils savaient qu'il y avait une coopération mais c'est tout. En Roumanie c'était beaucoup ça. [...] »

[A propos du Collège juridique] [...] en plus sur un vieux modèle, c'est-à-dire on vient, on donne des cours, **on pourrait supposer qu'au bout de trois ans, il y a des profs du coup qui sont formés ou il y a des profs qui ont fait leur thèse, des étudiants qui ont fait leur thèse en France qui reviennent enseigner, c'était ça l'idée.** C'est pour ça que de ce point de vue, le Collège juridique était complètement à part et eux ils fonctionnaient différemment. » (Entretien, VSN – SCAC RO, 2000-2002 ; chef de projet « filières » - BECO, 2002-2005)

Il est martelé par plusieurs de nos interlocuteurs plus récemment en poste au BECO.

⁹⁴¹ Nous soulignons.

⁹⁴² Voir ci-dessus (A-2). Pour rappel : « L'Agence doit rompre avec toute logique d'assistance et de substitution : sa mission doit résolument se fonder sur la notion de coopération universitaire internationale. » (Programmation AUF, 2010-2013)

« Aux débuts, nous étions plutôt dans la substitution : les universités se créaient et l'AUF y envoyait des missionnaires [...] Pendant mon rectorat, les besoins ayant changé, nous sommes devenus une agence de coopération et d'expertise. » (Assemblée nationale, 2015, op. cit, audition de B. Cerquiglini, recteur de l'AUF)

« CT- Ça te semble un élément indispensable de faire venir des universitaires français ?

PI- Moi ce qui me semble indispensable, c'est ok **tu fais venir des enseignants, mais tu formes les ressources locales**. Aujourd'hui si tu enlèves ces enseignants, en général, France, Canada, Belgique, tu vois, bon, tu n'as plus de filières. Parce qu'il n'y a pas au sein de ces universités du personnel capable d'assurer totalement ou partiellement en français telle discipline, telle discipline. **Et depuis le temps que ces filières existent ils n'ont pas travaillé à cela. Et pour moi, c'est une erreur, mais alors.**

CT- Ils n'ont pas travaillé à quoi, à former leur personnel ?

PI- A former leur personnel, à créer des nouveaux modules pris en charge par l'université.

CT- Créer des nouveaux modules, tu veux dire en dehors des programmes classiques ?

PI- Oui. C'est ça. Eux ce qui les intéresse c'est la co-diplomation. Ce qui les intéresse c'est d'avoir des professeurs invités associés. Mais en même temps ils n'ont pas les moyens de prendre en charge des billets d'avion, ils n'ont pas les moyens de payer des per diem corrects. Un professeur associé. **Il y a quand même au niveau des professeurs associés des abonnés, quoi.**

CT- Qui aiment bien venir ici ?

PI- Je pense, ils viennent une semaine, une semaine ils ont 110.00 € par jour, ça fait 770.00 €.

CT - Il faut qu'ils enlèvent l'hôtel de 110.00 € ?

PI- Normalement oui. Je me demande. Ce n'est pas nous qui les logeons. Je pense qu'ils sont logés à l'université, peut-être gracieusement. Bref, ça leur fait une semaine, ça leur fait un beau mois de salaire, quoi. [...] **Et donc, pourquoi depuis tant d'années ne pas avoir formé des enseignants à travailler sur la conception de modules, à travailler sur des contenus de cours et à faire en sorte que l'enseignant moldave puisse prendre en charge ces cours.**

CT- Tu veux dire les missionnaires, de la part des missionnaires, que les missionnaires n'aient pas travaillé à cela. Mais ça, c'est à vous, à l'AUF d'écrire la mission, non ?

PI- Non. L'AUF on va dire est le gestionnaire des fonds qu'on lui donne pour que cette association. Il faut quand même rappeler que c'est une association. Que cette association et l'université puissent travailler ensemble. A la limite nous on n'est qu'un, qu'une agence de gestion de fonds. Et notre travail c'est d'utiliser ces fonds de la manière la plus efficace et la plus efficiente. » (Entretien, BECO, antenne de Chisinau, directeur, 2008-2011)

Le discours est quasiment identique pour un autre de nos interlocuteurs, chargé du suivi des « projets » mis en place à partir de 2011.

Pour les filières, ce qui est important ce sont les missions d'enseignement dont le rôle est de palier de manière temporaire les manques disciplinaires. Mais certaines filières n'ont fait aucun effort pour trouver des compétences sur place.

Dans certaines formations, la plupart des cours se font sur cette base. A l'IFAG, ça va rester ainsi.

Pour l'AUF, il faut que les FUF soient capables d'assurer à 100% leurs cours.

Elles peuvent faire des propositions dans les nouveaux projets quand elles n'arrivent pas à trouver des professeurs sur place ou à en former, elles peuvent partager avec les professeurs de la région d'autres modules. Avec la formule de FOAD, en mettant des cours en ligne, cela diminue les frais.

Il y a plein de choses à inventer et qu'on est prêts à soutenir. **Toute initiative permettant une réduction des coûts sera la bienvenue.** (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Il y a par conséquent deux visions qui s'affrontent concernant l'intervention des « missionnaires français ». La vision légitimante des acteurs universitaires qui ont besoin de poursuivre des **échanges**, qui ne sont pas seulement, à notre avis, de purs échanges techniques, mais aussi des échanges intellectuels nécessaires. La vision délégitimante de ces échanges – considérés comme de la « substitution ». Nous revenons longuement plus loin sur cette conception de coopération de substitution, qui fait partie également des « fondamentaux » du MAE.

Les universitaires, universitaires locaux « bénéficiaires » et universitaires « missionnaires »⁹⁴³, ont en retour des appréciations très négatives des conceptions comptables de l'AUF.

« PI- Alors ça écoutez, non ça, je vais arriver à l'AUF. Alors, donc ça c'est la Roumanie. J'ai été, quoi, j'ai été vice, directeur adjoint de l'École doctorale [Ecole doctorale en sciences sociales, université de Bucarest]. Et puis petit à petit tout ça se délite, depuis quatre-cinq ans.

CT- L'École doctorale ?

⁹⁴³ Nous mettons des guillemets pour marquer quelques distances avec cette appellation institutionnelle utilisée à la fois par le MAE et l'AUF.

PI- Tout. Un, les moyens financiers ne sont plus là. Et donc il est très difficile, il n'est plus possible de faire venir des étudiants. En Erasmus oui, mais avant on faisait venir vingt étudiants roumains pendant dix jours ici, on leur donnait des cours, ils allaient voir les institutions européennes, on leur faisait rencontrer le monde politique, etc. Tout ça, c'est évidemment impossible. Les missions professorales sont beaucoup, beaucoup plus difficiles. Donc il y a ça, c'est hyper bureaucratisé, c'est-à-dire qu'il faut.

CT- Vous parlez de l'AUF ?

PI- Oui, de l'AUF.

CT- Parce que c'est elle qui finançait ?

PI- C'est elle qui finançait. Et donc il faut demander à l'avance, des mois à l'avance. Et pas sûr que... » (Entretien, universitaire ULB)

Cette brève analyse de l'évolution des « mobilités fléchées » en direction des filières montre que, entre les années 1990 et 2008, le « paquet » de l'AUF s'est progressivement allégé. Entre 2003 et 2008, on ne peut guère parler d'évolution tant les quantités sont modestes. Il y a plutôt une certaine inertie, avec des moyens particulièrement réduits.

Pour les trois filières retenues, cet allègement a aussi correspondu à une dégressivité de l'aide apportée par les SCAC, comme nous le verrons plus bas.

e) Les ressources allouées dans le cadre des projets depuis 2011

Comme l'annonce le nouveau « délégué aux programmes / projets » au BECO, rencontré en mars 2011, le nouveau cadre de la programmation quadriennale 2010-2013 de l'AUF met un terme aux « paquets » qu'ils soient propres à chaque filière (jusqu'en 2006/2007) ou communs à un pôle.

On propose les mêmes outils mais dans un cadre de projets maintenant et non plus un « paquet ».

[...]

La durée des projets est de 1 an à 3-4 ans, le temps de la durée du quadriennal. Les projets qui vont débiter iront jusqu'en 2013. La nouvelle programmation quadriennale [2013-2017] projette de conserver ce principe après 2013. (Entretien, présentation de la programmation quadriennale, 2010-2013, prise de notes, directeur délégué aux programmes (depuis 2010), BECO (depuis 2005))

Les « outils » proposés restent donc inchangés : bourses, missions, dotation documentaire... Mais ils ne sont plus dédiés à quelques formations et ne sont plus « pérennes ».

« Le soutien de l'AUF peut porter sur :

- les mobilités pour les étudiants et les enseignants : missions de coopération scientifique ; bourses de perfectionnement, stages professionnels, etc ;
- les allocations d'études ;
- les stages professionnels locaux ;
- l'acquisition, l'édition et la publication de manuels didactiques ;
- les formations de formateurs ;
- les manifestations scientifiques ;
- l'acquisition de petit équipement. » (BECO, Projets de soutien à la formation francophone. Appel à projets 2012, document de présentation)

Conclusion :

Incontestablement, on peut parler d'une politique de formation universitaire francophone de la part de l'AUF à partir de 1990 dans les pays d'Europe centrale et orientale. « La création de ces filières et leur mise en réseau sont une priorité stratégique de la Francophonie. » (Guillou, 1995 : 62).

Cette politique a été poursuivie dans la première décennie des années 2000 :

Sous le mandat de mon prédécesseur [1999-2008] l'AUF était une agence de programmes, qui accordait des bourses et créait des filières.

[...]

J'ai modernisé l'opérateur et fait évoluer l'AUF d'une agence de programmes vers une agence d'expertise. De toute évidence, le **développement du partenariat** devra être une priorité de mon successeur. » ((Assemblée nationale, 2015, op. cit, audition de B. Cerquiglini, recteur de l'AUF. : 220-228)

« Pour atteindre ces objectifs, la programmation a adopté **une approche par projets** qui s'accompagne d'une **déconcentration** accrue. [...]

Nous entendons impulser de nouvelles dynamiques générales ; elles permettront à ces établissements de **prendre progressivement le relais de notre action** : ils participeront ainsi à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. » (Cerquiglini, discours de Montreux, XIIème Sommet de la Francophonie, le 20 octobre 2010)

Le BECO, dans le périmètre duquel sont implantées les formations francophones retenues pour l'étude empirique suit parfaitement ces évolutions.

Peu à peu l'aide « ciblée », réservée à quelques « filières », s'est érodée, pour disparaître complètement à partir de 2011.

Les filières francophones des pays d'Europe centrale et orientale sont évidemment visées par les différentes évolutions de la politique de filière francophone poursuivie par les recteurs depuis 1999 : amenuisement progressif de l'aide accordée, rationalisation de la politique de filières francophones en 2006 et fin d'un soutien « ciblé » en 2010.

Les aides qu'elles reçoivent de la part de l'AUF suivent assez logiquement les évolutions politiques et budgétaires.

6. Conclusions sur les évolutions d'une politique de filières francophones de l'AUF et du BECO et sur le statut curriculaire du français

Quels sont, pour résumer et pour conclure, les éléments qui marquent l'évolution et la fin de la politique de « filières francophones » de l'AUF ? Et quel est le statut du français dans cette politique ?

a) Evolutions d'une politique de filières francophones

Une première période peut être considérée comme une période véritablement « volontariste » de la part de l'AUF en matière de politique de « filières francophones ». Nous mettons « volontariste » entre guillemets. Nous avons vu dans la première partie que nous avons construit notre argumentation et nos hypothèses sur une mise à distance du paradigme « volontariste ». Nous justifions le choix de ce terme ici non pour désigner la politique en tant que « produit » ou « résultat » - provisoire -, mais bien en termes d'« intention » en nous plaçant du point de vue de l'acteur – l'AUF-UREF, que nous avons tendance à réduire durant cette période à son premier recteur, tant ressort sa détermination à construire cette politique. Nous avons vu que la politique de filières francophones avait été placée au cœur de la politique globale de l'AUF-UREF. Mais nous rectifions aussitôt le terme de « volontariste » : la politique de filière est bien un construit qui s'est élaboré au gré des circonstances, notamment, sur le terrain des PECO qui offrait une « fenêtre d'opportunité » : elle n'a pas été réfléchi rationnellement.

Dans la période suivante, durant le mandat de M. Gendreau-Massaloux (1999-2007), la politique de filières francophones n'a pas subi de rupture. Hormis la limitation de moyens, les orientations sont restées les mêmes. C'est ainsi que l'analyse un des acteurs du BECO.

« Autant que je me souviens il n'y a pas eu de remise en cause de la politique en ECO suite au changement de recteur. » (Echange de mels, Directeur BECO, 1996-2001)

C'est ainsi également que l'analyse également le recteur Cerquiglini :

« Sous le mandat de mon prédécesseur, Mme Michèle Gendreau-Massaloux, dont je salue l'action, l'AUF était une agence de programmes, qui accordait des bourses et créait des filières. » (op. cit.)

Une « politique de filières » était toujours en place dans les années 2000, mais l'on ne peut pas dire qu'elle était particulièrement « volontariste ».

« Le système AUF veut aussi que l'on ne ferme jamais ce que l'on a ouvert (cela donne une impression défavorable aux financeurs). Des filières techniques vivent à l'heure actuelle sans arriver à recruter d'étudiants ni à placer leurs sortants.

Il faut dire aussi qu'il n'y a eu à peu près aucune idée à l'AUF depuis les filières. Cette forme d'organisation était par constitution stérilisante. [...]

C'est le problème des filières : elles sont en grande partie un dispositif dépassé aujourd'hui mais personne ne veut rien y changer, personne ne veut être celui qui aura "détruit" des formations dont on chante les louanges depuis 20 ans. » (Echanges de mêts, directeur BECO 1996-2001)

Il y a une forme d'inertie de cette politique de filières : il y a bien une « politique », mais on ne peut pas dire qu'elle soit « volontariste ». L'AUF commence à prendre des mesures en 2006-2008 pour limiter, voire se désengager de cette politique (procédure des filières de 2005-2006, puis parution d'un guide en 2008).

L'examen de la politique du BECO montre que, en réalité, si une politique de « filières » est bien toujours présente, en tout cas, depuis le début des années 2000, elle s'étirole de plus en plus.

Le sens des formations créées échappe ; on ne réussit pas à leur trouver du sens au-delà du moment de leur création

Comme nous l'avons vu, en même temps que les filières doivent se soumettre à de nouvelles procédures administratives de contrôle, à des orientations de curriculum vers des masters francophones – au succès très incertain, comme l'ont montré pourtant plusieurs tentatives depuis le début des années 2000 –, elles voient les ressources qui leur sont allouées fondre comme neige au soleil.

Pour remarque, il ne semble pas complètement anormal qu'une institution qui fournit des ressources, exerce un droit de regard sur ces ressources. Mais l'emploi d'un procédé très administratif semble disproportionné, au moment où les moyens sont de plus en plus réduits.

Pour les formations francophones, les « filières » soutenues par l'AUF, disparaissent ainsi progressivement des moyens jugés particulièrement utiles au fonctionnement : les bourses d'études en France pour les étudiants de licence et les missions d'enseignement des universitaires français.

Finalement, c'est dans la période suivante, celle de la programmation quadriennale 2010-2013, qu'un terme définitif est mis à la politique des filières francophones de l'AUF.

Deux éléments concrets majeurs de cette politique disparaissent :

- La fin du soutien à un développement complet du curriculum de formation, de la licence au doctorat. Désormais, les soutiens ne s'adressent quasiment plus qu'aux formations de master et de doctorat.
- La fin d'un soutien régulier et la mise en place de formes de soutien très ponctuelles, délimitées dans le temps, dans le cadre d'une « démarche de projet », dont le plan quadriennal de 2010-2013 appelle à la généralisation

Le cas du BECO montre que le soutien n'est plus un soutien de six années, mais un soutien de trois années. Comme il est indiqué, c'est l'avènement des « formations partenaires ».

C'est bien ainsi que cela a été appliqué au niveau régional.

Au-delà, disparaît également le double objectif politique auquel entendait répondre la politique de filières francophones : « une stratégie à la fois pour être utile et pour fabriquer de la Francophonie, renouveler le stock de francophones ».

Cet objectif s'est heurté en fait à un « principe de réalité ».

« PI- En fait, ces lycées bilingues, il y a dans la construction vraiment des filières francophones, de la démarche de soutien qui leur a été apporté, ça c'est vraiment les ambassades, plus que l'AUF, au début des années 90, il devait avoir une espèce de continuum parfait entre le français précoce et les lycées bilingues. Et tous les gens des lycées bilingues devaient se ruer vers les filières francophones qui allaient ensuite pouvoir nourrir le marché du travail, allaient tout faire par les entreprises francophones qui allaient sur les pays de la région.

Voilà, les gens qui font le français précoce, ne s'est pas vraiment développé, les gens qui font les lycées bilingues ils ne vont pas dans les filières francophones parce que, majoritairement pas, parce que, ils estiment qu'ils maîtrisent suffisamment le français, ils n'ont pas besoin de se casser la tête de faire leurs études supérieures en français, ils peuvent soit le faire dans leur langue nationale, parce qu'il y a quand même des langues nationales dans ces pays, dans certaines politiques on semble oublier ce détail. Soit même dans une autre langue étrangère.

Et en plus il n'y a pas d'adéquation entre les profils des filières et les profils des lycées. Quand on parle des lycées bilingues ce sont des lycées, ce qu'on appelle ici, théoriques, ce sont des lycées à profil humaniste. Et voilà, il y a peu de filières en sciences humaines, à part Sciences Po. » (Entretien, responsable des programmes, BECO, 2004-2010).

Il est vrai que, sinon l'ambassade, au moins le MAE, a développé une politique de « filières » parallèle à celle de l'AUF sur le principe de la continuité (voir ci-dessous). Mais le premier recteur de l'AUELF-UREF, aussi. Nous l'avons, pensons-nous, suffisamment montré. Les politiques convergeaient. Il était en revanche davantage dans les compétences des SCAC de s'intéresser à l'enseignement bilingue du secondaire. Ce n'est a priori pas la mission de l'AUF. Mais pourtant l'AUF a porté la mission « classes bilingues » en Moldavie et en Asie du sud-est – preuve que ses responsables, à un moment, ont considéré qu'il s'agissait bien, en partie, de la mission de l'AUF aussi.

Le principe de réalité décrit par notre interlocuteur ressort également parfaitement bien de notre étude empirique. Nous en reparlons plus loin.

- La fin de cette politique est inscrite dans le vocabulaire même utilisé : on est passé d'une politique qui était qualifiée d'« utile » à une politique qui est qualifiée de « politique de substitution » - ou qui est « disqualifiée » en « politique de substitution. La « politique de substitution » consiste à « accomplir des tâches à la place des autres » (Salon, 1983)⁹⁴⁴.

La distinction entre « être utile » et « se substituer » recouvre une distinction entre « politique légitime » et « politique illégitime ».

En même temps qu'elle s'écarte d'une « politique de substitution », l'AUF s'engage dans une « politique d'expertise »⁹⁴⁵. On verra concrètement dans le point suivant ce que recouvre exactement cette politique de substitution dans le cas des « filières francophones ».

- L'abandon d'une politique de Francophonie européenne et d'un activisme politique - « fabriquer de la Francophonie ». Les filières francophones apparaissent de moins en moins portées par le projet politique qui les a construites. La politique des filières francophones s'est peu à peu réduite à des opérations techniques (comme elles figurent dans le document de 2008, « Politique scientifique de formation francophone », cité plus haut). Sans projet politique qui la sous-tend, même différent du projet initial, la politique de filières francophones apparaît dénuée de sens.

b) Le statut du français dans la politique de l'AUELF-UREF et de l'AUF

Certes, les recteurs successifs ont une conception de la Francophonie passablement différente. A la Francophonie très offensive de M. Guillou répond la Francophonie beaucoup plus pragmatique, adaptable aux contextes de M. Gendreau-Massaloux et B. Cerquiglini. Néanmoins la langue française est évidemment consubstantielle de la mission de l'institution.

D'un point de vue curriculaire, la « filière francophone » est une formation qui délivre de manière indissociable : 1) des savoirs, 2) en langue française. Il ne saurait en être autrement.

Nous avons relevé dans une seule définition dans la littérature institutionnelle le fait que ces formations puissent être « totalement » ou « partiellement » en langue française. La plupart du temps, ceci n'est pas précisé dans la documentation officielle de l'AUF. Mais il n'est pas précisé non plus qu'il faille que les enseignements soient totalement en français.

« Ces filières sont des cursus de formation supérieure de niveau licence, master ou doctorat développés au sein d'établissements membres de l'AUF et dans lesquels l'enseignement est dispensé, en tout ou partie, en français. Elles sont pour la plupart jumelées avec un consortium impliquant des établissements du Nord et du Sud leur assurant un soutien pédagogique et scientifique. » (Lettre d'information de l'AUF, n°1, 2008)

Il est à peu près entendu que la langue française ne se négocie qu'à la marge dans une formation « en langue française ». Le français est la « règle curriculaire » attendue, même si cette règle peut recevoir, à la marge, certaines adaptations.

Sur le terrain, dans les PECO, pays où les usages sociaux du français sont marginaux si ce n'est inexistants, la règle est exprimée de manière plus souple. Par exemple, la brochure de présentation des « formations universitaires francophones en Roumanie » de 2009, produite conjointement par l'AUF-BECO et le SCAC, reprend pour l'appliquer aux formations la formule adoptée pour désigner la Francophonie institutionnelle : « un enseignement partiellement ou entièrement en français ».

⁹⁴⁴ Le ministère des Affaires étrangères utilise le même vocabulaire (voir plus bas).

⁹⁴⁵ C'est aussi le chemin emprunté par le ministère des Affaires étrangères.

Il n'en demeure pas moins qu'il ne peut s'agir que d'une adaptation marginale.

« Notre idée c'était d'arriver à plus suivre cette filière [...] à mieux les suivre. Mais en déléguant toujours aux universités locales, mais en essayant d'augmenter le niveau d'exigence. Parce qu'on sentait qu'en gros il y avait pas mal de laisser-aller.

CT- De l'exigence à quel niveau ?

PI- Qu'on ait de vrais étudiants francophones, c'était ça l'idée, c'était vraiment que ces formations soient... Notamment c'est pour ça qu'on avait arrêté, on avait une filière à Plovdiv sur tout ce qui était vinification, c'était pas mal pour le coup, cela avait un vrai sens, mais ils sont complètement à la ramasse, il n'y avait personne qui était francophone, donc on a arrêté. Donc ça c'est vraiment un souci souvent.

Mais quand même je me souviens à l'AUF, quand je suis arrivé j'avais fait le tour de toutes les filières et là en fait elles étaient très peu suivies. C'est quand même le constat, c'est qu'il y avait très peu de gens qui allaient les voir, allait les rencontrer, il y avait deux, trois profs qui présentaient bien que j'ai rencontrés. » (Entretien, VSN-SCAC RO, 2000-2002 ; Chef de projet « filières »-BECO, 2002-2005)

« CT- Pour vous, enfin l'AUF, c'est que tout le cours soit en français ?

PI- Qu'il y ait une proportion très, très majoritaire de cours en français, c'était ça l'idée.

CT- Mais de cours en français, tout en français ?

PI- Oui.

CT- Et c'est encore ça l'idée aujourd'hui un peu ?

PI- Je ne sais pas s'il y a encore des idées aujourd'hui, mais oui ce serait ça. » (Entretien, BECO responsable de programme, 2004-2010)

« Dans la région, ces filières s'inscrivent dans un enseignement bilingue, ce qui est stratégiquement intéressant : l'intégration à l'Union européenne conduit à ce que ce soit l'anglais la langue la plus usitée d'ici quelques temps. Ce qui fera la différence dans cette concurrence mondiale, c'est de maîtriser plusieurs langues.

Utiliser une langue étrangère comme langue de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la profession, ce n'est pas seulement une question linguistique, mais toute une manière de réfléchir et présenter le monde. Les filières francophones sont pour les enseignants et les étudiants et présentent un « gain » dans un contexte mondialisé.

Fonctionnement des filières francophones

Le projet part d'une intention louable, pertinente. Mais il y a de très très grosses difficultés. Si la filière ne dispose pas d'un solide soutien, d'un consortium d'universités hors de la région, la filière ne peut pas fonctionner correctement.

Même avec un Roumain qui parle très bien français, il y a toujours le « risque » du recours à la langue maternelle, même avec de bonnes intentions pédagogiques. Entretenir le français dans ces filières présente un coût humain, matériel et financier important. » (Entretien, prise de notes, directrice BECO, 2005-2011)

Les études de cas montrent, que, outre l'AUFELF-UREF, le ministère des Affaires étrangères français s'est lui aussi investi dans des créations de « filières francophones ».

Peut-on dire, comme pour l'AUF, que le gouvernement français a lui aussi mis en place une « politique de filières francophones » ?

B. La politique universitaire à l'étranger du gouvernement français

Existe-t-il une politique globale de formations universitaires francophones de la part du ministère des Affaires étrangères français ?

Et, le cas échéant depuis quand, avec quels contenus, et quels développements ultérieurs ?

Jusqu'en 1999, deux ministères étaient actifs en matière de coopération avec les pays étrangers : le ministère de la Coopération et le ministère des Affaires étrangères. Créé en 1959 dans le cadre de la décolonisation, le ministère de la Coopération est dissout en 1999, au bénéfice du ministère des Affaires étrangères, qui, depuis cette date gère l'ensemble de la coopération française avec les pays étrangers, quels que soient leurs liens historiques avec la France.

Nous nous sommes concentrée sur l'action du ministère des Affaires étrangères. D'abord, première raison, les pays retenus pour l'étude, qui ne sont pas issus de la décolonisation, relèvent de l'action de ce ministère. Ensuite - comme cela apparaît dans le livre qu'Albert Salon consacre à la coopération du gouvernement français dans son ensemble (Salon 1983⁹⁴⁶) -, la coopération française a revêtu des formes différentes selon que les pays soient des « pays du champ », qui relèvent du ministère de la Coopération, ou des pays « hors champ » ou de la « coopération traditionnelle ». Le ministère de la Coopération dispose de moyens bien supérieurs à ceux du ministère des Affaires étrangères ; les pays « du champ » sont considérés comme des pays à la fois « en développement » et « francophones » - en particulier parce que le français y est très largement langue majeure de scolarisation.

Nous répondons en deux temps à la question qui introduit cette partie. Premièrement (1), en nous appuyant sur la documentation du ministère et du « département » du ministère qui est chargée de la coopération, à savoir la direction chargée au sein du ministère des Affaires étrangères de l'action culturelle au sens le plus large : DGRCSST (1969-1999) ; DGCID (1999-2009) ; DGM (depuis 2009)⁹⁴⁷. En même temps que la direction changeait de noms et d'organigramme, le périmètre de cette coopération s'est considérablement élargi. Centré sur la coopération « culturelle » dans un sens large au moment de la création de la DGRCSST, il s'étend aux questions relatives au développement avec la DGCID, pour finalement concerner à peu près tous les aspects de la coopération avec la DGM.

Ensuite (2), nous y répondons en nous appuyant sur les données issues des Services culturels des postes diplomatiques, les SCAC - le « poste » ou le « réseau », selon la terminologie des acteurs - et recueillies durant l'enquête empirique de terrain.

Si ces deux parties répondent aux mêmes questions en suivant la même périodisation (la genèse d'une politique de formations francophones de la part du ministère des Affaires étrangères français et ses évolutions jusqu'à nos jours), elles empruntent des voies différentes. La première offre une vision « par le haut » de cette politique, la deuxième l'envisage « par le bas », à partir des actions de terrain, et notamment des actions en lien avec certaines formations universitaires que nous avons retenues pour l'étude empirique. La deuxième approche permet ainsi d'avoir une idée tout à la fois des évolutions de la politique générale conduite au ministère et de la manière dont elle interfère avec les actions de terrain qu'elle contribue à construire tout autant que ces dernières contribuent à la construire. Elle interfère ainsi largement avec la partie suivante consacrée plus spécifiquement aux formations retenues et au statut du français dans ces formations.

⁹⁴⁶ Livre issu de sa thèse d'Etat, soutenue en 1981.

⁹⁴⁷ DGRCSST : Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques ; DGCID : Direction générale de la coopération internationale et du développement ; DGM : Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats. « DG » pour désigner de manière générique cet ensemble.

1. Les orientations du ministère des Affaires étrangères en matière de politique universitaire

Dans une approche « par le haut », qui consiste à examiner les actions du gouvernement français en matière de coopération universitaire, nous avons eu recours à des travaux d'historiens de la coopération ou historiens de la « diplomatie culturelle » (Salon, 1983) et à différents documents produits par le ministère des Affaires étrangères concernant son action « culturelle » au sens large, voire de plus en plus large.

Nous présentons en premier lieu une vue d'ensemble de l'évolution de la coopération universitaire du ministère des Affaires étrangères, que l'on peut en partie établir à partir des organigrammes et des budgets des directions générales successives (a).

Nous voyons ensuite, dans le détail, essentiellement à partir des rapports produits par le ministère lui-même, comment il construit une possible « politique de 'filiales universitaires francophones' » : comment cette politique émerge au tournant des années 1980-1990 (b) et comment elle se dessine par la suite, jusqu'à nos jours (c).

a) Vue d'ensemble de l'évolution d'une politique de formations universitaires francophones du MAE

Que nous apprennent les évolutions des organigrammes et des budgets de la DG quant au développement d'une coopération spécifiquement universitaire ?

i. Evolution de la coopération universitaire à travers les organigrammes du ministère des Affaires étrangères

Les organigrammes constituent un assez bon indicateur pour repérer la place occupée par l'action universitaire parmi les lignes d'actions prioritaires de la DGRCSST / DGCID / DGM (de manière simplifiée : DG). Si les organigrammes ne rendent qu'imparfaitement compte de ce qui est mis en œuvre et des hiérarchies réelles, de terrain (Crozier & Friedberg, 1977), ils renseignent en tout cas sur les grandes orientations politiques de l'organisation – qui sont aussi des lignes budgétaires – et sur ce qu'elle souhaite ou non valoriser. La DG est divisée en « Directions » qui constituent les axes majeurs de la coopération, les champs principaux d'action. Les Directions sont elles-mêmes divisées en sous-directions, qui donnent leur contenu à chaque grand axe.

Notons tout d'abord que les organigrammes ne sont pas suffisamment précis pour faire apparaître une « politique de formations universitaires francophones » en tant que telle. Contrairement à l'AUPELF-UREF / AUF, la DG déploie ses activités dans un spectre très large, voire de plus en plus large.

Nous nous sommes demandée comment figurait, au-delà des seules « formations universitaires » francophones, la coopération universitaire dans les organigrammes successifs de la DG.

Nous avons pu obtenir l'ensemble des organigrammes de la DG depuis 1980 jusqu'à aujourd'hui⁹⁴⁸. Nous nous sommes intéressée à la manière dont apparaissait l'action universitaire dans ces organigrammes⁹⁴⁹.

Aucune sous-direction ou même bureau n'est dédié à l'action universitaire avant 1994. En 1994, la coopération universitaire fait discrètement son apparition à deux endroits dans l'organigramme de la DGRCSST : dans la « sous-direction Europe centrale et orientale » (« Bureau ECO2 ») et dans la

⁹⁴⁸ Les organigrammes de la DGRCSST et de la DGCID nous ont été communiqués par la bibliothécaire chargée du secteur culturel au service des archives de l'administration centrale du MAE à la Courneuve. Hormis les périodes marquées de changement où la direction elle-même change de nom (1999 ; 2009), pratiquement chaque année de menus ajustements ont lieu dans les organigrammes. Si bien qu'il y a peu ou prou autant d'organigrammes qu'il y a d'années civiles.

⁹⁴⁹ Voir annexe 15.

« division sectorielle », toutes deux rattachée - comme la « sous-direction de la coopération linguistique et éducative » - à la « Direction du développement et de la coopération scientifique, technique et éducative »⁹⁵⁰. Après moult petits déplacements de la « coopération universitaire » dans l'organigramme de la DGRCSST (rattachement à telle ou telle sous-direction ; courtes périodes d'éviction), elle prend véritablement sa place dans l'organigramme avec l'avènement de la DGCID (1999), puisqu'elle est inscrite en tant que telle dans l'intitulé de l'une des cinq grandes directions de la DG : la « Direction de la Coopération scientifique, universitaire et de la Recherche »⁹⁵¹. Durant toute la période DGCID, cette Direction sera maintenue.

Mais ce n'est pas parce qu'avant 1994 on ne trouve pas dans l'organigramme de sous-direction ni même de bureau dédiés à l'action universitaire que celle-ci n'existait pas, comme nous l'avons déjà souligné (politique des bourses, échanges de chercheurs, lecteurs...). Le DSPA a d'ailleurs été créé en 1988 et l'établissement d'enseignement intégré Galatasaray – d'où émerge l'université -, en 1992.

Où sur l'organigramme la coopération universitaire figurait-elle avant 1994 ?

L'essentiel de la coopération concernait la recherche plus que la formation universitaire.

Une sous-direction des Sciences humaines était dédiée aux Instituts, pour la plupart chargés d'archéologie et l'étiquette « scientifique » était accolée à la recherche technologique.

Il faut bien admettre que c'est tout sauf clair et que c'est de toute évidence bien ainsi que cela apparaissait aux acteurs de terrain si l'on en juge par les lignes budgétaires des programmations ou les bilans d'activité... Avant 1994, l'action universitaire pouvait a priori tout aussi bien relever de la « Direction du français » ou de la « Direction de la coopération scientifique et technique », deux directions restées à peu près inchangées jusqu'en 1989. En 1990, les deux directions sont transformées en deux sous-directions au sein d'une seule même Direction (Direction du développement et de la coopération scientifique, technique et éducative) : « sous-direction de la coopération scientifique et technologique », d'une part, et « sous-direction de la coopération linguistique et éducative », d'autre part.

Si la coopération universitaire n'était pas inexistante, son absence de valorisation dans l'organigramme avant 1994 montre qu'elle ne faisait pas partie des axes prioritaires et qu'elle était essentiellement subordonnée à la coopération scientifique, à la recherche : la coopération en matière de formation universitaire, autre que la formation « de haut niveau », liée à la recherche, ne relevait pas des priorités.

La restructuration de 2009 et la création de la DGM ne modifie pas de manière notable la place prise par la coopération universitaire au sein de l'organigramme de la DGCID depuis 1999.

Comme pour les organigrammes de la DGRCSST ou de la DGCID, l'organigramme de la DGM a été réajusté plusieurs fois. Une première mouture fait apparaître la coopération universitaire dans une sous-direction (« sous-direction de l'enseignement supérieur ») de l'une des cinq grandes Directions (« Direction des politiques de mobilités et d'attractivité »)⁹⁵². Ce qui peut apparaître comme une

⁹⁵⁰ Il faut signaler que, en remontant plus avant dans le temps, on trouve : en 1945, le « Service d'enseignement, missions scientifiques » et œuvres à l'étranger de la Direction générale des relations culturelles ; en 1949 la Direction générale des relations culturelles et œuvres françaises à l'étranger place dans la rubrique « enseignement et œuvre » les « missions universitaires et scientifiques » ; en 1959, la Direction générale des Affaires culturelles et techniques comprend un Service de l'enseignement et des œuvres, où figure, entre autres, la « présentation de professeurs aux universités étrangères » ; en 1970, la Direction générale des Affaires culturelles scientifiques et techniques, dispose d'un organigramme très détaillé, qui atteste de la dimension importante prise par cette direction générale au sein du ministère des Affaires étrangères : pourtant, la coopération universitaire est diluée, vraisemblablement dans une « sous-direction de l'enseignement en coopération », une « sous-direction de la coopération technique » et un Bureau des bourses d'études et de stages. En résumé, l'action en direction de l'enseignement supérieur est de plus en plus diluée dans les organigrammes depuis 1945 et jusqu'en 1994. Les « missions universitaires » sont en tout cas de moins en moins visibles.

⁹⁵¹ Les autres directions étant la « Direction de la stratégie, de la programmation, de l'évaluation », la « Direction du développement et de la coopération technique », la « Direction de la coopération culturelle et du français » et la « Direction de l'audiovisuel extérieur et des techniques de communication ».

⁹⁵² Les quatre autres directions sont la Direction de l'économie globale et des stratégies du développement ; la Direction des biens publics mondiaux ; la Direction de la politique culturelle et du français ; le Service des programmes et du réseau.

rétrogradation par rapport à son statut dans l'organigramme de la DGCID (du statut de Direction à celui de sous-direction) est corrigé en 2014, lors d'une remodelisation de l'organigramme de la DGM. « La coopération universitaire » occupe toujours une sous-direction dédiée, mais désormais elle figure aussi pleinement dans l'intitulé de l'une des quatre grandes Directions⁹⁵³ : la « Direction de la Coopération culturelle, universitaire et de la Recherche »⁹⁵⁴.

C'est donc en 1994 que la coopération universitaire trouve un début de reconnaissance en intégrant explicitement l'organigramme de la DGRCSST et en 1999 qu'elle est pleinement valorisée, hissée au rang de Direction, en association avec la coopération scientifique et la recherche. C'est aussi en 1999, en cohérence avec le nouvel organigramme, qu'est créé le statut d'attaché de coopération universitaire (ACU), en même temps que celui d'attaché de coopération éducative, tandis que les attachés linguistiques voient leur périmètre d'intervention remodelé et deviennent « attachés de coopération pour le français ». Le titre d'attaché scientifique et technique est maintenu, même si, selon les contextes, plusieurs fonctions peuvent se chevaucher (par exemple, on trouve sur le terrain des « attachés de coopération universitaire et scientifique » (information sur le site de l'ACAD-MAE, 2002⁹⁵⁵).

Nous pouvons tirer deux remarques de ce mouvement qui semble engagé en 1994 en faveur de la coopération universitaire.

Premièrement, si l'organigramme permet de mettre en évidence des axes prioritaires d'intervention, il reste muet quant à leur contenu et sur ce que recouvrent les étiquettes. On ne sait évidemment pas ce que recouvre cette coopération universitaire qui apparaît dans l'organigramme de la DG en 1994 et qui y figure toujours en bonne place aujourd'hui. Quelle y est en particulier la place des formations universitaires francophones ? L'examen plus détaillé des actions de la DG (ci-dessous) permet d'apporter des éléments de réponses.

Deuxièmement, sur le terrain, des formations universitaires francophones apparaissent avant 1994. C'est le cas de la plupart des formations retenues pour notre étude empirique - si ce n'est toutes - y compris de l'université Galatasaray, créée en 1992. Il s'agit incontestablement d'une action de coopération universitaire. Les moyens qui y sont alloués sont suffisamment importants⁹⁵⁶ pour que cette action soit représentée dans les axes d'orientation - dont l'organigramme constitue le miroir -, au moins au titre de la « coopération universitaire ». On peut faire l'hypothèse que la DG a, initialement, plus « enregistré » des actions nées sur le terrain, à partir desquelles elle a construit une politique, qu'orienté les actions de terrain. En d'autres termes, la DG n'avait pas de politique de formation universitaire préalablement aux actions de terrain (les actions pour lesquelles les SCAC sont sollicités ou dans lesquelles ils sont impliqués), ou du moins, en interaction avec les actions de terrain.

De même que nous avons formulé une hypothèse selon laquelle la politique curriculaire est le résultat d'un consensus ambigu entre acteurs aux intérêts hétérogènes, de même on peut faire l'hypothèse que la politique universitaire de la DG est également issue d'intérêts hétérogènes, fort divers. En particulier, on peut émettre l'hypothèse que la politique de coopération universitaire de la DG est en partie née de formations francophones qui étaient en train d'être mises en place sur quelques terrains - et au moins sur le « terrain turc » avec la création du DSPA, première « formation de base », accessible immédiatement à la suite études secondaires.

Des précisions peuvent être apportées à la fois à partir des lignes d'action de la DG (ci-dessous) et à partir de l'examen attentif des actions de terrain (point 2 de cette partie consacrée à l'action des SCAC et partie 3 consacrée aux études de cas).

⁹⁵³ Direction des entreprises et de l'économie internationale ; Direction du développement et des biens publics mondiaux ; Direction de la coopération culturelle, universitaire et de la recherche ; Direction des programmes et du réseau.

⁹⁵⁴ Qui recouvre également la « Mission de la langue française et de l'éducation ».

⁹⁵⁵ Association des Acteurs de la coopération internationale et de l'aide au développement auprès du ministère des Affaires étrangères, dissoute en 2003, mais active, selon le site, jusqu'en 2007.

⁹⁵⁶ Nous donnons un peu plus bas les moyens alloués au département de sciences politiques de l'université de Marmara et à l'université Galatasaray par le gouvernement français.

ii. Apprécier une évolution à travers les budgets de la DG ?

Les indications que nous avons du budget global de la DG ne permettent pas vraiment d'apprécier une évolution⁹⁵⁷.

Quand la DG elle-même donne des indications concernant le budget qu'elle alloue à telle ou telle action – la coopération universitaire, par exemple –, on ne sait pas toujours ce que cela recouvre d'une année sur l'autre, en dehors même de la question des réorganisations de l'organigramme et donc des lignes budgétaires. Les rapports de Loi de finances du Sénat ou de l'assemblée nationale que nous avons consultés⁹⁵⁸ n'éclaircissent pas particulièrement la compréhension des budgets et leur distribution.

Il est impossible de comprendre où était comptabilisée l'action universitaire, y compris lorsque des lignes lui sont spécialement dédiées. L'action universitaire, quelle que soit la période, se trouve à peu près partout ! Les bourses d'études sont une action transversale. Elles concernent aussi bien les études que la recherche ou les stages professionnels.

Lorsque l'on cherche spécifiquement le coût de la politique des « filières », on se rend compte que le budget alloué à cette coopération est complètement éclaté parmi les grandes lignes budgétaires.

Comme nous allons le voir ci-dessous, la politique de « filières » qui est mise en place, après s'être trouvée d'abord dépendante de la coopération linguistique, s'est très vite éclatée entre deux sous-directions (direction « linguistique » et direction « scientifique »).

Ces flottements ont également des répercussions sur la lisibilité des budgets des postes diplomatiques (voir plus bas).

Sur les documents budgétaires des postes diplomatiques que nous avons pu consulter, en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie, la « coopération universitaire » se trouve « plutôt » rangée sous la coopération « scientifique et technique » dans les lignes budgétaires des postes⁹⁵⁹. « Plutôt » : il existe un flottement relatif aux éventuels enseignants de français mis à disposition du MAE pour enseigner dans les formations universitaires francophones, surtout quand ils sont chargés d'intervenir pour des cours de « français de spécialité » compris dans le curriculum d'une formation (en sciences économiques, en droit...) et nous ne savons pas toujours comment ils étaient ou sont pris en compte dans les budgets : relevaient-ils de la coopération linguistique ou de la coopération technique ?

En bref, les budgets ne nous apprennent pas grand-chose, ni sur la coopération universitaire, ni sur une politique de formations universitaires francophones. Les organigrammes sont plus instructifs pour une appréciation globale de ces évolutions.

Pour apprécier ces dernières dans le détail nous avons consulté et analysé les rapports d'activité produits par la DG.

⁹⁵⁷ Voir annexe 15 : quelques indications concernant l'évolution du budget et les remarques quant à ses changements de périmètres dus à la concurrence de deux ministères Affaires étrangères / Coopération – définitivement supprimé et intégré aux Affaires étrangères en 1999.

⁹⁵⁸ Voir bibliographie. Nous avons consulté, de manière longitudinale, une très grande partie de ces rapports depuis 1984 jusqu'à nos jours. Nous n'en avons pas fait d'analyse : il s'agissait, éventuellement, par la consultation de ces rapports, d'avoir une idée globale des évolutions de la coopération, en complétant ainsi les rapports du MAE et de la DG. Sauf exception (pour combler des lacunes documentaires ou pour avoir une idée plus approfondie d'un moment que nous jugions charnière), nous n'en tirons pas d'éléments précis.

⁹⁵⁹ Voir annexes 16 et 17. L'action des postes diplomatiques est l'objet d'un prochain point.

b) Emergence d'une politique globale de « filières » universitaires francophones du ministère des Affaires étrangères français : les années 1987-1989

Nous avons vu dans la première partie de ce travail que, peu ou prou depuis la deuxième guerre mondiale, il n'existait pas de politique en faveur de développement d'enseignements universitaires en langue française dans les régions qui nous intéressent. Hormis le maintien de lecteurs dans des « départements de français » (langues romanes, romanistiques, etc., selon les appellations en vigueur dans différents pays), l'octroi de quelques bourses en faveur des étudiants ou des chercheurs, il n'y a pas de coopération universitaire entre la France, d'un côté, et la Roumanie, la Bulgarie ou la Turquie, d'un autre côté, et rien n'indique parmi les recherches que nous avons effectuées que le gouvernement français ait développé une politique de formations universitaires dans ces pays avant la fin des années 1980 (Turquie et Bulgarie) et le début des années 1990 (Roumanie)⁹⁶⁰.

De manière plus générale, au-delà de ces pays, depuis quand existe-t-il une politique de formations universitaires francophones de la part du gouvernement français ?

D'après les informations dont nous disposons – issues des historiens de la coopération culturelle de la France à l'étranger, d'une part (i), des rapports du ministère des Affaires étrangères, d'autre part (ii) -, avant la fin des années 1980, il n'existe pas de politique de formations universitaires francophones - entendues comme des formations disposant d'un curriculum complet en français depuis le premier cycle universitaire -, voire, comme l'indiquent de manière lapidaire les organigrammes, il n'existe pas de politique de coopération universitaire.

i. Les analyses des historiens de la coopération française : premiers frémissements de la coopération universitaire dans la décennie 1980

Les historiens de la coopération culturelle de la France à l'étranger sont eux-mêmes des acteurs ou d'anciens acteurs de la coopération. Le biais de ces études étant que certaines d'entre elles adoptent le point de vue du ministère, dont l'action est légitimée. Mais, elles n'en offrent pas moins une analyse susceptible de donner une idée des évolutions et des points de rupture de la politique de coopération du ministère. Leurs analyses permettent-elles de voir émerger une politique de formation universitaire de la part de la DG ?

C'est au cours des années 1980 que le gouvernement français commence à s'intéresser vraiment à une coopération universitaire avec des Etats étrangers. Pour Albert Salon, à cette époque, cette action, « s'étend sans cesse ». Il distingue deux types de coopération universitaire de la part des deux ministères de l'époque qui gèrent la coopération avec l'« extérieur » - le ministère de la Coopération, pour la coopération avec les pays issus des anciennes colonies, et le ministère des Affaires étrangères pour la coopération avec tous les autres pays.

Dans le cas des pays industrialisés dont la coopération est du ressort du ministère des Affaires étrangères, « l'effort français porte sur les départements de français et de romanistique des universités, par la fourniture, à leurs frais ou à frais partagés, des enseignants, des lecteurs, des ouvrages et de la documentation. » C'est donc la « politique traditionnelle » appliquée aux départements de langue française ayant vocation à former des enseignants de français.

L'essentiel de la coopération française dans le domaine universitaire s'est concentré dans les pays « moins développés », et en premier lieu – ce qui n'est guère surprenant -, dans les pays relevant de l'action du ministère de la Coopération, les pays « du champ ».

« En matière d'enseignement supérieur la coopération de 'substitution' s'étend sans cesse. Il est vrai que c'est aussi une coopération qui permet de former des cadres supérieurs et des enseignants. En ce qui concerne les pays industrialisés, l'effort français porte sur les départements de français et de romanistique des universités, par la fourniture, à leurs frais ou à frais partagés, des enseignants, des lecteurs, des ouvrages et de la documentation. Mais l'action porte surtout sur l'aide aux établissements post-secondaires qui, dans les pays francophones et francisants moins développés ; comme dans les Etats plus « étrangers » enseignent entièrement ou partiellement en français. Après la deuxième guerre mondiale et

⁹⁶⁰ Une prochaine partie s'intéresse aux évolutions de l'action des services de coopération et d'action culturelle (SCAC) - dénomination générique que nous utilisons - de ces différents pays.

particulièrement après l'accession des anciennes colonies françaises à l'indépendance, ce mouvement a pris une grande ampleur. Malgré les difficultés qu'elle éprouve à recruter et à envoyer le personnel universitaire de plus en plus nombreux et au niveau de plus en plus élevé que lui demandent ses partenaires, la France a en 1981 une part déterminante dans le fonctionnement d'universités dans 18 pays d'Afrique moyenne et de l'Océan indien qui relèvent de la rue Monsieur⁹⁶¹ et d'établissements d'enseignement supérieur d'Afrique francisante qui n'ont pas encore d'universités. Il en va de même en Algérie, en Tunisie, au Maroc, au Liban, en Egypte dans une moindre mesure et en Haïti. » (Salon, 1983 : 152-153).

L'action universitaire consistant à développer des formations en langue française a donc d'abord émergé au sein du ministère de la Coopération et elle était essentiellement dirigée vers les anciennes colonies, ayant, à des degrés divers, conservé des liens avec la langue française, notamment en tant que langue de scolarisation⁹⁶². Comme nous l'avons déjà relevé (I-A), les champs universitaires issus des anciennes colonies se sont construits – si ce n'est totalement, du moins en grande partie - avec la langue française (enseignement / transmission des savoirs et recherche). Mais, selon l'auteur la coopération « universitaire » visait déjà d'autres pays, dits « francisants »⁹⁶³, où, sauf erreur de notre part, la langue française n'a jamais été langue majeure d'enseignement. Sauf peut-être pour la recherche où la langue française a pu jouer un rôle, les champs universitaires ne se sont pas construits avec la langue française. Ces formations évoquées par A. Salon, réalisées dans le cadre d'une coopération avec le gouvernement français, sont donc très proches du « phénomène de formations universitaires francophones » que nous avons choisi d'étudier : elles s'implantent dans des champs universitaires où la langue française est largement « langue étrangère ».

« Cet effort s'étend hors des pays francisants, avec des instituts supérieurs spécialisés, au Venezuela, en Corée, au Mexique, au Pérou, en Irak, en Arabie Saoudite, bientôt en Indonésie et au Nigéria. Il transpose à notre époque, à un palier plus élevé, l'effort traditionnel de création et d'encadrement d'écoles et de lycées. » (op. cit.)

Cependant, si l'on s'en tient à ces quelques lignes, ces créations ne sont pas des créations de formations « de base », comme celles que nous avons retenues. Ce sont des créations d' « instituts supérieurs », soit, a priori, des créations de centres de recherche, d'Instituts spécialisés, comme ceux qui avaient été mis en place dès la fin du XIXe siècle.

Un type de coopération universitaire est donc au début des années 1980 encore à inventer, quel que soit le statut du pays (industrialisés, issu de la décolonisation récente, peu développé / non francophone, francophone, francisant...) : une coopération universitaire à tous les étages de la formation universitaire, en particulier au niveau des premiers cycles, du type de celle qui se développe au tournant des années 1980 dans le « monde non francophone ».

La lecture de l'ouvrage écrit par F. Roche et B. Pigniau, *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*, paru en 1995 et dédié au ministère des Affaires étrangères, confirme non seulement l'absence de coopération universitaire hors de France, dans des pays « hors champ », avant la fin des années 1980, mais aussi, plus généralement, l'absence de ce type d'enseignement dans ces pays. Avant la fin des années 1980, les seules formes d'enseignement en français évoquées remontent à l'entre-deux guerres. Elles concernent des établissements anciens, créés par des fondations religieuses : l'université Saint-Joseph au Liban, fondée en 1875 par les jésuites et qui fonctionne toujours ; l'université Aurore à Shanghai, également fondée par les Jésuites en 1903, où l'enseignement s'effectue en français à partir de 1905 et qui est fermée en 1952 par le gouvernement de Chine populaire. Les missions universitaires conduites dans la première moitié du XXe siècle en Roumanie, au Brésil, et la tentative plus ou moins avortée en Turquie, sont à peine évoquées.

⁹⁶¹ Ministère de la Coopération qui s'occupait spécifiquement des pays d'Afrique issus des anciennes colonies françaises.

⁹⁶² Voir la partie consacrée à l'AUF.

⁹⁶³ On note au passage la perméabilité des étiquettes et des « idées » entre les grands acteurs de la coopération – AUF-UREF et MAE. Les acteurs – comme les auteurs – entretiennent souvent des liens avec les « deux univers », faisant circuler les idées et les différentes conceptions de la coopération. Il en est de des classifications des locuteurs (classifier étant une mesure politique visant à créer des catégories de bénéficiaires), comme des catégories d'action, telle la catégorie « filière francophone ».

Dans l'historique proposé par F. Roche et B. Pigniau, il faut attendre la période « 1988-1993 » pour qu'il soit question de créations de formations universitaires francophones. Une politique de « filières universitaires francophones » est alors impulsée au sein de la DG par Thierry de Beaucé, secrétaire d'Etat des relations culturelles internationales (1988-1991), et par Jean-Pierre Angrémy, qui se trouve à la tête de la Direction générale de la coopération scientifique et technique (1987-1990), puis elle est développée sous la direction de Claude Harel (1990-1993).

« Restait à régler le délicat problème de la césure entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, à assurer le prolongement vers les universités françaises ou les filières francophones, pour donner sa cohérence à l'ensemble du système éducatif ; en un mot fortifier le régime des bourses accordées aux étudiants étrangers et développer les possibilités de suivre sur place des enseignements supérieurs dans notre langue. [...]

Pour relancer l'usage du français dans l'enseignement supérieur et assurer un prolongement des lycées français, le ministère des Affaires étrangères favorisa la création de filières francophones soit sous forme de filières institutionnelles comme à l'université de Marmara en Turquie ou à l'université du Caire, soit par des séjours alternés en France et dans le pays partenaire comme à l'université pontificale de Santiago du Chili. Cette politique connut un développement significatif au début des années quatre-vingt-dix quand Claude Harel était à la tête de la Direction générale. On créa à Moscou et à Saint-Petersbourg des collèges universitaires français, permettant à des étudiants russes en sciences sociales de suivre en français des cours de haut niveau dispensés par des universitaires de renom. En Allemagne, le Collège franco-allemand apportait, en 1993, son soutien à quarante et un programmes dont dix-huit pour les seules sciences humaines, reconnues généralement comme l'un des domaines d'excellence de la France. Cette même année, en Turquie, l'établissement Galatasaray envisageait pour la première fois d'offrir une formation bilingue du primaire au troisième cycle universitaire, soit un cursus de dix-sept années consécutives. » (Roche & Pigniau, 1995 : 144).

Cette absence de politique en faveur de l'action universitaire avant les années 1980 est très clairement - voire exagérément - pointée par un observateur de l'action de la France à l'étranger, ancien ambassadeur de France, qui a présidé la Mission d'évaluation et d'orientation, une « cellule de crise », en 1989, au moment où un déficit colossal minait la DG. Contrairement aux auteurs cités précédemment, il se montre particulièrement critique par rapport à l'action de coopération universitaire de la DG, qu'il désigne comme un « défaut de politique ».

Son analyse mérite d'être citée car elle met particulièrement en relief les mécanismes d'une politique d'inertie de la part de la DG, alors même que, selon lui la situation des universités en France était favorable au développement de la coopération universitaire⁹⁶⁴.

« Reste pour la période 1958-1980 **un échec très grave de notre dispositif culturel dans le monde**, dont Cendrillon [la DG⁹⁶⁵] porte en partie la responsabilité. Au plus tard en 1960 en dehors de notre zone ex-coloniale notre incapacité à conserver ou acquérir des positions dans les enseignements secondaires étrangers était patente, alors que, dans le même temps, les universités françaises avaient connu un remarquable développement. Or, la faute de nos universitaires, mais aussi celle de la Direction générale (au total, écrivons-nous, par défaut d'une politique), **ce développement universitaire est resté strictement hexagonal**. Bien avant 1968, et de plus belle ensuite en dépit de leur potentiel croissant, nos universités se sont dérobées à qui mieux mieux à tout engagement sérieux à l'étranger. Les carrières ne se déclinaient plus que sur le mode hexagonal, à la seule exception des archéologues et paléontologues qui n'étaient qu'une brillante minorité. Nos enseignants chercheurs soucieux de leur avenir professionnel ne s'expatriaient qu'au compte-goutte, malgré l'attrait de fortes rémunérations servies par la DG. Dès la décennie 70 aucune des années passées à l'étranger pour le compte de la direction générale (« en coopération ») par de jeunes universitaires n'a jamais été considérée comme valorisante dans leur carrière. Tenus réglementairement d'enseigner une année dans une université du Maghreb, les jeunes agrégés de droit et d'économie usaient (avec la complicité de leur Alma Mater) de toutes sortes de stratagèmes pour s'y dérober ; ceux qui ne le faisaient pas étaient vus avec commisération par leurs collègues. Seules les universités des Etats-Unis étaient recherchées et pouvaient continuer à faire tranquillement leur marché en France. Chez Cendrillon, on tuait le veau gras à chaque recrutement universitaire correspondant aux demandes des autres pays.

En retour, si l'on ose dire, la direction générale avait pris le pli d'ignorer dangereusement notre monde universitaire, de ne plus guère se concerter avec lui et de monter à l'étranger des opérations en solo qui auraient dû être œuvre commune. Quelques belles exceptions [...] (péto-boursiers,

⁹⁶⁴ Ce sera l'objet d'une prochaine partie.

⁹⁶⁵ L'auteur dénomme la DG « la Cendrillon du Quai d'Orsay » - titre de son ouvrage.

programme avec le Brésil) auraient dû devenir la règle. Ecrivons, pour résumer, et sans méchanceté, que l'ENA et l'Ecole normale ne frayaient pas. [...] Bien révolue était l'époque où des responsabilités de conseiller culturel constituaient une étape utile dans une brillante carrière universitaire.

Or, jamais les responsables de la DG (presque tous diplomates de carrière) ne s'insurgèrent contre cet état de choses ; jamais entre 1957 et 1980⁹⁶⁶ une plainte sérieuse à ce sujet n'arriva sur le bureau du ministre. Jamais donc ministre ne réclama ou ne proposa – face à cet échec – aucune décision gouvernementale. Si l'on considère le potentiel intellectuel de notre pays, il est désolant de constater que seule la Compagnie de Jésus (avec une aide française de moyenne envergure) a su fonder au Liban une université francophone [université Saint Joseph de Beyrouth] et qu'il n'en aura jamais poussé d'autre ni en Amérique latine ni en Asie, mais seulement au Québec (sans l'aide de la France) et, avec des niveaux incertains, dans les pays où la langue française était un héritage de la colonisation.

Jamais avant 1980 nos universités et grandes écoles n'ont été tentées d'essaimer hors de nos frontières. Quant à Cendrillon, toute à son réseau d'agréables jardins, lycées, écoles (qui lui seront dérobées en 1992), centres culturels et instituts, donnant de plaisants résultats et d'agréables satisfactions, elle aura entre 1957 et 1980 manqué le coche de l'enseignement supérieur (hors Maghreb), tout comme elle manquera ensuite le wagon de la médiatisation. » (Bry, 1999 : 306-307⁹⁶⁷)

Certes, le jugement est excessif. On remarque que les idées circulent parfaitement bien d'une institution à l'autre, du ministère des Affaires étrangères à l'AUF-UREF et vice versa : la même argumentation était déjà déployée en 1988 par les acteurs de l'AUF-UREF (Guillou & Litardi, 1988)⁹⁶⁸, une politique très similaire de « filières francophones » émerge de part et d'autre au même moment.

Depuis 1958, depuis la période gaullienne, de vastes moyens sont déployés en faveur de la coopération scientifique et technique. Cette coopération qui a inauguré un renouveau de l'action de la France à l'étranger, traditionnellement portée sur l'action culturelle, consiste à développer des actions de « haut niveau scientifique ». Elle aspire à conserver une « influence », malgré la perte de l'Empire (Roche & Pigniau, 1995 : 92-110). Cependant le domaine scientifique et le domaine technique ne visent pas spécialement la formation universitaire, si ce n'est la formation à la recherche. Concernant cette dernière, une « politique des bourses » a été déployée, faisant de cette action une action-phare de la coopération. Des experts sont également envoyés auprès des Instituts de recherche étrangers, mais là encore on est loin d'une « formation de base ». Il y a en quelque sorte un « creux » entre la coopération dans l'enseignement secondaire et la coopération dans le domaine de la formation de « haut niveau ».

D'autre part, il existe une autre action universitaire « traditionnelle » : la mise à disposition de « lecteurs » auprès d'universités étrangères. D'après ce que nous connaissons de cette politique en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie, dans les années 1980, elle consiste à mettre des « lecteurs » à disposition des établissements d'enseignement supérieur étrangers. Leur principale tâche consiste à délivrer des enseignements de français, voire à organiser les enseignements de français, principalement à destination des étudiants des départements d'études françaises, mais aussi à destination des étudiants d'autres départements.

Les rapports émis par la Direction générale - ainsi que, dans une moindre mesure, quelques rapports parlementaires ou sénatoriaux concernant spécifiquement la DG⁹⁶⁹ - permettent de corroborer cette analyse : la DG ne s'est pas particulièrement intéressée à une action spécifiquement « universitaire » et

⁹⁶⁶ Si l'auteur avance la date de 1980 pour indiquer un changement en faveur de la coopération, c'est qu'une vaste réforme de la DG, dans tous les domaines, a été entreprise en 1982 (ci-dessous), suite à la publication du rapport de J. Rigaud (1979) et au transfert des compétences et des moyens de l'ancien ministère de la Coopération à la DG. Selon A. Bry, la réforme tient à des éléments financiers : en 1980 « le poids des rémunérations au Maghreb a cessé d'écraser les budgets ». Plus que le domaine universitaire, c'est le domaine technique qui va se développer considérablement. C'est aussi, dans le domaine universitaire, la période de la « politique des boursiers du gouvernement français » (avec le Brésil).

⁹⁶⁷ En italiques : souligné par l'auteur ; en gras : souligné par nous.

⁹⁶⁸ Voir ci-dessus. Les acteurs eux-mêmes circulent d'une institution à l'autre ; ils se croisent, se sont certainement déjà croisés à plusieurs reprises ; l'AUF est en train de monter en puissance et d'organiser cette montée en puissance...

⁹⁶⁹ Il existe de très nombreux rapports parlementaires ou sénatoriaux consacrés à l'action culturelle de la France. Nous avons consulté une bonne partie de ces rapports (voir bibliographie). Mais nous nous appuyons surtout sur les bilans d'action de la DG, ainsi que sur la documentation produite par la DG.

désignée en tant que telle, hors recherche et hors enseignement du français, non seulement avant 1980 (Bry, op. cit.), mais même avant 1987.

ii. Emergence d'une politique de « filières » universitaires francophones dans les rapports de la Direction générale : les années-clefs 1987-1989

Il apparaît clairement que c'est entre les années 1987 et 1989 que DGR CST commence à envisager une politique de formations universitaires francophones et à s'impliquer dans la mise en œuvre de cette politique – soit à peu près à la même époque où les acteurs de l'AUF-UREF commençaient à envisager une telle politique (Guillou & Litardi, 1988 – ci-dessus).

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, nous nous sommes concentrée sur la politique du ministère des Affaires étrangères, en nous appuyant sur les rapports produits par la DG. Nous avons consulté plusieurs bilans annuels produits par le MAE, mais surtout par la DGR CST puis par la DGCID et, dans une moindre mesure par la DGM. Nous avons cherché dans ces rapports la place des actions de coopération conduites en faveur de l'action universitaire, ses formes et ses évolutions. La liste des rapports sur lesquels nous nous sommes appuyée pour cette analyse figure au début de la bibliographie.

Le rapport Rigaud de 1979 qui a eu un vaste écho dans la réforme de la DGR CST entreprise au début des années 1980 ne mentionne nulle part une action proprement universitaire parmi l'ensemble de propositions de réformes des relations culturelles extérieures de la France.

Nous avons relevé les passages les plus significatifs des rapports : ceux qui concernent les orientations prioritaires et ceux où l'on trouve des indications sur la coopération universitaire.

A priori, aucun rapport d'activité n'a été produit par la DGR CST entre celui concernant les années 1982-1983 et celui concernant les années 1985-1986⁹⁷⁰. Pour combler le « trou », nous avons eu recours aux rapports officiels annuellement produits par l'Assemblée ou le Sénat sur l'action extérieure de la France. En 1982, la DGR CST amorce un tournant, avec l'élaboration d'un nouveau « Projet culturel extérieur ». Parmi les trois grands axes de ce projet (tableau ci-dessous), on ne relève aucune mention en faveur de l'action « universitaire ». Elle ne figure pas explicitement dans l'axe « diffusion de la langue française et de la Francophonie », traditionnellement consacré à l'enseignement dans les écoles primaires et le secondaire, et elle n'entretient qu'une relation de voisinage avec l'axe « développer la coopération scientifique et technologique », centré sur la recherche.

Quand on examine les rapports d'activité de la DGR CST entre 1982 et 1989⁹⁷¹, on note que la première mention d'« une réflexion » sur la coopération universitaire se trouve dans le rapport d'activité 1986-1987 et que la première référence à une catégorie d'intervention spécifique « filières francophones » se trouve dans le rapport d'activité des années 1988-1989.

Nous présentons sous forme de deux tableaux le résultat de notre analyse de contenu des rapports d'activité de la DGR CST – complétée par une analyse des rapports parlementaires ou sénatoriaux -, en recourant à des extraits-clefs et en résumant, au besoin, l'essentiel. Le premier tableau correspond à la période 1982-1985 et le deuxième à la période 1986-1989.

⁹⁷⁰ Ils ne se trouvent en tout cas pas aux Archives de la Courneuve. Nos recherches internet sont elles aussi restées infructueuses. Il est possible que des rapports aient été produits, sans être sous forme de brochure, à diffusion « élargie ».

⁹⁷¹ Rapports d'activité de la DGR CST de 1982-1983, 1986-1987, 1988-1989.

Tableau comparatif des grands axes de coopération de la DGRCST entre 1982 et 1985 : Le Projet de 1982 : absence de l'action universitaire

1982 : Projet culturel extérieur (décret du 27 juillet 1982)	Bilan d'activité DGRCST 1982-1983 (1984)	1984, 1985
Grands axes : 1- Promouvoir la diffusion de la langue française et de la Francophonie. La France s'attachera à resserrer les liens unissant les différentes communautés francophones dans le monde. Elle appuiera, avec les moyens les plus modernes, et grâce à l'action de notre réseau culturel à l'étranger, l'effort des nombreux pays qui souhaitent développer l'enseignement de notre langue. 2- Affirmer la place de la France sur les réseaux mondiaux de la communication. [...] 3- Définir et mettre en œuvre la politique de coopération, d'échanges et de formation dans les domaines des sciences des techniques, des technologies et des sciences humaines, tant dans le cadre bilatéral que dans celui des relations internationales. La France, pour accroître son potentiel scientifique, conjuguera son effort de recherche avec celui de ses partenaires, notamment européens. La coopération scientifique avec les pays du tiers-monde sera amplifiée dans le cadre de notre effort d'aide au développement. (DGRCST, Documentation française, 1984)	Axes : *La permanence d'une action de formation <i>L'objectif est « le maintien de la qualité de l'enseignement du français. »</i> Les actions évoquées concernent l'enseignement du français (lecteurs, professeurs de langue et de littérature française », attachés linguistiques pour la formation des enseignants ; de mise à disposition d'outils pédagogiques pour les institutions des pays partenaires. <i>La seule action relevant du domaine universitaire est l'attribution de bourses, mais pour former des enseignants de français :</i> - doter nos partenaires des moyens d'assurer la relève et de prendre en charge l'enseignement et la gestion de la langue française grâce à une politique d'accueil en France de boursiers étrangers dans les secteurs de la littérature française ou francophone, de l'apprentissage des langues, de la linguistique de la traduction et de l'interprétation... - d'animer un courant d'échanges de personnes par des missions et des invitations de responsables français ou étrangers, des questions éducatives et linguistiques. *L'enseignement L'enseignement dans les établissements étrangers L'enseignement de la DGRCST en ce qui concerne les systèmes étrangers d'enseignement (...) consiste principalement à soutenir l'enseignement de la langue française dans les régions où il occupe une position traditionnellement privilégiée : Afrique du nord, Québec, Louisiane, Proche-Orient... Il convient de préciser que le soutien de l'enseignement en français des disciplines scientifiques et techniques dans les systèmes éducatifs étrangers est depuis janvier 1983 du ressort des services de la Coopération et du développement pour les pays de compétence « partagée ». Hors de ces pays, il n'y a guère qu'en Turquie que la DG mène dans ces disciplines, au niveau secondaire, une action importante. *La coopération scientifique et technique *Les étudiants étrangers en France Les bourses d'étude et de stage. Les bourses d'étude sont attribuées en priorité à des étrangers poursuivant des études du niveau du 3^{ème} cycle ou au-delà. En 1983, 4606 étudiants étrangers en ont bénéficié.	1984 : « Premier bilan du projet culturel extérieur » <i>Les priorités du projet sont rappelées. La Coopération scientifique et technique comporte les points suivants :</i> *développement de l'information scientifique et technique ; * Développement d'actions intégrées (programmes scientifiques) * lancement d'une douzaine d'opérations en sciences sociales. <i>Il s'agit de projets de recherches sur plusieurs thématiques.</i> (Sénat, Pelletier, novembre 1984) 1985 : Deux directions voient leurs moyens sensiblement confortés. Il s'agit d'abord de celle des identités et échanges culturels [...] L'enveloppe des bourses et des stages dont bénéficient les étrangers est également augmentée par rapport à 1985. J'insiste sur ce point, car l'un des objectifs fondamentaux du projet culturel du ministère est la formation, notamment celle des étrangers qui viennent en France. (Assemblée nationale, séance du 6 novembre 1985, Loi de finances pour 1986, Relations extérieures, coopération et développement, affaires européennes)

Les passages sont des extraits copiés des rapports et non des synthèses. Les passages en gras correspondent aux titres. Les passages en italiques ne sont pas des extraits de documents, mais nos propres commentaires.

Afin d'être certaine que notre relevé ne soit pas le fruit du hasard, nous avons examiné plusieurs documents de la période 1982-1985 qui s'ouvre par l'adoption du Projet culturel extérieur (décret du 27

juillet 1982). A côté de l'axe traditionnel de diffusion du français – mais qui s'associe avec le nouveau cadre de la Francophonie –, le Projet consacre deux axes majeurs de la coopération : la communication et la coopération scientifique et technique – ce qui n'est pas récent, mais le rôle de cette dernière est renforcé et en particulier élargi aux sciences humaines, au-delà de l'archéologie et de la littérature. Le rapport d'activité de la DGRCST des années 1982-1983 ne montre pas d'originalité particulière. Dans le domaine de l'enseignement, l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques en langue étrangère concerne l'enseignement secondaire des pays où le français est traditionnellement présent comme langue de scolarisation. On peut noter que la Turquie fait exception : elle est, selon le rapport, l'un des seuls pays ne relevant pas du champ d'influence de la France post-décolonisation à bénéficier de la coopération française pour cet enseignement bilingue du secondaire, largement hérité du XIX^e siècle, à travers plusieurs lycées congréganistes (six depuis 1939) et des lycées turcs, en particulier, le lycée Galatasaray. Comme nous le verrons, les formations universitaires francophones qui se créent sont largement issues de cet héritage.

Ne disposant pas de rapport d'activité pour les années 1984 et 1985, nous avons observé les actions prioritaires de la DGRCST à travers un rapport parlementaire de 1984 et un rapport sénatorial de 1985, présentés dans le cadre de la loi des finances. On y trouve les mêmes réalisations prioritaires que celles des années précédentes, dans la continuité du Projet culturel extérieur : des échanges scientifiques (en sciences humaines comme en sciences « dures ») et l'octroi de bourses d'études ou de stages professionnels en France, pour répondre à un « objectif fondamental » : la formation.

La coopération universitaire est donc essentiellement envisagée sous forme de formation en France, soit une action « traditionnelle » de la coopération. Rien dans l'action du ministère durant les années 1982-1985 ne s'apparente à un début de politique de formations universitaires francophones.

Le bilan des années 1986 et 1987 et surtout celui des années 1988 et 1989 marquent un tournant très explicite en matière de coopération universitaire : les prémices d'une politique de formations universitaires francophones (voir le tableau page suivante).

Les deux documents présentent, comme l'indique leur titre, les bilans des années 1986 et 1987 (bilan publié en 1988), d'une part, et les bilans des années 1988 et 1989, d'autre part (bilan publié en 1990). Les dates ont leur importance. Cette politique est née autant, si ce n'est davantage, en réponse à une demande « de terrain » que des orientations très générales du Projet de 1982. Et, si ce n'est pas le seul, le « terrain turc » a, selon nous, hautement contribué à l'élaboration d'une politique de « filières universitaires francophones » de la part de la DG.

Dans la préface au bilan des années 1986-1987, le directeur de la DGRCST, Jean-Pierre Angrémy (1987-1990), évoque pour la première fois dans un document officiel de la DGRCST, « une réflexion » pour mettre en place des enseignements en français dans les systèmes d'enseignement supérieur étrangers.

Comme l'attestent les documents d'archives⁹⁷², une réflexion dans les services de l'ambassade en Turquie a été engagée dès 1985-1986, au moment d'un « dégel » dans les relations franco-turques, sur la nécessité de mettre en place une école de cadres administratifs. En 1986, plusieurs missions ont été réalisées pour prendre contact avec des universités turques dans la perspective de mettre en place une formation dans le domaine des finances publiques et de l'administration publique. La décision de créer la formation en sciences politique à l'université de Marmara a été prise au cours de l'année 1986. Au début de l'année 1987, on envisage de pouvoir ouvrir à la rentrée 1987 une formation en administration et finances à l'université de Marmara – qui n'ouvre finalement qu'à la rentrée 1988 – et une formation en géologie à l'université Hacettepe⁹⁷³.

Toutes ces tractations de terrain ont d'abord été conduites par l'ambassadeur et le conseiller culturel, sollicités par les responsables des lycées francophones de Turquie, d'une part, par les responsables du lycée Galatasaray, d'autre part. Elles s'accompagnent d'échanges argumentés avec la DG, avec le

⁹⁷² Archives Nantes.

⁹⁷³ Archives Nantes : « Fiche : enseignement, culture, coopération », 11 juillet 1986, carton 17 ; Echanges de courriers, février 1987-juillet 1987, concernant la formation en finances publiques et administration publiques à l'université de Marmara, carton 58 ; « Programme de coopération scientifique et technique avec la Turquie pour 1988 », de Philippe Louët, ambassadeur, à J.B. Raimond, ministre des Affaires étrangères », 2 décembre 1987, carton 15.

ministre des Affaires étrangères. La DG mandate un expert – le directeur de l’IEP de Grenoble – pour rencontrer les partenaires universitaires turcs et élaborer un projet : ces différents échanges et différentes rencontres aboutissent à la création du département de sciences politiques et administratives à l’université de Marmara.

Tableau comparatif des grands axes de coopération de la DGRCSST entre 1987 et 1989 : les prémices d’une politique de formations universitaires francophones

Préface au bilan d’activité DGRCSST 1986-1987 (1988)	Bilan d’activité DGRCSST 1988-1989
« La DGRCSR s’attache à réaffirmer notre présence dans l’enseignement supérieur, notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales (économie, droit, gestion), car elles assurent la formation des décideurs de demain. Une réflexion est engagée afin de mettre en place des structures de niveau supérieur permettant à ceux qui ont fréquenté notre enseignement de poursuivre leur formation en français. » (Présentation, DGRCSST, présentation de Jean-Pierre Angrémy, directeur RCST, 1988 : 7)	Coopération scientifique et technique (CST) <i>Action présentée comme prioritaire :</i> - plus de 1 milliard de francs d’actions mises en œuvre - politique qui s’appuie sur la présence de 1500 coopérants (dont 700 VSN, principalement au Maghreb) - 6 400 missions de courte durée (43% secteurs économiques et techniques ; 35% sciences fondamentales ; 22% sciences humaines et sociales) - 1300 boursiers français à l’étranger (24% Amérique du nord ; 52% Europe) - 11700 boursiers et stagiaires étrangers en France (Maghreb : 35% ; Asie : 23%) - 3 300 invitations en France de personnalités étrangères. <i>La CST se scinde entre coopération scientifique et technique proprement dite ; aide au développement ; sciences humaines et sociales.</i> * Sciences humaines et sociales : - Recherche archéologique ; - Instituts de recherche ; - Sciences administratives, économie, droit et gestion, occupent désormais une place privilégiée dans cet ensemble d’échanges, car elles contribuent particulièrement à familiariser les responsables étrangers avec les mécanismes de la société française, ses modes de fonctionnement, son savoir-faire. Une réflexion est engagée afin de mettre en place ponctuellement les structures de niveau supérieur (bourses en France, filières locales d’enseignement francophone) qui permettraient aux étrangers bénéficiant d’ores et déjà de notre réseau d’enseignement secondaire de poursuivre en français leur formation dans ces disciplines, qui assurent la formation des décideurs de demain. (DGRCSST, <i>Relations culturelles, scientifiques et techniques. Bilan 88/89. Faits et chiffres</i>, 1990 : 27)

Les passages sont des extraits copiés des rapports et non des synthèses. Les passages en gras correspondent aux titres. Les passages grisés sont relatifs aux « filières universitaires francophones ». Les passages en italiques sont relatifs à nos propres indications.

Quand Jean-Pierre Angrémy rédige la préface du bilan 1986-1987, on est encore en pleine tractation entre la DG, la Fondation nationale de sciences politiques, les services culturels de l’ambassade de France, l’université de Marmara et son autorité de tutelle – le YÖK⁹⁷⁴. Les premiers échanges ont commencé en 1986, mais le DSPA n’ouvre ses portes qu’à la rentrée 1988.

Dans la suite du rapport d’activité de la DGRCSST de 1986-1987 qui annonce en préface une « réflexion engagée pour mettre en place des structures de niveau supérieur », aucune mention n’est faite de formations universitaires francophones, ni d’une « présence dans l’enseignement supérieur » à l’étranger. Il s’agit bien d’un début de « réflexion » qui n’occupe que la préface.

⁹⁷⁴ Voir ci-dessus : le champ universitaire turc.

Le bilan d'activité de la DGR CST pour les années 1988-1989 consacre, en revanche, très explicitement une politique de « filières francophones ».

D'abord, il présente un axe de coopération « privilégiée » concernant des « structures » d'enseignement francophone au niveau universitaire, dans la continuité de l'enseignement francophone de niveau secondaire (p. 67). La DG engage ainsi ses destinataires principaux, les conseillers et attachés de coopération, acteurs de la mise en œuvre de sa politique, à s'impliquer dans ce type d'action (p. 27)

Sur la page suivante, le rapport propose une nouvelle catégorie d'intervention, « les filières francophones », présentée sous forme d'encadré. Créer une catégorie d'intervention, pour un ministère, c'est créer une forme d'action politique, caractérisée, spécifiée par rapport à d'autres catégories déjà existantes, lui dédier une ligne budgétaire et des moyens spécifiques et en définir les bénéficiaires.

La catégorie d'intervention est créée par désignation, par modélisation / caractérisation et par exemplification.

En l'occurrence deux modèles de filières francophones sont proposés, avec chacun leur exemple-type :

- un cursus au sein d'un établissement étranger (« filière institutionnelle ») ;
- un cursus en alternance à l'étranger et en France (filière francophone, mais sans désignation particulière, si ce n'est « cursus en alternance »).

Les filières francophones

Les filières francophones visent à assurer un prolongement dans l'enseignement supérieur à l'enseignement reçu dans les lycées français. Les étudiants provenant du système national peuvent y accéder à condition de posséder ou d'acquérir un niveau de français suffisant.

On peut en distinguer deux types principaux : les filières institutionnelles qui, au sein d'une université étrangère, dispensent un enseignement totalement ou partiellement en français selon des programmes et un cursus originaux. Relève notamment de cette formule le « département de sciences politiques et administratives en français » de l'université de Marmara (Turquie).

L'autre formule consiste à organiser à partir de cursus existants, un déroulement des études comportant des séjours alternatifs, de plus ou moins longue durée, en France et dans le pays partenaire, sans qu'il y ait discontinuité grâce à une cotutelle et une validation réciproque des diplômes.

Répond à ce schéma la filière en science politique conclue le 19 septembre 1989 entre l'Université pontificale de Santiago du Chili et la Fondation nationale de sciences politiques de Paris, destinée aux anciens élèves des lycées français du Chili, titulaires du Baccalauréat.

Encadré « Les filières francophones », DGR CST, Relations culturelles, scientifiques et techniques. Bilan 88/89. Faits et chiffres, 1990 : 28.

Les filières, quelles qu'elles soient (« filières institutionnelles » ou « cursus en alternance »), sont caractérisées par :

- le fait d'être des prolongements à « l'enseignement reçu dans les lycées français » ou à des apprentissages antérieurs réalisés en français (nul doute que les lycées bilingues de Turquie entrent pleinement dans la catégorie aux côtés des « lycées français », beaucoup plus répandus dans le monde à ce moment tout du moins).

En outre, la « filière institutionnelle » a pour caractéristiques, selon cette définition :

- d'être implantée au sein d'une université étrangère ;

- de présenter une originalité dans l'offre formative de l'établissement : un enseignement totalement ou partiellement en français (selon les programmes) et un cursus inédit au sein de l'établissement.

Le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA) constitue le prototype de ce modèle, la « filière institutionnelle ».

Ce dernier point est particulièrement intéressant pour les questions curriculaires. Sur ce plan, la « filière », comme les filières mises en place par l'AUELF-UREF, a une double vocation : des enseignements en français et des enseignements disciplinaires originaux. Cependant, contrairement à l'AUELF dont les définitions sont plus flottantes, il est établi, dès cette définition fondatrice de la catégorie, que les usages de la langue française peuvent varier et être adaptés à chaque situation.

Né sur le terrain, d'une demande des acteurs de terrain, le DSPA a incontestablement contribué à la construction d'une orientation « privilégiée » de la DG. Voire, on peut considérer qu'il en a été la matrice fondatrice. En effet, nous avons vu (partie 2-I-A) que, au moment de son ouverture, il s'agissait d'une formation pionnière, ayant vocation à former des étudiants dès leur sortie du lycée – une formation « totale », faisant la jonction avec le lycée, à partir d'un premier cycle.

Selon l'universitaire (professeur, ancien directeur de l'IEP de Grenoble), expert auprès du MAE, chargé du projet Marmara, c'est bien le DSPA qui a servi de matrice à l'ensemble des « filières » qui se sont construites par la suite.

« Donc, j'ai conçu le, je dis « je », parce que c'est comme ça, donc si vous avez des questions vous me le dites, mais ce n'est pas par modestie ou fausse modestie parce que c'était comme ça : **il n'y avait pas de modèle** et moi j'ai dit, on va faire un consortium, et donc on va embarquer des instituts politiques divers là-dedans.

CT-Vous n'aviez pas de modèle à ça ?

PI- Non. **C'était original.** Maintenant un consortium, tout le monde parle de ça, on fait un consortium. Mais ça n'existait pas. Donc moi j'ai fait un consortium avec la Fondation nationale des sciences politiques, parce qu'elle était de droit privé, et ça permettait, notamment sur le plan de recrutement, paiement, transfert d'argent, etc., des libertés qu'on n'aurait pas eues avec le système totalement public, et donc le projet c'était à la fois une sorte donc ENA / ENM au niveau master 3^{ème} cycle et puis avant au niveau bachelor, un institut d'études politiques comme celui-ci.

[...] La filière francophone du Caire [...] a été conçue sur le même modèle, en copié-collé. [...]

Donc, alors après on a, après on m'a demandé de reproduire ce schéma ailleurs et on m'a demandé d'évaluer toutes les formations qui spontanément étaient nées de partout, c'était la mode. **C'était la mode. On appelait ça, filières francophones. Il y a eu une mode.** Donc chaque conseiller culturel un peu partout quand il a eu l'occasion, il a trouvé des partenaires, et a dit, et bien moi j'ai ma filière francophone, alors qui en physique, qui en chimie, qui en géographie, qui en aménagement du territoire, qui en ce que voulez, il y en a eu jusqu'à, je ne sais plus, à un moment donné jusqu'à une douzaine au même moment. » (Entretien, expert – projet DSPA-UM, 1987-2003)

Bien que la catégorie apparaisse relativement bien caractérisée dans ses grandes lignes, le choix du terme de « filière » n'est pas argumenté. Cependant, d'après les caractéristique, et beaucoup plus clairement que ce n'était le cas des définitions proposées par l'AUELF (ci-dessus), on peut penser que « filière » est utilisé pour marquer non une appartenance institutionnelle, mais une continuité de l'enseignement en français du lycée à l'université : c'est en tout cas la caractéristique principale de la « filière francophone » qui ressort de l'encadré.

Malgré l'absence de définition précise d'une filière francophone de la part de l'AUELF-UREF, les intentions initiales se lisent à travers plusieurs discours (essai, entretien) du recteur de l'époque, on peut relever des similitudes frappantes dans la manière d'envisager les finalités des « filières francophones » de part et d'autre⁹⁷⁵ :

⁹⁷⁵ Pour rappel, quelques citations du recteur de l'AUELF-UREF - déjà faites plus haut -, à mettre en relation avec les citations du Directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques.

« [Les] filières francophones organisées en réseau [...] assurent dans tous les domaines (juristes, ingénieurs, médecins, économistes...) la formation de cadres bilingues appelés à pratiquer au quotidien, en français, une coopération entre pays francophones. Ces filières offrent, par ailleurs, au niveau universitaire, un débouché aux jeunes francophones formés dans les écoles et lycées bilingues » (Guillou, 1995, p. 108-109).

- contribuer à la formation des « décideurs » ou des « cadres » ;
- « offrir un débouché aux jeunes francophones » :
 - . « formés dans les écoles et les lycées bilingues » (AUPELF-UREF)
 - . ayant reçu un enseignement dans un « lycée français » ou disposant de compétences « suffisantes » en langue française (DGRCSST).

On peut ajouter le consortium - qui n'apparaît pas dans la définition succincte -, qui relève plus de la modalité de fonctionnement, mais que le « concepteur » de la filière en sciences politiques et administratives de l'université de Marmara estime fondamental dans la conception d'une filière.

A travers l'exemple du terme de « filière » avec toutes les ambiguïtés et les interprétations auxquelles il se prête, on trouve l'illustration de la reconfiguration permanente des intentions initiales et des reconfigurations des catégories politiques, de leurs appropriations et réinterprétations.

Nous avons relevé ces ambiguïtés en introduction. Mais si l'on prend la citation de l'universitaire-expert qui a été chargé par le MAE de mettre en place le DSPA, il n'est pas certain que pour lui (chose que nous aurions pu lui demander, mais nous ne l'avons pas fait) la « filière » corresponde à cette catégorie. D'après la citation que nous avons faite, la « filière » correspondrait plus à la mise en place d'un consortium d'établissements d'enseignement supérieur français, permettant de réaliser des échanges universitaires, qu'à une formation de premier cycle universitaire permettant de créer un curriculum en français complet du lycée à l'université.

On peut voir que l'AUPELF-UREF a construit ses « filières » sur une catégorie un peu flottante (la base argumentative initiale était bien de mettre en place un curriculum « total », du lycée à l'université ; mais d'un point de vue fonctionnel, les « filières » ne peuvent être créées que sur la base d'un consortium (multilatéral en l'occurrence).

Comme nous le verrons, le DSPA, échappant lui-même en partie au modèle, n'a d'ailleurs pratiquement plus recruté d'étudiants issus des lycées bilingues de Turquie ou même disposant de compétences préalables en langue française depuis 1994, au moment où l'université Galatasaray a ouvert ses portes. L'université Galatasaray elle-même ne recrute pas la moitié de son contingent annuel dans les lycées bilingues : la plupart des nouveaux entrants ne disposent pas du niveau A1 du cadre européen de référence pour les langues en Europe.

En tout cas, le MAE affiche, fin 1989 - début 1990, une politique de « filières francophones » qui élargit le périmètre de son action « universitaire » jusqu'alors confinée à l'enseignement du français, à l'octroi de bourses d'études et à la recherche. Cette politique semble, comme pour l'AUPELF-UREF (ci-dessus), s'être construite de manière pragmatique, à partir des actions de terrain, bien davantage qu'à partir d'un plan pré-établi en amont.

Comment cette politique évolue-t-elle dans les grands axes du ministère au-delà de ce moment « fondateur » dans la documentation officielle de la DGRCSST, adressée en priorité à son « réseau » à l'étranger ? Comment, en particulier, est réalisé l'équilibre entre « caractéristique universitaire » et « caractéristique francophone » ?

« [...] Donc cette Francophonie-là [la politique de « filière francophone » développée par l'AUPELF en ECO], si vous voulez on peut la caractériser : primaire, secondaires, filières et université : globale. » (Entretien, AUF, recteur, 1984-1999)

2. Les évolutions d'une politique de « filières » universitaires francophones de la part du gouvernement français

Nous nous sommes appuyée sur une série de rapports et de textes d'orientation produits par la DG ou le MAE entre les années 1993 et 2012, dont, pour rappel, la liste figure en début de bibliographie.

Deux rapports parus respectivement en 2014 et 2016 font le point sur la coopération universitaire de la France. Le premier, intitulé « La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche », réalisé conjointement par l'inspection générale des Affaires étrangères et l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, tente de préciser les contours de la coordination française dans ce domaine qui s'est beaucoup complexifié dans le courant des années 2000. Le deuxième, très récent, est un rapport « stratégique », afin de développer l'enseignement supérieur français « par-delà les frontières ». Il répond à une commande du MAE et du MESR.

Le premier permet d'avoir une vue d'ensemble sur une coopération devenue très complexe. Au cours des années 2000, on est passé d'un mode de coopération où la DG gère à peu près l'ensemble des actions entreprises, à un mode de coopération « en partenariat », impliquant un ensemble d'acteurs qui ont construit ou ont été appelés à construire leur propre politique de coopération en matière d'enseignement supérieur et de recherche, en disposant d'une autonomie croissante : acteurs supranationaux, comme la Commission européenne ; acteurs infra-nationaux, comme, au premier plan, les universités françaises, évidemment, mais aussi les régions...

Le rapport paru en 2016, quant à lui, dresse un bilan récent (2016) des offres universitaires françaises proposées à l'étranger, en se plaçant sur le plan des relations internationales des universités françaises et en défendant nettement une perspective quantitative et marchande de l'influence française en matière universitaire. Il ne dit donc rien sur l'action même du MAE. Mais, précisément, il est bien le signe que les universités françaises sont - ou devraient être - les acteurs à part entière de leur propre mode de coopération.

Les lignes qui suivent proposent une synthèse en tentant de faire émerger des points d'évolution concernant la politique des « filières francophones ».

Schématiquement, on peut retenir que, après la période de consécration de la politique de « filières francophones » durant la décennie 1990, la grande restructuration de la DG, qui devient la DGCID en 1999, et les orientations de coopération qui vont être posées dans cette nouvelle structure vont progressivement faire passer au second plan (1999-2002), puis à l'arrière-plan (2002-2008 environ), une politique de « filières francophones ». Si bien que lors de l'avènement de la DGM en 2009, il n'y a plus de « politique de filières francophones » de la part de la DG.

a) La décennie 1990 : développement et consécration d'une politique de « filières francophones » par le MAE

Comme pour l'AUPELF-UREF, les années 1990 voient la consécration et d'une politique de filières francophones et de la coopération universitaire.

Durant la décennie 1990, la filière est au moins autant - si ce n'est plus - un instrument de politique de diffusion du français qu'un instrument de coopération universitaire.

C'est explicitement le cas en 1993. C'est encore le cas en 1994, même si ce rattachement des « filières » à la coopération linguistique n'est, au moins sur le papier, plus exclusif.

i. Un rattachement initial à la coopération linguistique

En 1989, la création de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) provoque la disparition des Bureaux d'action linguistique qui deviennent des bureaux de coopération linguistique et éducative. Le périmètre de compétence des attachés linguistiques s'en trouve étendu : expertise des systèmes éducatifs, négociation avec les hautes autorités locales pour l'ouverture de classes bilingues ou de filières francophones (DGCID, « Projet entreprise », 1999 : 108-109).

Ainsi que le confirme une circulaire du 7 janvier 1993 émise par le directeur général, Claude Harel, la politique des filières francophones relève d'abord du périmètre de la sous-direction de la coopération linguistique et éducative et des personnels de coopération linguistique et éducative. Par conséquent, elle ne relève ni de la sous-direction de la coopération scientifique et technologique, ni de la sous-direction des sciences humaines et sociales⁹⁷⁶.

« Placée sous l'autorité du directeur du développement de la coopération scientifique, technique et éducative, la sous-direction de la Coopération linguistique et éducative a pour principales missions :[...] 3- de participer à la mise en œuvre de programmes de coopération universitaire en intervenant plus spécifiquement, **alors qu'ils connaissent une évolution assez sensible**, dans les relations avec les départements d'études françaises, **les filières francophones**, ainsi qu'auprès de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur pour les programmes d'enseignement du français aux non-spécialistes. [...] 7- de participer à l'élaboration des accords bilatéraux en matière de coopération linguistique, éducative et universitaire. »

Cette « tutelle » initiale du secteur linguistique et éducatif sur les filières francophones traduit selon nous les objectifs d'une politique des « filières » telle qu'elle a d'abord été envisagée : la filière francophone participe pleinement à la « politique pour le français » du ministère ; elle a moins vocation à participer à une « politique universitaire » encore balbutiante et inexistante dans l'organigramme. Le statut curriculaire du français dans les formations est donc pleinement soutenu par la vocation politique de la « filière ».

ii. Le remaniement de la DGR CST de 1994-1995 : l'action universitaire comme axe prioritaire et les filières francophones comme moyen privilégié

Lors du grand remaniement de la DG de 1994⁹⁷⁷, la « coopération universitaire », désignée en tant que telle, passe sous une double tutelle : jusqu'en 1998, au moment où la DGR CST s'apprête à devenir la DGCID, « la Direction de la coopération scientifique et technique en assure la coordination ; la dimension langue française relevant de la Direction de la coopération culturelle et linguistique ». Mais cela ne remet pas fondamentalement en cause la vocation linguistique des filières.

En 1994, la coopération universitaire est érigée en axe prioritaire de la coopération. Les « filières francophones » en sont l'outil privilégié. Coopération universitaire et filières francophones se construisent l'une par l'autre. Tout comme cette double politique est autant construite par les actions de terrain qu'elle contribue à construire les actions de terrain.

On tente d'organiser une « coopération universitaire », en partant du constat que de multiples actions dispersées existent déjà sur le terrain. Un document est élaboré et diffusé en juillet 1994, définissant en « 10 mesures concrètes » les contours de cette coopération et les modalités de son organisation entre le MAE, les universités françaises et leur ministère de tutelle, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR)⁹⁷⁸.

⁹⁷⁶ Voir annexe 15d, l'organigramme de la DGR CST de 1989.

⁹⁷⁷ Réforme de la DGR CST « les 100 mesures », conduite sous la direction de Jean-David Levitte. Cette réforme a été entreprise pour rationaliser les moyens, suite à une crise financière aigüe, et tenter de rendre plus lisible l'action extérieure. Ceci ne constitue pas une originalité particulière en termes de « réforme ». En revanche, c'était la première fois que l'on procédait à une vaste évaluation de toutes les actions entreprises pour appuyer cette réforme, en concertation avec l'ensemble du réseau (circulaire du 3 janvier 1994 émise par MAE / DGR CST à l'attention des Chefs de mission diplomatiques et consulaires).

⁹⁷⁸ Document, « La coopération universitaire », remis les 18-19 juillet 1994 lors de la réunion des directeurs d'établissements culturels et des personnels de coopération linguistique et éducative. Le document porte sur le souci de rendre plus lisible une coopération universitaire très disparate et de réaliser des regroupements, des « mises en réseaux » des universités, par exemple, en réalisant des regroupements disciplinaires pour intervenir dans tel pays, afin de rendre l'action plus cohérente. Le document ambitionne de « trouver un juste équilibre entre les initiatives individuelles et les stratégies collectives » (comme les programmes d'actions intégrés (PAI) qui fonctionnent par appels d'offre en direction des laboratoires de recherche). Les dix mesures « concrètes » présentées dans le document sont : 1- Groupement des établissements universitaires, conduit par un « chef de

Lors de la toute première réunion générale des conseillers culturels, des conseillers scientifiques et des conseillers régionaux, organisée à la Villette le 28 juillet 1994, sur fond de rigueur budgétaire, Alain Juppé, ministre des Affaires étrangères, présente les quatre objectifs prioritaires de l'action extérieure de la France à l'horizon de l'an 2000 :

- promouvoir la langue française ;
- organiser la coopération universitaire ;
- améliorer l'offre de coopération dans les domaines d'excellence de la France ;
- renforcer la présence audiovisuelle de la France.

Pour la première fois la coopération universitaire est érigée en axe prioritaire et les filières francophones en « enjeu majeur ».

Il est intéressant de voir comment ce discours est ensuite intégré et relayé au sein de différentes institutions, comme le Sénat, par exemple, à partir des rapports établis pour la loi de finances de 1995⁹⁷⁹. Reprenant la base de la politique des filières francophones de 1988-1989, cette priorité est argumentée par le ministre comme la nécessité de combler une lacune de la coopération française : la formation des élites francophones au-delà du lycée.

« La France consent d'ores et déjà un effort considérable pour la scolarisation de près de 100 000 jeunes étrangers à travers le monde, jusqu'au niveau du baccalauréat, dans les établissements de l'AEFE.

Cet effort présente chaque année un coût de près d'un milliard et demi de francs. Or, ces jeunes, nous ne les gardons pas lorsqu'ils ont atteint le niveau du baccalauréat. La plupart d'entre eux, comme ceux qui quittent les filières bilingues ou les écoles privées francophones, se dirigent soit vers les universités de leur pays, soit, bien souvent, vers celle des Etats-Unis.

Former une partie des élites du monde dans des filières francophones jusqu'au niveau post-universitaire, voilà un enjeu majeur qui est à la fois politique, économique et culturel.

Les moyens qu'y consacre la DG sont loin d'être négligeables : 500 millions de francs en 1994. Mais faute d'une véritable politique, le saupoudrage de quelques 17 000 bourses et stages aboutit à des résultats qui restent insuffisants. »

Les deux avis du Sénat pour la loi de finances 1995 que nous avons consultés reprennent à leur compte cette argumentation qui circule d'institution en institution et qui constitue le fondement des filières⁹⁸⁰.

file », pour travailler sur un projet ou un pays donné ; 2- choix des établissements sur la base de l'existant ou de l'appel à participation lancé par la DG en concertation avec le MESR, le COREX (Commission des relations extérieures de la conférence des présidents d'université), la CGE (conférence des grandes écoles) ; 3- La sélection des projets sur la base d'une mission d'étude effectuée avec l'appui des universités partenaires dont la MST (mission scientifique et technique du MESR) assure la coordination. 4- Groupement, dans la mesure du possible, d'universités étrangères liées par une charte ; 5- un accord contractuel pluriannuel (définition du volume de moyens techniques et financiers, cahier des charges établi en concertation avec le MER, la COREX et la CGE) entre la DG et les établissements universitaires ou le chef de file d'un réseau ; 6- financement globalisé au niveau de chaque tête de file et recherche de cofinancements avec les collectivités et les industries locales ; 7- Intégration globale des moyens de la coopération : la contractualisation doit permettre à chaque établissement concerné de gérer dans le temps la contribution de son personnel enseignant aux projets de coopération ; de recourir à des professeurs émérites, de planifier l'utilisation des postes réservés aux « professeurs invités », d'intégrer l'accueil des boursiers à la politique d'accueil des étudiants étrangers ; de lier aux projets de coopération une partie des crédits en faveur des boursiers français ; de tirer le maximum de profit des ressources et des compétences du réseau culturel extérieur de la France ; 8- Formation co-diplômantes : la coopération au niveau institutionnel favorise les cotutelles de thèse, l'équivalence des diplômes délivrés en commun nécessitant la signature d'une convention entre établissements (arrêté du 18 janvier 1994) ; 9- Resserrement de l'éventail des projets : il est indispensable de resserrer l'éventail des thèmes de recherche et / ou des objectifs spécifiques de coopération avec chaque pays, afin d'atteindre un volume de financement pertinent ; 10- nouveaux thèmes de coopération (organisation des systèmes académiques ; thèmes interdisciplinaires d'enseignement et de recherche, notamment dans le champ des sciences humaines et sociales).

⁹⁷⁹ Avis, « Relations culturelles, scientifiques et techniques », par J. Bourdin, 22 novembre 1994 ; Avis « Affaires étrangères, relations culturelles extérieures », par G. Penne, 22 novembre 1994.

⁹⁸⁰ « Cette priorité [coopération universitaire] vise à combler une lacune du dispositif de coopération actuel. Si la France dispose de par le monde d'un réseau exceptionnel de collèges et de lycées, auquel elle consacre, par l'intermédiaire de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, 2 milliards de francs, elle reste très largement absente au niveau universitaire. Il en résulte une déperdition considérable d'élèves étrangers qui, ayant suivi leurs

Nous verrons (partie consacrée à l'action des SCAC) que ces arguments circulent déjà depuis 1985 au sein de l'ambassade de France en Turquie et que l'ambassadeur s'emploie à les relayer auprès du ministère. En dix ans, ils ont accompli un certain chemin.

A. Juppé présente ensuite les modalités permettant d'atteindre l'« enjeu majeur » que constitue la création de filières universitaires francophones.

Une première modalité concerne l'implication nécessaire des universités françaises.

« Les rencontres organisées ces derniers mois par la DG avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de nombreuses universités ont abouti à dix propositions dont vous connaissez le détail⁹⁸¹ et que j'approuve pleinement. Je me contenterai donc de souligner ce qui, pour moi, est essentiel : **il faut encourager nos 80 universités à développer des partenariats véritables avec les grandes universités du monde.** Beaucoup s'y intéressent mais on peut faire plus. Vous [conseillers culturels, des conseillers scientifiques et des conseillers régionaux] avez un rôle de premier plan à jouer dans ce domaine pour faciliter l'émergence de ces partenaires. L'accord de reconnaissance réciproque des « mastères », qui vient d'être signé entre 15 universités françaises et 15 universités brésiliennes témoigne de ce qui peut être accompli dans ce domaine. Nos moyens financiers iront en priorité, à l'avenir, aux universités qui acceptent cette démarche. »

Les modalités suivantes, sont les modalités de mise en œuvre sur le terrain.

« Là encore l'imagination, le pragmatisme doivent conjuguer leurs effets : **de l'établissement intégré tel celui de Galatasaray à Istanbul auquel viennent de s'associer sept universités françaises, jusqu'aux thèses en cotutelles comme au Liban, en passant par les filières francophones, là encore, à l'intérieur des universités nationales, par exemple, celles qui ont été créées dans le domaine du droit et de la gestion à l'université du Caire.** Toutes les voies méritent d'être retenues dès lors qu'elles permettent de multiplier le nombre des étudiants francophones qui garderont des attaches durables avec notre pays. Encore faut-il entretenir ces liens d'amitié en organisant le suivi des boursiers après leur retour dans leur pays. » (Intervention d'Alain Juppé, ministre des Affaires étrangères lors de la réunion générale des conseillers culturels, des conseillers scientifiques et des conseillers régionaux, le 28 juillet 1994, La Villette)

Les deux avis émis auprès de la commission des finances du Sénat⁹⁸² approuvent ces nouvelles modalités de coopération, proposant de les systématiser. Seul le modèle de l'université Galatasaray (établissement intégré jusqu'en 1994⁹⁸³) fait l'objet d'un avis divergent : expérience à limiter, pour l'un, car onéreuse

études secondaires dans le système d'enseignement français, vont poursuivre leurs études supérieures dans les universités étrangères. » (Avis Sénat, Bourdin, 22 novembre 1994)

« Malgré sa densité et la qualité de l'enseignement qu'il dispense, notre réseau d'enseignement ne va pas au-delà du baccalauréat. De ce fait, la plupart des 100 000 élèves étrangers qui ont suivi la scolarité française doivent, au moment d'aborder l'enseignement supérieur, soit intégrer leurs universités nationales, soit dans la plupart des cas, opter pour les universités américaines. » (Avis Sénat, Penne, 22 novembre 1994)

⁹⁸¹ Document, « La coopération universitaire », remis les 18-19 juillet 1994 : note précédente.

⁹⁸² Chacun présenté par un rapporteur de bord politique opposé.

⁹⁸³ L'établissement d'enseignement intégré Galatasaray (EEIG) a été créé par l'accord entre la France et la Turquie du 14 avril 1992. Mais la loi n°3993 adoptée par le Parlement de la République de Turquie le 6 juin 1994 approuve la transformation de l'EEIG en Université Galatasaray.

(Avis Bourdin⁹⁸⁴) ; expérience à systématiser, pour l'autre, au même titre que les « filières francophones » et les accords de diplômes (Avis Penne⁹⁸⁵).

Quels sont, pour résumer, les contenus de cette coopération universitaire érigée en axe prioritaire en 1994 ?

Premièrement, elle est argumentée, tout comme dans la fiche filière qui avait été établie en 1988-1989, par la « déperdition » des élèves francophones formés dans des lycées français ou dans les lycées bilingues, « happés » par les universités anglo-saxonnes.

Deuxièmement, ses contenus rassemblent plusieurs mesures qui ont déjà été expérimentées sur le terrain :

- les bourses d'études en France, élément de politique traditionnelle, dont le nombre doit être augmenté ;
- les filières francophones – le prototype est constitué cette fois par les filières francophones du Caire, et non plus par le département de sciences politiques de l'université de Marmara⁹⁸⁶ ;
- la création d'une université associée à des universités française - dont Galatasaray constitue le prototype ;
- des mesures de reconnaissance des diplômes de niveaux « mastère » par le MESR, permettant d'envisager des cotutelles de thèse.

Au sein de ces mesures, les « filières francophones » constituent la mesure centrale. Hormis sa dimension, l'université Galatasaray, relève également d'une politique de filières francophones. Les formations qui y sont dispensées ont la même vocation : attirer le public du secondaire formé dans des

⁹⁸⁴ « La coopération universitaire recouvre toute une gamme d'instruments variés, de l'octroi de bourses de scolarité aux étudiants qui viennent suivre leurs études en France, à la création d'établissements supérieurs francophones à l'étranger. Les capacités d'accueil en France d'étudiants étrangers devront être renforcées par l'octroi de bourses supplémentaires.

Dans le même temps, la mise en place de filières d'enseignement supérieur francophones intégrées dans les universités locales, sur le modèle des filières de gestion, de droit des affaires ou de sciences politiques créées au sein de l'Université du Caire devra être poursuivie. **Il est prévu d'ouvrir chaque année une filière nouvelle.**

L'expérience conduite à Galatasaray, en Turquie, qui consiste en la création d'une université française à l'étranger, doit en revanche rester exceptionnelle. Elle se justifie, dans ce cas particulier, par le niveau particulièrement excellent du collège et du lycée français qui scolarisent plus de la moitié des élites turques. Le fonctionnement de cet établissement est assuré grâce à la coopération de sept universités et de trois grandes écoles françaises qui ont accepté de détacher à Istanbul le corps enseignant de la nouvelle université ouverte à la rentrée de 1994.

On assiste par ailleurs à un foisonnement d'accords de coopération universitaire qui méritent d'être coordonnés [tel] l'accord signé en juin dernier par quinze universités françaises et autant d'universités brésiliennes, qui porte en particulier sur la reconnaissance mutuelle des diplômes au niveau du mastère, et constitue le prélude à une multiplication d'échanges d'étudiants. (Avis, Bourdin, 22 novembre 1994. Nous soulignons).

Notons quelques approximations, volontaires ou non. Premièrement, une certaine confusion est entretenue quant au statut de l'université Galatasaray : il ne s'agit nullement d'une université française, mais bien d'une université turque, régie par des lois turques et un accord international avec la France. Deuxièmement, il est totalement exagéré, voire faux, d'affirmer que la moitié de l'élite turque est formée dans des établissements français ou francophones de Turquie. L'élite turque est depuis les années 1960 très majoritairement formée aux Etats-Unis. Voir partie 1 de ce travail : le statut du français en Turquie. De plus, les « lycées français » ne scolarisent à cette époque qu'un faible taux d'élèves turcs. Il faut comprendre qu'il s'agit des lycées congréganistes, lycées privés bilingues, qui fonctionnent à titre dérogatoire, mais qui sont soumis aux programmes scolaires turcs. Contrairement aux lycées français (Pierre Loti à Istanbul et Charles de Gaulle à Ankara), ils ne proposent pas une scolarité française. Mais ils sont très souvent désignés, à tort, comme des « lycées français » (c'est avec cette ambiguïté qu'ils s'assurent une publicité auprès du public turc).

⁹⁸⁵ « **Plusieurs modalités de coopération devront donc être systématisées dans le cadre d'un véritable partenariat avec les 80 universités françaises : reconnaissance réciproque des diplômes comme cela vient d'être expérimenté avec le Brésil entre quinze universités brésiliennes et françaises au niveau des 'mastères' ; système de 'l'établissement intégré' tel celui de Galatasaray en Turquie auquel se sont associées sept universités françaises ; thèses en cotutelles ; filières francophones au sein d'universités étrangères comme celle du Caire.** » (Avis Penne, 22 novembre 1994. Nous soulignons)

⁹⁸⁶ Nous verrons que depuis la création de l'EEIG, le DSPA est mis sur la sellette par la coopération française. Qu'il ait été remplacé en tant que prototype ne relève sans doute pas du hasard.

établissements bilingues francophones de Turquie (ceux du lycée Galatasaray, au premier chef, pour les responsables turcs de Galatasaray ; l'ensemble des diplômés d'un établissement secondaire bilingue ou français en Turquie, pour les acteurs de la coopération française).

Par ailleurs, la politique universitaire dans son ensemble et la politique des filières francophones en particulier s'inscrivent dans une politique générale qui cadrent l'ensemble de la coopération culturelle, linguistique, scientifique et universitaire de la DG :

- la priorité accordée géographiquement à l'Europe ;
- la priorité majeure accordée à la « promotion de la langue française ».

La coopération universitaire s'inscrit donc, comme les autres axes de coopération, dans ce cadre prioritaire.

Le cercle géographique prioritaire est l'Europe - l'Europe communautaire (premier cercle), puis les PECO (deuxième cercle). Quel est l'objectif principal poursuivi dans cette zone ?

« La promotion de la langue française [« premier axe » de la politique de coopération]. C'est à l'évidence, une priorité [...] Pour la promotion de la langue française, le facteur temps est essentiel : dans certaines régions – l'Europe centrale, la péninsule indochinoise – une « fenêtre d'opportunité » s'est ouverte il y a quelques années aux alentours de 1989. [...] »

C'est dans l'Union européenne que se jouera l'avenir du français. Si demain, à la faveur des élargissements successifs, l'anglais s'imposait comme la seule langue de travail, comment pourrions-nous, ailleurs, défendre le statut international du français. Et je dois dire qu'il y a péril en la demeure. » (Alain Juppé, extrait du discours de La Villette, juillet 1994).

« Il est clair que les initiatives prioritaires devront concerner demain les pays d'Europe centrale et orientale si l'on souhaite éviter que les élites de ces pays ne soient captées peu à peu par les systèmes universitaires allemands, britanniques ou américains. » (Avis Penne, 22 novembre 1994. Nous soulignons)

Elle croise la politique de l'AUELF-UREF conduite à la même époque. Ce n'est donc pas un hasard (I-A) si la plupart des formations francophones se sont créées 1) pendant cette décennie ; 2) essentiellement en Europe centrale et orientale et en Turquie⁹⁸⁷, où elles ont été pionnières. La politique des filières francophones relève pleinement de cette politique « européenne » de « diffusion » ou de « promotion » de la langue française.

iii. Filière francophone : outil de promotion de la langue française

Si les filières francophones dépendent de deux directions depuis 1994, elles restent néanmoins consubstantiellement associées à la langue française et même, au moins pendant cette décennie, consubstantiellement associée à la Direction de la coopération culturelle et linguistique.

Dans cette période, plusieurs documents de référence produits par la DGRCSST indiquent quels sont les axes prioritaires de la Direction de la coopération culturelle et linguistique, qui se voit donc confier, en théorie, la partie « langue française » de ces filières, mais qui, en pratique, œuvre bel et bien au « développement » des filières francophones⁹⁸⁸.

Le document de présentation des missions et orientation du Réseau culturel et linguistique de janvier 1996 présente l'objectif général « Politique pour le français » qui doit être poursuivi comme un objectif de « défense et de promotion du français dans le monde ». Cette défense et cette promotion « passent par sa valorisation comme moyen d'accès au savoir, à la culture et à la profession, mais aussi par une défense du plurilinguisme et du pluralisme culturel ».

Nous ne nous arrêtons pas sur les conceptions du plurilinguisme et de la diversité culturelle. La « Politique pour le français » doit « s'exercer selon trois orientations » : une coopération linguistique ; une coopération éducative et une coopération universitaire. Cette dernière est ainsi définie :

⁹⁸⁷ Rappelons que la Turquie a déposé sa première demande d'adhésion officielle auprès de la Commission européenne en 1987.

⁹⁸⁸ En réalité la double tutelle ne s'exerce pas pleinement et semble même mal fonctionner. Plusieurs documents d'archives indiquent que le DSPA tout comme l'université Galatasaray, sont gérés par la Direction de la coopération culturelle et linguistique durant la décennie, avec visiblement des conflits de territoires entre les deux directions.

« Une coopération universitaire qui vise à la modernisation des filières classiques des départements d'études françaises, au développement de formations diplômantes spécialisées, valorisant l'apprentissage du français sur objectifs professionnels ainsi qu'à la création de centres universitaires de recherche sur la France contemporaine en partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur français. **Le développement de filières universitaires francophones doit permettre, en particulier, la formation en français, dans le cadre d'établissements d'enseignement supérieur étrangers, des élèves francophones issus des établissements bilingues et des lycées français à l'étranger.** » (DGRCSST, Direction de la coopération culturelle et linguistique, janvier 1996).

Ce que l'on peut retenir, c'est que les « filières francophones » font partie de cette « Politique du français » et participent à la promotion de la langue française. Dans les documents produits à cette époque par la DGRCSST, non seulement les filières francophones sont indissociable de la langue française, mais encore elles semblent pratiquement se résumer à leur dimension « langue française », à être essentiellement des outils de promotion de la langue française - comme l'ensemble de la coopération « universitaire ».

La Direction de la coopération culturelle et linguistique a fait « main basse » sur les filières francophones⁹⁸⁹.

Le document-brochure « Une politique pour le français », paru en août 1996, sur papier glacé - ayant par conséquent vocation à être largement diffusé - expose de la même manière la « politique linguistique extérieure » conduite par la Direction culturelle et linguistique. Cette politique se déploie suivant les trois axes mentionnés : la coopération linguistique ; la coopération éducative et la coopération universitaire.

« **La coopération universitaire constitue l'une des priorités de l'action culturelle extérieure.** La Direction de la coopération scientifique et technique en assure la coordination, la dimension 'langue française' relevant de la Direction de la coopération culturelle et linguistique.

Dans ce domaine, trois axes prioritaires se dégagent :

- les départements d'études françaises qui assurent la formation des futurs professeurs de français ;
- **les filières universitaires francophones ouvertes au sein d'établissements d'enseignement supérieur étrangers qui accueillent aujourd'hui près de 9 000 étudiants ;**
- la formation linguistique d'étudiants non spécialistes de langue française, souvent intégrés dans des projets de coopération scientifique et universitaire concernant de nombreuses disciplines (médecine, droit, sciences exactes...) » (DGRCSST, une politique pour le français, août 1996 : 58⁹⁹⁰)

iv. 1997 : l'apogée de la politique de filière

En 1997, le résultat de la coopération universitaire apparaît mitigé.

Quand la commission d'évaluation rend ses conclusions, en octobre 1997, elle estime que la coopération universitaire, quoique « en rénovation », souffre d'« une absence de stratégie globale et, partant de la dispersion [des moyens engagés] ». Elle déplore « la faiblesse des liens avec le système universitaire français, ses organismes de liaison ou ses services de relations internationales ». Ce qui ne nous semble pas très étonnant, si l'essentiel de cette coopération est gérée par la Direction en charge de la Politique linguistique.

Pour leur part, la politique des filières francophones, échappe à la critique.

« L'incitation au décloisonnement, préoccupation majeure des postes dans ce domaine de coopération, les a conduits à mettre au point une offre attractive dont les filières francophones (Roumanie, Cambodge), les cursus intégrés (Collège franco-allemand), les départements pluri ou interdisciplinaires (Frankreichszentrum en Allemagne), les cursus professionnalisant (Danemark, Argentine) sont parmi les plus pertinents. »

Le problème majeur qui est pointé ne concerne pas les filières elles-mêmes, mais la mauvaise « mise en cohérence du tissu éducatif francophone », du lycée à l'université. Les enseignants en coopération dans les lycées ne joueraient pas leur rôle de relai.

⁹⁸⁹ P. Dumont confirme par une anecdote les conflits entre les deux directions pour assurer la coopération avec l'université Galatasaray et son appropriation exclusive par la Direction culturelle et linguistique (Dumont, 1999 : 106-107).

⁹⁹⁰ Nous soulignons.

« Dans plusieurs pays visités, les actions menées à destination des publics scolaires et universitaires recevant leur enseignement en français dans les établissements aux statuts et aux objectifs différents (nationaux, privés, français ou étrangers appartenant à l'AEFE ; filières universitaires ou universités francophones) apparaissent extrêmement cloisonnées entre elles. Elles aboutissent à une sous-utilisation ou à une mauvaise utilisation des ressources, notamment humaines ».

Il n'en reste pas moins, estime le rapport, que, bien gérées par les instances de coopération, les filières francophones et l'université Galatasaray, constituent les bases de la cohérence des actions de coopération.

« Nous avons pu toutefois constater un véritable effort de recherche de continuité de la politique éducative dans certains pays visités, notamment au Cambodge et en Turquie, où cette rénovation se fixe pour objectif une « mise en cohérence » du tissu scolaire et universitaire dans sa continuité à la fois horizontale (établissements de même « niveau ») et verticale (du secondaire au supérieur). L'action actuellement menée par le poste, si elle va à son terme, est de nature à redonner un sens à la coopération éducative en privilégiant la qualité plutôt que les effectifs numériques et, alors que les étudiants francophones sont souvent confrontés au chômage, à leur ouvrir l'accès aux emplois et aux postes de responsabilité, notamment dans les domaines de l'administration, du droit, des sciences, de l'informatique et du génie industriel⁹⁹¹.

A cet égard, la création de l'université Galatasaray, à côté de quelques filières francophones dans d'autres universités turques, est l'élément central qui permet de fonder une action entièrement repensée pour un espace éducatif et universitaire cohérent et ouvert à des partenaires avec des établissements d'enseignement supérieur français. » (DGRCSST, comité de pilotage de l'évaluation, Evaluation de la coopération linguistique. Pertinence des critères d'évaluation sur la situation du français dans le monde et sur les programmes de coopération linguistique, octobre 1997 : 44-45⁹⁹²).

Ce rapport est moins intéressant pour la critique qu'il émet à l'égard du système de coopération, que pour ce qu'il nous dit de la manière de concevoir ce système et les « filières francophones ». Malgré les critiques, la priorité de l'action n'est pas remise en cause.

Il y a un consensus fort au ministère, comme dans le poste diplomatique, depuis la formulation d'une Politique de filières francophones et la création d'une catégorie d'intervention, pour envisager ces filières comme des continuités aux établissements francophones du secondaire. Il est admis que les étudiants des filières doivent être des étudiants relevant de ces lycées, mais il n'y a aucune critique ou aucune question sur la manière dont peuvent fonctionner des enseignements en français au sein d'un établissement de formation universitaire en Turquie et qui les réalisent. Il semble que la question de la transmission de savoirs, de l'enseignement, et de l'usage de la langue française par des universitaires locaux, dont on ne parle pas, aille parfaitement de soi.

Cette même année, en 1997, la parution du répertoire, « Enseignement supérieur francophone à l'étranger. Filières, universités », paru en novembre 1997, destiné à un public élargi, que nous avons à de nombreuses reprises mentionné (Introduction et partie 2-I, notamment), constitue l'apogée de cette politique. Rappelons la définition qui était alors convoquée :

« Créées à la fin des années 1980, les filières francophones ont été définies comme des 'formations en langue française implantées au sein d'établissements d'enseignement supérieur à l'étranger' »

Nous ignorons d'où est tirée la citation : ce n'est pas indiqué ; elle n'est pas issue directement de la « fiche filière » de 1988-1989. Mais cette citation non référencée construit une définition banalisée d'une « filière francophone », réduite à sa plus simple caractéristique : son implantation dans un établissement étranger. On perd peu à peu la référence aux lycées bilingues et à la création d'un dispositif cohérent qui avait motivé cette politique. La « filière » s'autonomise - ce qui est en quelque sorte sa consécration. Certes, elle a bien une fonction pour le directeur de la DG, Pierre Brochand, qui rédige l'introduction :

⁹⁹¹ Appliqué à la Turquie, cet argument est étrange. Les étudiants des lycées francophones de Turquie n'ont jamais souffert de débouchés, ni aujourd'hui, ni à cette époque, ils réussissent et réussissaient brillamment le concours d'accès à l'université, intégraient des universités anglo-saxonnes, prestigieuses (Boğaziçi). C'est en revanche, un argument qui a souvent été avancé en Bulgarie. Quant à la responsabilité des enseignants du secondaire, les contrats d'expatriés dont ils bénéficiaient ont commencé depuis 1994 à être remplacés par des contrats « MICEL » - tel celui qui était le nôtre : des contrats proches des contrats de « résidents » (peu ou prou le salaire français). On imagine qu'il y a là une volonté de rendre ce statut définitivement inutile - qui correspond à la rhétorique des acteurs de la coopération en poste en Turquie à ce moment (archives Courneuve).

⁹⁹² Nous soulignons.

« Leur objectif principal est de maintenir et de développer la présence de la langue et de la culture françaises, selon les cas, en accompagnant les changements institutionnels et/ou le développement technologique et économique. C'est pourquoi des filières ont été créées dans la plupart des domaines fondamentaux : les sciences politiques, le droit public et privé, l'économie, la gestion des entreprises et des administrations, le commerce international, les sciences, les formations d'ingénieurs, l'agronomie et l'agro-alimentaire, mais aussi le tourisme, l'environnement, les sciences médicales et paramédicales, sans oublier le journalisme, les lettres, les beaux-arts et l'architecture. » (MAE / DGRCSST, répertoire, novembre 1997, préface de P. Brochand, Directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques).

La fonction première de la « filière francophone » selon ces quelques lignes est formulée comme le maintien et le développement de la présence de la langue et de la culture françaises. On perd la référence explicite à la continuité entre le secondaire et l'université. Mais dans le même temps, le lien avec la langue française est constitué en fondamental.

Pendant une dizaine d'année, la politique de filières francophones va être poursuivie et valorisée selon une continuité remarquable, avec un schéma d'action qui a peu varié :

- les filières doivent être au service de la promotion de la langue française, afin d'assurer la formation d'élite francophone en français. La fonction initiale - assurer des débouchés universitaires « en français » aux étudiants des lycées bilingues - n'est guère remise en cause, tout au plus tend-elle à devenir plus implicite ou moins absolue.

- la question universitaire elle-même est laissée probablement aux universitaires. Et, le soin de faire la synthèse entre formation universitaire d'une part, usage de la langue française d'autre part, aussi.

Pour les responsables de la DG, comme pour les sénateurs, la dimension langue française des filières ou de la coopération universitaire prime sur la dimension universitaire.

On note une similarité tout à fait frappante avec la politique de « filières francophones » développée au même moment par l'AUPELF-UREF (mettre en place une Francophonie « totale » ou « globale »).

Jusqu'en 1998-1999, les filières francophones constituent une des politiques-phares du MAE.

Cette politique de filière s'est développée simultanément à la coopération universitaire du MAE. Les filières sont indissociables de la politique de la langue française et de la politique universitaire du MAE. L'université Galatasaray est érigée en modèle en matière de coopération dans tous les rapports produits par la DGRCSST – ainsi que par différents rapports sénatoriaux et parlementaires⁹⁹³ - depuis 1994 et ce, jusqu'à nos jours. Elle figure invariablement parmi les actions exemplaires proposées en illustration des missions et des objectifs exposés au préalable. Elle est érigée peu à peu en modèle de la coopération universitaire de la DG⁹⁹⁴.

La réforme de la DG, qui devient DGCID en 1999, est engagée à partir de 1998.

Tout en consacrant la coopération universitaire, la DGCID va peu à peu mettre au second plan la politique de filières francophones, qui marque le pas.

Déjà en 1997, les conclusions de la mission d'évaluation lançaient « l'amorce d'une nouvelle orientation des échanges universitaires et scientifiques » : la question de l'attractivité de l'enseignement supérieur français, qui va peu à peu se substituer en tant que priorité à la politique des filières francophones.

« La politique des bourses ne constitue pas un instrument efficace au service des objectifs de la politique de coopération. Mais le problème dépasse largement celui des bourses : nombre d'étudiants et chercheurs

⁹⁹³ Ainsi en 1996 : « Il convient ici de rappeler l'intérêt particulier qui s'attache au succès de l'Université Galatasaray [...] et donc à disposer des crédits nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. **Il s'agit là d'un effort exemplaire** - et trop souvent négligé par notre pays dans le monde - **de formation de l'élite universitaire locale**. Le projet de création d'un établissement d'enseignement francophone complet autour de l'actuel lycée de Galatasaray est une action prioritaire qui engage la France en Turquie pour le long terme. » (Sénat, Commission Affaires étrangères, de Villepin, Penne, de La Malène, 25 mars 1996 : 29-30)

⁹⁹⁴ Elle fait partie de la liste des « 50 actions exemplaires » conduites entre 1980 et 2000 qui figurent sur la brochure de la réunion du réseau des agents de coopération et d'action culturelle (24-25 juin 2000) : « fiche n°34 : l'université francophone de Galatasaray – formation des cadres », DGCID, 2000. Elle figure encore sur la brochure de présentation « La coopération dans l'enseignement supérieur », produite par la DGM en 2012 : elle est le « modèle », proposé en encadré, de la « promotion de la Francophonie au sein de l'université » (p. 9).

viennent en France sur des financements publics ou privés non français ; *il s'agit donc d'être attractif pour ces étrangers qui décident de leur propre chef d'aller étudier hors de chez eux et de persuader des chercheurs de pays et dans les disciplines qui intéressent notre politique, à aller en France plutôt qu'aux Etats-Unis ou dans d'autres pays européens concurrents*. Or le constat général rejoint celui du rapport sur les bourses. La répartition des étudiants et chercheurs qui viennent en France reflète encore trop l'histoire de notre diplomatie et non les objectifs d'une politique d'influence vers nos clients et nos partenaires de demain. Les puissances émergentes restent insuffisamment représentées. [...] Le problème de la non-lisibilité et de la **faible attractivité de l'enseignement supérieur français** pour les ressortissants de nombreux pays est parfaitement perçu à la Direction générale. [...] mais *une prise en compte approfondie par l'Education nationale et les universités françaises s'impose*. Une nouvelle mobilisation est d'autant plus nécessaire que les pays anglo-saxons exportent leurs modèles et étendent leur influence en implantant des filières ou des établissements dans les autres pays en tirant profit des nouvelles technologies éducatives. » (DGR CST, comité de pilotage de l'évaluation, op. cit., octobre 1997: 46-47⁹⁹⁵).

La politique d'attractivité de la France va graduellement constituer la priorité de la coopération universitaire, et même, pendant environ quatre ou cinq ans (2003-2006) la politique universitaire de la France va quasiment se résumer à une politique visant à développer l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur français, évinçant à peu près tout le reste, la politique de filières francophones au premier chef.

b) La DGCID : les grandes orientations de 1999 et les contours de la coopération universitaire : vers la fin programmée d'une politique de « filières francophones » ?

Dès sa mise en place, la DGCID définit des grands axes de coopération qui placent très nettement au second plan, voire à l'arrière-plan, la politique de filières francophones menée jusqu'alors, tandis que la coopération universitaire occupe une place de premier plan. Alors que, depuis 1994, la politique de filières francophones constituait pratiquement toute la coopération universitaire, qu'elles s'étaient construites l'une par l'autre, les nouvelles orientations marquent une rupture forte d'orientation. Elle va cependant être conduite de manière assez graduelle.

i. Nouvelles formes de coopération

La DGCID naît d'une réforme ministérielle importante : la fin du ministère de la Coopération – qui avait « autorité » en matière de coopération sur les pays « du champ », anciennes colonies françaises africaines - et son absorption par le ministère des Affaires étrangères – qui gère, globalement, la coopération avec le reste du monde.

Sous la houlette de son directeur, François Nicoullaud (1998-1999), la nouvelle DG entreprend une réforme en profondeur de ses modalités de coopération. Un document-cadre de 169 pages est adressé en juillet 1999 à l'ensemble des ambassadeurs. Intitulé « 'Projet d'entreprise' de la DGCID », il expose les grandes lignes d'une « refondation » en profondeur - un « effort 'tout azimuts' » - des modalités de coopération. Pour l'essentiel, il s'agit de passer d'une coopération « de niche » à une coopération mondiale ; de passer d'une coopération « bilatérale », directement d'Etat à Etat, à une coopération par « partenariats » ; d'une coopération de « substitution » à une coopération par « gestion de projets ». Ces orientations avaient déjà été amorcées au début des années 1990, mais désormais elles constituent des orientations générales vers lesquelles doivent tendre toutes les actions. Elles s'inscrivent également dans un cadre budgétaire contraint⁹⁹⁶. Or, comme nous le verrons plus loin, la politique des filières présente un coût relativement élevé par rapport à la plupart des actions de coopération éducative ou linguistique.

⁹⁹⁵ Le souligné en italique correspond au souligné des auteurs ; celui en gras nous revient.

⁹⁹⁶ Annexe 15. C'est artificiellement que le budget de la DG est passé de 5,35 milliards de francs en 1995 à 9,3 milliards de francs en 2000. Nous ne disposons pas de données intermédiaires. Mais en 1999, le ministère de la coopération ayant été absorbé par le ministère des Affaires étrangères, la DG voit son budget gonflé par la mise en commun des deux budgets, mais elle voit aussi son périmètre de coopération élargi à l'ensemble des missions préalablement assurées par les deux ministères.

Les orientations de la DGCID touchant l'ensemble de la coopération, elles concernent également la coopération universitaire. Nous nous attardons quelque peu sur deux aspects qui, selon nous, sont non seulement des orientations qui vont se poursuivre jusqu'à aujourd'hui, mais qui, de plus, présentent des corrélations avec l'évolution de la politique de filières francophones. Ces corrélations seront mieux mises en évidence en conclusion. Nous nous contentons pour l'instant de présenter un peu « abruptement » ces éléments.

Le partenariat concerne l'ensemble des organisations susceptibles de participer en termes de moyens – financiers, humains, techniques – à des opérations de coopération que la DG avait plutôt tendance à assurer seule.

« Le partenariat exprime l'ambition d'une relation d'une densité suffisante pour mobiliser des administrations d'Etat, des acteurs institutionnels, mais aussi des représentants des sociétés concernées de part et d'autre dans toute leur variété – et donc, les collectivités décentralisées, le monde de l'entreprise, la société civile. C'est cette relation qui doit s'exprimer dans les accords de partenariats à nouer » (p. 5-6)

Plus loin, il est précisé que ce partenariat s'étend aux autres ministères et aux grands opérateurs de service public ; à l'ensemble des acteurs « hors Etat » ; aux grands donneurs d'ordre et bailleurs de fonds internationaux, notamment multilatéraux.

Concernant les formations francophones, le partenariat avec les universités françaises a déjà commencé à être modestement mis en place dans la période précédente, en 1994.

La coopération « par gestion de projet », qui s'oppose à la « coopération de substitution », va de pair avec la définition du rôle des « coopérants ou assistants techniques ».

Ce point, déjà abordé avec les évolutions de la politique de filières francophones de l'AUF (une certaine corrélation entre la fin de la politique de filières francophones et la volonté de mettre un terme à ce qui est désigné comme « coopération de substitution ») sera donc repris en conclusion de notre travail.

Les rédacteurs du projet se félicitent de la forte diminution du nombre de coopérants depuis la réforme engagée en 1992 par la DGRCSST – ce n'est donc pas, comme pour les partenariats, une nouveauté.

« Le système a été continûment critiqué pour son coût et sa lourdeur, pour sa propension à jouer un rôle de substitution inhibant pour l'éclosion de capacités nationales, pour les faibles qualité et motivation d'un nombre non négligeable de ses membres. De fait, il y a encore dix ans, la coopération était encore largement organisée autour d'une assistance technique abondante et substitutive, avec de forts effectifs d'enseignants. Mais la réforme engagée en 1992 a largement contribué à son adaptation. La coopération de substitution s'est beaucoup réduite, les coopérants sont affectés à des projets précis et disposent d'une lettre de mission. En une décennie, les missions de coopérants ont changé de nature. Désormais davantage étroitement associés à l'instruction, à la négociation et à la gestion des projets, ils sont, pour la plupart, dotés de responsabilités s'étendant à des programmes complexes, impliquant parfois plusieurs bailleurs de fonds aux côtés des Etats partenaires. Ainsi sous la forte déflation des effectifs, le niveau s'est fortement élevé au cours de la période, et l'assistance technique de « coopération » domine maintenant très nettement en nombre les rémanences de l'assistance technique de « substitution », bien repérées, et, pour beaucoup, en cours de réduction constante. »

Le document soulève plusieurs questions à propos de la coopération de substitution et de l'assistance technique. Il apporte des éléments de réponse qui témoignent d'une certaine souplesse et d'un certain pragmatisme.

« La coopération de substitution doit-elle totalement disparaître ? »

Oui, en principe, mais le bon sens doit aussi pouvoir autoriser un certain nombre d'exceptions, notamment pour les situations de crise ou d'urgence, parfois pour des postes stratégiques où, manifestement, la ressource locale manque dans l'immédiat. »

La question suivante porte sur la durée de la mission dans le cas de l'assistance technique – durée qui par essence était de « longue durée » pour la coopération de substitution.

« Faut-il enfin accepter l'idée que l'assistance technique, comme présence physique constante sur le terrain, ne serait au fond qu'une « exception française », héritée de la colonisation, et devrait donc rapidement disparaître au profit du modèle standard d'aide combinant missions d'experts de courte durée et présence un peu plus longues, liées à des projets, financés dans ce cadre, s'achevant donc en tout état de cause à l'expiration des projets ? »

Il faut ici recommander la plus grande prudence. Le « modèle standard » ci-dessus décrit, genre, lui aussi, bien des caricatures, notamment celle de l'expert logé dans les meilleurs hôtels, facturé aux tarifs des cabinets d'avocats internationaux, présentant des rapports constitués pour l'essentiel de la traduction en anglais de données et travaux récoltés sur place. Le « modèle français » offre, outre ses effets directs, un

avantage très spécifique : la qualité et l'intensité des rapports humains ainsi tissés, qui offrent des capacités uniques de compréhension et d'analyse du terrain. » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 9-10)

Par conséquent, même si des orientations sont arrêtées en faveur de la « coopération de projet », la DG entend préserver une certaine souplesse et un certain type de coopération « à la française ».

Les procédures envisagées, néanmoins, correspondent parfaitement à la démarche de projet : éviter les nouvelles « récurrences » budgétaires, d'une part, mettre en place des indicateurs pour exercer un « contrôle » et « évaluer les actions »⁹⁹⁷.

« La programmation annuelle.

La DGCID se prépare à en réformer profondément le processus, en séparant mieux que par le passé le fond d'actions récurrentes, indispensables pour nourrir la relation permanente de coopération avec un pays donné [...], et les projets structurants, individuellement choisis en fonction de leurs mérites propres, à protéger impérativement de toute tentation d'abonnement. »

Les responsables de la DGCID envisagent également la mise en place d'une évaluation régulière des actions poursuivies.

« L'élaboration systématique, chacun à son niveau et selon ses besoins, de **batteries d'indicateurs**. Il s'agit peut-être là d'un chantier les plus importants pour le succès durable de la DGCID, qui devra être suivi avec une minutie particulière par le service de la stratégie, de la programmation et des moyens. Seule, en effet, la mise en place d'un tel dispositif permettra d'échapper aux **évaluations** et contrôles impressionnistes, comme aux prestations aléatoires de consultants extérieurs. » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 18-19)

Différentes évaluations des « filières francophones » vont effectivement être entreprises : celle du DSPA, à l'issue de ces dix ans d'existence (1988-1998) – soit un peu avant la création de la DGCID ; celle de la coopération avec l'université Galatasaray, à l'issue de ses dix ans d'existence également (1992-2002), celle des « filières francophones dans les PECO », en 2001 et, plus largement, de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), soit, à l'issue, à peu près d'une dizaine d'années de coopération intense avec les PECO.

ii. L'action universitaire et les formations francophones dans les orientations de 1999 : effacement d'une catégorie d'intervention

Comme nous l'avons vu précédemment, l'organigramme de la DGCID marque la consécration de la coopération universitaire, en lui conférant une place dans l'intitulé d'une grande direction.

La DGCID se compose de quatre directions dites « fonctionnelles » - ses « champs d'action » - et de deux missions « transversales ».

Quels sont les changements majeurs par rapport à l'organigramme / aux organigrammes de feu la DGRCSST ?

La nouvelle configuration sépare le domaine « technique » du domaine « scientifique », indissociables durant toute la période de la DGRCSST, ce qui produit la création de deux directions inédites.

1- La direction du développement et de la coopération technique est chargée d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes et projets de la direction générale en matière de développement économique, social, éducatif et institutionnel⁹⁹⁸.

2- La direction de la coopération culturelle et du français, a pour mission d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes et projets de la direction générale dans les domaines de la culture, de l'art, de l'enseignement et de la diffusion de la langue française. Elle est composée d'une sous-direction de la coopération culturelle et artistique et d'une sous-direction du français.

3- **La direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche**, est chargée d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes et projets de la direction générale en faveur du développement des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche, comme en matière de coopération et d'échanges entre les universités, les établissements d'enseignement supérieur et les institutions de recherche français et

⁹⁹⁷ C'est également la démarche qui commence à être systématiquement mise en place à l'AUF, à peu près au même moment, ainsi que, simple coïncidence, la structure est, elle aussi, transformée (passage de l'AUPELF-UREF à l'AUF).

⁹⁹⁸ Cette direction correspond schématiquement au périmètre d'action de l'ancien ministère de la Coopération.

étrangers. Elle suit les activités internationales des institutions françaises de recherche fondamentale et appliquée. Elle est composée de la sous-direction de la coopération universitaire et scientifique et de la sous-direction de la Recherche

4- La direction de l'audiovisuel extérieur et des techniques de communication, élabore et met en œuvre les programmes et projets de la direction générale en matière d'action audiovisuelle extérieure. (Reprise partielle des informations contenues sur le site CADA-MAE, 2002)



Extrait flyer DGCID, 2000

Quant aux deux missions, elles traduisent la politique des partenariats. La première, « la mission pour la coopération multilatérale », suit les projets des organisations européennes et internationales, et la seconde, « la mission pour la coopération non-gouvernementale », suit les projets des organisations non gouvernementales et des collectivités territoriales françaises.

Afin de comprendre la fonction de la coopération linguistique et éducative - qui jusqu'alors se chargeait peu ou prou de la politique des filières francophones - et celle de la coopération universitaire, nous reprenons les présentations résumées qui en étaient faites en 2002 sur le site de la CADA-MAE.

« **La sous-direction du français** a pour tâche d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes et projets de la direction générale consacrés à l'enseignement et à l'emploi de la langue française par l'apport de méthodes, d'instruments et d'expertise appropriés. Elle agit à cette fin au sein du réseau des centres, instituts et alliances, et en coopération avec les systèmes d'enseignement et de formation étrangers. Elle anime le réseau des attachés chargés de l'enseignement et de la promotion de la langue française et suit l'activité des établissements d'enseignement français à l'étranger. »

Cette sous-direction est clairement recentrée sur sa mission linguistique et sa mission éducative – c'est-à-dire l'enseignement du et en français dans l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Contrairement aux années précédente, la coopération universitaire et les filières disparaissent complètement du périmètre de la coopération linguistique.

Quelles sont les missions dévolues à la coopération universitaire ? Si les « filières francophones » disparaissent du périmètre de l'action linguistique, les retrouve-t-on dans celui de la coopération universitaire ?

La direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche (DCSUR) est présentée dans le document-cadre de la DGCID comme un « renouveau ». L'historique confirme notre lecture des organigrammes.

« Héritière directe mais partielle de la Direction de la coopération scientifique et technique (DGR CST) et plus lointaine de la défunte sous-direction de la Recherche du ministère de la Coopération, la DCSUR s'inscrit à la fois dans la tradition et l'innovation. En effet, si la coopération « scientifique » (adjectif ajouté au sigle en 1969) est considérée comme un élément important de notre action à l'extérieur depuis les années 60, c'est bien la première fois que cet affichage de l'ensemble science et université, esquissé (sans traduction administrative propre ni dans les postes ni à l'administration centrale) lors de la « réforme Lévitte », est énoncé clairement. Des éléments épars sont ainsi réunis. **Cette démarche renoue avec une tradition quelque peu délaissée, les Instituts français étant au départ des antennes d'universités**

françaises. La coopération universitaire, qui n'a cessé de monter en puissance, en particulier avec les pays émergents et en transition – le COCOP⁹⁹⁹ y consacre notamment plus de la moitié de ses moyens dans les dernières années – se trouve consacrée, de même que se trouve établi le principe d'une **recherche « une »**, qu'elle fasse avancer les connaissances fondamentales ou qu'elle œuvre sur ou pour le développement. » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 118¹⁰⁰⁰)

Une première approche de ses missions peut être faite à partir du résumé que la DGCID en propose.

La direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche, est chargée d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes et projets de la direction générale en faveur du développement des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche, comme en matière de coopération et d'échanges entre les universités, les établissements d'enseignement supérieur et les institutions de recherche français et étrangers. Elle suit les activités internationales des institutions françaises de recherche fondamentale et appliquée.

La sous-direction de la coopération universitaire et scientifique élabore et met en œuvre les programmes et projets de la direction générale en faveur du développement des systèmes d'enseignement supérieur, comme en matière de coopération et d'échanges entre les universités et les établissements d'enseignement supérieur français et étrangers. Elle conduit à cette fin les programmes et projets de missions, d'échanges et de bourses universitaires entre la France et l'étranger. Elle contribue à la promotion de l'offre française de formation supérieure.

La sous-direction de la Recherche élabore et met en œuvre les programmes et projets de la direction générale en matière de développement de la recherche. Elle apporte son appui aux activités internationales des institutions françaises de recherche fondamentale et appliquée, et participerait à l'orientation de leurs stratégies. Elle participe également à l'élaboration et au suivi des programmes européens et internationaux de recherche. Elle veille au bon fonctionnement des centres de recherche et des missions archéologiques à l'étranger soutenus par la direction générale. » (Site CADA-MAE, 2002)

Les filières francophones ne figurent pas plus parmi les missions de la direction de la coopération universitaire qu'elles ne figuraient dans celles de la coopération linguistique.

On peut en trouver la trace dans les « programmes et projets de la direction générale en faveur du développement des systèmes d'enseignement supérieur ». Il n'empêche que contrairement à la période précédente, elles ne sont explicitement mentionnées nulle part, tandis que la coopération universitaire apparaît comme un axe majeur.

L'examen des 15 pages consacrées à la « coopération scientifique, universitaire et de recherche » du document-cadre de 1999 (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 118-132) confirme l'extrême discrétion dans laquelle sont tenues les filières francophones.

Pour résumer les orientations de la DCSUR, elle a essentiellement vocation à assurer une

« interface entre le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur français et l'étranger » ; sa mission principale est une « mission de réflexion, d'expertise et d'animation [...] La direction a donc vocation à mener des programmes, des projets [...] Parce que ses partenaires sont puissants et nombreux en France [universités, organismes de recherche...], mais dispersés, et parfois mal organisés à l'international, la principale question qui se pose à la DCSUR en termes de méthodes avec eux est bien de trouver le juste équilibre pour coordonner leur action, voire au départ à connaître leurs initiatives [...] » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 118-122)

Elle a un rôle primordial à jouer pour que la France soit bien une puissance à « vocation mondiale. L'intitulé du document prend pleinement son sens : « un projet d'entreprise ».

Le contexte de l'action, longuement développé, est celui de l'international, du « marché commercial », du « marché de l'influence », de l'« attraction » et de la « compétitivité » : il s'agit essentiellement de promouvoir la recherche et la formation françaises.

« En transformant les conditions d'entrée en France et de séjour des chercheurs et des étudiants étrangers (Loi Chevènement), et en créant l'Agence EduFrance, le gouvernement a montré le cap : dans ce contexte international, prendre la mesure de la **compétition** à l'œuvre et **promouvoir** nos formations supérieures et notre expertise scientifique, non seulement pour la placer sur **un marché commercial**, mais aussi sur le **marché de l'influence** que le seul usage de notre langue ne permet plus de **conquérir** aisément. Mais

⁹⁹⁹ Comité d'orientation, de coordination et de projets (voir plus bas : « Quelle politique de filière de la part des SCAC ? »)

¹⁰⁰⁰ Les italiques correspondent aux accentuations des auteurs ; le gras aux nôtres.

il ne suffit pas de promouvoir. Encore faut-il que ce que l'on propose soit de qualité : de ce point de vue, la mission de la DCSUR est essentielle : favoriser l'internationalisation des établissements en les incitant à améliorer leurs dispositifs d'accueil, leurs cursus à destination d'étudiants étrangers, voire en confectionnant **des filières à l'étranger**. » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 124)

C'est seulement à la 11^{ème} page que l'on trouve une mention aux « filières », parmi les « priorités immédiates » et dans le « programme de travail ». Mais elles n'y occupent qu'une place très marginale. Quelles sont ces priorités et comment sont-elles hiérarchisées ? Les « priorités thématiques » (l'autre catégorie étant les « priorités dans l'organisation »), au nombre de neuf tiennent sur deux pages et demie (128-130). La première est, sans surprise par rapport à l'argumentation qui précède, la « formation des élites étrangères en France », priorité du gouvernement français, qui vient, sous la houlette du ministre de l'enseignement supérieur de créer EduFrance. Elle est l'objet du développement le plus long : pratiquement une page entière. Les huit autres « priorités » sont résumées en quelques lignes. Il est important de relever quelques éléments de cette première priorité, tant elle va impulser l'action de coopération universitaire dans son ensemble (y compris dans ce qui semble relever du détail : la priorité accordée au second cycle universitaire).

« La formation des élites étrangères en France. [Elle recouvre]

- La promotion de l'offre de formation compétitive qui doit nous permettre d'augmenter sensiblement le nombre d'étudiants étrangers et de porter la France sur ce marché et sur les appels d'offre internationaux ;
- Les conditions d'accueil [amélioration de l'accueil et renforcement des structures d'accueil]
- Les programmes de bourses : la montée du programme Eiffel doit avoir un caractère structurant pour une politique plus lisible et volontariste. Outre l'effet d'affichage, ce programme et les développements qu'on peut imaginer par la labellisation d'autres programmes bilatéraux existants, marquent le souci de **s'intéresser au second cycle**, de se **donner des priorités thématiques en phase avec les exigences de notre influence** (sciences de l'ingénieur, économie, gestion, droit) et géographiques (pays émergents et général) [...] » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 128)

« La formation des élites étrangères dans leur pays » est la deuxième priorité thématique. C'est sous ce chapeau que l'on trouve une référence aux « filières ». Nous citons l'intégralité du passage dédié :

« La formation des élites étrangères dans leur pays.

Cette orientation n'est pas contradictoire avec la précédente et il est temps de convenablement coordonner ces deux politiques. 200 filières existent aujourd'hui, dont plus de la moitié dans les pays de l'Est de l'Europe. Ce dispositif doit être évalué, rationalisé en le mettant en regard de la politique d'accueil en France, et, éventuellement étendu en Asie et en Amérique latine. »

La troisième priorité, conforme et aux orientations européennes qui se dessinent (Bologne : voir plus bas) et aux objectifs de compétitivité qui ont été affichés, est de « faciliter l'intégration européenne en matière d'enseignement supérieur » :

« Les échanges et programmes existant en bilatéral doivent concourir à cet objectif : le département doit aider les établissements à 'mettre le pied à l'étrier' et à **internationaliser leur corps professoral**. Pour l'Europe, via la Commission, en encourageant la participation des établissements et des enseignants aux programmes européens, en œuvrant aux côtés du MENRT¹⁰⁰¹ à la **progressive harmonisation des cursus et des diplômes**, en participant à la mise en place des universités franco-allemandes, italiennes, néerlandaises... Ce sont les conditions d'internationalisation réussie du système d'enseignement supérieur français »

Les autres priorités concernent, pour deux d'entre elles, la Francophonie (contribuer à la refondation du système universitaire en Afrique francophone ; formuler des priorités nationales claires pour une Francophonie universitaire et de recherche à un moment où l'AUF traverse la crise de gestion que nous avons évoquée), et pour les autres, la recherche, la place de l'expertise scientifique française dans les négociations internationales et la promotion de la culture scientifique.

¹⁰⁰¹ Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Comme les « affaires étrangères », l'enseignement supérieur a souvent changé de ministère. De même que nous avons utilisé le générique MAE pour l'ensemble des différentes appellations du ministère qui s'occupe des affaires étrangères, nous utilisons le générique MESR (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) pour désigner les différentes appellations du ministère qui s'occupe de l'enseignement supérieur.

Pour nous faire une idée plus précise de cette « place », au-delà du document-cadre, de diffusion restreinte (auprès des ambassadeurs), nous pouvons observer les documents de présentation qui ont été diffusés plus largement dans la foulée du document-cadre.

Le flyer promotionnel de la nouvelle DGCID, édité en 2000, à la suite du document-cadre, destiné à l'ensemble du personnel de la DG, voire au personnel d'autres ministères, donne une excellente idée des actions prioritaires qu'entend mener la DG. Ce résumé produit par la DG elle-même se présente sous forme d'encadré sur les « objectifs de la nouvelle direction générale ».

Les objectifs de la nouvelle direction générale

La nouvelle direction générale est fondée sur trois principes :

- la **coopération**, comme créatrice de rapports d'égalité,
- le **partenariat**, comme mobilisateur de l'ensemble des acteurs concernés,
- la **culture**, comme cœur et cible de ses actions.

La DGCID a des priorités de portée universelle, et dans la **Zone de solidarité prioritaire**.

Pour ses actions dans l'ensemble du monde, elle défend trois priorités :

- l'**audiovisuel** et les **nouvelles technologies de la communication**,
- la promotion des **formations supérieures** et de la **recherche** françaises,
- la coopération **institutionnelle, administrative et juridique**.

Dans sa coopération au développement, elle a les trois priorités suivantes :

- le **développement durable**, entendu comme développement d'une économie diversifiée, appuyé sur un État de droit, respectueux des grands équilibres humains et naturels,
- l'**éducation de base** et la formation professionnelle,
- les **soins de santé primaires**, l'accès des femmes à la **santé génésique** et la **lutte contre les grandes endémies**.

Elle contribue ainsi directement à la **lutte contre la pauvreté**.

Dans l'ensemble de ses actions, la DGCID soutient la **langue française** et la **qualité des messages** dont les créateurs et les opérateurs français sont les vecteurs.

Toutes les fonctions de la DGCID apportent leur appui à ces priorités, qui convergent elles-mêmes vers le **développement humain**, entendu dans son sens le plus large : intégrant donc le soutien à la **diversité culturelle**.

Par l'ensemble de ses entreprises, la DGCID est ainsi **au service de la jeunesse du monde**.

Extrait flyer DGCID, 2000

Or, dans le domaine universitaire, l'unique priorité qu'elle affiche est « la promotion des formations supérieures et de la recherche françaises ».

Que conclure de cette longue – mais nécessaire - présentation des orientations de la DGCID - qui vont ouvrir la voie aux grandes orientations qui ont cours encore aujourd'hui ?

La place des « filières francophones » est réduite à la portion congrue.

La place de la politique des filières francophones est d'autant plus marginalisée, qu'elles perdent pratiquement la caractéristique qui leur était consubstantielle : la langue française. La caractéristique « universitaire » est fortement présente dans cet ouvrage de 169 pages qui fonde les orientations de la DGCID. On note, dans le petit passage qui leur est consacré, que ce ne sont plus des « filières francophones », mais simplement des « filières ». Est-ce un simple raccourci, sans intention de gommer la caractéristique ? Il ne nous semble pas. En tout cas, au moins, par cette simple désignation, il y a la volonté de déconstruire une catégorie d'intervention qui avait été construite et était identifiée en tant que « filière francophone ». On ne trouve plus d'argumentaire visant la cohérence du dispositif « francophone » du lycée à l'université, ni dans le chapitre consacré à la coopération universitaire, ni dans celui consacré à la coopération linguistique (p. 108-117), pourtant présentée comme une action « transversale ».

On trouve en revanche, à plusieurs reprises, une volonté, plus ou moins discrète, voire alambiquée – c'est un sujet sensible -, d'évacuer la contrainte langagière, en autonomisant et la recherche et l'enseignement universitaire des aspects langagiers.

« La francophonie. [...] entre dans cette logique de solidarité, mais en reformulant les termes d'une coopération universitaire et de recherche francophone. **Disons, pour être bref, que l'orientation qui nous est donnée est simple : il n'existe pas de recherche francophone, il existe de la recherche dans les pays francophones et cette recherche doit être de qualité. De même, le caractère francophone de l'enseignement n'est pas essentiel** : il convient de créer une vraie dynamique autour de la transmission des contenus que la francophonie peut porter. »

Si nous résumons, en matière de recherche, comme en matière d'enseignement, c'est la qualité qui doit primer. Or, il n'y a aucune équivalence entre qualité et création ou diffusion des connaissances en langue française.

A la suite du passage cité plus haut sur la « compétitivité », on trouve un exemple similaire :

« [Placer notre expertise scientifique] sur le marché de l'influence **que le seul usage de notre langue ne permet plus de conquérir aisément**. Mais il ne suffit pas de promouvoir. **Encore faut-il que ce que l'on propose soit de qualité** : de ce point de vue, la mission de la DCSUR est essentielle : **favoriser l'internationalisation des établissements en les incitant à améliorer leurs dispositifs d'accueil, leurs cursus à destination d'étudiants étrangers, voire en confectionnant des filières à l'étranger.** » (« Projet d'entreprise », DGCID, juillet 1999 : 124)

La formulation est plus ambiguë que la précédente. Néanmoins, on peut au moins constater que, premièrement, des « filières à l'étranger », ce ne sont pas nécessairement des filières en langue française – ce que l'on s'abstient de préciser -, et, deuxièmement, ces « filières » ne sont plus des « filières francophones », qui avaient été définies comme des formations implantées dans un établissement d'enseignement supérieur étranger.

Par conséquent, ce document de la DGCID, tout en tricotant une politique de coopération universitaire, dont la caractéristique principale est de participer à l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français, détricote la politique de filières francophones dont même le nom a disparu :

- plus de lien entre enseignement, qualité et langue française ;
- plus de lien entre l'enseignement français ou bilingue du secondaire et l'universitaire ;
- création d'une nouvelle catégorie de « filières » - qui se superpose à la première : la « filière » d'un établissement français à l'étranger.

iii. La coopération universitaire : un cadre d'action résolument européen

Le cadre qui est donné à la coopération universitaire de la part de la DGCID et que nous venons de décrire soutient très clairement les orientations européennes en cours d'adoption par le ministère de l'enseignement supérieur.

Une prochaine partie est consacrée à ces orientations et à l'émergence en 1998-1999 de résolutions communes à plusieurs ministres européens afin de construire un « espace européen de l'enseignement

supérieur ». Relevons simplement pour l'instant, que le document cadre date de juillet 1999. A ce moment plusieurs événements marquants et, comme la suite de l'histoire le confirmera, fondateurs, viennent d'avoir lieu : déclaration de Paris, le 25 mai 1998 et déclaration de Bologne, le 19 juin 1999. Les orientations de la DGCID dans le domaine universitaire, non seulement convergent avec celles adoptées par le ministère de l'Enseignement supérieur à la même époque, mais elles participent à une stratégie commune.

Plusieurs actions ont déjà été entreprises en commun, comme la création conjointe de l'Agence EduFrance, en novembre 1998, dont les objectifs sont largement repris par la DGCID et visent précisément à maintenir la « compétitivité de la France » en matière d'éducation et de recherche. :

- assurer à l'étranger la promotion de l'offre française de formation et d'expertise en matière éducative et scientifique ;
- stimuler et coordonner les réponses aux appels d'offre internationaux ;
- fournir une prestation d'accueil aux étudiants étrangers.

Si une politique de formations en langue française converge largement avec la politique de l'AUPELF-UREF conduite à la même époque, pour construire un « espace francophone », en revanche, elle converge difficilement, voire diverge partiellement, voire interfère, avec la construction d'une politique européenne de l'enseignement supérieur. En tout cas, comme le montrent les orientations, elles ne sont guère compatibles.

c) Une certaine résilience de la politique des « filières francophones » au début des années 2000

Malgré ces orientations politiques générales, la politique de « filières francophones » va encore conserver une certaine consistance, avec un rôle de second plan, au début des années 2000.

D'abord, les rapports d'évaluation consacrés à cette politique, ont tous été positifs et ont généralement fait valoir le faible coût de telles formations pour le gouvernement français par rapport au coût d'un étudiant étranger en France, qui bénéficie du même privilège que les étudiants français : la quasi gratuité des études, des aides au logement étudiant.

Ensuite, les rapports d'activité annuels de la DGCID montrent la persistance de ces actions : il est vrai qu'elles restent, même si c'est de manière assez discrète, la priorité n°2 de la coopération universitaire dans le document-cadre, après l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur français.

Enfin, quelques universités « françaises » ont été créées (université française d'Arménie, université française d'Egypte, université d'Abu Dhabi), dans la lignée des préconisations de 1999. Portées par un établissement français, avec apport de financements privés, mais avec soutien du MAE, elles affichent toutes la langue française dans leur offre formative.

i. Evaluations des « filières francophones » : 1998-2002

Le premier rapport d'évaluation que nous connaissons date de la période antérieure à la DGCID. Il concerne le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara. Nous en reparlerons un peu plus loin. Si ce rapport est commandé à un moment où la DG est à l'apogée de sa politique de filières francophones, il semble que ce soit une règle d'évaluer au bout de 10 ans de coopération les effets de l'action. En revanche, le SCAC s'interroge déjà sur la manière de consacrer moins de moyens à cette « filière »¹⁰⁰². Mais n'oublions pas que cette « filière » est une filière « précoce » et qu'elle a sans doute servi d'« étalon » à la DG, non seulement pour initier sa politique de « filières francophones », mais aussi pour sa poursuite au-delà des moments fondateurs.

L'évaluation a été confiée par la DGRCSST à N. Montricher, chercheur au CNRS.

Les termes de références de la lettre de mission sont rappelés de manière sommaire au début du rapport. Il s'agit classiquement « d'évaluer la conformité des résultats aux objectifs : l'impact de

¹⁰⁰² Archives non officielles.

l'investissement français dans la première filière universitaire francophone qui ait été créée en Turquie. »¹⁰⁰³

Les résultats du rapport sont excellents. Il existe évidemment des points à améliorer. Mais l'évaluatrice estime, nonobstant quelques améliorations à apporter (qui concernent surtout sa valorisation), que le DSPA constitue « un bon instrument de l'action culturelle française en Turquie ». La formation délivrée est une formation de qualité (méthodes d'enseignement, implication de l'équipe, ouverture sur la recherche), les débouchés sont très bons, la formation présente une originalité dans le paysage universitaire turc et par rapport à l'université Galatasaray.

La caractéristique linguistique de la formation n'est pas remise en doute : la formation doit surtout assurer une « formation préparatoire en français dans des conditions qui garantissent un niveau autorisant la formation intellectuelle qu'attendent les étudiants. » Elle ne remet pas en cause non plus la présence française sur place, elle avance même des arguments pour la maintenir :

« Ces objectifs impliquent une présence française motivée et bien formée aussi bien pour le cycle linguistique que, par la suite, pour assurer non seulement un encadrement mais aussi une ambiance « en français ». En clair sur ce point, la coopération implique non seulement la formation de formateurs turcs en langue française, mais aussi une participation concrète à la vie du département pour travailler avec des enseignants turcs de valeur. » (Evaluation DSPA (1988-1998), CNRS / MAE, février 1998 : 51)

Le deuxième rapport d'évaluation commandé par la DG sur la politique de « filières francophones » est le rapport intitulé « Evaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale [PECO] et dans les nouveaux états indépendants [NEI] ». Il a été réalisé en 2001 par la SFERE¹⁰⁰⁴.

Les termes de références du cahier des charges transmis par la DGCID aux évaluateurs soulignent bien la volonté de faire entrer dans les nouvelles orientations de la DG des « filières » créées il y a une dizaine d'années, voire de se débarrasser du fardeau qu'elles représentent : l'argument majeur étant de faire évoluer la coopération « de la substitution vers le partenariat ».

« Les filières universitaires francophones sont au nombre d'une centaine dans les pays d'Europe centrale et orientale. Mises en place dès le début de la décennie 90, ces filières ont eu comme objectif de départ l'ouverture des sociétés de ces pays, la modernisation de leur économie et la démocratisation de leurs institutions. De ce fait, les actions de formation concernent essentiellement les domaines de la gestion, de l'économie et du droit, ainsi que les sciences de l'ingénieur.

Si l'appui du gouvernement français à la création de ces filières novatrices a été déterminant dans un premier temps – tant du point de vue des moyens que des instruments utilisés – il convient désormais que les établissements d'enseignement supérieur locaux s'approprient ces filières, quitte à les mettre en mesure de bénéficier de l'appui des programmes communautaires (Tempus, Phare), ou des collectivités locales françaises.

En d'autres termes, à travers tous les aspects examinés, l'évaluation devra contribuer à répondre à une question essentielle : comment passer désormais de l'assistance à un réel partenariat ? » (Evaluation FUF-PECO, termes de référence, SFERE / MAE, 2001 : 37)

Une remarque que nous reprendrons en conclusion et que nous avons déjà faite à propos des orientations récentes de l'AUF : il semble y avoir une mécanique bien établie pour les « opérateurs » qui consiste à requalifier / disqualifier une ancienne action en « action de substitution », dès lors que l'on envisage de ne plus la soutenir, qu'elle ne s'inscrit plus dans des priorités et/ou dans un budget.

Nous réservons également pour une prochaine partie l'évolution des conceptions d'une « filière francophone ».

¹⁰⁰³ Plus précisément il s'agit d'évaluer :

- l'adaptation du comité pédagogique et scientifique à sa mission ;
- la place du DSPA dans le paysage universitaire turc et sa spécificité ;
- l'avancement du programme : la conformité du programme avec le projet initial, la complémentarité nécessaire avec l'université Galatasaray notamment au niveau des 3^{ème} cycles universitaires.

¹⁰⁰⁴ SFERE : Société française d'exportation des ressources éducatives, Société anonyme à but non lucratif, créée en 1984 par le gouvernement français. Elle est issue de la transformation de l'association IUT international, créée en 1975 et qui se présente comme une société en conseil, formation, assistance technique internationale. (Site de la SFERE).

Les résultats de l'évaluation sont intéressants pour deux raisons : ils ne vont pas dans le sens attendu par la DGCID (fin de la coopération de « substitution ») ; contrairement au rapport d'évaluation sur le DSPA, les évaluateurs proposent de différencier clairement langue française / savoir-faire « français » en matière de formation.

Tout d'abord, les résultats ne vont pas du tout dans le sens où la DGCID souhaiterait très probablement qu'ils aillent : préconiser des solutions permettant le désengagement le plus total possible.

Quels sont les résultats ? Les évaluateurs indiquent clairement en conclusion « la nécessité d'une persévérance » de la coopération (p. 24).

Tout en soulignant la très grande hétérogénéité des cas, en pointant les problèmes qui ne manquent évidemment pas, les évaluateurs mettent en évidence les avantages communs que présentent ces formations. L'argument principal qu'ils avancent, qui figure à la fois en début et en fin de synthèse, est la « relativité » du coût financier pour le gouvernement français.

Malgré l'éclatement apparent de l'ensemble (une centaine de formations, présentant des caractéristiques fort diverses), on perçoit une certaine cohérence : ce sont des formations à « caractère professionnalisant » qui ont donc un rôle à jouer dans les pays où elles sont implantées. La très grande majorité des « dysfonctionnements » constatés sont loin d'être irrémédiables.

« En conclusion les crédits affectés aux filières francophones sont sans aucun doute un moyen économique d'assurer la présence française dans ces pays au niveau des universités et aussi, par les débouchés, dans le monde professionnel. Elles contribuent à faire reconnaître les qualités de l'enseignement supérieur français face à l'omniprésence anglo-saxonne ou allemande. Des possibilités d'optimisation et d'harmonisation des financements existent pour continuer à faire des miracles avec peu de moyens. » (Evaluation FUF-PECO, SFERE / MAE, 2001 : 26)

Ils émettent également des réserves quant à un désengagement complet de la DGCID et pointent très clairement les « limites de la logique de projet ».

« Quel que soit le soin que puisse mettre un opérateur français à transférer les activités d'enseignement et de gestion à son partenaire, il ne saurait mettre un terme complet à sa coopération scientifique sans nuire gravement à la filière. Il faut bien distinguer à cet égard ce qui doit relever d'une logique de projet et ce qui au contraire correspond à des liens permanents. [...] »

La logique de projet n'est donc pas la panacée. Elle est judicieuse lorsqu'elle s'applique aux activités d'enseignement et de gestion, à condition qu'un délai d'appropriation suffisant soit ménagé. Elle n'a pas de sens si elle est invoquée pour mettre un terme à des échanges scientifiques. » (op. cit. : 25)

Les problèmes mis en avant pour assurer un fonctionnement satisfaisant à ces formations sont de deux ordres : les conditions locales et les conditions des implications et de la coopération.

Les conditions de réalisation locales sont souvent loin d'être idéales : modicité des salaires des universitaires, tendance à privilégier la théorie et les cours magistraux par rapport à la pratique. Les évaluateurs soulignent ainsi longuement l'absence quasi généralisée de stages ainsi que le caractère peu « professionnalisant » de ces formations.

« La coordination entre les opérateurs est le plus souvent satisfaisante pour tout ce qui concerne les aspects pédagogiques et la validation. Toutefois, il n'existe pas, la plupart du temps, un pilotage multiplicateur impliquant non seulement les milieux universitaires mais également les milieux économiques et sociaux, concernés par la formation de leurs futurs employés. Dans certains pays le développement des relations avec les acteurs économiques est rendu délicat par l'inexistence de stages dans les cursus locaux. » (op. cit. : 24)

Concernant la coopération elle-même, les évaluateurs estiment qu'elle présente des « pesanteurs ».

Dans certains cas, les institutions universitaires sont peu impliquées dans le fonctionnement de la formation et la formation a du mal à se construire une relève au-delà des universitaires pionniers.

Les évaluateurs concèdent ainsi que des « économies » pourraient être réalisées : les activités de premier niveau (« enseignement ») devraient être transférées aux universitaires locaux - mais non les activités de deuxième niveau (« expertise »). Ils estiment que « la présence sur place, après plusieurs années de fonctionnement, de personnel français n'est pas à cet égard un bon signe. Elle est contradictoire, en tout état de cause, avec l'idée d'une appropriation par l'établissement local. »¹⁰⁰⁵

¹⁰⁰⁵ Nous avons déjà cité en partie ce passage (voir formulation des hypothèses) : nous émettons nous-même, au-delà de l'avis des évaluateurs, des doutes quant au transfert d'activité d'enseignement elles-mêmes. On constate

Tout en affichant la nécessité du maintien de la coopération française, afin d'assurer la permanence des liens entre acteurs universitaires, ils se montrent cependant plus évasifs que l'évaluatrice du DSPA quant à une présence française « sur place ».

Mais là où les évaluateurs divergent nettement, c'est sur la question de la langue française. Alors que pour l'évaluatrice du DSPA, la langue française se présente comme une donnée qui ne nécessite qu'un ajustement de curriculum (formation linguistique approfondie), afin de garantir aux étudiants le bon suivi de leur formation en sciences politiques, les évaluateurs des « filières » dans les PECO voient une nécessité à dissocier langue française et formation universitaire ; « influence du français » et « influence des Français ».

« Le propos des évaluateurs n'est pas, bien entendu, de dévaluer les mérites de la langue française et de sa propagation dans le monde. Il est de remarquer que **l'objectif culturel de diffusion du français n'est pas exactement superposable à la visée technique, économique et administrative qui sous-tend la politique de filières menée en Europe centrale et orientale. Dans certains cas, un conflit entre ces deux catégories de buts peut même nuire à la lisibilité de l'action.**

Beaucoup d'étudiants attirés par les filières francophones sont des jeunes que la culture française fascine, dans sa dimension historique, littéraire, artistique. Notre devoir et notre intérêt commandent bien entendu d'encourager ces passions françaises. **Mais le fait d'avoir fréquenté un lycée français et d'être amoureux de notre langue ne suffisent pas à donner une vocation d'ingénieur, d'économiste ou de gestionnaire. Trop souvent, les filières qui forment à ces métiers privilégient dans leur recrutement le critère linguistique, au détriment des prérequis scientifiques.**

Le résultat est que pour éviter des taux d'échec trop importants, on abaisse de fait les niveaux académiques. L'insertion professionnelle des diplômés s'en ressent. **A l'inverse, nombre de jeunes qui seraient doués pour des études de ce type n'accèdent pas aux filières faute d'une maîtrise suffisante du français.**

Il faut ouvrir un débat qui permette de clarifier les enjeux et les buts poursuivis. **En première analyse, l'objectif fondamental doit être de favoriser l'influence économique et administrative française. C'est la logique dominante de la politique des filières menée depuis dix ans dans cette partie du monde et il faut la maintenir. Dans la plupart des cas, cette influence se confond avec l'influence du français. Mais dans d'autres, il faut accepter de transiger, et faire passer l'intérêt global de la France avant la défense intégrale de la langue française.** » (op. cit. : 21)

On note tout d'abord avec quelle prudence ils abordent la question de la langue française. Ils n'en déconstruisent pas moins plusieurs principes qui semblaient aller de soi à la DG dans la décennie précédente (discours de Juppé de 1994) et qui semble désormais beaucoup moins aller de soi :

- une supposée équivalence entre compétences en langue française et compétences (ou appétence) disciplinaires de la part des étudiants. Or, elle ne semble pas toujours avérée.
- une équivalence dans les buts poursuivis : influence économique, scientifique... et influence de la langue française.

La déconstruction opérée rejoint en partie les jalons que nous avons posés dans la première partie de ce travail.

Les évaluateurs préconisent, sans renoncer à une part du français dans les cursus, « d'augmenter la part de la langue anglaise, langue de la mondialisation, dans les cursus ».

Leurs arguments sont très pragmatiques : l'anglais est la langue de travail de nombreuses sociétés françaises installées dans les PECO pour lesquelles il constitue un « prérequis absolu à l'embauche » ; l'anglais est la langue de travail majeure des instances européennes que ces pays aspirent à intégrer le plus rapidement possible. Il leur semble que c'est condamner à l'échec des formations que de ne pas les ouvrir à la langue anglaise.

« L'apprentissage du français à côté de celui de l'anglais doit alors être présenté comme apportant un atout supplémentaire aux jeunes étudiants des filières par rapport à leurs camarades qui ne connaissent que l'anglais. [...] C'est à ce prix que les futures élites des pays d'Europe centrale et orientale continueront à s'intéresser à nos filières, et que la francophonie pourra se maintenir comme un instrument de l'influence globale de la France. » (op. cit. : 21-22)

également un certain flottement quant à ce que désigne le « personnel français » sur place : s'agit-il de personnel avec des fonctions d'encadrement ou de personnel enseignant ? Et que désigne « sur place » ? Les missions de courte durée, répétée dans le temps, sont-elles considérées comme une présence « sur place » ? Ou faut-il entendre le personnel mis à disposition sur le moyen terme, comme en Turquie ?

Comment est reçu ce rapport à la DGCID ?

Relativement bien, si l'on en croit le rapport d'activité de l'année 2001. Un encadré est consacré à l'évaluation (DGCID, « L'action 2001 » : 41) :

« Le rapport d'évaluation, remis en avril 2001, a émis une appréciation favorable sur le dispositif. Il a souligné que le ministère des Affaires étrangères avait réussi à organiser ces filières et les inscrire dans une politique cohérente. La formule 'filières universitaires francophones' a par ailleurs été jugée pertinente, à la fois au regard des intérêts français dans la région, et des besoins de formation des pays concernés. Les experts ont recommandé sa poursuite, moyennant un certain nombre d'adaptations et d'évolutions. »

Nous nous permettons, encore une fois, de reporter la conclusion sur les évolutions de la politique des « filières francophones » en fin de parcours.

La troisième évaluation dont nous disposons est l'évaluation de l'université Galatasaray – et par conséquent de ses différentes « filières ». La mission d'évaluation a été confiée par le MAE à un groupe de cinq experts, spécialistes de différentes disciplines, conduits par E. Cohen, économiste, chercheur au CNRS qui a rendu ses conclusions en juillet 2002.

Là encore il s'agit d'évaluer la coopération française.

« Dix ans après son lancement, il est demandé aux évaluateurs de vérifier si la coopération française à Galatasaray apporte ou non une plus-value qualitative à cette université. **En d'autres termes, il ne s'agit pas d'évaluer l'université en elle-même, mais la coopération française à Galatasaray ainsi que son apport à notre coopération universitaire en Turquie et dans la région.**

Cette interrogation sur la plus-value apportée par la coopération française devra être conduite dans tous les domaines où elle intervient : l'enseignement du français et la formation méthodologique (1), l'enseignement universitaire (2) la recherche (3). Enfin, à partir d'un sondage auprès d'anciens diplômés, de professionnels français et d'universitaires turcs, l'évaluation dira quelle est la perception de l'université à l'extérieur de celle-ci (4).

Dans chacun de ces domaines, il est demandé aux évaluateurs non seulement de faire des constats mais également des recommandations (y compris sur la pertinence du choix des filières actuellement en place et sur les filières qui seraient à créer). » (Evaluation GSÜ, 2002, termes de référence)

Quelles sont les conclusions de cette mission dans les grandes lignes ?

Là encore, les évaluateurs jugent globalement que cette coopération est une réussite. Par ailleurs, « les observations réalisées confirment **la nécessité du maintien de l'effort consenti par la France dans le cadre de la coopération avec l'Université Galatasaray.** »

« Cette nécessité est justifiée par la qualité d'un partenaire qui jouit d'une réputation d'excellence en Turquie et qui occupe une place reconnue dans la formation des élites de l'économie et de la fonction publique dans son pays. En contrepartie des moyens certes importants concentrés sur le soutien à cet établissement, la coopération française est susceptible de recueillir des retombées durables tant en matière d'influence économique et sociale qu'en matière de rayonnement culturel et linguistique. Enfin, le maintien de l'effort s'avère d'autant plus nécessaire que des difficultés pourraient venir restreindre l'espace dévolu à un enseignement supérieur francophone en Turquie du fait d'une limitation des possibilités d'organisation d'enseignements secondaires en langue étrangère et du fait du développement rapide d'établissements d'enseignement supérieur anglophones. » (Evaluation GSÜ, 2002)

Leurs recommandations portent sur la nécessité de passer « d'une coopération d'appui à une structure institutionnelle à une coopération de soutien à des programmes de développement académique », c'est-à-dire mettre en place une « démarche de planification interne conduisant à un **projet d'établissement** pour réorienter l'effort de coopération vers le soutien à des **projets prioritaires.** »

Concrètement, la coopération française doit, selon les évaluateurs, envisager de développer des programmes de recherche, d'encourager l'harmonisation des programmes en fonction du cadre européen, de soutenir les partenariats avec l'extérieur (entreprises) et de faciliter la mobilité et l'insertion professionnelle des étudiants.

Mais ils préconisent de « poursuivre les efforts visant à dégager des marges de manœuvre grâce à des modes de gestion moins onéreux de l'effort de coopération » (point 14)

L' « économie structurelle majeure » qu'ils envisagent, concerne la suppression du poste de recteur-adjoint :

« En interne, la présence d'un recteur adjoint français devrait être reconsidérée. Sans doute nécessaire dans une phase de mise en place de l'établissement, elle a permis au titulaire de la fonction d'apporter une contribution dont l'ampleur et la portée sont largement reconnues. Mais, la prolongation de cette fonction, au-delà de la période de création et de consolidation de l'organisation et des procédures pédagogiques ou institutionnelles, signifierait que la coopération française demeure marquée par une logique de soutien à la structure. C'est pourquoi il est proposé de passer d'une telle représentation de la France à l'intérieur des organes de direction de l'Université Galatasaray à une représentation dans un processus de validation, de suivi et d'évaluation des projets de développement académique. »

Ils restent assez prudents, cependant, le poste étant prévu dans l'accord international franco-turc de 1992, et, argumentent-ils, une suppression pourrait ainsi nuire aux relations franco-turques. Cette proposition prudente de suppression du poste de recteur-adjoint nous semble néanmoins assez étonnante¹⁰⁰⁶. Ce poste est considéré comme un « soutien à la structure »¹⁰⁰⁷ : cela signifie-t-il qu'il relève de la « coopération de substitution » ?

Du côté des postes d'enseignement permanents (sur contrats pluriannuels) mis à la disposition de l'université Galatasaray par le gouvernement français, au nombre de trente-trois en 2001-2002, ils se répartissent globalement entre un tiers d'enseignants de français, un tiers d'enseignants agrégés de mathématiques et de physiques qui interviennent dans les deux premières années de la faculté d'industrie et de technologie (FIT), un tiers d'universitaires « hautement spécialisés » répartis dans les différentes facultés. A ces postes, s'ajoutent les universitaires rétribués par le gouvernement français qui interviennent pour une vingtaine de « missions de courte ou moyenne durée ».

Les évaluateurs n'envisagent de supprimer ni les postes des agrégés de mathématiques et de physique, ni les postes d'enseignants de français, pourtant généralement les premiers à être étiquetés comme relevant de la « coopération de substitution ». Concernant les postes d'enseignants de français, ils justifient leur position de la manière suivante :

« La réduction de l'offre d'enseignement de la langue française assurée principalement par des enseignants français serait probablement une erreur. Les enseignements concernés constituent un moment privilégié pour assurer la mise à niveau des 'nouveaux francophones'¹⁰⁰⁸ ; ils revêtent une importance croissante compte tenu de l'extension de l'enseignement obligatoire en langue turque et de la restriction déjà mentionnée de l'enseignement scolaire délivré en français. Ils contribuent également à consolider l'imprégnation culturelle des élèves issus d'établissements assurant un enseignement secondaire en français. Pour ces deux raisons majeures, cette offre demeure essentielle à la préservation du caractère francophone de l'Université Galatasaray. » (Evaluation GSÜ, 2002 : 20)

La justification est très similaire pour les enseignants intervenant en FIT.

En revanche, ils envisagent de supprimer des postes d'enseignants-chercheurs.

« La présence d'enseignants permanents de haute spécialisation dans le cadre de contrats pluriannuels devrait demeurer exceptionnelle et n'être organisée qu'en liaison avec des projets de développement institutionnels strictement délimités. Si elle a pu apparaître légitime dans des périodes de mise en place des cursus de base de l'Université Galatasaray, **l'affectation sur des séjours pluriannuels d'enseignants-chercheurs français devient de moins en moins légitime au fur et à mesure que l'établissement étend sa capacité de formation de formateurs et 'produit' des docteurs turcs susceptibles de prendre en charge l'encadrement des filières et programmes de base.** Quant aux enseignements de spécialisation qui s'adressent à des étudiants avancés, aucun problème particulier ne

¹⁰⁰⁶ L'expérience a été plus ou moins tentée dès 2002. Plus ou moins : un universitaire en économie a réalisé la coordination pendant deux ans, sans qu'il y ait eu d'appel de poste. Mais en réalité, il était sur place en permanence et tenait exactement le rôle de recteur-adjoint. Personnellement, durant tout le temps où nous sommes restée à l'université Galatasaray, cette fonction, hautement politique, nous a paru tout à fait nécessaire pour assurer la représentation des intérêts français sur place, assurer la coordination de trente-trois enseignants français, la liaison entre les enseignants français et les autorités turques... Nous ne voyons pas trop comment pourrait tenir la coopération française sans ce rôle essentiel.

¹⁰⁰⁷ Pour notre part, nous estimons qu'il s'agit moins d'un soutien à la structure de l'établissement lui-même, qu'un soutien à la structure de la coopération sur place.

¹⁰⁰⁸ « Nouveaux francophones » : étudiants entrant à GSÜ sans avoir préalablement eu d'apprentissage de la langue française (plus de la moitié de chaque promotion).

devrait être soulevé par le fait de les confier à des professeurs ou des chercheurs visitants, présents au sein de l'établissement sur des séjours de courte ou de moyenne durées. » (op. cit., 22).

Comme pour les évaluateurs de la coopération avec les « filières » dans les PECO, tout en justifiant la nécessité de maintenir des moyens français, les évaluateurs de la coopération avec GSÜ envisagent néanmoins la suppression des postes universitaires.

Quel statut assignent-ils à la langue française au sein des curriculums de formation ? Le français est-il perçu par les évaluateurs de manière consubstantielle à la formation universitaire à Galatasaray ?

Il apparaît que oui.

« Le développement durable de la francophonie constitue un des objectifs majeurs poursuivis par la coopération française au travers de sa participation au projet de l'Université Galatasaray. **Convaincue de l'importance de cet enjeu**, la mission a pu mesurer la qualité du dispositif linguistique mis en place au sein de l'établissement ainsi que celle de l'encadrement assuré par les formateurs qui l'animent. Elle relève cependant des difficultés tenant aux effectifs et aux conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les enseignements linguistiques. »

Pour eux, à Galatasaray, la Francophonie constitue un « chemin européen ». Dans un argumentaire assez proche de celui des premiers concepteurs d'une politique de 'filières francophones », ils estiment que le français s'inscrit à l'université Galatasaray dans une configuration plurilingue (outre le turc, l'anglais est également présent dans les cursus de formation, ainsi, qu'à titre optionnel, plusieurs autres langues).

« Ce plurilinguisme prend aussi tout son sens au regard de l'éligibilité de la Turquie – candidate à l'Union européenne – aux programmes Socrates, sésame des universités européennes. Une opportunité et une ambition matérialisées par l'implantation au sein de l'Université du Centre de recherche et de documentation sur l'Europe (CREDE).

Dans une telle configuration cependant et dans un contexte de mobilité universitaire aujourd'hui concurrentiel, obligation est faite à la francophonie d'être une clé qui ouvre plus grandes les portes des universités françaises et francophones que la clé de l'anglais celle des universités anglophones, sous peine de vider de son sens le partenariat franco-turc de coopération.

Aussi cette obligation politique appelle-t-elle, pour la francophonie de l'Université, un " supplément de culture " que l'on aurait tort de considérer comme acquis ou allant de soi, dans la situation actuelle.

L'ambition francophone, à l'Université Galatasaray, n'a pas d'avance pari gagné. »

Tout en estimant que la francophonie est un enjeu et un défi, ils ne préconisent pas, contrairement aux évaluateurs des « filières » dans les PECO, de faire basculer une partie du curriculum vers la langue anglaise. Mais, certains curriculums intégrant déjà la langue anglaise, ils ne considèrent pas non plus qu'il faille la supprimer. Tout en constatant aussi que de nombreux cours sont délivrés en turc ou partiellement en turc, ils ne préconisent pas non plus de mesures « dures » pour les « rendre » au français. Ils se situent plutôt dans une approche pragmatique de cursus en langue française.

La question de la qualité relativement au binôme compétences en langue française / compétences disciplinaires n'est pas avancée. Mais se pose-t-elle ? Les modalités de recrutement en Turquie sont posées par avance : le critère linguistique n'est pas pris en compte¹⁰⁰⁹ ou n'est pris que secondairement en compte¹⁰¹⁰. Le recrutement se fait sur des compétences externes à la langue.

Non seulement – moyennant des économies de moyens – la coopération française est une nécessité, mais elle l'est pour maintenir une spécificité francophone.

« La 'francophonie' de l'Université Galatasaray [constitue] sa principale spécificité peut-être dans le contexte turc », estiment les évaluateurs.

« Or la coopération française constitue certainement un des atouts qui peuvent permettre à l'Université Galatasaray de préserver une identité universitaire forte, tout en s'en tenant au respect des principes et des dispositions juridiques applicables à l'enseignement supérieur turc. »

Au final, on voit que, dans l'ensemble, malgré des différences, ces rapports envisagent tous la nécessité du maintien d'une coopération française avec les « filières francophones ».

Aucun n'envisage de supprimer la langue française du curriculum. Mais entre ceux qui préconisent d'intégrer davantage d'enseignements en langue anglaise dans les cursus, et ceux qui ne l'envisagent

¹⁰⁰⁹ Sélection sur concours national : voir plus haut, le champ universitaire turc.

¹⁰¹⁰ Avec une sélection partiellement dérogatoire pour GSÜ que nous verrons plus loin.

pas, plusieurs cas de figure se présentent qui sont peut-être autant le reflet du choix des évaluateurs que de la situation des rapports linguistiques au sein des curriculums de formation. Tous soulignent également la nécessité de ces formations dans les paysages universitaires locaux. Formations des élites, formations de cadres : elles jouent leur rôle dans l'influence française.

ii. Maintien provisoire d'une politique de « filières francophones » dans les axes de coopération

Dans un premier temps, les priorités se réorganisent progressivement. Le MAE s'implique encore dans la politique de « filières », tout en organisant des créations d'universités « françaises », qui fonctionnent en « partenariat », avec des financements privés.

Lors de l'ouverture des journées du réseau de coopération et d'action culturelle du ministère des Affaires étrangères, en juillet 2001, Lionel Jospin, Premier ministre, trace dans son allocution les grandes orientations qu'il entend donner à l'action culturelle. Il s'agit globalement de renforcer les atouts de la France et, dans le domaine universitaire, de développer l'accueil d'étudiants étrangers.

« Il nous faut participer plus activement à la formation des élites mondiales, qui feront le monde de demain. **La France doit accueillir un plus grand nombre d'étudiants étrangers.** C'est un impératif dont vous êtes conscients. **De nouvelles procédures de visas, l'harmonisation européenne des diplômes, la création de l'Agence EduFrance, l'ouverture des Universités et des grandes Ecoles,** la mobilisation des ambassades ont permis d'accroître de 22.000 en 2 ans le nombre d'étudiants étrangers en France. Il serait également souhaitable d'augmenter le nombre et le montant des bourses d'études. Nous devons sensibiliser le secteur privé sur ces questions, afin de pouvoir, à terme, créer des fondations, sur le modèle du Brésil ou des Etats-Unis. **Il faudra aussi développer les filières universitaires francophones à l'étranger. De nouvelles universités à l'étranger pourront être créées, en partenariat avec les pays d'accueil, comme déjà au Caire, à Moscou, ou à Erevan. Je songe également aux universités franco-allemandes et franco-italiennes qui se sont mises en place avec succès.** Nous réfléchissons par ailleurs à une meilleure exploitation des possibilités ouvertes par la banalisation du numérique pour mieux prendre position sur le marché de l'enseignement à distance. » (Allocution, premier ministre, journées réseau, 23 juillet 2001)

Il s'agit là, selon nos recherches, du dernier encouragement explicite à la **création** de « filières universitaires francophones », et à la **création** d'universités « françaises » - celles-ci sur financements public-privé. Il s'agit en fait de la queue de la comète. Par la suite, les réalisations jugées les plus réussies ou celles que l'on veut préserver, vont faire office de vitrine. Mais on n'en envisage plus de nouvelles.

Dans les rapports d'activité de 2000 et 2002, les formations francophones sont bien présentes. Mais elles tiennent en quelques lignes. Les modèles choisis pour représenter la réussite de la coopération universitaire sont l'université franco-allemande et la coopération avec les universités américaines « les plus prestigieuses » (actions 2001), l'ouverture de l'université privée française d'Arménie (actions 2002).

Conformément au discours du ministre, la place principale de l'action universitaire va être de plus en plus occupée par la « formation des étrangers en France », jusqu'à ce qu'elle devienne même la politique quasi exclusive de la DGCID.

d) Les orientations de la coopération universitaire de la DGCID entre 2002 et 2009 : la marginalisation progressive de la politique de « filières francophones »

A partir du moment où la DGCID entre dans son rythme de croisière, on note que, globalement, les grands axes annoncés dans le document-cadre de 1998 vont être suivis.

Différents documents indiquent que la politique de « filières francophones » n'est pas encore tout à fait enterrée. Mais néanmoins, malgré les évaluations très positives de cette politique concernant les réalisations de terrain, « en amont », du côté de la DGCID, elle s'essouffle nettement. Elle présente en effet un coût non négligeable¹⁰¹¹. Globalement, ce que l'on peut retenir, c'est qu'à l'inverse des années 1994-1996, elle n'est plus un axe prioritaire de la DGCID et elle est même de plus en plus marginalisée dès 2002.

¹⁰¹¹ Voir annexe 19 l'évolution des moyens consacrés à GSÜ ; annexe 18, l'évolution des moyens consacrés au DSPA.

La tendance est à préserver les actions-phares. L'encouragement à de nouvelles créations ne dépasse pas l'année 2001. Les universités françaises étant tenues de développer de plus en plus elles-mêmes leurs propres partenariats internationaux, le MAE se met en retrait dans son rôle de moteur et de financeur.

L'évolution globale qui se dessine pendant cette période est celle d'une mise en retrait de la politique des « filières francophones », parallèlement à l'affirmation d'une politique d'« attractivité » de l'enseignement supérieur français, amorcé dans le document-cadre, associée à ou renforcée par la montée en puissance d'orientations européennes en matière d'enseignement supérieur et de recherche : construire un espace européen d'enseignement supérieur et de recherche ; puis mettre cet espace au service de la compétition économique de l'Europe.

Ainsi l'action du MAE va être d'accompagner celle du MESR et d'encourager les universités françaises dans leur politique d'internationalisation.

L'harmonisation des cursus d'études et des diplômes (LMD) donne lieu à une politique de co-diplomation entre universités françaises et universités étrangères.

La recherche de l'attractivité s'accompagne d'une politique d'accueil en France des étudiants étrangers et d'une politique de développement prioritaire des niveaux master et doctorat.

Ces nouvelles priorités éclipsent progressivement la politique de « filières » qui avait été mise en place lors de la décennie précédente.

En outre, des transformations de modalités d'intervention viennent aussi affecter la politique de « filières », une politique onéreuse pour le MAE :

- la LOLF – loi organique relative aux lois de finances - mise en place en 2002, mais à laquelle tous les ministères sont sommés de se conformer définitivement en 2006. Elle implique une logique de performance de la gestion publique. Les actions doivent être construites en objectifs et être envisagées sous l'angle des résultats et non des moyens alloués. Ceci engage le MAE, en particulier, vers des actions qui peuvent être mesurées à court terme, qui ne nécessitent pas de reconduction.

- la LRU – loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU). Désormais, les universités gèrent elles-mêmes leurs partenariats et, parmi leurs 6 grandes missions de service public, elles sont tenues de :

- participer à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- développer leur coopération internationale.

Voyons, de plus près comment se sont progressivement construites ces différentes évolutions.

Les discours prononcés par les ministres des Affaires étrangères en 2002 et 2004 lors des « journées du réseau », ne font aucunement allusion à des formations à l'étranger.

Les passages relatifs à l'action universitaire sont tout entiers consacrés à l'attractivité des universités françaises, à leur capacité à accueillir des étudiants étrangers, à la compétitivité mondiale, au marché des savoirs.

En 2002, les moyens principaux de l'« influence » sont les bourses, l'archéologie, les écoles françaises. Point de filières francophones, ni de nécessaires ponts à établir entre des lycées français / francophones établis à l'étranger et des filières universitaires : les orientations ont changé ; c'est en France que l'élite doit principalement être formée.

« Dans la **compétition des savoirs** et sur le terrain très concurrentiel du **marché éducatif mondial**, nous devons prendre toute notre place. Poursuivre nos efforts de recherche, la coopération universitaire, **notre objectif de formation des élites mondiales de demain**, par exemple, par le développement d'une vocation internationale de nos universités ou la valorisation de nos pôles d'excellence, comme l'archéologie.

C'est à travers les bourses, les campagnes de fouilles, les écoles françaises que notre influence s'affirme. En quatre ans, le nombre d'étudiants étrangers accueillis en France a connu un accroissement de plus de 30%. Avec près de 195 000 étudiants étrangers dans les universités françaises en 2002, nous nous situons au deuxième rang européen auprès de la Grande-Bretagne. Dans ce contexte, il revient à l'Agence EduFrance, dont il a été décidé de reconduire le mandat pour deux ans, de cibler son action sur la promotion de nos formations et sur la mise en place de services pour l'accueil des étudiants. » (Discours du ministre des Affaires étrangères, Dominique de Villepin, journées du réseau français de coopération et d'action culturelle à l'étranger, Paris, 18 juillet 2002).

En 2004, toujours dans un cadre de « compétition des savoirs », qui s'impose de manière durable, il devient explicite dans le discours du ministre que les « filières » ont perdu leur fonction première, celle qui avait justifié l'engagement de la DG dans une politique ad hoc en 1988-1989, puis dans les années 1990. Désormais, c'est en France qu'il faut encourager les élèves des lycées français à poursuivre leurs études et non dans des formations créées spécifiquement à l'étranger.

« Il me semble, s'agissant de dialogue des cultures, que nous devons travailler ensemble dans trois directions : **la compétition des savoirs**, la diffusion des idées, la diversité culturelle. Et je voudrais dire quelques mots de ces trois directions-là ou de ces trois chantiers et d'abord conforter la place de la France dans la **compétition des savoirs. C'est l'enjeu majeur. Il fait l'objet d'une concurrence acharnée**, l'un d'entre vous me le disait tout à l'heure à propos des universités ou des grandes écoles, dans un monde marqué par la mobilité des compétences et par l'internationalisation de la recherche. **La France doit s'imposer comme un espace de formation international**. Nous avons fait des progrès, je crois assez sensibles, ces dernières années, dans l'accueil des étudiants étrangers, dans l'ouverture sur le monde de nos universités. Mais quel est l'objectif pour demain ?

Pour renforcer l'attractivité de notre territoire pour les investissements et les talents étrangers, il nous faut attirer davantage d'étudiants de qualité, davantage de jeunes chercheurs, davantage de scientifiques. Vous êtes, pour beaucoup d'entre vous, Mesdames et Messieurs, **en première ligne pour promouvoir notre enseignement supérieur, pour bâtir des partenariats universitaires et de recherche. C'est l'un de vos défis, c'est sans doute l'un de nos défis que de faire de nos lycées français à l'étranger une base de départ pour des études supérieures en France.** C'est aussi notre défi, votre défi de coordonner et d'organiser les offres universitaires, qui sont nombreuses et quelquefois dispersées. C'est encore votre défi d'utiliser les bourses comme levier de cette politique, en respectant les critères de transparence et de sélectivité, dans une démarche de responsabilité partagée avec nos partenaires. »

(Allocution du ministre des affaires étrangères, Michel Barnier, ouverture des journées du réseau de coopération et d'action culturelle, Paris, 16 juillet 2004)

Dans le rapport d'activité pour l'année 2003, pour la première fois dans ce type de rapport, aucune mention explicite ne concerne les « filières » ou les « universités francophones » à l'étranger.

La consultation du site du MAE, la même année, est intéressante pour suivre le changement argumentatif concernant la politique des « filières ». Contrairement au rapport de la DGCID pour l'année 2003, les « filières » y sont bien mentionnées. Mais elles sont clairement assignées à jouer les seconds rôles : elles ne sont qu'une « alternative » à la formation des élites en France. Autre élément de déconsidération de cette politique : le rôle des « filières » est essentiellement confiné à la formation des étudiants de premier cycle – cycle à la fois moins prestigieux et plus onéreux que les suivants. En bref, elles deviennent des espèces d'antichambre des universités françaises.

« Soutenir les échanges universitaires et scientifiques

Le partage des savoirs, à travers les échanges universitaires et scientifiques, constitue une dimension du dialogue des sociétés aussi décisive que le partage d'une langue, le partage d'idées ou d'expériences artistiques.

A cet égard, la France s'est fixé pour objectif d'attirer les étudiants étrangers dans ses établissements d'enseignement supérieur et d'apparaître comme un espace de formation de premier plan en Europe et dans le monde. En participant ainsi à la formation des jeunes élites, elle entend les familiariser avec nos approches, nos pratiques et nos conceptions. En 2003, les étudiants étrangers étaient au nombre de 220 000 dans l'ensemble des établissements français d'enseignement supérieur, soit une augmentation de 48 % sur quatre ans. Ce résultat, qui doit être consolidé, a été obtenu grâce à une politique de délivrance de visas mieux adaptée ainsi qu'à des campagnes de promotion de nos études supérieures, via l'agence Edufrance. Il est également le fruit d'une ambitieuse politique de bourses qui, chaque année, permet d'aider 10 000 étudiants à poursuivre leurs études dans notre pays.

Naturellement, les programmes d'échanges entre universités et les réseaux universitaires bilatéraux (franco-allemand, franco-italien, franco-néerlandais), que le ministère encourage, contribuent aussi à la mobilité étudiante.

Alternative possible à la formation en France des étudiants étrangers dans les premiers cycles : leur formation sur place, dans des universités "françaises" ou à l'intérieur de filières francophones d'établissements nationaux. L'université Galatasaray, créée en 1992 à Istanbul, est désormais forte de 1 680 étudiants turcs. En 2003, deux nouvelles universités étaient en cours de création : l'une en Egypte, l'autre en Arménie et plus de 200 filières francophones, essentiellement en Asie du Sud-Est et dans l'Europe en transition, accueillaient des étudiants d'une quarantaine de nationalités. » (Site Diplomatie.gouv, octobre 2003)

A partir de 2005, une nouvelle étape est explicitement franchie. Désormais, toutes les actions universitaires de la DG tournent autour de l'attractivité des universités françaises et de la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans ce but, l'accent est mis sur les formations de deuxième et de troisième cycles. Il n'y a plus de mention d'une politique de filières francophones.

« L'amélioration de l'attractivité de la France pour les étudiants et les chercheurs étrangers » est promue au rang des trois grandes priorités que se fixe la DGCID¹⁰¹². L'attractivité de la France pour les étudiants et chercheurs étrangers n'est donc pas seulement une des modalités d'action (du développement de la coopération universitaire par exemple), mais un axe prioritaire en lui-même, à partir duquel s'articulent des actions-phares.

L'argumentaire repose, comme c'est le cas franchement depuis 2002, sur la concurrence internationale dans le domaine des connaissances. Très explicitement, l'action s'inscrit dans les orientations européennes en matière d'enseignement supérieur et de recherche.

« La **participation à l'économie de la connaissance** constitue, plus que jamais, un facteur décisif du dynamisme et de l'influence d'un pays. C'est la raison pour laquelle l'accueil des étudiants et des chercheurs étrangers est une composante essentielle de la politique d'attractivité du territoire que le gouvernement français a mise en place à partir de 2003. **Une politique qui doit mettre la France en position de répondre, pour sa propre part, au défi européen consistant à faire de l'Europe, d'ici 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Deux objectifs guident la politique française en la matière.** » (Brochure, « La coopération internationale française », DGCID, 2005)

Cette action prioritaire est déclinée en deux grandes orientations :

- faire de la France le premier pays d'accueil en Europe des étudiants étrangers ;
- consolider la place de la France dans l'espace mondial de la recherche.

Les deux orientations sont en partie indissociables. Mais comme la seconde est exclusivement centrée sur la recherche, nous nous sommes concentrée sur le détail de la première, qui se trouve quelques lignes plus bas, avec l'ajout d'une précision :

« Faire de la France le premier pays d'accueil en Europe des étudiants étrangers, **en particulier ceux des 2^e et 3^e cycles dans les domaines scientifiques, techniques, financiers et managériaux.** » (op. cit, DGCID, 2005)

Trois principaux « leviers » sont au service de cette politique prioritaire.

- La promotion des études françaises à l'étranger, grâce à l'opérateur EduFrance, qui conduit « d'actives campagnes d'information dans plus de 40 pays » : participation à des Salons de l'étudiant et création des premiers Centres pour les Études en France (CEF).
- La politique des bourses. Les bourses d'études du programme Eiffel (deuxième cycle) sont renforcées et étendues au doctorat.
- L'encouragement aux partenariats internationaux des établissements d'enseignement supérieur français.

Voyons de quoi se composent ces « partenariats internationaux » qui – pourquoi pas - pourraient intégrer des partenariats avec des formations francophones.

« Le ministère apporte son appui aux réseaux universitaires binationaux, par exemple **à l'université franco-allemande, aux collèges doctoraux bilatéraux, aux thèses en cotutelle.** Il soutient également le rapprochement, au sein de consortia, de plusieurs établissements français désireux d'établir un partenariat avec une grande université étrangère. Il mobilise des ressources additionnelles, celles des entreprises et des collectivités locales, en faveur des échanges universitaires internationaux, en particulier à travers le programme ARCUS. » (op. cit, DGCID, 2005)

Les collèges doctoraux en partenariat international, appelés à se développer, sont érigés en mesure-phare : une pleine page leur est consacrée (p. 58). A mi-chemin entre la formation et la recherche, soutenus par la CPU (Conférence des présidents d'université) et avec l'appui des régions, ils sont tout à fait caractéristiques des nouvelles formes de coopération promues par la DGCID (partenariats ; réponse à un marché concurrentiel, internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche).

Que reste-t-il d'une politique de « filières francophones » ? Même si la priorité est clairement accordée aux actions « bi-nationales » d'envergure (universités en partenariat – université franco-allemande,

¹⁰¹² 1- Renforcer la contribution de la France à la solidarité internationale ; 2- Animer le dialogue culturel international ; 3- Améliorer l'attractivité de la France pour les étudiants et les chercheurs étrangers.

université française d’Egypte, université Galatasaray...) et aux actions en partenariat international de niveau master ou doctorat, les instruments proposés (réseaux universitaires bi-nationaux ; consortia de plusieurs établissements français ; ressources additionnelles) peuvent bien être mis au service de formations francophones. Mais, il n’y a plus de politique construite de « filières francophones », c’est-à-dire une série d’outils spécifiquement et systématiquement destinés à alimenter cette politique, sur la durée (tels les « paquets » ou les « fléchages » de l’AUPELF / l’AUF en direction des « filières soutenues »).

C’est, sinon la fin, du moins une mise à l’écart de la politique des « filières francophones » telle qu’elle avait été envisagée dans les années 1990.

En 2006, le deuxième et dernier répertoire consacré aux « formations supérieures francophones à l’étranger » fait un peu figure de testament.

Le titre en est le signe : « Formations supérieures francophones » à l’étranger » – et non « filières ». Si le sens de « filière » n’a jamais été très clair¹⁰¹³, en tout cas, depuis la fin de la décennie 1980, il était associé à une politique, à une catégorie d’intervention spécifique. Certes, comme il est indiqué, la « formule n’est pas épuisée ». On leur reconnaît encore une fonction, moyennant un changement de leur fonction initiale : même si elles ne répondent pas directement à l’objectif prioritaire (attractivité de la France), on considère qu’elles y répondent indirectement.

« Loin de représenter un frein à l’attractivité des élites étrangères vers la France, de nombreuses filières contribuent à la mobilité étudiante puisque leurs cursus prévoient des stages d’études au sein de l’établissement français partenaire, dont la durée s’échelonne de la semaine d’immersion au semestre d’échange voire à l’année alternée. En outre, elles constituent un premier « passage » délocalisé vers le système français d’enseignement supérieur pour des étudiants qui viennent compléter par une spécialisation la formation francophone reçue dans leur pays. Les ambassades réservent en général dans leur politique d’octroi de bourses du Gouvernement français un contingent pour les meilleurs étudiants des filières francophones. Enfin, ces formations sont autant de vitrines de l’offre française de formation et suscitent des vocations d’études en France y compris dans des disciplines sans rapport avec leur champ de spécialité. » (Répertoire FUF, DGCID, 2006, préface de Philippe Etienne, directeur général)

Définitivement, leur fonction n’est plus de servir de débouchés aux étudiants des lycées bilingues.

C’est l’enterrement d’une politique de filières francophones conduite par la DG, mais non l’enterrement des « filières » elles-mêmes.

Hormis les formulations aussi rationnelles que possible des grands axes prioritaires, il existe aussi une « politique de terrain » et des « inerties » institutionnelles, qui conduisent, les unes et les autres, à des chevauchements entre anciennes priorités et nouvelles priorités. C’est ce dont rend partiellement compte le site France diplomatie, qui a plus vocation à présenter les actions, qu’à définir des orientations. Les formations francophones universitaires – pour les désigner par le terme politiquement « neutre » que nous avons adopté – sont un bel exemple de ces chevauchements de politiques.

La consultation du site indique que, au moins depuis 2008, la politique d’attractivité de la France comprend deux volets : la formation des étudiants étrangers en France et la formation au sein des institutions des pays étrangers. Jusqu’en 2015 un lien était encore actif : « filières francophones diplômantes ». On note une requalification des formations comme des « filières francophones **diplômantes** ». Il s’agit de mettre en avant le fait, non que ces formations délivrent un diplôme – sauf erreur, elles ont toujours délivré au moins un diplôme « local » -, mais qu’elles délivrent un diplôme français, voire un diplôme européen. Lorsque l’on cliquait sur le lien – ce que nous avons fait régulièrement entre 2008 et 2016 – l’intitulé-titre de la page ne correspondait plus à celui du lien. Ce n’était plus des « filières francophones diplômantes », mais, parfois, des « **pôles d’excellence de l’enseignement supérieur français** à l’étranger », le plus souvent, des « formations **françaises** à l’étranger ». Cette valse des étiquettes témoigne de la persistance des « filières » et de la difficulté à les désigner comme objet de la coopération ou plutôt comme non-objet de la coopération de la DG : cette coopération est / doit être désormais du ressort des universités françaises.

¹⁰¹³ Voir l’introduction et les définitions de l’AUF, ainsi que la première définition de la DG en 1988-1989 (point 1b – ci-dessus).

e) Depuis 2009 : la DGM : marginalisation définitive (?) de la politique de filières francophones

La réorganisation assez spectaculaire de la DG en 2009, avec la fin de la DGCID et l'avènement de la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (DGM), ne modifie pas de manière notable la coopération en matière universitaire du MAE, ni sa politique / non-politique de « filières francophones ».

Le périmètre d'action de la DG semble s'être assez considérablement élargi, ainsi que ses missions¹⁰¹⁴. Ses modalités de fonctionnement semblent aussi profondément modifiées : création de grandes agences « que la nouvelle direction pilote et anime »¹⁰¹⁵ (Brochure « Un ministère en mouvement », MAE, mars 2009).

Le fonctionnement en partenariat est instauré en mode de fonctionnement généralisé, comme l'indique le titre même de la nouvelle DG. Cependant, concernant l'action universitaire, la DGCID avait déjà entériné un mode de fonctionnement en partenariat avec les universités françaises.

Comme la DGCID, la DGM entend « accompagner » les orientations des universités en matière d'internationalisation et leur participation à l'espace européen d'enseignement supérieur – soit leur « compétitivité ». Nous plaçons « accompagner » entre guillemets tant il est difficile de comprendre qui impulse quoi en la matière. L'accent mis par la DG sur les bourses de master et de doctorat, par exemple, est-il de nature à impulser une orientation aux universités ou à renforcer une orientation déjà fortement encouragée par les appels à projets européens, le MESR ?

Dans la brochure de présentation de la nouvelle structure de mars 2009, précédemment citée, de quoi se compose le « Partenariat avec les universités et les organismes de recherche », selon le titre de la rubrique (p. 24) ?

L'objectif n'est pas nouveau. Il contient, de manière resserrée, tous les éléments qui constituent la politique de la DG depuis 1999 et très franchement depuis 2002-2003.

« Favoriser les contacts entre nos universités, nos organismes de recherche et leurs homologues étrangers pour améliorer la compétitivité de la France sur le marché mondial du savoir et aussi, au sein de l'Union européenne, pour favoriser le développement de l'espace européen de recherche. » (op. cit., MAE, 2009)

Quant aux deux principaux « moyens », le premier est plus « nouveau » comme il est indiqué. Mais il date de 2006, avec la mise en place du « partenariat Quai d'Orsay-entreprises ». Il s'agit de fédérer des programmes de bourses cofinancées par les entreprises et le MAE.

Le second est une reformulation, moins tâtonnante, selon nous, de ce qui existait déjà de manière assez diluée et avec une focalisation moindre sur l'accueil des étudiants étrangers en France et les formations de masters et doctorats, qui avaient fini par constituer le « tout » de la coopération de la DGCID en matière d'enseignement supérieur depuis 2002-2003¹⁰¹⁶.

¹⁰¹⁴ 1- Contribuer à l'élaboration d'une mondialisation mieux régulée et plus solidaire ; 2- Contribuer au renouvellement des stratégies de notre politique d'aide publique au développement ; 3- Produire les biens publics nécessaires à la satisfaction de la communauté nationale (santé publique, stabilisation financière, protection de l'environnement, etc.) qui sont devenus un enjeu de coopération ; 4- Faire de la France une référence et une source d'initiatives, en valorisant davantage notre savoir-faire et notre expertise. (Brochure MAE, mars 2009)

¹⁰¹⁵ Agence française pour l'aide au développement, Agence culturelle (Institut français), Agence des lycées français à l'étranger (AEFE), Agences de la mobilité des étudiants, chercheurs et experts (Campus France ; France expertise international).

¹⁰¹⁶ Le Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008-2020), « La France et l'Europe dans le monde », commandé par le Président de la République et le premier ministre au ministre des Affaires étrangères, rédigé par une commission indépendante présidée par Alain Juppé et Louis Schweitzer, n'y est peut-être pas pour rien. Tout en affirmant que « la formation des futures élites mondiales est devenue un marché concurrentiel global », en entérinant le principe que « l'enseignement du français à l'étranger [dans les lycées] doit devenir une filière privilégiée de recrutement d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur en France », les auteurs recommandent un rééquilibrage des cycles dans les priorités de la coopération : « Le nombre des bourses 'major' [destinées aux élèves étrangers diplômés des lycées français] doit être augmenté, et la priorité en faveur du troisième cycle atténuée, de façon à rétablir la continuité entre le secondaire et l'ensemble du cycle des études supérieures, dans le cadre d'une politique d'accueil volontariste des étudiants issus de l'enseignement français à l'étranger. » (Juppé, Schweitzer, Livre Blanc, 2008)

« - Les nouveaux partenariats entre le ministère des Affaires étrangères et européennes, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les entreprises et les établissements constituent une piste prometteuse de rapprochement favorisant **les programmes de mobilité à vocation immédiatement professionnalisante**.

- Avec la mise en place de la loi Liberté et responsabilité des universités, les établissements d'enseignement supérieur, regroupés régionalement (pôles de recherche et enseignement supérieur), construisent des **formations diplômantes et des cotutelles de thèses avec des partenaires étrangers**.

Ils s'organisent peu à peu pour accueillir les meilleurs étudiants. La nouvelle direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats, sera à leur service, comme nos ambassades. »

Sans surprise, on ne « retrouve » pas de formulation d'une politique de filières francophones. En revanche, l'université Galatasaray apparaît encore une fois comme le modèle exemplaire de cette politique de partenariat : la coopération avec l'université Galatasaray a réussi à s'adapter à toutes les transformations subies par la « politique des filières » et à toutes les transformations de la coopération universitaire du MAE. L'université Galatasaray n'a cessé, depuis sa création, d'être érigée en modèle de la coopération française, quelles que soient les catégories et les transformations de la politique de la DG.

« La coopération qu'entretient notre pays avec l'université turque de Galatasaray est certainement un exemple « historique » de tels échanges.

Fondée en 1994, l'Université de Galatasaray a pour objet de former des cadres francophones de haut niveau dans les domaines de l'administration et des entreprises. 34 établissements français se sont regroupés en consortium, avec Paris I comme chef de file. » (op. cit., MAE, 2009)

Quant aux formations universitaires francophones « ordinaires », certaines ont difficilement réussi à passer le cap de toutes ces transformations. C'est le cas, par exemple, du département en sciences politiques et administratives de l'université de Marmara, qui a bel et bien disparu des radars de la coopération française.

On trouve un « vestige » de cette ancienne politique dans la brochure éditée en 2012 par la DGM, « La coopération française dans l'enseignement supérieur ».

Il faut noter d'abord que cette brochure n'est pas isolée et qu'elle forme un ensemble concernant la coopération de la DG dans le secteur universitaire et la recherche avec trois autres brochures, parues entre 2009 et 2012, qui sont toujours disponibles sur le site France-Diplomatie¹⁰¹⁷. A elles quatre, ces brochures représentent les priorités et les moyens affichés en 2009¹⁰¹⁸.

Dans la brochure de 11 pages spécifiquement dédiée à la coopération française dans l'enseignement supérieur, on trouve une ou deux pages consacrées à chacun des objectifs principaux formulés en titre :

- 1- Construire l'espace européen de l'enseignement et de la recherche
- 2- Favoriser les partenariats avec les pôles universitaires et de recherche de rang mondial
- 3- **Former les élites dans le domaine des affaires** [formations en sciences économiques, gestion, MBA...]
- 4- **Former les cadres aux technologies de pointe pour accompagner les transformations économiques** [formations en ingénierie]
- 5- **Promouvoir la francophonie au sein de l'université** [formations universitaires en langue française]
- 6- **Construire un enseignement supérieur public répondant aux enjeux de la société** [« filières universitaires professionnelles » techniques]
- 7- Participer à l'émergence de pôles d'excellence régionaux

Nous avons ajouté le contenu très résumé aux rubriques qui traitaient de formation (autre que les seules formations doctorales). Quatre rubriques / objectifs pourraient concerner les formations universitaires francophones (3, 4, 5, 6 – en gras). A quoi correspond la rubrique 5 ? On peut supposer soit que les autres formations (économie/ gestion, ingénierie, technique) ont adopté un régime linguistique « souple », intégrant l'anglais (totalement ou partiellement), soit que les éléments de la rubrique 5 ne parviennent à entrer dans aucune des rubriques thématiques. Les deux hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Nous n'avons pas d'informations sur les langues d'études dans les autres rubriques. Mais d'après les exemples donnés (délivrance d'un MBA accrédité EPAS - label international de

¹⁰¹⁷ Dernière consultation, septembre 2016.

¹⁰¹⁸ Outre la brochure mentionnée (« La coopération française dans l'enseignement supérieur ») : « La France et la formation professionnelle supérieure à l'international », « La promotion de l'expertise française à l'international », « L'accueil en France des étudiants étrangers ».

European Foundation for Management Development -, au centre franco-vietnamien de formation à la gestion ; l'Université française en Arménie), nous pensons qu'il s'agit de formations dont les langues principales d'enseignement peuvent être ou l'anglais seul ou le français et l'anglais ou, moins probablement, le français seul.

Que trouve-t-on dans la rubrique 5, « Promouvoir la francophonie au sein de l'université » ?

Les « filières francophones » font preuve d'une certaine résilience... et la politique qui les sous-tend aussi :

« La diffusion de la langue française et de la coopération universitaire vont de pair. Outre sa politique de promotion de l'enseignement du français, le MAE apporte un soutien aux **filières** d'enseignement supérieur dont les cours sont dispensés en français. » (Brochure, « La coopération française dans l'enseignement supérieur », DGM, 2012).

Il s'agit soit de formations en sciences sociales (droit, sciences politiques), soit d'établissements pluridisciplinaires, qui n'entrent donc pas dans les trois rubriques thématiques.

L'autre caractéristique des éléments de cette catégorie, c'est de ne pas être des formations isolées, mais des établissements que l'on peut qualifier d'« institutions » : ils ont tous, à une exception près (l'université française d'Égypte (2002), été créés lors de la toute « première vague » de formations francophones¹⁰¹⁹ : le Collège juridique franco-roumain d'études européennes ; le Centre franco-biélorusse d'études européennes ; les Collèges universitaires français de Moscou et de Saint-Petersbourg et, évidemment, l'université Galatasaray, « établissement d'excellence », qui, de nouveau, reçoit le privilège d'un petit encadré.

Par conséquent, la coopération persiste sur des formes anciennes. Mais elle ne s'applique pas à de nouvelles créations. Pour certains cas très limités – que l'on peut qualifier de « cas très politiques », au-delà de la coopération universitaire elle-même – une politique de filières francophones persiste. Mais avec quels contenus ?

3. Brève conclusion sur les évolutions d'une politique de filières francophones de la part du gouvernement français : 1988-2012

Les développements précédents ont permis de mettre en évidence l'émergence officielle assez soudaine (1988-1989) et les évolutions d'une catégorie d'intervention du ministère des Affaires étrangères : son apogée (décennie 1990) et son épuisement progressif et, pour le coup, programmé, dès 1998-1999. Quelques éléments de sa genèse ont été esquissés : elle est née du terrain, particulièrement du terrain turc.

C'est précisément aux actions de terrain que s'intéresse la partie suivante : comment concrètement une politique de filières francophones a-t-elle été portée / relayée / construite / déconstruite par les acteurs de terrain en interaction avec la politique de la DG - voire dans les marges de la DG ?

A la suite, nous ferons une conclusion générale sur la politique de filières francophones du gouvernement français, aussi bien au niveau central qu'au niveau local des acteurs du « réseau ».

¹⁰¹⁹ Partie I-A, ci-dessus.

C. Evolutions de la politique de « filières universitaires » du ministère des Affaires étrangères au prisme des actions de terrain : Turquie, Bulgarie et Roumanie

Comment, sur le terrain, la politique des formations universitaires francophones apparaît-elle et évolue-t-elle ? Quelles sont les investissements et les adhésions des « acteurs de terrain » du ministère à cette politique ?

Le « terrain » du ministère des Affaires étrangères, est essentiellement constitué, dans les contextes locaux où sont implantées les formations francophones, par les services culturels des ambassades de France, qui représentent la politique du ministère des Affaires étrangères en matière de « culture » au sens large : action culturelle au sens stricte (spectacles, musique, diffusion du livre...), mais aussi action de diffusion de la langue française et de son enseignement /apprentissage – les politiques linguistiques éducatives –, actions en faveur de l'enseignement universitaire, de la recherche... Tout en adaptant contextuellement les grandes lignes du ministère des Affaires étrangères et de la direction chargée de l'action culturelle, les « SCAC » jouissent également d'une certaine autonomie - mais limitée par le cadre de l'enveloppe budgétaire qui leur est allouée.

Le cas des formations universitaires francophones nous semble une excellente illustration de ce mouvement pendulaire entre les orientations du ministère et du « département » et les actions de terrain : les uns contribuent à forger les autres et inversement.

Il nous semble en effet que la politique de « filières universitaires francophones » conduite par le MAE a d'abord émergé « du terrain », et en particulier sur les terrains turc, roumain et bulgare, - tout du moins, s'est-elle très fortement construite en interaction avec « ce terrain ».

Par commodité, nous désignons indifféremment comme « SCAC¹⁰²⁰ » ou « Services culturels » ou « Postes » ces services culturels des ambassades de France, à la tête desquels est affecté un conseiller culturel nommé et rémunéré par le ministère des Affaires étrangères¹⁰²¹. Ce ne sont pas toujours administrativement des « SCAC », certains ont changé de statut. Il s'agit d'un « SCAC » en Turquie. Mais en Bulgarie, ces services culturels étaient désignés jusqu'en 2012 comme Centre de coopération et d'action culturelle (CCC), dans la mesure où le conseiller culturel était également responsable de l'Institut français (centre culturel) de Bulgarie. Depuis 2012, ils sont dénommés « L'Institut français de Bulgarie », gérés par l'ambassade mais administrés non directement par le MAE, mais par L'Institut français, établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) français, opérateur du ministère des Affaires étrangères et du développement international et du ministère de la culture et de la communication pour l'action culturelle extérieure de la France. Quelle que soit leurs désignations et les rattachements administratifs, nous les désignons donc indifféremment comme « SCAC » : ils sont toujours à la jonction entre des politiques culturelles gouvernementales, conduites à Paris, la politique culturelle des ambassades de France et des adaptations aux spécificités contextuelles. Cependant, ces différences administratives ont des incidences sur les budgets et surtout sur la manière de les lire – ce qui ne fut pas sans nous poser de nombreux problèmes.

Nous désignons de même de manière générique le « Ministère des affaires étrangères » qui a adopté plusieurs noms au cours des années (ministère des Affaires extérieures, et, dernièrement, ministère des Affaires étrangères et du développement international).

Qui, au sein des SCAC, était chargé de la coopération universitaire ?

Avant 1999, la fonction d'attaché de coopération universitaire n'existait pas : elle a été créée en même temps que la grande restructuration de la direction « culturelle » du MAE, lorsque la DGRST est devenue la DGCID (1999).

¹⁰²⁰ Service de coopération et d'action culturelle.

¹⁰²¹ Si nous conservons ces trois termes, c'est parce que ce sont ceux que les acteurs utilisent le plus fréquemment, avec le terme d' « Institut » en Bulgarie. Mais nous avons exclu de recourir à ce dernier terme (le cas échéant, dans les citations, nous indiquons entre crochet, l'un des équivalents), comme étant trop polysémique : il interfère avec d'autres « Instituts », de formation cette fois, comme l'IFAG.

Auparavant, les actions en direction des universités relevaient de la « coopération scientifique et technique », voire, parfois, de la « coopération linguistique » (lorsque la mise à disposition de lecteurs dans les départements de français constituait la majorité de la coopération universitaire, à côté de l'attribution de bourses). Quand ils existaient, le plus souvent, la coopération universitaire relevait donc des attachés de coopération scientifique et technique.

L'une de nos premières tâches a consisté à identifier qui, depuis la fin des années 1980 et le début des années 1990, s'occupait de cette coopération – qui, en d'autres termes, était chargée des « formations universitaires francophones » dans les différents SCAC. En effet, nous souhaitons nous entretenir avec les personnes qui avaient été les plus impliquées dans cette coopération.

Retracer le processus fut assez complexe.

En Turquie, comme en témoignent les archives, depuis au moins la fin des années 1980, le conseiller culturel est directement impliqué dans la gestion de cette coopération. A partir de 1992, quand l'EEIG¹⁰²² est créé, un « conseiller culturel » adjoint est plus particulièrement chargé de la coopération avec Galatasaray. Pour les autres, elle relève du conseiller culturel. Depuis 2003, un poste d'« attaché de coopération universitaire » a été mis en place. Mais le conseiller culturel reste chargé de la « grosse coopération » avec Galatasaray.

En Bulgarie, le premier poste d'« attaché de coopération universitaire » a été créé en 2002. Avant cette date, depuis 1990, le conseiller culturel s'occupait directement de la « coopération scientifique et technique » (Entretien attaché de coopération linguistique, SCAC, Bulgarie, 1990-1997 ; Rapport de fin de mission conseiller culturel, 1994-1998)¹⁰²³. Comme le conseiller culturel ne pouvait pas tout gérer, les attachés de coopération linguistique intervenaient aussi, mais sans qu'il n'y ait de « véritable » rôle attribué.

En Roumanie, avant 1991, le conseiller culturel et les attachés de coopération linguistique se sont occupés de gérer les premiers temps de la coopération – sous toutes ses formes. Fin 1991, un poste d'« attaché de coopération scientifique et technique » est créé. L'attaché est secondé par plusieurs VSN (trois), qui se partagent chacun un secteur de coopération (sciences ; sciences humaines...). Scientifique et technique, la coopération est loin de ne concerner que le seul domaine universitaire. Elle concerne aussi les centres de recherche, les secteurs industriel, la médecine, l'agriculture..., soit l'ensemble des domaines de la vie socio-économique – hors l'enseignement primaire et secondaire et la culture proprement dite (arts, livre...). Il semblerait que ce soit en 2001 qu'un poste portant la dénomination « attaché de coopération universitaire et scientifique » est créé en Roumanie, sans que son périmètre d'intervention ne diffère beaucoup de celui de ses prédécesseurs.

Pour la Turquie, nous disposons des archives du poste diplomatique à Ankara pour la période 1985-1997, de documents isolés à la Courneuve (le plus ancien est daté de 1985, le plus récent de 2000)¹⁰²⁴. Au-delà, nous possédons quelques documents (archives « non officielles ») concernant le budget global du SCAC (2001 ; 2004 ; 2005). Mais nous n'avons plus de données au-delà de 2005. Nous avons eu

¹⁰²² Pour rappel : établissement d'enseignement intégré Galatasaray (1992-1994), avant la création de l'université Galatasaray elle-même (1994).

¹⁰²³ Dans son rapport de fin de mission (25 août 1998), le conseiller culturel en poste entre 1994 et 1998 note que ce poste n'a jamais été créé et il suggère que ce soit fait à la fin du contrat de chargé de mission Audiovisuel, livre et écrit : « A mon arrivée à Sofia [septembre 1994], il n'y avait pas de chargé de mission pour l'ensemble de cette coopération [scientifique et technique (ST)] qui représente 55% de l'enveloppe du poste. La coopération ST était gérée par le Secrétaire général ! Après une restructuration du Service culturel, à personnel constant, la coopération ST est désormais gérée directement par le Conseiller culturel, avec l'aide d'un jeune CSN. » (Rapport, 1998: 32). Après son départ, les flottements au sein de l'ambassade et du SCAC (Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE/DGCID, 2003 : 68-73) n'ont pas permis de créer un tel poste avant septembre 2002, comme s'en félicite le rapport d'évaluation : « En 1993 [et même avant], le service culturel ne disposait pas d'attaché de coopération scientifique, ni même de CNS, ce qui n'a pas été sans conséquence pour le secteur. [...] La nomination en septembre [2002] d'un attaché de coopération universitaire de haut niveau est une heureuse addition pour donner plus de visibilité et d'impact à ce secteur capital dans une politique d'influence et linguistique. » (op. cit. : 72-73).

¹⁰²⁴ Voir partie 1, les données d'archives.

plusieurs rencontres avec des attachés de coopération. Comme nos demandes portaient sur des données factuelles, nous n'avons pas réalisé d'entretien à proprement parler, ni d'enregistrement.

Concernant les activités de coopération des SCAC en Bulgarie et en Roumanie, pour la période MICECO (1990-1993) nous avons eu accès aux rapports de bilan annuel transmis à la MICECO par les conseillers culturels en poste (archives de Fontainebleau).

Pour la suite, c'est pour le SCAC en Bulgarie que nous avons le plus de données d'archives (non officielles). Pour la période 1994-1998, nous disposons du rapport de fin de mission du conseiller culturel en poste (rapport de fin de mission, 25 août 1998, archives non officielles).

Le rapport paru en 2003 intitulé « La coopération française avec la Bulgarie. Evaluation de la politique française (1991-2001) » (277 pages), réalisé par des experts sur demande du MAE / DGCID, permet d'avoir une vue d'ensemble assez précise de la coopération française en Bulgarie sur toute la décennie 1990 (archives non officielles). Un chapitre spécifique de 25 pages est dédié à « la coopération scientifique, universitaire et dans le domaine de la recherche ».

Nous avons enfin pu prendre connaissance du budget détaillé du SCAC pour les années 2009 et 2010. Nous avons, par ailleurs, réalisé des entretiens avec le conseiller culturel en poste entre 1991 et 1994, l'attaché de coopération linguistique en poste entre 1990 et 1997 (qui, ultérieurement, a été en poste en Roumanie, pour la même fonction, entre 2001 et 2005), puis les attachés de coopération universitaires qui se sont succédé entre 2002 et 2014 (2002-2006 ; 2006-2010 ; 2010-2014).

En Roumanie, les données d'archives que nous avons pu consulter au-delà de la période MICECO sont plus rares. Il s'agit des rapports des attachés de coopération scientifique / des attachés de coopération scientifique et universitaire en poste entre 1992 et 1996 et 2006 et 2010 (archives non officielles). Nous avons également conduit des entretiens avec des acteurs de la coopération du secteur scientifique / universitaire, voire linguistique, permettant de couvrir pratiquement toute la période 1990-2012¹⁰²⁵.

Pour les trois pays, depuis 2007, nous avons également utilisé les Fiches Curie, régulièrement mises à jour.

Afin d'avoir une idée de l'évolution des investissements réalisés sur le terrain en faveur de la création et du fonctionnement dans la durée de formations universitaires francophones, nous proposons d'abord une présentation longitudinale des budgets des SCAC (fin des années 1980 – début des années 2010) en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie (a). Malgré les défauts d'une telle synthèse, elle permet d'avoir une idée très générale des évolutions. Les points suivants répondent au découpage chronologique que nous avons adopté jusque-là (partie I-A). La fin des années 1980 et les années 1990, période qui correspond, peu ou prou dans les trois pays, à une période de créations de formations universitaires francophones fait l'objet d'un deuxième point (b), tandis que la période qui commence à la fin de la décennie 1990 ou au début des années 2000 (période tournant également pour la DG) et qui s'étend jusqu'à aujourd'hui constitue une troisième partie (c).

1. Evolution globale : les budgets des SCAC : fin des années 1980 – début des années 2010

Les évolutions des budgets constituent un indicateur, non exclusif mais intéressant, de la coopération et témoignent de l'intérêt qu'un Etat – en l'occurrence la France – porte à son inscription dans un autre pays. Ils permettent au moins de donner de manière efficace et synthétique un aperçu des évolutions de cette coopération et, parfois, de relativiser les présentations particulièrement élogieuses qui sont faites de certaines actions. Les budgets ne font, certes pas tout, mais en tout cas, ils facilitent hautement la réalisation des actions, surtout quand elles sont ambitieuses.

Nous ne disposons pas de données comptables – les « enveloppes d'intervention » mises à la disposition des « postes » - complètes, loin s'en faut.

¹⁰²⁵ Entretiens conduits avec les acteurs de la coopération scientifique / universitaire dans les trois pays. Nous avons également recours aux entretiens réalisés auprès d'autres acteurs, quand ils émettaient un avis sur la coopération des SCAC.

Ce sont des données assez confidentielles : les sommes allouées à la coopération « culturelle » (dans un sens large) dans un pays font partie de la « Diplomatie culturelle » (Salon, 1983). Elles sont ainsi peu diffusées, afin d'éviter les « comparaisons » entre pays et aussi de rendre trop visibles les coupes claires dans les budgets. Par ailleurs, il faut bien reconnaître que la complexité de ces derniers, dont les catégories changent en permanence, se prête à de très nombreuses interprétations et est susceptible de conduire à de nombreux contre-sens. Après avoir passé de longs moments à tenter de les comprendre et de comprendre leur continuité, nous sommes mieux en mesure de saisir le sens des restrictions d'accès¹⁰²⁶.

Les tableaux sont donc lacunaires. Cependant, complétés avec les commentaires des acteurs (données d'archives ou entretiens), ils permettent d'avoir un aperçu d'ensemble des évolutions.

Si, pour la Turquie, nous avons davantage d'informations concernant les budgets consacrés au DSPA et à l'université Galatasaray, pour la Bulgarie et la Roumanie, nous avons davantage d'informations sur les budgets globaux des SCAC.

Les données manquantes, le passage du franc à l'euro contribuent à perturber la lecture des évolutions budgétaires. Néanmoins, passés ces obstacles, les évolutions sont assez perceptibles.

2. Evolution du budget du SCAC et de la coopération universitaire en Turquie : 1973-2011

Les sources que nous avons utilisées pour réaliser le tableau de synthèse sur l'évolution des budgets de la coopération française avec la Turquie se trouvent dans l'annexe 17.

Synthèse coopération scientifique et technique, puis scientifique, technique et universitaire avec la Turquie

Année	73	79	81	85	86	87	88	89	91	93	96	97	98	2000	2001	02*1	03*2	04*	05*	08*	2011
Etat français ³		50							69 (63,3)	71		77,5 (64,5)	80 (66,5)								
Total Poste / SCAC							40,2				46,8	48,4	48,4				6,5*	7*			[entre 5 et 6]
Dont personnel enseignant														MICEL : 20							
CLC				19,2					32,5	36,2	23			3,6 €*	3,48 €*	3,4*	3,16*	2,77*	2,64*		
Dont ens bil					18,2				dont GSL : 13,8	dont GSL : 14	20,2 (hors GSL)	dont congr : 13,6 (2,1€*)	19,4 (hors GSL)	dont GSL : 8			dont congr : 0,7*				
CST / CSTU	3	3,2	2,7	2	2,2	4,7	6,2	10	7,8	9,5			23,73		21		2,5*	2,64*			
Dont DSPA							0,97		1,85		1,9		1,64	2,422 0,37 €*	2,58 0,39€*		0,27*				
Dont fr sup	1		0,7	0,8																	
Dont bourses	0,9		1,3	0,7																	
EEIG / GSU ⁴									EEIG 17	EEIG 21,7			EEIG 20,33	GSU 12,04 1,84 €*	GSU ⁵ 12,57 1,892€* (75,4%)		GSU 1,84* (69,5%)	GSU 1,75*			GSU+ GSU env 2*

Unités monétaires : jusqu'en 2001-2002 compris : en millions de francs ; depuis 2002 : en millions d'euros(*) (attention : pour les années 2000, 2001 : deux unités monétaires)
CST : coopération scientifique et technique / CSTU : coopération scientifique, technique et universitaire ; CLC : coopération linguistique et culturelle.

Ens bil : enseignement bilingue francophone du secondaire.

Fr sup : enseignement du français dans les établissements d'enseignement supérieur.

Congr : 6 lycées congréganistes en Turquie ; GSL : Lycée Galatasaray

¹ Nomination d'un attaché de coopération scientifique à Ankara.

² Fin des quotas de bourses annuelles pour GSU (12) et DSPA (4).

³ Entre parenthèses : le montant hors enseignement français à l'étranger (AEFE).

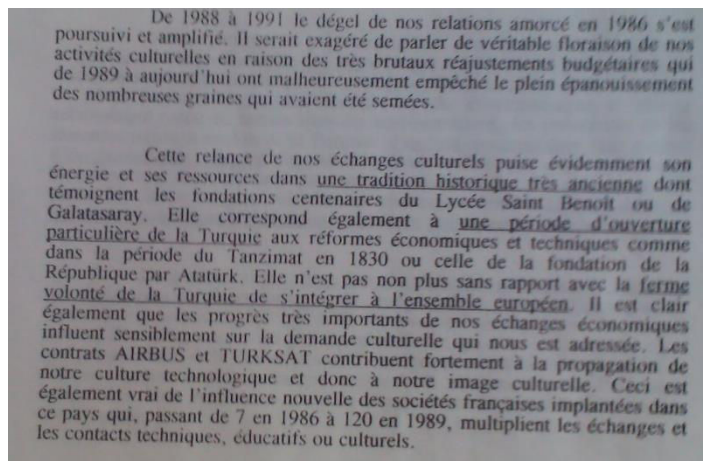
⁴ EEIG : Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray. L'EEIG comprend à la fois le budget du lycée et celui de l'université. Le budget EEIG se partage donc entre la coopération linguistique et la coopération ST / STU. Jusqu'en 2000 environ, les budgets présentent indissociablement le lycée et l'université. Les pourcentages indiqués, comme pour les bourses, représentent des pourcentages effectués à partir du budget total de la CST / CSTU.

⁵ Un document interne à GSU (archives non officielles) apporte plusieurs précisions (voir le détail en annexe) : le budget total alloué par le gouvernement français est de 2 M€ en 2001 : MAE : 1,9 M€ + MESR : 0,102 M€

L'interprétation repose aussi sur les rapports produits par le SCAC en Turquie, dans lesquels certaines indications permettent de combler les « données manquantes ». Une des difficultés de l'interprétation

¹⁰²⁶ Des experts mandatés par le MAE, disposant de toutes les facilités d'accès aux données, avouent ne pas avoir réussi à s'y retrouver (Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE / DGCID, 2003 : 58-65).

réside dans les changements ou chevauchements de catégories qui touchent la « coopération universitaire ». De manière générale, le budget du SCAC en Turquie a soudainement connu une augmentation en 1986, au moment où les relations entre la France et la Turquie sont devenues moins tendues après des années de tensions diplomatiques (voir partie II-A). Cette évolution est particulièrement liée à l'ouverture de l'économie turque à des investisseurs étrangers et à l'implantation des entreprises françaises en Turquie.



Rapport conseiller culturel et conseiller culturel adjoint, « Relations culturelles, scientifiques et de coopération franco-turques », novembre 1992, Archives Nantes, carton 15.

Globalement, malgré des périodes de légère régression (1989), il augmente constamment environ jusqu'en 1997. Après une stagnation jusqu'en 2000, le budget tend vers une diminution (avec des exceptions, comme en 2004).

L'augmentation du budget général entre 1986 et la fin des années 1990 correspond à une augmentation du budget de la coopération scientifique et technique et à la création du département de sciences politique et administratives de l'université de Marmara (DSPA-UM, 1988) puis de l'établissement d'enseignement intégré Galatasaray¹⁰²⁷ - deux « modèles » de la coopération franco-turque. A partir de la fin des années 1990 et du début des années 2000 commence une période d'incertitude pour le DSPA, - marquée dans les budgets -, avec un désengagement assez net à partir de 2003. Mais, à la marge, les économies vont également avoir des répercussions sur l'université Galatasaray, et finalement sur les lycées congréganistes, qui ne reçoivent quasiment plus aucun soutien à partir de 2006.

3. Bulgarie et Roumanie

L'évolution globale en Roumanie et en Bulgarie (tableau ci-dessous) montre clairement un changement de dimension des budgets entre 1989 et 1990. Il est évident que ce changement de dimension tient à la nouvelle donne politique et économique de la Bulgarie et de la Roumanie.

La France, par l'intermédiaire de la MICECO (voir ci-dessous), tente d'intervenir dans tous les domaines de la vie sociale, économique, politique, culturelle et universitaire de ces pays.

Le lien entre évolution du budget global et évolution du budget consacré spécifiquement aux filières universitaires est beaucoup moins clair qu'en Turquie. Mais il est évident, néanmoins que le soutien aux filières correspond aux possibilités qu'offre le budget global.

Là encore, il faut composer avec les données manquantes et avec les quelques rapports dont nous disposons. La fin des budgets « exceptionnels » coïncide avec la fin de la MICECO (1990-1993). Néanmoins les budgets conservent une consistance certaine jusqu'en 1998 en Bulgarie, jusqu'en 2001

¹⁰²⁷ Comme l'établissement intégré comprend une école primaire, un lycée et une université, il est hasardeux de comprendre où il figurait dans le budget. De même jusqu'en 1998, le SCAC compte toujours un budget global pour ces trois entités, alors que l'université Galatasaray a été créée par une loi turque depuis 1994.

en Roumanie. Depuis 2006-2008, au moment où les deux pays intègrent l'Union européenne, la coopération française avec ces pays subit régulièrement de nouvelles coupes budgétaires¹⁰²⁸. Le budget alloué à la Bulgarie est particulièrement réduit.

Synthèse : Evolution des budgets de la coopération culturelle, universitaire, scientifique et technique en Bulgarie et en Roumanie (1990-2013)

Destinataires de la coopération française Années	BULGARIE		ROUMANIE	
	SCAC	EL / STU	SCAC	EL / STU
(1990)* (MF)			(3,14 MF)*	
1990	31 MF		49 MF	
1991	(31 MF)		(69,5 MF)	
1992	22,5 MF		58 MF	
1993	21 MF		42 MF	
1994	21 MF		?	
1995	21 MF	EL : 3,34 MF STU : 11,7 MF	43 MF	STU : 27MF (UNIV : 11 MF, dont FUF : 3MF)
1996	21 MF		41,7 MF [6,4 M€ env]	EL : 13MF STU : 27 MF
1997	18,4 MF			
1998	17,4 MF	EL : 3,35 MF STU : 9,6 MF	4,7M€ [31 MF]	
1999	12,8 MF		4,8M€	
2000	12,5 MF [env. 1,9 M€]		4,3 M€ [28 MF]	
2001	11,5 MF [env. 1,8 M€]		2,4 M€	
2002	?		2,3	
2003 (M€)	?		2,3	
2004	[env 2 ?] ¹⁰²⁹		3,8	
2005	[env 2 ?]		3,8	EL : 1,035
2006-2008	?		?	
2009	1,16	EL : 0,174 STU : 0,079	env. 3	STU : 0,936 (FUF : 0,13)
2010-2011	?		?	
2012	1,1		2,3	
2013	0,918		2,16	

D'après des données d'archives (MICECO, Archives de Fontainebleau (1990-1993) ; rapports de coopération des postes diplomatiques (archives non officielles)¹⁰³⁰, et pour les années récentes, le site France diplomatie.

MF : million de francs ; M€ : million d'euros : à partir de 2002, les sommes sont en Millions d'euros

SCAC : budget global du SCAC ; EL : budget de la coopération éducative et linguistique ; STU : budget de la coopération scientifique, technique et/ou universitaire.

* Programmation avant le changement de régime politique¹⁰³¹

Entre parenthèses : budget programmé.

Entre crochets : nos calculs

Nous avons essayé de ne tenir compte que des actions de titre IV, c'est-à-dire destinées aux programmes (et non aux locaux ou aux personnels de coopération rattachés aux ambassades. Cependant, nous ne garantissons pas que ce soit toujours le cas. Il est possible, notamment pour les dernières années, où nous ne disposons que d'un chiffre global, les chiffres soient encore moins élevés que ceux indiqués dans le tableau).

PECO : pays d'Europe centrale et orientale ; NEI : nouveaux états indépendants. En 1992, les pays suivants recevaient une aide de la MICECO : Albanie, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Tchécoslovaquie ; RDA (avant la réunification allemande) ; ainsi que ex-URSS (incluant les futurs NEI) et Yougoslavie.

¹⁰²⁸ D'après les rapports, l'augmentation de budget en 2004 et 2005, visibles en Roumanie, serait liée à un budget spécial alloué à la formation linguistiques des futurs fonctionnaires européens.

¹⁰²⁹ Nos interlocuteurs parlent d'une situation « radicalement nouvelle » sur le plan financier à partir de 2006 (baisse drastique). On peut supposer, comme en Roumanie, une légère augmentation des crédits en 2004 (Plan pluriannuel pour le français, destiné aux futurs fonctionnaires des instances européennes).

¹⁰³⁰ Voir annexe 16, les références précises des données. Les données budgétaires qui figurent dans l'annexe ne sont pas toutes identiques pour la même année : certaines données correspondent à des programmations, d'autres aux crédits effectivement consommés ; certains montants ne correspondent qu'aux crédits d'intervention (titre III), d'autres incluent les crédits consacrés à l'immobilier (titre IV)...

¹⁰³¹ Archives de la Courneuve, Fonds 3278 TOPO, carton 31.

La différence de budget entre la Bulgarie et la Roumanie a des répercussions sur la coopération en général, la coopération universitaire en particulier.

Bien que nous ne disposions pas de données depuis 2008 quant au budget du SCAC en Turquie, il est vraisemblable qu'il soit lui aussi en diminution constante, mais encore incomparablement plus élevé que les budgets des SCAC en Roumanie et, surtout en Bulgarie¹⁰³². Les raisons de ces différences tiennent à la fois à des raisons démographiques, mais aussi diplomatiques. La tendance étant pour la Bulgarie et la Roumanie – selon la même logique que l'AUF – d'inscrire autant que possible les échanges dans des programmes européens (Fiches Curie, Bulgarie, Roumanie, 2007-2015).

Les budgets doivent également être lus en tenant compte des investissements d'autres acteurs. Or, il apparaît qu'en Roumanie, les entreprises françaises, les régions françaises, plusieurs associations ont développé des échanges de coopération bien plus importants que dans les deux autres pays : une des tâches principales des attachés de coopération universitaire en poste en Roumanie entre 2006 et 2014 (2006-2010 ; 2010-2014) était de démarcher les entreprises françaises afin qu'elles financent des bourses de recherche dans des domaines de pointe¹⁰³³.

Mais, les différences de budgets tiennent à la coopération avec le lycée et, surtout, l'université Galatasaray, qui, selon les rapports produits par les services culturels (2003, 2005), les annonces régulières des conseillers culturels, absorbe près de 75% du budget scientifique et technique du SCAC.

Pour résumer, la période 1986-2000 en Turquie et 1990-1999/2001 en Bulgarie et en Roumanie coïncide avec la mise en place de « filières francophones » dans ces pays. Les diminutions de budget de la coopération coïncident aussi avec un essoufflement certain de cette coopération.

Ces budgets nous semblent pouvoir constituer un indicateur de l'évolution de la politique de « filières francophones » de la part des SCAC ainsi que de l'évolution du financement des formations soutenues par les SCAC.

Comment ont évolué les adhésions et les investissements des acteurs de la coopération française envers une politique locale de filières francophones ? Les orientations globales et les budgets diminuant, quelles orientations donnaient-ils, donnent-ils ou entendent-ils donner à une politique de « filière francophone » ? Comment les conçoivent-ils ? Et comment conçoivent-ils les apports de la coopération française ?

4. La Turquie terrain expérimental d'une politique de filières francophones du MAE

Les créations de formations francophones de la fin des années 1980 et de la décennie 1990 sont très différemment portées par les acteurs des SCAC, selon qu'il s'agisse de la Turquie ou de la Roumanie et de la Bulgarie.

Depuis les années 2000, comme les acteurs du BECO (AUF), les acteurs des SCAC – conseillers culturels et attachés scientifiques et/ou universitaires – sont de moins en moins engagés dans le fonctionnement des filières francophones.

Comme pour l'AUF, et conformément aux orientations politiques de la DG, au-delà de la décennie 1990, il n'y a pour ainsi dire plus de politique de « filières francophones », hormis les projets très politiques, hérités, qui continuent à bénéficier d'un soutien fort – sans conviction de la part des acteurs de la coopération représentants du MAE sur place cependant : l'université Galatasaray en Turquie et le Collège juridique en Roumanie.

¹⁰³² Encore qu'il faille beaucoup nuancer pour la Roumanie, les centres culturels, ayant a priori, des budgets qui ne sont pas compris dans celui du SCAC.

¹⁰³³ Si le budget pour la coopération universitaire a subi une amputation régulière de l'ordre de 30% entre 2009 et 2012 (936 000 € en 2009 ; 670 000 € en 2012), en 2012, les cofinancements privés de bourses (fondations, entreprises) s'élevaient à près de 300 000 €, soit environ 50% du budget (Programmation de la coopération scientifique et universitaire 2009 (archives non officielles) ; Entretien, ACU, 2010-2014).

Entre la création du département en sciences politiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA-UM) qui ouvre en 1988 et celle de l'université Galatasaray (GSÜ), qui ouvre sous forme d'établissement d'enseignement intégré Galatasaray (EEIG) en 1992, la Turquie apparaît à bien des égards comme un terrain expérimental d'où la DG tire ses modèles d'intervention : le modèle des filières francophones (DSPA) ; le modèle d'une université francophone (GSÜ).

Selon nous, une politique de filières francophones du MAE a émergé du terrain turc, un terrain très « politique ».

Comment ces modèles se sont-ils construits sur le terrain, selon quelles conceptions, avec quelle implication des acteurs locaux de la coopération française ?

Une première période (1987-1994) montre le rôle moteur des acteurs des SCAC dans la conception de projets de créations de formations francophones qui s'enchaînent, selon des modalités différentes entre les pays.

Une deuxième période (1994-2000) est une période où l'on s'emploie à gérer l'existant en envisageant des économies d'échelle et en affrontant les problèmes curriculaires

a) 1987-1994 : de la création du DSPA à la création de l'université Galatasaray : le rôle moteur des acteurs de terrain représentants du MAE en Turquie

En Turquie, l'initiative de créer des formations francophones, est, comme dans les deux autres pays favorisée par la conjonction de plusieurs facteurs : ouverture économique – la plus fréquemment évoquée –, ouverture démocratique et perspective d'adhésion aux instances européennes. Elle tient également à un renouveau des relations franco-turques (voir partie précédente). Sur ce plan, comme nous l'avons souligné plus haut (Turquie, le tournant des années 1980), les années 1984-1985 marquent une véritable reprise qui se concrétise par la venue de Turgut Özal à Paris en 1985 où il rencontre des hommes d'affaires et des parlementaires français.

« [La création d'une filière en langue française] c'était une demande du ministère des Affaires étrangères qui était motivée par deux choses. **D'une part, c'était déjà le projet Galatasaray, c'est-à-dire que c'était déjà l'idée que dans un pays où il y avait des établissements francophones du secondaire, de créer une filière universitaire, et alors il y avait un contexte politique qui était assez porteur, les relations entre la Turquie et la France au point de vue diplomatique étaient bien meilleures qu'aujourd'hui.** C'était en plus juste après le dépôt de candidature de la Turquie à ce qu'on appelait la Communauté européenne, ça a eu lieu en 87, et là on était en 88. Et la France à l'époque soutenait, en tout cas était assez favorable, et, par-dessus le marché, c'était une époque aussi, c'était les années Özal. C'est-à-dire que c'était une époque où l'on sortait un peu du coup d'Etat, il y avait un retour, il y a eu les élections libres en 83, mais en 87, c'est le moment où il y a eu la révision constitutionnelle qui levait le bannissement contre tout un lot d'hommes politiques. C'était un peu vraiment, on était en pleine période de retour à la démocratie, l'ouverture avec l'Europe, on était un peu dans cet esprit-là.

C'était aussi d'activer, côté français, les relations avec la Turquie, en utilisant justement le potentiel économique secondaire qu'on avait et en créant des ouvertures au niveau universitaire et d'une certaine manière ça a été une sorte de banc d'essai aussi. [...] **Donc, c'est comme ça qu'est parti le projet, donc disons que c'était un peu la vision du ministère des Affaires étrangères.** » (Entretien, coordinateur pédagogique, DSPA, 1988-1992)

Si le ministère des Affaires étrangères fait appel à un expert et à la Fondation nationale de sciences politiques (« demande du ministère des Affaires étrangères » évoquée par notre interlocuteur), en réalité la demande a été fortement sollicitée par le terrain.

i. Créer des enseignements supérieurs de langue française : le SCAC et la Fondation Galatasaray pour l'éducation

Depuis 1985, les conseillers culturels successifs, relayés par les ambassadeurs, produisent de véritables argumentaires à destination du Ministère des affaires étrangères pour favoriser la création de formations supérieures en Turquie. Cette idée étant elle-même motivée par le « lobbying » puissant exercé, à travers plusieurs de ses acteurs, dans différentes directions, d'abord en Turquie, auprès de l'ambassade, mais

aussi, très probablement en France, grâce à son réseau, par la « toute puissante Fondation Galatasaray » (GEV), selon les termes employés par le conseiller culturel (Note, SCAC Ankara, 12 janvier 1989, archives Nantes, carton 23).

Qu'est-ce que la « toute puissante Fondation Galatasaray » ? Son intitulé exact est « Fondation pour l'éducation Galatasaray » (Galatasaray Eğitim Vakfı). Elle a été fondée par d'anciens diplômés du lycée Galatasaray, qui occupent des fonctions prestigieuses au sein de la société turque¹⁰³⁴. Son objectif était de participer à la « reconstruction du lycée », tombé, selon plusieurs documents produits par la Fondation ou par le directeur des études françaises employé par la France, en état de déliquescence.

« La Fondation pour l'Éducation de Galatasaray (Galatasaray Eğitim Vakfı) a vu le jour en 1981, période où se sont créées de nombreuses fondations d'institutions civiles. Le but était d'apporter au Lycée de Galatasaray un soutien actif sur tous les plans, matériel, pédagogique, social. Dès cette date, la Fondation s'est également donné pour objectif la création d'une université francophone, projet concrétisé en 1992. » (Site de la Fondation Galatasaray, 2012)

1981, c'est en effet la date de la grande loi sur l'éducation (voir plus haut), qui, autorisait, entre autres, la possibilité de créer des établissements supérieurs de fondation. Son fonds est alimenté par les contributions de ses diplômés¹⁰³⁵.

Si la Fondation a poussé à la création de « formations francophones » - plus exactement à celle d'une haute école « intégrée » au lycée¹⁰³⁶ -, il est probable qu'elle ait déployé, par l'intermédiaire de son réseau de diplômés, des offensives dans plusieurs directions : auprès de l'ambassade, mais aussi en France. Côté français, les premières créations de formations universitaires francophones en Turquie ont été poussées par les acteurs de terrain, et non par les autorités françaises à Paris - contrairement à la création de l'université Galatasaray, plus « tardive », pour laquelle se sont conjuguées pressions du terrain (Fondation, ambassade, SCAC) et pressions du « sommet » (présidence de la République),

ii. L'argumentation et les prémices d'une politique de « filières francophones »

Quel est cet argumentaire ?

En 1985, plusieurs notes¹⁰³⁷, émises par le conseiller culturel, reprises par l'ambassadeur lui-même, et adressées au ministre des Affaires étrangères, Roland Dumas, jugent préoccupant l'état de la coopération

¹⁰³⁴ Jusque dans les années 1960-1970, le lycée Galatasaray a formé l'élite turque. Depuis 1970 son rôle s'affaiblissait pour des raisons de politique turque, de montée en puissance des établissements anglo-saxons et des relations avec les États-Unis (obtentions de bourses d'études). Le Président de la Fondation est, depuis l'origine, İnan Kıraç, homme d'affaires, un des représentants de la famille Koç, l'une des deux plus grosses fortunes de Turquie ; son conseil d'administration comportait aussi un ambassadeur, ministre des Affaires étrangères en 1995, qui va avoir un rôle particulièrement actif dans la création de l'université Galatasaray : Coşkun Kırca, des universitaires, dont l'un particulièrement investi également dans le projet de Galatasaray, Barlas Tolan.

¹⁰³⁵ « Les fonds sont recueillis auprès d'anciens élèves, occupant aujourd'hui des postes de responsabilité à un haut niveau, ou jouissant de revenus suffisants, ou, tout simplement, profondément attachés à leur ancien établissement. Une importante source de financement provient du tirage au sort annuel des élèves destinés à intégrer l'école primaire (environ 1 million et demi de livres turques) [depuis 2005]. [...] Ces fonds soutiennent de multiples actions :

- Bourses attribuées à des élèves méritants ou issus de familles aux revenus modestes (cette année 146 au Lycée, 129 à l'Université)
- salaires du personnel administratif ou d'entretien recruté par le biais de la Fondation
- traitements de certains enseignants
- entretien de parties du bâtiment et création de lieux d'éducation et de vie (dortoirs, laboratoires, bibliothèques...)
- soutien partiel ou total à des actions culturelles ponctuelles (participation aux festivals de théâtre francophones à l'étranger, envoi d'élèves aux sessions du Modèle des Nations Unies, Assises Jeunes-Méditerranée...)

Ainsi depuis sa création jusqu'à nos jours [1981-2011], la Fondation a recueilli 114 millions de dollars et a réalisé 220 projets. » (Site de la Fondation Galatasaray, 2012)

¹⁰³⁶ L'objectif d'une « université » ne fait pas partie des objectifs initiaux de la Fondation Galatasaray, contrairement à ce qu'avance la présentation de 2012. La forme « université » a constitué une alternative, un « compromis acceptable », à un moment donné (ci-dessous).

¹⁰³⁷ Archives Nantes, carton 126 ; Courneuve, 3278 TOPOI, carton 366.

avec la Turquie et la faiblesse de l'enveloppe face aux défis auxquels est confrontée l'influence française. Cette influence est indissociablement liée à de la langue française.

« La Coopération culturelle, scientifique et technique avec la Turquie pose au moins deux séries de problèmes. La première tient à la diminution régulière, peut-être systématique, des moyens dont nous disposons dans tous les domaines : plus de 50% depuis le budget approuvé en 1979.

La seconde est le reflet de nos relations politiques avec la Turquie. Le ministère turc des Affaires étrangères joue, depuis 1984¹⁰³⁸, le rôle d'écran filtreur qui nous oblige à mener des opérations en marge des normes établies. » (Ambassadeur en Turquie / ministre des Affaires étrangères, mars 1985¹⁰³⁹)

C'est en 1986, que la coopération est véritablement lancée : la Commission mixte franco-turque des relations culturelles, qui ne s'était pas tenue depuis 1982 et qui se déroule à Ankara les 16-17 juillet 1986, en est le signe.

« En raison de la tension constatée entre 1982 et 1985 dans les relations politiques entre la France et la Turquie, il convient de considérer que nous devons nous efforcer de renouer dans tous les domaines. Des signes apparaissent qui indiquent le chemin. » (Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, 24 juin 1986¹⁰⁴⁰)

Les premiers arguments qui apparaissent à partir de 1985 pour justifier la relance de la coopération « scientifique et technique », qui s'est réduite à sa plus simple expression au fil des années, sont la nécessité de contrer l'influence anglo-saxonne qui happe les étudiants turcs et celle de développer les sciences sociales.

« La coopération technique devrait nous permettre de montrer que nous pouvons être un pays moderne. Les médias nous y aideraient si nous pouvions en disposer.

S'il est satisfaisant pour l'esprit de penser que nos actions de coopération scientifique et technique permettront, peut-être, de grasses récoltes économiques, nous pêchons toutefois par l'excès d'ingénuité.

Un spectromètre, si sophistiqué qu'il soit, ne pourra jamais former les esprits comme le ferait un professeur de droit européen, de Sciences politiques, d'Economie politique. Négliger les sciences humaines aboutit à réduire notre action à la recherche d'un bénéfice matériel immédiat... Nous laissons échapper le domaine de « l'induit » parfois bien plus prometteur... [...]

Coopération technique [point III]

C'est le complément logique de nos actions pour le maintien de l'enseignement en français et de la diffusion de notre culture. [...] Après avoir crû de façon relativement constante de 1973 à 1979 les moyens consacrés à la Coopération technique ont diminué de façon très préoccupante de l'ordre de 50 % en francs constants entre 1979 et 1985 [...]

Que conclure de ces constatations ?

Certes nous devons gérer avec austérité un budget de plus en plus réduit. Cela est dans le droit fil de notre politique économique. Il semble cependant qu'au-delà de cette austérité une stratégie de désengagement soit appliquée systématiquement à ce pays où dans certaines disciplines survit une tradition francophone.

La lente extinction des bourses d'études va obliger de jeunes universitaires à se tourner davantage vers les mondes germanique ou anglo-saxon qui apprécient les qualités intellectuelles de ces étudiants turcs ambitieux et durs à la tâche quand il s'agit de monter dans l'échelle sociale. »

(Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, mars 1985, p. 4-9)

Entre 1985 et 1987, plusieurs notes, dans la même veine, vont développer l'argument de l'absence de débouchés offerts aux lycéens diplômés des lycées bilingues francophones et qui sont captés par l'enseignement supérieur américain.

Malgré la faiblesse de l'enveloppe « scientifique et technique » dont se plaignent les conseillers culturels et les ambassadeurs, malgré des relations entre la France et la Turquie particulièrement tendues depuis les années 1970, il n'en reste pas moins que le gouvernement français n'a cessé de consacrer, depuis leur création au XIXe siècle, une enveloppe (coopération « linguistique » / « éducative ») importante au Lycée Galatasaray - devenu lycée public turc -, aux six lycées congréganistes qui avaient réussi à « survivre » à la République turque, à deux lycées français et à deux lycées privés turcs qui avaient ouverts entre temps. Cette enveloppe consistait à mettre à disposition de ces lycées des enseignants

¹⁰³⁸ Question du génocide arménien (voir partie 2-II-A sur le contexte social, politique et économique turc).

¹⁰³⁹ Lettre de Fernand Rouillon, Ambassadeur de France en Turquie, à Son Excellence M. Roland Dumas, ministre des Relations extérieures, Direction générale des relations culturelle, scientifique et technique, Ankara, le 1er mars 1985. Courneuve, 3278 TOPOI, carton 366.

¹⁰⁴⁰ Télégramme diplomatique, Louët, 26 juin 1986. Archives Nantes, carton 17.

français détachés de l'Education nationale ou VSN. En 1986, par exemple, 112 enseignants français - sans compter ceux en poste dans les deux lycées français - étaient mis à disposition des huit établissements bilingues du secondaire, dont 29 détachés auprès du lycée Galatasaray¹⁰⁴¹. Il s'agit d'un investissement conséquent, mais qui paraît vain et profite aux établissements anglo-saxons.

« Au cours des quinze dernières années nous cessons, petit à petit, de nous intéresser au sort des élèves du secondaire, environ 6000 pour 11 établissements, formés en français aux méthodes françaises et dont les seuls débouchés – 800 environ obtiennent tous les ans le droit d'entrer en université – sont, soit les 25 universités turques, soit, pour les plus doués, les deux universités anglo-saxonnes d'Ankara et d'Istanbul, soit les universités américaines (38 étudiants turcs boursiers séjournent en France avec notre aide). » (Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, juillet 1985¹⁰⁴²)

Dans la foulée, l'ambassadeur fait le bilan du « désengagement » français dans les domaines scientifiques où s'exerce une coopération française et où « tout respire la modestie » (médecine, agriculture, hydrobiologie, géologie). Mais le domaine qui lui semble le plus négligé est celui de l'économie et de l'administration :

« C'est dans le domaine des sciences économiques, de l'administration, que notre désengagement semble total. Comme je le signalais dans ma lettre XXX du 1^{er} mars 1985, des appareils si sophistiqués qu'ils soient, ne pourront jamais former les experts comme le ferait un professeur de sciences économiques » (op. cit.)

En 1986, que propose le nouvel ambassadeur au ministre dans le domaine des « échanges scientifiques » - outre les bourses d'études, bourses de recherche et divers échanges scientifiques « de haut niveau » ? De créer plusieurs formations en français, dans des disciplines diverses (en géologie, gestion et commerce, aéronautique et informatique). L'argument majeur est celui de l'absence de débouchés aux diplômés des lycées francophones.

« L'imprégnation française qui caractérisait la Turquie jusqu'à ces dernières années était due à l'existence de lycées où l'on enseignait les disciplines scientifiques en français mais aussi à la possibilité qu'avaient de nombreux étudiants turcs de poursuivre des études supérieures en français en France.

Il n'en est plus de même, nous n'accordons plus de bourses de longue durée. Il conviendrait d'envisager d'aider :

1- à l'ouverture d'enseignement de la géologie en français [...] :

2- à la création d'une ou plusieurs écoles de gestion ou de commerce et cela d'autant plus qu'un prêt de la Banque mondiale va inciter les autorités turques à aller dans ce sens ;

3- à l'ouverture d'un cours de propulsion au département d'aéronautique de l'université technique du Moyen-Orient [...]

- au développement de nos relations dans le domaine de l'informatique.

Ce sont là de nouvelles possibilités que ce poste s'est efforcé depuis plus d'un an à mettre en place sans trouver toujours un écho favorable du côté français. [...] » (TD, Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, 24 juin 1986. Op. cit.)

Nous pourrions multiplier les exemples (notes des conseillers culturels adressées à l'ambassadeur, notes des attachés adressées au conseiller culturel, TD diplomatiques...), pour relever la construction d'un argumentaire que s'approprient les différents acteurs conduisant à la création de formations francophones à partir d'une situation de terrain (le manque de débouchés pour les étudiants formés dans les lycées bilingues ou français dans lesquels la France investit depuis fort longtemps ; la perte de ces étudiants au profit des systèmes anglo-saxons).

D'après cet ensemble de citations, on relève trois éléments qui marquent les prémices de la politique de filières francophones de la DGRCST.

¹⁰⁴¹ Tous statuts : détachés budgétaires (pour la plupart), « contrats-types », VSNA (en minorité). Au lycée Galatasaray : 28 civils détachés budgétaires, 1 VSNA (Note « Commission mixte franco-turque », 11 juillet 1986, SCAC, Archives Nantes, carton 17).

¹⁰⁴² Lettre de Fernand Rouillon, Ambassadeur de France en Turquie, à Son Excellence M. Roland Dumas, Ministre des Relations extérieures, Direction générale des relations culturelle, scientifique et technique, Ankara, le 27 juillet 1985. Archives Nantes, carton 126.

D'abord, la catégorie de « filière francophone » n'apparaît pas dans les documents de 1985 et 1986. On ne parle pas non plus de « formation universitaire francophone », mais d'« enseignement en français ». Elle apparaît une fois le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara acté et une fois la catégorie créée à la DG. Dans aucun des documents que nous avons consultés, nous n'avons pu trouver de référence quelconque à un modèle de formation supérieure en langue française qui aurait été développé « ailleurs », ce qui confirme les propos de l'universitaire-expert délégué par le MAE pour monter et suivre le projet DSPA, que nous avons cité plus haut (création de la catégorie « filière francophone » par le MAE). La catégorie « filière francophone » - et la politique à laquelle elle s'associe - a été créée à partir d'une situation de terrain, dans les interactions entre un ensemble d'acteurs : acteurs en poste, intermédiaires universitaires qui vont intervenir dans la création du DSPA, acteurs de la DG.

Ensuite, les projets de monter des formations que transmettent les ambassadeurs au ministère se heurtent à une résistance, ou, au moins à un manque de réaction, du niveau « central ». C'est après de nombreuses relances au ministère qu'en 1987 la décision est prise de créer le DSPA. A la DG, le « modèle » n'existait pas. Il n'y avait pas de « politique de filière ». La demande faisait probablement figure d'OVNI.

Que s'est-il passé entre 1986 et 1987 ?

Vraisemblablement, la visite en Turquie de Thierry de Beaucé, directeur général aux relations culturelles, scientifiques et techniques (1986-1987), débloque la situation pour les acteurs de terrain.

« PI- On m'a demandé un jour d'aller faire une mission d'exploration [octobre 1987].

CT- C'était le ministère des Affaires étrangères ?

PI- C'était le ministère des Affaires étrangères, à l'époque c'était Thierry de Beaucé [Directeur général, DGRCSST, 1986-1987]. Et en gros il était allé en Turquie [juin 1987] et il s'était fait un petit peu chahuté par les partenaires francophones et francophiles et kémalistes qui expliquaient, bon ben ceux qui ont fini par faire Galatasaray, qui lui ont expliqué que ça n'était pas, la France n'était pas sérieuse, et donc quand il est revenu, un peu furieux, il a dit, envoyez-moi quelqu'un voir ce qu'on peut faire. Donc je suis parti. » (Entretien, universitaire-expert chargé du projet DSPA-UM, 1987-2003).

En réalité, il est le troisième expert envoyé par la DGRCSST depuis juillet 1987. Il va devenir le « coordonnateur du projet » du DSPA, réalisant la coordination entre la DGRCSST, la Fondation nationale de sciences politique – qui va être impliquée dans le projet – et le DSPA lui-même où un directeur français est associé à un directeur turc.

A partir du moment où Thierry de Beaucé s'implique, c'est la DGRCSST qui est impliquée et qui commence à s'intéresser à ce montage inédit. Quand il quitte la DGRCSST en 1987, Jean-Pierre Angremy se charge du projet (Fondation nationale de sciences politiques, CA, 7 février 1989¹⁰⁴³)

Enfin, on constate que ce sont les acteurs de terrain – acteurs du SCAC en interaction avec les « partenaires francophones et francophiles et kémalistes », les acteurs de la Fondation Galatasaray - qui ont fourni à la DG la base conceptuelle de la « filière francophone » (voir plus haut) : créer un débouché aux élèves des lycées bilingues de Turquie, soit construire une francophonie « locale » du lycée à l'université.

iii. Un consensus ambigu

La conception de la Fondation, d'une part, et celle des acteurs du SCAC, de la DG ou du MAE, d'autre part, n'est cependant pas la même.

On peut dire qu'il y a, à la base de la création des formations francophones, un consensus ambigu sur le statut du français¹⁰⁴⁴.

L'intérêt de la Fondation est un projet politique : redonner du pouvoir et du prestige au lycée, bastion de la laïcité et du kémalisme¹⁰⁴⁵, afin qu'il forme de nouveau l'élite de la nation – à un moment où les kémalistes sont en train de perdre le pouvoir politique (ci-dessus, le cadre politique en Turquie). Le

¹⁰⁴³ Document transmis par les archives de la Fondation nationale de sciences politiques (FNSP).

¹⁰⁴⁴ Voir l'étude de cas, annexe 25 (PDF).

¹⁰⁴⁵ Le lycée, créé sous l'Empire ottoman, avec l'aide de la France, était prêt à assurer le virage républicain laïc, kémaliste : premier lycée multiconfessionnel impérial, délivrant des bourses aux élèves les plus pauvres, les principes laïcs-républicains du kémalisme ne présentaient pas de contradiction avec ses fondements.

projet d'une université – plus exactement initialement d'une Ecole supérieure de gestion « intégrée », prolongement direct du lycée¹⁰⁴⁶ - répondait à cette optique. La langue française, en revanche, n'est que très secondaire. Elle permet d'avoir le soutien du gouvernement français, pour qui le lycée Galatasaray est indissociablement un lieu d'influence politique et culturelle - un lieu de diffusion de la langue française -, un lieu où l'on forme / formait l'élite turque et un lieu d'investissements massifs, jamais interrompus depuis 1868.

Voici le témoignage de l'un des initiateurs du projet Galatasaray, ancien diplômé du lycée, membre de la Fondation, qui a participé activement à la réalisation de l'opération, comme universitaire d'abord en poste à Marmara, puis à Galatasaray.

« A part les personnalités, il faudra également souligner les motivations réciproques.

Pour la partie turque (je veux dire les Anciens), on peut les résumer essentiellement en 3 points. En premier lieu, une prise de conscience du fait de l'impossibilité de faire durer l'existence d'une communauté sur la base d'un lycée, quels que soient sa dimension historique et son prestige social ancré dans les traditions. En second lieu, protéger le lycée, source qui a donné naissance à une communauté, contre les interventions de toute sorte, essentiellement bureaucratiques, voire même politiques, en le plaçant dans un contexte juridique universitaire relativement autonome.

En dernier lieu, prend place un vœu profond de M. Kırca, issu de ses analyses sur l'Etat turc. Selon lui, cette nouvelle université devrait répondre aux besoins urgents de la bureaucratie, décadente et non qualifiée. Il pensait reproduire ici quelque chose d'équivalent à l'ENA et l'Ecole de la Magistrature réunies. Cette école fournirait les cadres supérieurs de la bureaucratie, de la diplomatie, des finances et de la magistrature. D'où le premier intitulé de la branche essentielle de l'Université « Ecole des Sciences de l'Etat ». C'était un vœu trop gigantesque pour être réalisé dans la conjoncture turque.

Du côté français, il s'agissait essentiellement, je pense, de créer une œuvre politique basée sur un noyau culturel de grande envergure, dans une géographie moyenne orientale où la France avait une influence plus que considérable, comme jadis en Turquie même. Certes, il existait déjà des entreprises timides à Beyrouth, au Caire, plus tard à Bucarest, mais tout cela était limité

D'autre part, il existait déjà plusieurs établissements francophones, la plupart des lycées anciennement confessionnels à Istanbul. Evoluant dans une certaine médiocrité par le niveau de l'enseignement, ces lycées avaient déjà perdu leur rayonnement d'antan, la demande sociale allant plutôt vers des établissements anglophones. La création d'une université francophone, la seule en Turquie, leur donnerait un coup de fouet en les rendant plus attractifs. C'est pour cela que la partie française avait beaucoup insisté pour faciliter l'accès des élèves en provenance de ces établissements à l'Université, sans passer par le concours national. » (Présentation de l'histoire de l'université Galatasaray, Barlas Tolan, Journée Galatasaray, Sénat Palais du Luxembourg, dans le cadre de l'année de la Turquie en France, 27 Novembre 2009¹⁰⁴⁷)

Le projet d'un établissement d'enseignement supérieur par ses initiateurs turcs, pensé pour le lycée Galatasaray et exclusivement pour le lycée Galatasaray, avec une perspective politique, permet, côté français, de construire un projet de francophonie cohérent, susceptible de répondre aux attentes de l'ensemble des lycées bilingues francophones qu'elle soutient – Galatasaray, comme les lycées congréganistes, comme les lycées français et comme les lycées privés turcs¹⁰⁴⁸ - et d'espérer contrer l'influence anglo-saxonne.

Pour les fondateurs turcs de l'université Galatasaray, nul projet francophone parmi les arguments mentionnés.

En tout cas, la Fondation a fourni la base de l'argumentation : créer une université et/ou des formations universitaires en français : créer un prolongement « naturel » aux lycées francophones de Turquie, soutenus depuis longtemps par la France.

Comme le fait remarquer l'un de nos interlocuteurs, d'autres options auraient pu être envisagées par les autorités françaises pour ne pas « perdre » les diplômés des lycées francophones : les représentants de

¹⁰⁴⁶ Sur le modèle d'HEC. Note du conseiller culturel à l'attention de l'ambassadeur, 22 janvier 1989 (rappel de l'histoire du projet Galatasaray). Archives Nantes, carton 57.

¹⁰⁴⁷ Document remis par l'auteur, qui nous a communiqué la version longue, non celle qui a été prononcée (version courte). Il est intéressant de constater qu'un passage sur la « décadence de la francophonie » a été supprimé de la version prononcée. Ce témoignage figure intégralement parmi les entretiens, dans la mesure où il les complétait utilement (annexe 23-1 (PDF)).

¹⁰⁴⁸ Voir partie 1 : le français en Turquie.

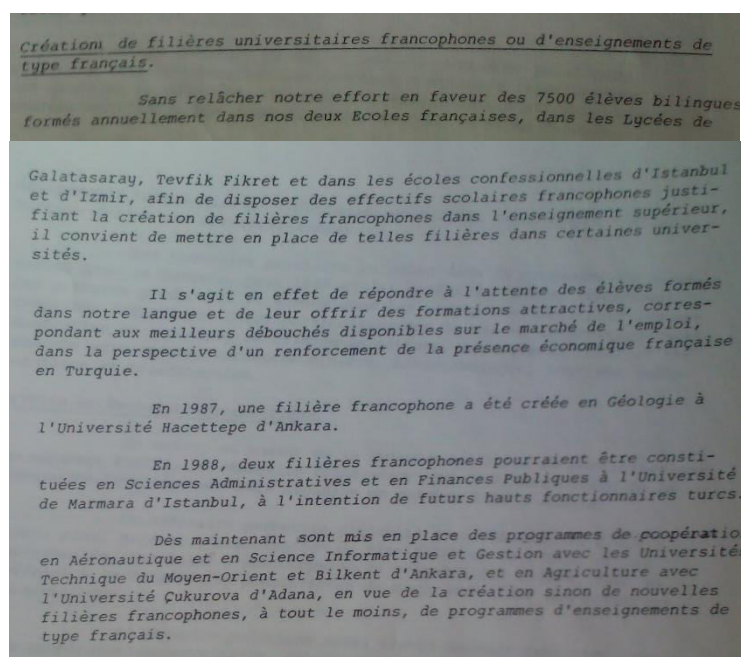
la France auraient tout aussi bien pu envisager de développer les bourses d'études en France – un outil « classique » du répertoire de la diplomatie culturelle¹⁰⁴⁹.

iv. La création des premières filières et projet d'une politique de filières

La catégorie de « filière francophone », créée à la DG, tend à son tour à s'« implanter sur le terrain ». Les périphrases utilisées témoignent d'un certain flottement terminologique, d'une recherche de sens, d'une diffusion de la catégorie qui ne va pas de soi pour les acteurs de terrain : « filière universitaire francophone ou d'enseignement de type français » (22 décembre 1987) ; « filières francophones de formations universitaires » (2 décembre 1987) ; « filières d'enseignement supérieur francophone » (juin 1988).

Une première « filière universitaire francophone ou d'enseignement de type français » a été ouverte en 1987. Il s'agit d'une « filière » de troisième cycle en géologie à l'université Hacettepe : des échanges entre scientifiques français et turcs étaient déjà en place, elle est peu lourde à monter, car s'il est prévu qu'elle développe un premier cycle, le troisième cycle est déjà fonctionnel.

A partir de 1987, quand le ministère donne son accord à la création d'une formation universitaire francophone à l'université de Marmara, projetée initialement comme une filière en administration et en économie, une véritable politique de « filières francophones de formation universitaire » se met en place au sein de l'ambassade. Les filières d'Hacettepe et de Marmara ne doivent être qu'une « première expérience », une « première phase » – malgré le coût élevé (près d'1 million de francs pour le DSPA) – et « une expérience pilote » pour le MAE. Un autre argument se greffe à l'argument principal (débouché pour les lycéens) : la possibilité de l'adhésion de la Turquie aux instances européennes¹⁰⁵⁰.



La coopération culturelle, scientifique et technique avec la Turquie, Ankara, 22 décembre 1987¹⁰⁵¹

Nous présentons un peu longuement un extrait dans lequel se déploie toute cette argumentation en 1987 au moment de la programmation du budget 1988.

« [Le projet de programme de coopération scientifique et technique] est marqué par la **relance politique entre la France et la Turquie**, au moment où l'ouverture démocratique qui s'est traduite par

¹⁰⁴⁹

¹⁰⁵⁰ Pour rappel : par l'intermédiaire de Turgut Özal, premier ministre, la Turquie présente sa candidature officielle d'adhésion à la CEE le 14 avril 1987.

¹⁰⁵¹ Note, archives Nantes, carton 15.

l'organisation, le 29 novembre 1987, **des premières élections générales** depuis le coup d'Etat de 1980, s'accompagne **d'un développement économique sans précédent à travers le pays** – le taux de croissance du PNB en valeur constante sera cette année de 6,8%.

Il était donc normal que le budget de coopération du poste reflète cette situation. De 4.684.680 F. en 1987, déjà en sensible augmentation par rapport à celui de 1986 – 2.000.000 F., le budget de coopération avec la Turquie, tel qu'il est proposé pour 1988, s'élève à 7.424.175 F., soit une croissance de 58% sur l'exercice qui s'achève.

Toutefois **cette augmentation résulte essentiellement des mesures nouvelles liées à l'implantation, en première phase, de filières francophones de formations universitaires et comprend une dotation en faveur du département de géologie de l'université Hacettepe** – filière francophone – d'un équipement de fluorescence [...]

Il s'agit d'un programme de transition où nos interventions en secteur universitaire – hors filières francophones – demeurent encore prépondérantes. [...]

Secteur économique et technique / sciences administratives et finances publiques

Il s'agit de la plus importante des filières francophones de formation universitaire ; celle-ci sera mise en place à l'université de Marmara.

Ce projet répond à la nécessité d'offrir aux élèves des établissements scolaires franco-turcs d'Istanbul, d'Ankara et d'Izmir, la possibilité, qui n'existe pas actuellement, de poursuivre des études, dans notre langue, dès le premier cycle universitaire et dans des disciplines recherchées, où la tradition des échanges franco-turcs et la réputation de l'université française sont officiellement reconnues. Le coût du dispositif à mettre en place, à savoir 969.830 F., pour assurer la viabilité de l'opération est élevé, mais les exigences de la réglementation universitaire locale imposent le seuil de prestation indiquée [...]

De la réussite de cette première expérience de filière francophone, face à la concurrence étrangère, puisqu'il existe en Turquie plusieurs enseignements supérieurs délivrés en anglais, dépendra la possibilité de mise en place d'autres enseignements francophones, notamment à l'université d'Ankara, en droit communautaire ou à l'université Bilkent ou Hacettepe en gestion et droit des affaires.

La voie ainsi ouverte est la seule qui soit de nature à maintenir le français en bonne place en Turquie, **au moment où ce pays de 55 millions d'habitants s'apprête à frapper à la porte de la Communauté européenne en faisant valoir les perspectives offertes aux économies européennes par un marché intérieur en pleine expansion et le volume des investissements que nécessite le développement des infrastructures nationales.** [...]

Ce projet [l'ensemble du programme] répond [...] au **souci du Département de voir s'établir entre la coopération scientifique et technique et la promotion de notre langue, une convergence de démarches et d'intérêts.** A cet égard, celui-ci peut donc constituer une **expérience pilote** du plus grand intérêt. » (Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, décembre 1987¹⁰⁵²)

Plus qu'une argumentation, c'est une véritable théorie de la francophonie qui est ainsi échafaudée à travers le développement de formations universitaires, qui se nourrit elle-même de plusieurs sous-théories.

Une première théorie de la francophonie conduisant à la nécessaire création de formations universitaires francophones repose sur des prémisses qui ne se discutent pas :

- le choix des diplômés des lycées bilingues de poursuivre un cursus francophone en Turquie ;
- leur capacité d'influence en Turquie, vaste marché économique ;
- leur militantisme francophile.

La formulation suivante en est un bon résumé... au conditionnel, cette fois.

« La création d'une filière francophone à l'université de Marmara devrait renforcer les motivations des jeunes élèves et de leurs familles pour l'apprentissage du français, au moment notamment où la Turquie sollicite son adhésion à la Communauté européenne. Elle permettrait de constituer, en outre, une élite locale francophone, influente et militante, en faveur de notre coopération économique et culturelle. » (Ambassadeur / ministre des Affaires étrangères, décembre 1987¹⁰⁵³)

¹⁰⁵² Programme de coopération scientifique et technique avec la Turquie pour 1988, proposé par Philippe Louët, Ambassadeur de France en Turquie à SE monsieur Jean-Bernard Raimond, ministre des Affaires étrangères, Ankara, le 2 décembre 1987. Archives Nantes, carton 128.

¹⁰⁵³ Lettre, note de synthèse et relevé de conclusions « Création d'un département universitaire francophone de sciences politiques et administratives à Tarabya – Istanbul », de Philippe Louët, Ambassadeur de France en

Elle se double d'une autre théorie : la nécessité qu'éprouveraient les autorités turques – en général (?)- à s'ouvrir à la langue et à la culture françaises, afin de ne pas se laisser enfermer dans un référentiel anglo-saxon au moment où elles expriment leur intention d'intégrer l'Europe communautaire :

« Les autorités turques n'ont pas manqué de rappeler qu'elles déploraient la perte d'influence subie par le français, en en rendant responsable le contexte politique de ces dernières années, ainsi que la réduction de nos moyens de coopération au regard des interventions croissantes de nos concurrents ou partenaires anglo-saxons dans les milieux universitaires, économiques et scientifiques. Dans ce contexte où l'ouverture vers l'Europe constitue un puissant facteur de motivation, **un rééquilibrage en direction du français est perçu ici comme une nécessité.** C'est donc avec un vif intérêt que les représentants turcs des Affaires étrangères, de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur ont pris acte de notre volonté de faire aboutir les projets de filières d'enseignement supérieur francophone dont la mise en place, bien que tardive, **évitera de laisser le champ libre à l'anglomanie ambiante.** » (TD Ankara 403, 23 juin 1988¹⁰⁵⁴)

v. *La filière « modèle » : le DSPA de Marmara*

A quoi ressemble, en 1988, la première filière - modèle appuyée par la DGRCSST ? Et de quoi se compose le soutien accordé par la France à ce modèle ?

Nous avons déjà présenté plus haut le « modèle » Marmara, qui a servi à la DGRCSST de base à la création d'une catégorie d'intervention « filière francophone » de type « institutionnel ». Mais la définition du ministère - disant beaucoup, mais aussi quelque peu lapidaire - occultait une des caractéristiques qui apparaît comme une des caractéristiques centrales à l'expert-universitaire qui a été chargé par le ministère de monter la formation : le consortium universitaire. Nous reprenons des passages-clefs de l'extrait d'entretien déjà cité.

« [...] Il n'y avait pas de modèle et moi j'ai dit, **on va faire un consortium, et donc on va embarquer des instituts politiques divers là-dedans.**

CT-Vous n'aviez pas de modèle à ça ?

PI- Non. C'était original. **Maintenant un consortium, tout le monde parle de ça, on fait un consortium. Mais ça n'existait pas. Donc moi j'ai fait un consortium avec la Fondation nationale des sciences politiques**, parce qu'elle était de droit privé, et ça permettait, notamment sur le plan de recrutement, paiement, transfert d'argent, etc., des libertés qu'on n'aurait pas eues avec le système totalement public, et donc le projet c'était à la fois une sorte donc ENA / ENM au niveau master 3ème cycle et puis avant au niveau bachelor, un institut d'études politiques comme celui-ci [IEP de Grenoble].

[...] La filière francophone du Caire [...] a été conçue sur le même modèle, en copié-collé. [...] » (Entretien, expert – projet DSPA-UM, 1987-2003)

Comme nous l'avons déjà relevé, la conception de la « filière » qui est construite avec le DSPA va trouver un écho non seulement au MAE, mais aussi à l'AUELF, dont le propre modèle de « filière » est très proche. La différence porte sur le consortium universitaire. Il est constitué d'établissements d'enseignement supérieur français dans le cas du MAE (« consortium bilatéral ») ; d'établissements d'enseignement supérieur de 3 ou 4 pays membres de la Francophonie (consortium « multilatéral », dans le cadre de l'AUF).

Le DSPA - filière qui va servir de « modèle » aux futures créations de l'AUELF et du MAE - y compris à l'université Galatasaray - se présente selon des caractéristiques qui apparaissent très bien en annexe (annexe 3) de la convention signée le 18 janvier 1989¹⁰⁵⁵ entre l'Etat français (représenté par l'ambassadeur) et le recteur de l'université de Marmara.

La convention principale est un engagement en termes de moyens. Elle est valable pour une durée de dix années. Par cette convention, l'Etat français donne à bail à l'université de Marmara une propriété installée au bord du Bosphore – sur le domaine de Tarabya -, ancienne résidence d'été des ambassadeurs

Turquie à SE monsieur Jean-Bernard Raimond, ministre des Affaires étrangères, Ankara, le 16 mars 1988. Archives Nantes, carton 58.

¹⁰⁵⁴ Archives Nantes, carton 17.

¹⁰⁵⁵ Voir annexe 3.

de France, afin qu'une « **filière d'enseignement en langue française spécialisée en sciences administratives et politique** » accueillant 250 étudiants puisse y être installée.

L'université de Marmara s'engage « à assumer tous les frais de remise en état des bâtiments » et de pourvoir à leur entretien. Le bail est signé pour une durée de dix années (1989-1999) (article 4), durée de la convention. Il peut être résilié dans les cas suivants :

- « - abandon du projet de filière francophone ou fermeture de cette filière ;
 - changement de destination des biens loués ;
 - **modification des programmes, et notamment renonciation au français comme langue de base de l'enseignement sans accord formel de la partie française ;**
 - non-réalisation des travaux dans les délais prévus, en raison de fautes imputables au locataire. »
- (Convention Etat français / université de Marmara, 18 janvier 1989, article 11)

La convention pédagogique (annexe 3) est relative aux grandes lignes du curriculum de formation.

Le soutien qu'apportera l'Etat français au projet « sera précisé lors de la réunion annuel du comité pédagogique bipartite », puis les propositions seront présentées lors de la commission mixte culturelle et scientifique franco-turque.

Il est de nouveau souligné que le français est la langue majeure d'enseignement et que l'entrée « directe » des étudiants en lisans (licence turque, en 4 ans) est soumise à un examen de connaissance en langue française.

« Il est convenu que **les enseignements seront tous donnés en français, sauf un cours sur la Turquie et un cours de troisième langue.**

A cet égard, les deux parties conviennent de la nécessité de soumettre les étudiants admis dans ce département à un examen de connaissance de français pour l'accès direct au programme de la licence. Les étudiants non admis seront appelés à suivre une année de cours préparatoire intensif de français, sanctionné par un examen d'avis à la licence. »

Le terme de « consortium » n'est pas explicitement mentionné, mais la « substance » du consortium et de son rôle est bien là :

« Le **programme d'enseignement s'inspirera de celui des instituts politiques français.** Il pourra toutefois évoluer conformément au vœu d'un comité pédagogique bipartite.

Des accords de coopération interuniversitaire entre l'université de Marmara et les établissements français participant au projet seront établis. Une structure définitive sera mise en place, au plus tard pour l'inauguration officielle de l'établissement de Tarabya. »

Le « modèle » du MAE, tel qu'il apparaît sur la convention de coopération, présente donc les caractéristiques suivantes :

- une formation implantée dans un établissement d'enseignement supérieur étranger ;
- délivrant entièrement des enseignements en français – sauf exception (« entièrement ou partiellement » en français) ;
- recevant en accès direct des étudiants disposant de « connaissances » du français ;
- reposant sur un programme négocié, « inspiré » d'un programme français, révisable sous le contrôle d'un comité pédagogique bipartite ;
- soutenue par des accords de coopération inter-universitaire entre l'établissement d'enseignement supérieur d'accueil de la formation et des établissements français (un consortium).

Par ailleurs, la convention de coopération interuniversitaire - d'une durée de 4 ans - précise les conditions et apports du consortium :

- vocation de l'université d'accueil à délivrer des diplômes d'enseignement supérieur en français dans le domaine des sciences sociales ;
- méthodes pédagogiques utilisées pour les enseignements inspirées par celles de l'établissement français (en l'occurrence, celles des IEP) ;
- réalisation de tous les enseignements en français – sauf un cours sur la Turquie et un cours de troisième langue ;
- engagement de l'établissement français (en l'occurrence la Fondation nationale de sciences politiques) à soutenir le programme, avec d'autres établissements français associés.

Ce soutien, détaillé, se résume à :

- l'accueil et l'échange de personnels scientifiques et d'étudiants ;

- facilités d'accès à de la documentation scientifique et diffusion des activités scientifiques des établissements français

La convention définit enfin la composition du comité pédagogique et scientifique, à parité entre acteurs turcs et français.

Dès 1988-1989, première année de fonctionnement, le soutien financier du MAE consiste à :

- rémunérer des enseignants français à temps plein au DSPA : 1 coordinateur des études, maître de conférences (IEP de Grenoble), 4 VSN (doctorants dans un des domaines de la formation (sciences politiques, économie...)) ;

- verser une subvention à la FNSP afin qu'elle organise des missions d'universitaires français : 10 missions ont lieu la première année (enseignement sur une semaine, pour une douzaine d'heures de cours, intégré à un cours semestriel assuré par un enseignant turc) ;

- prendre en charge les missions de coordination (expert – coordonnateur du projet DGRCSST / DSPA / FNSP) ;

- octroyer une subvention pour l'achat de livres, d'abonnements, de matériel informatique, et pour le fonctionnement du secrétariat de la filière.

Ce qui représente au total à peu près 1 millions de francs, la première année¹⁰⁵⁶.

vi. Projet d'un établissement d'enseignement supérieur francophone

Le DSPA - dont les débuts sont considérés comme tout à fait réussis¹⁰⁵⁷ -, s'il convient aux instances françaises de coopération - à l'ambassade et à la DG -, ne répond cependant pas aux attentes formulées initialement sur le terrain, par la Fondation Galatasaray pour l'Education : la création d'un établissement « intégré », composé du lycée et d'une école de commerce sur le modèle d'HEC.

Les « pressions » et les ajustements divers vont avoir raison de la politique de filières telle qu'elle a été échafaudée par l'ambassadeur et le SCAC présentée en 1988.

Le terrain turc va devenir le « laboratoire » d'une nouvelle « expérimentation » : la création d'une université publique de droit turc, où les enseignements sont en langue française, tout entière composée de « filières francophones ».

La coopération française va s'engager dans un projet - l'université Galatasaray - dont pratiquement personne ne voulait initialement dans la forme où elle a été créée : ni la Fondation, soucieuse de prolonger le lycée et non d'ouvrir une université turque soumise au « droit universitaire commun turc » - la loi du YÖK et du concours national d'entrée à l'université, ouvert au « tout venant » des lycéens (voir ci-dessus, partie 2) ; ni l'ambassadeur hésitant sur les conséquences politiques d'un soutien à un projet labélisé « kémaliste » ; ni le MAE, conscient de l'énormité financière d'un tel projet.

Comment, alors qu'un département francophone en sciences administratives et financières (dans un premier projet) vient tout juste d'être créé, répondant a priori aux attentes exprimées, le ministère des Affaires étrangères se laisse-t-il « embarquer » dans la création de ce projet ?

Encore une fois, le rôle d'intermédiaires des acteurs de terrain - celui de l'attaché culturel en poste à Istanbul et celui du conseiller culturel en poste à Ankara en particulier - entre la Fondation Galatasaray et l'ambassade, puis le ministère des Affaires étrangères, est essentiel. Néanmoins ce rôle n'est pas déterminant : d'autres pressions, plus fortes se sont exercées au sommet de l'Etat turc et au sommet de l'Etat français¹⁰⁵⁸.

¹⁰⁵⁶ Voir, annexe 18, les évolutions. C'est en 1992 que les moyens alloués ont été les plus importants.

¹⁰⁵⁷ Rapports du SCAC, du coordinateur du DSPA pour la FNSP ; du coordinateur français de la formation (Archives Nantes, carton 59).

¹⁰⁵⁸ Turgut Özal, premier ministre de 1982 à 1989, est élu Président de la République en 1989 (1989-1993). Son parti est un parti « démocrate libéral » de centre droit, qui s'oppose au(x) parti(s) kémaliste(s) qui se sont succédé. Cependant, il est entouré de conseillers, collaborateurs, diplômés du lycée Galatasaray. Une note de l'attaché culturel au conseiller culturel, rendant compte d'une possible décision « au sommet » de créer une université, prend bien soin de préciser que, entre autres, le beau-frère de Turgut Özal, diplômé de Galatasaray, a « servi de courroie de transmission ». (Note à l'attention de Monsieur le conseiller culturel, « Projet universitaire de la Fondation de Galatasaray », Istanbul 01 juin 1991. Archives Nantes, carton 52.)

Mais il montre parfaitement l'implication des acteurs de terrain dans le développement d'une politique de formations francophones en Turquie, puis dans la création d'une université turque francophone.

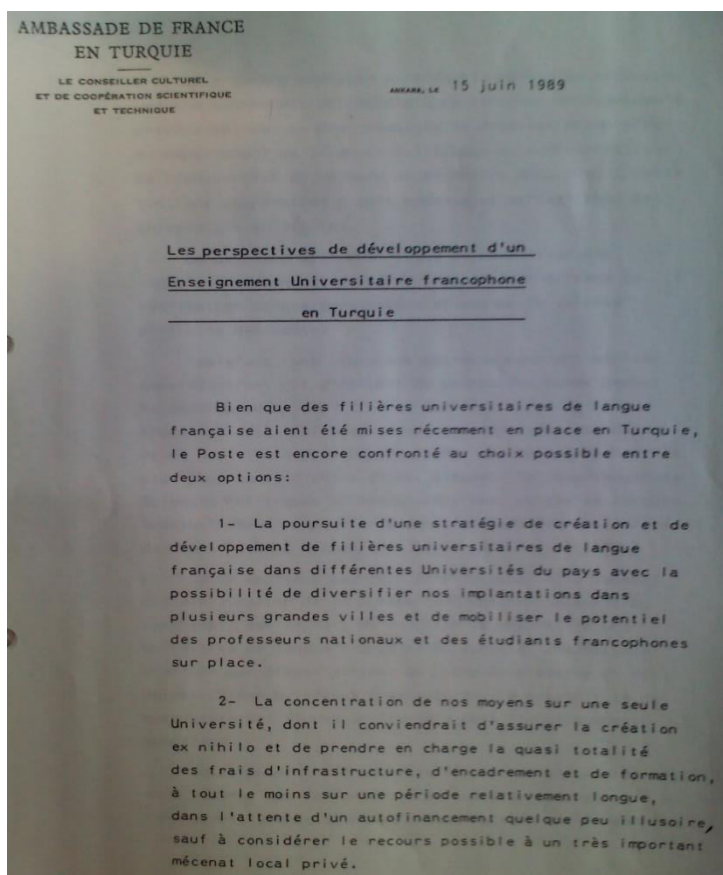
En juin 1989, Thierry de Beaucé qui avait précipité la création du DSPA, devenu, depuis sa première visite, secrétaire d'Etat chargé des relations culturelles internationales (1988-1991), effectue un nouveau séjour en Turquie. A cette occasion, différentes notes de synthèse sont préparées pour rendre compte de l'ensemble des relations culturelles, scientifiques et techniques en Turquie. L'une d'elles, produite par le conseiller culturel, « Les perspectives de développement d'un enseignement universitaire francophone en Turquie », est surprenante. Elle est datée du 15 juin 1989. Le DSPA a ouvert il y a moins d'un an, à la rentrée 1988. Non seulement, c'est la première évocation de la possibilité d'une université francophone en Turquie, parmi l'ensemble des documents que nous avons consultés, mais aussi on y trouve échafaudé tout un plan de développement. On comprend que la Fondation est insatisfaite du DSPA qui ne répond pas à ses attentes. La note ne fait pas qu'anticiper les demandes, elle se propose d'y répondre, voire de les solliciter.

Elle se trouve reproduite sur les pages suivantes.

Elle présente plusieurs options pour développer un enseignement universitaire francophone en Turquie, avec chacune leurs avantages et inconvénients : poursuivre la politique de filières envisagée fin 1987 ; créer une université francophone ; intégrer les filières déjà créées ou en cours de création dans un seul projet universitaire.

Cette note nous semble importante pour montrer :

- l'implication des acteurs de terrain en Turquie – en l'occurrence le conseiller culturel (1987-1991) et son collaborateur à Istanbul - dans le développement de filières, puis d'une université – qui finissent par influencer, en partie, la création d'une politique inédite à la DG ;
- la labilité des projets que les acteurs du SCAC développent, dans lesquels ils se sont impliqués, qui finissent par se créer (DSPA) et qui sont menacés par l'existence de nouveaux projets.



La première approche a le double mérite de permettre une francophonisation immédiate de certains enseignements universitaires, ce dont témoigne la création exemplaire du département de Sciences Politiques et Administratives de l'Université de Marmara et de mettre en place, à cette fin, une coopération à coût modeste et partagée avec des Universités existantes.

La deuxième approche risque de nécessiter des négociations longues et difficiles avec un différé de réalisation de quelques années et une maîtrise très difficile des coûts.

Toutefois, une troisième approche pourrait mériter considération. Il s'agirait de poursuivre comme devant le développement des filières universitaires de langue française déjà réalisées ou en cours de création, mais de ne pas s'interdire de considérer que la première et la plus importante d'entre elles, à savoir le Département de Sciences Politiques et Administratives, puisse constituer éventuellement le premier élément d'une Université privée de droit local à terme.

Cette approche pourrait être retenue si le Conseil d'Administration de la puissante Fondation Galatasaray confirmait son souhait de susciter la création d'une Université de langue française en Turquie, susceptible d'offrir aux élèves sortant du Lycée Galatasaray et des autres Lycées bilingues franco-turcs, la possibilité de poursuivre des études en français dans l'enseignement supérieur.

Cette possibilité pourrait être prise en considération sous réserve que la Fondation Galatasaray assure le financement global du projet: construction sur le domaine

français de Tarabya (60 hectares), équipements, recrutement et paiement des professeurs nationaux, paiement de la contrevaletur des traitements locaux aux professeurs français détachés, mise en place d'un contingent de bourses de perfectionnement en France du personnel enseignant local.

Si un tel financement était assuré, il y aurait lieu d'intégrer le Département de Sciences Politiques et Administratives de Marmara au sein de l'Université francophone qui pourrait s'adjoindre progressivement, année après année, de nouveaux Départements: Faculté de Droit, Faculté d'Economie et de Gestion, Ecole Nationale de la Magistrature...

Il serait donc souhaitable d'obtenir du Conseil d'Administration de la Fondation Galatasaray de plus amples précisions sur ses intentions à ce sujet et de lui faire savoir que la création et le fonctionnement d'une nouvelle Université locale dont la spécificité serait de délivrer son enseignement en français relèveraient entièrement de son initiative et de sa responsabilité.

Pour sa part, la France apporterait aux différents départements les concours en personnel d'encadrement et en formation nécessaires pour assurer aux enseignements un niveau comparable à celui des mêmes études universitaires effectuées en France.(JLT)./.

Note, « Les perspectives de développement d'un enseignement universitaire francophone en Turquie », 15 juin 1989. Archives Nantes, carton 18.

En juin 1989, il y a donc en germe tout un projet qui va être porté à maturation et qui va se précipiter deux ans plus tard, avec la visite officielle de Turgut Özal à Paris, en mai-juin 1991 :

« D'après nos informations, le Président Özal aurait effectivement fait part au président Mitterrand, lors de sa récente visite à l'Élysée, d'un projet d'« université » élaboré par la Fondation Galatasaray – en fait, par l'ex-ambassadeur Kirca, « tête pensante » de la Fondation. [...] [Information largement] reprise dans la presse et à la télévision turques. [Les autorités et la Fondation de Galatasaray [...], de leur côté, font tout ce qu'elles peuvent pour amener les médias à monter en épingle leur projet. » (Note de l'attaché culturel à Istanbul à l'attention de Monsieur le conseiller culturel, « Projet universitaire de la Fondation de Galatasaray », Istanbul, 1er juin 1991. Archives Nantes, carton 52.)

La Fondation élabore de son côté son projet « monstrueux », qui s'émancipe et semble échapper aux acteurs locaux de la coopération française.

« C'est à titre strictement confidentiel qu'il y a quelques semaines, nous avons pu prendre connaissance du texte concernant le projet Kirca. Nous avons aussitôt émis nombre de réserves, à la foi de forme et de fonds, et avons insisté pour que le texte soit au moins remanié de façon à devenir présentable [...] Si dans son état actuel le projet me paraît rien moins que viable, c'est qu'il y a à cela d'innombrables raisons ». (Note de l'attaché culturel à Istanbul, « Projet universitaire de la Fondation de Galatasaray », Istanbul, 1er juin 1991.op. cit.)

Outre des problèmes de législation (projet d'un établissement d'enseignement intégré, avec la création d'une université, mais aussi d'une école primaire bilingue, dont la législation ne permet pas la création ; les problèmes de lieux, trois problèmes apparaissent particulièrement qui touchent directement la coopération française :

1- Les moyens humains – et financiers – du projet.

« Le document [...] n'indique pas les besoins en enseignants turcs francophones, alors qu'il donne des chiffres très précis concernant les besoins en enseignants français. Les chiffres sont exorbitants.

- classe primaire : 14 instituteurs

- classes préparatoires du secondaire : 6 instituteurs

- propédeutique : 15 professeurs de français (au moins titulaires du Capes), soit 35 enseignants pour le primaire et le secondaire, en plus des 23 professeurs actuellement affectés.

- Section « sciences sociales » de l'université : 42 professeurs ou maîtres de conférences ; 22 assistants VSNA ;

- sections techniques de l'université : 10 professeurs ou maîtres de conférences ; 5 assistants.

Soit au total, 52 professeurs et 27 assistants pour l'enseignement supérieur, à condition que les professeurs turcs francophones soient, de leur côté, à la hauteur de leurs tâches ! » (op. cit.)

2- Les aspects pédagogiques.

« Tout à fait utopique est l'apprentissage approfondi de trois langues étrangères en plus de la langue maternelle, avec des cours intensif de français et d'anglais ;

- les programmes universitaires constituent un mélange incohérent où apparaissent côte-à-côte les structures de classes préparatoires, de grandes écoles, de cycles universitaires (licence, maîtrise) et d'études post-universitaires. [...]

Le projet global est en lui-même, nous osons le dire, monstrueux. C'est une vision utopique, quasi phalanstérienne, qui met sur le même plan l'enseignement primaire et universitaire. Les élèves étudiants y sont internes, de l'entrée à l'école jusqu'à la sortie de l'université. Le système décrit me semble renforcer un enseignement de type mécaniste, sanctionné par des séries de tests qu'il conviendra d'apprendre par cœur. » (op. cit.)

3- La dimension hautement politique du projet.

« Un des traits les plus surprenants du système proposé est celui qu'on trouve au bas de la page 15 : Galatasaray entendant se réserver le gouvernement de la Turquie, seuls ses élèves titulaires des diplômes requis pourraient devenir des hauts fonctionnaires ! » (Note de l'attaché culturel à Istanbul, « Projet universitaire de la Fondation de Galatasaray », Istanbul 1er juin 1991.op. cit.)

L'ambassadeur, qui est resté à l'écart de ces projets, un mois plus tard, transmet au ministère telle quelle une note de l'attaché culturel à Istanbul¹⁰⁵⁹ : comme si le projet, quel qu'il soit, avait déjà été acté en

¹⁰⁵⁹ Ce qui est assez rare : d'après ce que nous avons pu voir, l'ambassadeur, reformule généralement les notes que lui font parvenir ses conseillers, reprenant les arguments avancés et en signant lui-même le courrier adressé au ministère. Dépêche de SE Eric Rouleau, ambassadeur de France en Turquie à SE Monsieur Roland Dumas,

« hauts lieux », et que l'ambassade et les services culturels ne pouvaient désormais agir qu'à la marge, sur la définition du projet.

Les aspects pédagogiques sont retournés en arguments positifs. Ils sont désormais reformulés de manière à correspondre parfaitement avec les objectifs traditionnels de la coopération française à l'étranger : formation des élites, référentiel français des valeurs occidentales ; enseignement en français tout au long du curriculum ; référentiel français en matière de méthodes éducatives. Les termes de l'influence française en matière éducative se retrouvent en un seul et même projet.

- La formation de cadres « qui assureront dans tous les domaines la direction du pays » ;

- Un projet reposant sur des valeurs morales et civiles exigeantes.

« Outre les connaissances indispensables pour exercer ces fonctions dirigeantes, les élèves devront, pour constituer un corps homogène, être imprégnés des valeurs morales et civiques exigeantes : d'où la nécessité d'un enseignement intégré du primaire au supérieur et de la vie comme dans un véritable phalanstère » (Ambassadeur / ministre, 1^{er} juillet 1991, op. cit.)

- Le choix de la France comme source de référence des valeurs occidentales.

« Le choix de notre pays comme parrain et soutien du projet s'explique évidemment parce que la Fondation Galatasaray est constituée d'anciens élèves du lycée francophone du même nom, mais aussi parce que notre pays a été pour la Turquie et est toujours dans une certaine mesure, la source et la référence en matière de « valeurs occidentales » ». (op. cit.)

- L'enseignement dispensé en français tout au long du curriculum.

« L'enseignement sera dispensé en français (avec une formation poussée en anglais) à partir de la 3^{ème} année du primaire. » (op. cit.)

- Une méthode française en matière de formation des élites.

« L'esprit et les programmes seront directement inspirés de notre système scolaire et, au niveau du supérieur, de celui des grandes écoles. En effet, à l'issue du secondaire, les meilleurs élèves seront admis à une classe préparatoire (lettres ou sciences) qui, sur concours, leur permettra d'accéder à l'Ecole supérieure des Sciences de l'Etat ou à l'Ecole supérieure de technologie d'où ils sortiront avec le niveau d'une maîtrise » (op. cit.)

- Une sélection des « meilleurs éléments » sur concours pour accéder à une Ecole nationale de magistrature et de l'administration ou à une Ecole supérieure d'études avancées pour l'ingénierie et l'informatique.

« A ce niveau ils auront le statut de fonctionnaires et après trois ans d'études (et 19 années de présence sur le campus) accéderont aux grands corps de l'Etat qui leur seront en principe réservés. Il est possible à l'issue de ces études de faire un doctorat. » (op. cit.)

- La mise à disposition d'un terrain par la Fondation Galatasaray pour y édifier le complexe scolaire et universitaire.

Le projet est exceptionnel. Mais il n'est pas sans risque.

« L'occasion offerte à la France paraît, à première vue extraordinaire. La réalisation de ce projet garantirait à notre pays **une influence sans commune mesure avec l'impact de nos opérations habituelles**. Mais la mariée n'est-elle pas trop belle ? » (op. cit.)

Les points problématiques qui demeurent sont les points trop politiques du projet et l'apport de la France qui doit être éclairci.

1- La question politique du projet.

- Il n'est pas certain, selon le rédacteur de la note, que les responsables de la Fondation aient obtenu plus qu'un accord de principe de la part du ministère de l'Education nationale, du conseil de l'enseignement supérieur [YÖK] et du Président de la République lui-même.

« Tel qu'il est, le projet ne manquera pas de provoquer d'âpres polémiques car il marque la volonté de la Fondation Galatasaray de s'assurer une influence prépondérante dans la direction du pays. [...] Il y a sans aucun doute là matière à un vaste débat national et à d'intenses luttes d'influences turco-turques. Il convient d'attendre, avant de prendre position et d'envisager une coopération, que le projet ait obtenu l'accord formel des autorités officielles. Il serait bien surprenant qu'il soit retenu tel quel. Même s'il l'était, la Fondation Galatasaray se ferait nombre d'ennemis qui deviendraient aussi les nôtres en cas

ministre d'Etat, ministre des Affaires étrangères, « Projet d'établissement intégré d'enseignement francophone de la Fondation Galatasaray », Ankara, le 1^{er} juillet 1991, 7 pages). Archives Nantes, carton 52.

d'implication de la France. Nous serions alors à la merci d'un retournement de la situation locale (montée du nationalisme, affaiblissement de l'influence de la Fondation...) qui entraînerait inmanquablement le démantèlement d'un établissement trop visible et identifié à la France. » (op. cit.)

Une négociation s'impose donc pour reconsidérer la formation exclusive des élites turques que la Fondation entend s'attribuer, et, sans parler des élites turques dans leur ensemble, déjà des élites turques francophones

« Mais tout en évitant d'être entraînés dans un projet trop ambitieux et conflictuel sur le plan local, il ne faut pas perdre la chance que nous offrent la volonté, le dynamisme et le poids de la Fondation Galatasaray. Il nous appartient d'orienter nos interlocuteurs vers un projet de proportions plus raisonnables [...] l'ouverture progressive au sein d'une jeune université francophone de départements bien choisis offrirait une possibilité de poursuite logique de leurs études aux élèves du lycée Galatasaray que nous perdons actuellement au niveau du supérieur. [...] Il ne saurait être question d'assurer à cette université le monopole de la formation universitaire francophone. **Nos filières de sciences politiques à l'université de Marmara, de géologie à l'université Hacettepe doivent continuer à exister, voire à être multipliées, pour permettre une diffusion multipolaire de notre influence et éviter une implantation unique, exclusive, voyante et vulnérable.** » (op. cit.)

2- La question financière du projet

L'auteur de la note suggère qu'il est possible de se tenir à l'écart d'un investissement massif. Il propose un dispositif encore plus léger que celui qui vient de se mettre en place au DSPA, qui n'impliquerait aucun enseignant français – dans la droite ligne de l'argument de « non-substitution » défendu au ministère. L'auteur de la note croit-il vraiment en son argument, alors même que la Fondation a dressé un projet qui impliquerait la mise à disposition de plus d'une cinquantaine d'enseignants français ?

« Mais il doit être entendu que le coût, très lourd de cette opération sera supportée par la Fondation Galatasaray, la France ne pouvant dans le meilleur des cas qu'assurer la prise en **charge de missions visant à la conceptualisation du projet et éventuellement d'un coordinateur sur place.** » (op. cit.)

L'argumentaire, tout en prenant en compte les défauts, présente des solutions de négociations et tend à minimiser l'étendue de ces négociations et la faisabilité des propositions avancées. Il conclut ainsi :

« La création d'une université francophone portant le nom prestigieux de Galatasaray, complémentaire des filières que nous avons créées dans d'autres institutions, délivrée de toute prétention à l'exclusivité sur la formation des élites nationales, affranchie d'une idéologie dirigiste constituerait un développement logique de l'action que nous conduisons au Lycée Galatasaray et permettrait une percée significative de notre influence en Turquie. C'est dans cette direction que ce poste pense, sous réserve de l'accord du Département, essayer de convaincre la Fondation Galatasaray d'orienter son projet. » (op. cit.)

Concernant le statut des langues dans ce projet, il apparaît évident à travers l'argumentaire contenu dans la note que son auteur et ses destinataires n'envisagent même pas qu'il puisse ne pas être en français ou même que la question du français pourrait poser problème.

Parmi l'ensemble des arguments mis en avant en faveur du projet, le statut du français est celui qui occupe le moins de lignes : il s'agit d'une évidence pour les représentants français. Il est inutile de la justifier. On note que l'anglais est tenu à distance dans une parenthèse, comme s'il s'agissait d'un point mineur, voire embarrassant : l'essentiel étant que le français occupe la première place : celle de langue d'enseignement, dans un continuum de l'école primaire à l'université.

Ce document donne aussi une idée des tractations et négociations diverses qui ont été menées pour arriver, finalement, à un projet dont personne ne voulait vraiment :

- la Fondation qui ne voulait pas d'une université et souhaitait se réserver la formation des élites turques
- avec l'appui diplomatique de la France ;
- le gouvernement, voire l'Etat français, qui ne comptait pas s'embarquer dans un projet onéreux, de long terme.

Le témoignage du coordonnateur du projet DSPA pour le MAE, qui a participé en tant que représentant français aux discussions sur le projet Galatasaray montre bien les réticences françaises à s'engager dans un tel projet.

« [A propos d'une réunion préparatoire au projet de l'université Galatasaray] Bon on a négocié tout le long comme ça [les représentants français avec les représentants de la Fondation Galatasaray] et, **puis**

finalement ils se sont laissés embarquer, alors vraiment à reculons, je peux vous dire, à reculons, parce qu'ils ne sentaient pas ce projet.

CT- Mais qui « ils » ?

PI- **L'ambassadeur, le ministère français des Affaires étrangères, ils ne sentaient pas ce projet.**

CT- Galatasaray, donc ?

PI- **Oui, ils ne le sentaient pas à l'origine, non. Ils voyaient la philosophie générale mais ils ne le sentaient pas comme projet universitaire.** C'est une université qui sort de terre, et il n'y a personne, ils vont aller chercher les gens où. Il n'y avait pas que le problème de l'existence de Marmara qu'il allait falloir dépouiller pour affecter les moyens là. [...]

Bon, en fait ils m'avaient demandé de faire le sale boulot. On va dire le sale boulot qui était d'expliquer pourquoi le gouvernement français ne pouvait pas soutenir n'importe quel type d'opération francophone, fût-elle liée depuis le début à cette idée qu'il fallait faire quelque chose ensemble, c'était devenu une affaire politique avec une entente avec des ministres, des présidents, les chefs d'Etat, etc. Alors ils ont fait leur système, et puis, ils ont commencé à faire des grands bureaux avec des marbres, etc. Et voilà, vous connaissez la suite des opérations. Et puis ça a coexisté [GSÜ et DSPA]. »

[Hors enregistrement¹⁰⁶⁰ :

« La Fondation Galatasaray avait un poids très important... des ministres, des hommes d'affaires... Il y avait des intérêts politiques et commerciaux et il fallait absolument maintenir les liens avec cette communauté. L'Ambassadeur disait que le projet universitaire ne valait rien, qu'on allait certainement s'y casser les dents, mais que ce n'était pas le plus important, que c'était un sacrifice nécessaire dans les relations de la France avec la Turquie.]

En Turquie, une université, c'est très important. C'est politiquement important. Galatasaray, c'est un projet éducatif, idéologique. Une université où on apprendrait à se comporter en Républicains, etc. A l'époque, l'idéologie kémaliste est en train d'en prendre un coup. C'est un projet éducatif-idéologique, pas du tout un projet linguistique, ou même universitaire, comme on l'entend nous.

Et pour la France, c'est pareil, il s'agit avant tout de soutenir un projet politique, celui d'une République laïque, porté par des représentants de Galatasaray. C'est un vieux projet. Politiquement, on se devait de le soutenir, il n'était pas possible de faire autrement.

Donc, pas pour des raisons linguistiques, mais pour des raisons politiques, on devait soutenir ce projet. Ce projet a pris forme à Marmara, on a été à Marmara. Et il s'est déplacé à Galatasaray, on devait se déplacer à Galatasaray. Et à chaque fois on devait réaffecter les moyens, point, c'est tout, ça n'allait pas au-delà. » (Entretien, coordinateur du projet DSPA pour le MAE, 1987-2003).

Finalement, un accord est signé très solennellement le 14 avril 1992 par les deux ministres des Affaires étrangères, Roland Dumas et Hikmet Çetin, en présence des Présidents de la République française et de la République de Turquie, François Mitterrand et Turgut Özal (voir annexe 3)

A partir de ce moment, tout s'enchaîne très vite. Le 9 avril, quelques jours avant la signature, le conseiller culturel écrivait dans une note sur le DSPA, que bien que ce dernier ait vocation à rester comme élément du dispositif français de coopération, les soutiens qui lui sont apportés sont appelés à être redéfinis.

« Il conviendra de définir ensuite la forme du soutien [au DSPA] qui, de manière très allégée, permettra de maintenir notre influence sur cette licence francophone, d'assurer le succès définitif de ce projet exemplaire et de justifier les moyens importants que nous y avons investis. Quel que soit son avenir à terme, faculté de l'université de Marmara ou faculté intégrée dans l'université francophone de Galatasaray, dont la date création est encore imprécise, ce département jouera un rôle important dans notre présence au niveau universitaire. Il se doit, dans tous les cas, par sa qualité, sa vigueur, sa réputation de constituer une référence de notre coopération. Ce poste veillera à lui permettre de rester à la hauteur de cette mission. » (Note sur la filière francophone de sciences politiques, administratives et financières, université de Marmara, Conseiller culturel, Istanbul, Ankara, le 9 avril 1992. Archives Nantes, carton 15)

Le projet est amendé : le soutien de la France ne sera ni celui souhaité par la Fondation (une cinquantaine d'enseignants détachés par la France), ni celui espéré comme le plus léger possible (missions de conceptualisation et coordination sur place). Le projet qui est mis en place relève incontestablement de ce que le ministère va dénommer - voire dénomme déjà mais ce n'est pas encore aussi explicite - « coopération de substitution » : du personnel français en nombre relativement conséquent employé par

¹⁰⁶⁰ Demande de notre interlocuteur d'interrompre l'enregistrement à ce moment-là. La partie en italiques et entre crochets correspond à notre prise de notes.

la France, employé essentiellement à des tâches d'enseignement. Mais il est alors mis en place porté par une certaine effervescence.

b) 1994-début des années 2000 : mise en place d'une concurrence DSPA / GSÜ

Une deuxième période (1994-2000) est une période où l'on s'emploie à gérer l'existant en envisageant des économies d'échelle. Le projet puis la création de l'université Galatasaray a des conséquences sur la politique des filières qui est abandonnée et sur le DSPA – qui dès 1989 avait déjà été projeté comme ayant vocation à s'intégrer à une possible future université.

Choisir l'année 1994 pour « dater » un changement est donc très arbitraire : les arguments se sont construits avant 1994. Symboliquement 1994 est la date de la transformation de l'EEIG en université Galatasaray¹⁰⁶¹ et du lancement de la coopération officielle avec les universités françaises, par la signature d'une convention-cadre entre le ministère des Affaires étrangères et un consortium d'appui à l'Université Galatasaray de 7 universités françaises¹⁰⁶². A partir de ce moment-là, les acteurs de la coopération culturelle française en Turquie, les conseillers culturels, vont développer une contre-argumentation systématique aux rapports produits sur le DSPA par les acteurs qui l'administrent. Ces derniers, disposant du réseau de la FNSP, qui s'étend au sein de la DGRCSST, reçoivent le soutien de la DG. C'est « poste » contre « DG ».

Les conseillers culturels successifs (1987-1991 ; 1991-1995 ; 1996-2000 et au-delà) vont donc s'employer à réduire les moyens du DSPA et à le mettre au service de l'université Galatasaray, en minimisant ses succès.

Cependant, le DSPA reste provisoirement soutenu. La venue du Président Demirel aux cérémonies organisées pour fêter le dixième anniversaire du DSPA (1998), un rapport d'évaluation très positif (1999 – voir ci-dessus), le soutien de la DGRCSST (voir ci-dessous) permettent d'obtenir un sursis et engageant à remettre des moyens (1999-2002) qui avaient considérablement diminué depuis 1996.

« Donc cela a été une cérémonie remarquable [10 ans de Tarabya, juin 1998] il y avait toute la presse, il y avait toutes les autorités, toute la société civile d'Istanbul qui étaient là. **On avait l'impression qu'on était reparti pour un avenir glorieux.** Moi je suis parti 3 semaines plus tard, il y a eu le tremblement de terre ensuite, 15 jours plus tard, et ils ont pensé à autre chose. » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1992-1999)

Mais la création de l'université Galatasaray, pour l'ensemble de nos interlocuteurs qui ont participé au fonctionnement du DSPA, marque la fin des soutiens apportés au DSPA, qui a, finalement, été une sorte de « premier essai » - et même de « brouillon ».

C'est d'abord la fin de l'implication de la Fondation de Galatasaray – qui avait poussé à la création d'une « Ecole de gestion et d'administration » – et dont l'un des membres fondateurs se trouvait justement en poste à Marmara (BT, Professeur de sociologie, co-directeur du DSPA (1988-1993), vicedoyen de l'université Galatasaray (1993-1999)).

« Sauf que, après [la création du DSPA] il y a eu le vote de la loi qui a permis d'avoir l'université Galatasaray. Et donc à partir de ce moment-là ils ont fait ce qu'ils connaissaient, ailleurs.

CT- « Ils » ?

PI- Les « Galatasaraylı » [*personnes issues du Lycée Galatasaray*] engagés dans le projet.

CT- Ils sont partis ?

PI- **Et ils ont dit « Tarabya c'était le brouillon ».**

CT- Donc en fait, en gros, il y a BT qui est parti, mais il y en avait d'autres qui l'ont suivi, c'est ça ?

PI- **Non, lui, il est parti, mais ils ont retiré leurs billes, enfin ils ne se sont plus intéressés à Marmara. En gros, ils ont dit, Marmara c'est fini.**

CT- Qui en fait ?

PI- Et bien le président de la Fondation Galatasaray [le financier Kırca], l'ancien ministre Kırca.

CT- D'accord, parce qu'ils étaient tous dans le projet Marmara au départ ?

¹⁰⁶¹ Loi n° 3993 du 6 juin 1994, qui sera suivie le 13 octobre 1994 d'un protocole annexe à l'accord du 14 avril 1992 entre le gouvernement français et le gouvernement turc.

¹⁰⁶² 13 octobre 1994.

PI- Kırca était l'âme qui a inspiré tout ça. » ». (Entretien, coordinateur du projet DSPA pour le MAE, 1987-2003).

C'est, parallèlement, un désengagement progressif du gouvernement français.

« Il y avait un problème, c'est qu'en fait, oui il y avait un problème qui était que, il y avait une deuxième opération qui démarrait et en plus employait des moyens très importants, beaucoup plus importants que ceux de Tarabya, c'était un petit peu de savoir comment la France allait s'impliquer dans les deux opérations. **Alors au début elle a choisi de s'impliquer un peu dans les deux, et puis après progressivement, elle s'est désengagée de Tarabya.** » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1988-1992)

« [Mon prédécesseur – 1992-1999] s'est retrouvé dans une période charnière de ce projet, c'est-à-dire, le passage de l'euphorie à, de l'euphorie de la coopération franco-turque à une, comment dire, pour plusieurs raisons je pense à une dégénérescence de ce projet, qui sont liées plus à des raisons politiques qu'à autre chose, du côté turc en partie, du côté français en partie aussi. » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1999-2002)

« PI- Donc progressivement, j'ai eu pas mal de difficultés parce qu'il **fallait en permanence que je justifie de la légitimité du projet de Marmara par rapport à Galatasaray.**

CT- Auprès du MAE ?

PI- **Pas tellement auprès du MAE, mais surtout auprès des autorités françaises locales, au Consulat général, à la Chambre de commerce franco-turque, c'est-à-dire qu'il y avait un pilonnage non pas anti Marmara, enfin un pilonnage sans cesse médiatique des relations publiques de Galatasaray, donc nous on était un peu à côté.** Si ce n'est que, moi je me suis également attaché, ce qui me paraissait quand même essentiel, c'est-à-dire tenir le cap du point de vue de la formation de nos étudiants, garantir la spécialité de nos étudiants. [...]

Et Galatasaray, c'est vrai que Galatasaray a en partie tué Marmara pour des raisons budgétaires, parce qu'on n'en pouvait plus. On avait réduit les moyens, quand je suis arrivé il y avait 5 VSN. Et quand je suis parti, il n'y avait plus rien. » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1992-1999)

Les conseillers culturels en particulier se désengagent très rapidement, comme l'explique le coordonnateur expert du projet DSPA pour le MAE.

« Et donc ça dépend de la personne charnière, je crois. Si la personne charnière a décidé à faire marcher de sorte à que ça marche, ça marche, sinon, ben, ça foire, ça capote. Et dans tous les cas, ça été ça. Ça a été en fait une espèce de trio entre une personne sur place, par exemple, le conseiller culturel, le premier, celui qui décide de faire ça, de jouer le jeu.

CT- C'était qui le premier en Turquie ?

PI- C'était à l'époque, c'était CB qui était attaché culturel, et il y a eu ensuite un conseiller culturel très vite, qui a joué, JLT, qui a joué le jeu à fond. Jusqu'à la loi [création d'établissements intégrés]. Quand il y a eu la loi, je l'ai vu lui-même un jour oublier que j'étais devant lui, il a commencé à sortir que Galatasaray c'était l'avenir et que Marmara avait été le **brouillon**, etc. Après il s'est calmé parce qu'il s'est rendu-compte que j'étais là, effectivement, il s'est dit, j'ai peut-être été un peu loin, mais bon. Son successeur, BM, lui ne s'est pas privé d'arriver en disant « bon j'ai des ordres ». Et cela a foiré évidemment. » (Entretien, coordinateur du projet DSPA pour le MAE, 1987-2003).

A partir de 1994, les arguments utilisés s'appliquent à réduire le succès de la filière – par ailleurs, estimé comme un succès, de l'avis non seulement de ceux qui y sont investis (rapports du coordinateur du projet ; rapports du coordinateur pédagogique), mais aussi de diplômés de la première et deuxième promotions, devenus assistants, puis maîtres de conférences à Galatasaray, mais encore, au sein même du SCAC, de l'avis d'attachés culturels (en poste à Istanbul), n'ayant de toute évidence pas le même regard que le conseiller (en poste à Ankara)¹⁰⁶³. Les filières francophones – le DSPA – ne sont plus aussi consensuelles : il est à peu près évident que les enveloppes ne vont pas augmenter et la priorité est désormais à l'université Galatasaray. Une note (reproduite ci-dessous) datée du 18 février 1994 donne le ton qui va désormais être de mise dans les rapports du SCAC.

¹⁰⁶³ Notes du SCAC : Archives Nantes, carton

Lors de la réunion du 10 janvier consacrée au bilan de la mission à l'EEIG d'un groupe d'universitaires français, l'idée a été avancée "qu'une synergie s'établisse avec le Département francophone de Marmara dont la vocation pour la recherche est actuellement encouragée et dont le rôle pourrait être privilégié pour la formation des formateurs de l'EEIG."

Cette proposition s'inscrivant dans un contexte marqué jusqu'ici par une certaine rivalité, est fondée sur les éléments suivants :

1) Éléments certains :

a) La convention réglant l'occupation et l'entretien du Yali de Tarabya par l'Université de Marmara à une durée de 10 ans nous lie donc jusqu'en 1999. Compte tenu des réparations déjà faites on voit mal comment cette convention pourrait être remise en cause.

b) Dans cette logique le Service Culturel de cette Ambassade s'est engagé, vis-à-vis des protagonistes de ce projet, à maintenir son aide à la filière pendant une durée équivalente même si une légère diminution est attendue.

c) Le contrat du directeur français de la filière, M. Jean Louis BALANS, nous lie au minimum jusqu'en septembre 1995.

d) Des efforts non négligeables ont déjà été faits en matière d'équipement ou de documentation.

e) Un réseau important d'universitaires ou de chercheurs français a été établi et fonctionne, notamment avec le réseau de la F.N.S.P.

f) L'objectif initial de formation à l'administration publique a été revu. Les formations sont aujourd'hui orientées vers la gestion des entreprises.

g) "La Recherche" apparaît aujourd'hui comme le nouvel objectif prioritaire en ce qu'il détermine et la formation des formateurs et l'avenir de certains étudiants. L'Université de Marmara a donc décidé de localiser à Tarabya un "centre de recherche en sociologie" même si le succès du programme DEA initié en 1993 reste à confirmer. Il nécessite en tout cas de notre part un soutien et un investissement (doc).

2) Éléments d'incertitude :

L'ancrage administratif de la filière au sein de l'Université de Marmara, son autonomisation comme faculté ne sont toujours pas acquis et paraissent incertains.

La marginalisation croissante de la francophonie, objectif initial de la filière, soulève des questions non résolues même si cette tendance est attribuée à une meilleure image de la filière au concours d'accès à l'enseignement supérieur et même si l'on peut, après tout envisager de soutenir une filière en turc. Déjà les recrutements à l'EEIG mordent sur le vivier potentiel des candidats pour la filière.

Cette évolution montre en tout cas que la filière, tendanciellement, répondra de moins en moins aux besoins spécifiques de nos écoles francophones, alors que le projet d'EEIG devrait apporter des éléments de réponse.

On ne peut donc pas aujourd'hui affirmer que la filière remplit totalement tous ses objectifs initiaux même si l'on peut mettre à son crédit le transfert réussi du modèle pédagogique FNSP.

Il est aujourd'hui trop tôt pour évaluer le succès de la filière auprès des employeurs potentiels, notamment les industriels français établis en Turquie.

Le problème de la succession du directeur actuel de la filière, Yasar GÜRBÜZ, se posera dans deux ou trois ans. Certains des candidats potentiels tel Aydin UGUR, manifestent plus d'intérêt pour la recherche que pour l'administration de la filière proprement dite. On ne peut donc garantir l'évolution future du projet de formation une fois GÜRBÜZ parti.

Les enseignants turcs de la filière, francophones, souvent liés au lobby des saints, apparemment bien installé à Marmara, s'inquiètent naturellement de leur avenir. La remise en cause de la filière signifierait par eux la fin de nombreuses facilités que leur procure cette filière et notamment l'accès au réseau français de recherche.

3) Propositions :

Prenant acte de ces différents éléments, constatant que quoi qu'il arrive à la formation donnée par Tarabya, "la recherche" est, et restera au cœur du projet Marmara, pour les années à venir et nécessite un soutien particulier.

Soucieux de mobiliser les meilleurs intervenants francophones de Marmara et de lever leurs inquiétudes éventuelles,

Soucieux de valoriser, quoiqu'il arrive, les investissements déjà faits,

Constatant que Yasar GÜRBÜZ et Yildizhan YAYLA sont assez amis pour débattre d'un rapprochement,

Constatant que l'ouverture croissante à l'EEIG des élèves des Saints et la qualité des contacts établis entre la direction de l'EEIG (TEZIC) et celle des Saints a beaucoup atténué les craintes et les polémiques initiales,

Constatant aussi que le 3ème cycle de l'EEIG ne sera pas mis en place avant quatre ou cinq ans, qu'il faut au minimum 3 ou 4 ans pour former les futurs assistants ou maîtres de conférence de l'EEIG ou pour mettre en place une véritable activité de recherche,

je propose :

- a) d'affirmer plus nettement désormais l'unicité des objectifs de l'enseignement supérieur francophone en Turquie.
- b) de susciter dans tous les cas possibles des échanges de prestations (participation systématique des intervenants de Tarabya à des cours de l'EEIG et vice versa, organisation commune de colloques telle la prolongation en Turquie du colloque sur la laïcité de Grenoble).
- c) de fléchir les meilleurs étudiants de licence ou de DEA de Marmara pour l'EEIG: bourses longues en France conditionnées par un préengagement avec l'EEIG...
- d) de faciliter ces rapprochements au cours du Comité Paritaire de l'EEIG et du Conseil d'Orientation de la MICEL...
- e) Tarabya deviendrait ainsi en quelque sorte l'un des viviers de recrutement et de formation de certains des assistants de l'EEIG, et en attendant la maturité de l'Etablissement en matière de recherche, lui servirait de relais auprès du réseau de la F.N.S.P.

Bien évidemment, il ne s'agit pas d'adopter en la matière des décisions systématiques et d'affaiblir ou de dénaturer la composante recherche de l'EEIG et le rôle conféré pour cela au réseau d'appui en cours de constitution.

La première des choses à faire serait de vérifier que de telles orientations ne suscitent pas d'oppositions radicales des responsables des deux projets.

Il convient également de préciser que ces propositions qui préservent toutes les options pour l'avenir, doivent être conduites avec une grande prudence et en fonction des opportunités locales. Il faut se garder d'y impliquer des personnalités trop marquées par les polémiques initiales ou trop porteuses d'un projet personnel.

Note, conseiller culturel / ambassadeur, « EEIG / Filière de Marmara », Ankara, 18 février 1994. Archives Nantes, carton 58.

La dimension recherche des universitaires du DSPA est minimisée : on ne connaît pas les résultats du programme de DEA (on peut développer une recherche de qualité, y compris si un programme de formation ne fonctionne pas). Et surtout, argument qui mérite d'être relevé, le DSPA ne répond pas aux objectifs initiaux qui fondent / fondaient une « filière » :

« **La marginalisation croissante de la francophonie, objectif initial de la filière**, soulève des questions non résolues, **même si** cette tendance est attribuée à une meilleure image de la filière au concours d'accès à l'enseignement supérieur **et même si** l'on peut, après tout, envisager de soutenir une filière en turc. Déjà les recrutements à l'EEIG mordent sur le vivier potentiel des candidats pour la filière. **Cette évolution montre, en tout cas, que la filière, tendanciellement, répondra de moins en moins aux besoins spécifiques de nos écoles francophones, alors que le projet d'EEIG devrait apporter des éléments de réponse.** »

Il n'est pas innocent de commencer par une généralisation (« la marginalisation croissante de la francophonie » au DSPA), alors que, d'après les arguments, cette « marginalisation de la francophonie » se résume au seul recrutement des étudiants. Restreindre la « francophonie » au recrutement des étudiants revient à considérer, comme l'on fait les concepteurs des filières, que la « francophonie » est un enchaînement du lycée (voire du primaire) à l'université, au monde du travail. Cette conception réductrice ne semble pas inclure en tout cas comme relevant de la « francophonie » (la diffusion de la langue française ?) des enseignants, un curriculum de formation, des ouvrages universitaires...

Finalement la conclusion est sans appel : il existe un meilleur outil pour réaliser cette chaîne francophone fondatrice des filières – qui semble alors indépassable (n'est-ce pas tout le fondement de ces filières ?) – : l'université Galatasaray.

On peut dire que, au-delà de la période de création, et particulièrement à partir du moment où la France s'engage dans un projet démesuré, « projet-phare de la politique culturelle de la France à l'étranger, projet dispendieux, projet presque mégalomane » (Dumont Pierre, 1999 : 123 – recteur-adjoint de l'université Galatasaray, 1995-1998), les premiers projets sont peu à peu abandonnés.

La politique des filières est une politique onéreuse.

Sur le terrain, les conseillers culturels se désinvestissent de leur propre création, qu'ils aient un mandat explicite – comme ce sera le cas dans les années 2000 – ou que, trouvant des budgets bloqués, dont ils ne peuvent pas disposer à leur guise, ils tentent de se reconstituer des marges de manœuvre. En Turquie, le conseiller culturel en poste entre 1996 et 2000 a ainsi, selon les protagonistes qui en ont été victimes, réussi avec un certain succès à récupérer la gestion de fonds qui ne lui était initialement pas dévolue.

C'est le cas de la gestion du fonds alloué à la FNSP, qui permettait d'avoir un fonctionnement souple du budget du DSPA- ce qui a pour conséquence de singulièrement compliquer la tâche des acteurs intervenant au sein du DSPA¹⁰⁶⁴.

C'est aussi le cas de la gestion du budget de la MICEL, initialement attribuée au recteur-adjoint de l'université Galatasaray, qui relève du ressort du conseiller culturel à partir de 1998 (Rapport de fin de mission, annexe, note « Rôle et statut du recteur adjoint de l'université Galatasaray », adressée à M. Y. Saint-Geours, adjoint DG, par P. Dumont, directeur de la Micel, recteur-adjoint français de GSÜ, 3 mai 1998).

c) Les années 2000 : changement de stratégies

Dans les années 2000, la politique de filières francophones - incluant l'université Galatasaray - présente deux caractéristiques en Turquie, qui vont dans le droit fil des orientations de la DGCID :

- l'accélération du processus de désengagement qui avait déjà commencé dans le milieu de la fin des années 1990, au motif d'une « normalisation » ;
- l'impératif de participer à l' « Europe des universités ».

i. Le processus de désengagement est de plus en plus manifeste : la coopération de substitution

Il n'y a pas que le DSPA qui soit soumis à la pression, l'université Galatasaray elle-même devient un projet encombrant et d'autant plus encombrant qu'il est porté politiquement.

Le désengagement du DSPA est plus aisé. « Brouillon » de la Fondation Galatasaray pour l'éducation, il ne repose finalement « que » sur une convention à durée limitée (10 ans) entre l'ambassade de France et l'université de Marmara¹⁰⁶⁵. Au contraire, « un projet comme celui-là [université Galatasaray] personne ne peut l'arrêter. » (Coordonnateur MAE, projet DSPA, 1987-2003)

Mais depuis la fin des années 1990, l'université Galatasaray est également soumise à des pressions budgétaires.

La DGCID impose des budgets serrés, dans lesquels des projets de « filières » n'ont plus leur place (ci-dessus, les orientations de la DGCID). Dès lors, les marges de manœuvre des acteurs locaux (conseillers culturels et SCAC) sont singulièrement réduites. Ils gèrent l'existant, en lui faisant subir des pressions, pour retrouver une capacité d'action. Une fois l'université Galatasaray créée, leur rôle a consisté à gérer au mieux des budgets, de manière très technique (processus de suppression des postes de détachés budgétaires dans tous les lycées, trop onéreux, par la création d'une structure ad hoc – la MICEL¹⁰⁶⁶). L'enthousiasme des débuts a disparu.

Depuis 1996, les rapports des conseillers culturels, puis des attachés de coopération universitaire (depuis 2001 en Turquie) – poste créé au moment de la nouvelle politique de la DGCID – mettent constamment en avant le « poids » de ces deux coopérations (jusqu'en 2003 pour le DSPA) dans l'enveloppe du secteur universitaire du SCAC¹⁰⁶⁷.

¹⁰⁶⁴ « [Par la suite], si j'achetais un stylo à bille il fallait que j'aie présenter les trois factures au payeur du Consulat général. » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1992-1999)

¹⁰⁶⁵ Ainsi que sur deux autres conventions, sans engagement diplomatique : une convention interuniversitaire », politiquement négligeable (FNSP et université de Marmara), et une convention FNSP / DGRCSST de gestion du budget alloué.

¹⁰⁶⁶ Mission de Coopération Educative et Linguistique, créée en 1994. Fonctionnant en 1995. Elle permet la mise en place de contrats de personnel « recrutés en France » équivalents à des contrats de « recrutés locaux ».

¹⁰⁶⁷ En 2001, par exemple. « Ces deux projets [DSPA et l'université Galatasaray] mobilisent en effet 88% des moyens investis dans le secteur par l'Ambassade de France, le projet de l'université Galatasaray représentant à lui seul 73% du total de ces mêmes moyens. Dans ce contexte, les échanges développés avec les autres universités et

L'argument qui s'impose à partir de la fin des années 1990 et du début des années 2000, est celui – invariablement le même - de la « normalisation » ou de régulation » du fonctionnement des structures de formation créées avec l'aide de la France, c'est-à-dire l'argument de la fin de la « coopération de substitution ».

« Normalisation », « régulation » : il s'agit explicitement de mettre un terme à des situations exceptionnelles, caractérisées par soutiens exceptionnels du gouvernement français, spécifiquement dédiés à un nombre très restreint de formations (des situations « anormales »).

Déjà en 1998 cette politique de « régulation » pèse sur Galatasaray, comme le constate amèrement en 1998, le recteur-adjoint français (1995-1998).

« Galatasaray fait peur et l'on souhaite aujourd'hui au nom d'on ne sait quelle nouvelle politique de « **régulation** » défaire une vitrine sans se rendre compte qu'elle supporte tout l'édifice. » (Dumont Pierre, op. cit.)

C'est ce que constatent l'ensemble des acteurs en poste dans les années 2000 – nous comprise, à notre niveau¹⁰⁶⁸, avec une pression beaucoup plus forte sur Marmara.

« PI- En 2002, c'était évident que dans leur tête il fallait, le département ça devenait très Pour une raison très simple qui était assignée à une politique de JPD [COCAC, 2000-2004], alors je ne sais pas si c'est JPD ou une politique du ministère lui-même, ça je ne sais pas, en tous les cas, ce qu'a voulu faire JPD, c'est de récupérer le plus possible de fric pour collaborer avec beaucoup plus de départements en Turquie, c'est-à-dire la politique a été de créer des liens avec des universités à Izmir, où sais-je encore. Et donc tout ça, ça demandait de l'argent, mais à budget constant, il a bien fallu le prendre quelque part. **Et donc l'idée, c'était une « normalisation », d'ailleurs c'était le terme du département, c'est-à-dire le fait que le département ne soit plus qu'un département parmi d'autres dans la coopération avec la France, alors voilà c'est tout, avec une spécificité historique qui fait qu'il y avait des locaux, une histoire bizarre avec les locaux.**

CT- Que ça redevienne un département parmi d'autres départements turcs ?

PI- Et JPD [COCAC, 2000-2004] était très clair là-dessus, « **la normalisation** », quoi. [...] A l'époque, l'idée c'était que le département ce n'était pas, et ça c'est arrivé au moment où JPD est arrivé je crois, DL [COCAC 1996-2000] je pense, que c'était moins fort pour lui.

CT- C'est ça que je voulais vous dire à propos de JPD [COCAC 2000-2004], je suis arrivée en même temps que lui, en septembre 2000. Il est venu à Galatasaray, à la rentrée 2000 et il nous a tous réunis [...] et la première chose qu'il a dite c'est « il ne va pas falloir croire que ça va durer tout le temps comme ça, les moyens de la France pour Galatasaray on va les distribuer ailleurs ».

PI- C'était pareil, Marmara c'était ça.

CT- Après il y a eu SP [COCAC 2004-2008], et lui aussi quand il est arrivé, la toute première chose qu'il nous a dite « ça ne va pas durer tout le temps », les conseillers culturels quand ils arrivent, ça devenait un leitmotiv... » (Entretien, coordonnateur pédagogique, DSPA, 1999-2002).

En juin 2000, Yves Saint-Geours, à la tête de la direction de la coopération scientifique, universitaire et de la recherche de la DGCID, avait adressé une note à l'ensemble des acteurs de la coopération universitaire en Turquie. Concernant l'université Galatasaray, il énonce clairement la nécessité de mettre un terme à la « politique de substitution ».

centres de recherche du réseau turc représentent forcément une part modeste des activités financées. » (Note, « La coopération scientifique et technique française en Turquie », décembre 2001, SCAC, J. B., attaché de coopération. Archives non officielles).

On retrouve même les précisions dans des rapports sénatoriaux, comme un rapport de 2004 : « La coopération scientifique, universitaire et de recherche représente environ 2,5 millions €, soit un peu plus d'un tiers de la programmation totale du poste (cette proportion s'est avérée constante au cours des 4 dernières années, et s'élève à 35,3 % en 2003). Plus de 70 % de ce montant est consacré à GSÜ (1,84 million €, soit 72,8 % en 2003), dont plus de 72 % est consacré au financement de 35 enseignants pour l'année 2002-2003. En dix ans, la France a consacré environ 35 millions € à la coopération avec GSÜ. » (Rapport d'information sur l'outil diplomatique en Turquie, présenté par Jacques Chaumont, séance du Sénat du 20 juin 2004.

¹⁰⁶⁸ Cela nous avait d'autant plus frappée que nous venions d'être recrutée et que nous avions trouvé un peu étrange cet « accueil », même s'il ne nous était pas destiné en particulier.

« A Galatasaray, le dialogue est de plus en plus franc et les problèmes sont de moins en moins escamotés. Cela ressemble à un « vrai projet de coopération ». Il n'en reste pas moins vrai que ces problèmes – hétérogénéité des niveaux des différentes filières, **trop faible usage du français par exemple** – restent lancinants et que les progrès sont bien lents. On doit admirer l'opiniâtreté du recteur-adjoint français qui, sans, jamais se départir de son esprit de dialogue, fait avancer ses vues auprès **d'un corps enseignant turc assez peu soucieux, en général, de coopération avec la France (un faire-valoir ?) et d'ouverture internationale. Le principe d'un plan de développement à cinq ans chemine cependant, comme chemine l'idée que l'avenir de l'usage du français à Galatasaray est entre les mains des Turcs et non d'une « politique de substitution » par les Français. A cet égard, tous les dispositifs qui permettraient que d'anciens étudiants, boursiers, assistants turcs se retrouvent dans la mouvance de l'établissement pour dispenser des enseignements en français seront les bienvenus.** » (Y. Saint-Geours, DGCID / DGSUR, « Rapport de mission à Istanbul : Galatasaray et Tarabya (compétition ou complémentarité ?), 23 juin 2000. Archives non officielles).

A y regarder de près, mettre un terme à la politique de substitution revient à demander aux acteurs turcs de porter la francophonie et les enseignements de français et même de les renforcer, puisque l'on constate un « trop faible usage du français » : **« l'avenir de l'usage du français à Galatasaray est entre les mains des Turcs et non d'une « politique de substitution » par les Français.** »

On retrouve l'argument majeur utilisé par la DGCID pour détricoter progressivement une politique couteuse. Mais c'est aussi le terme employé par les auteurs des rapports d'évaluation fait pour le compte de la DG – à l'exception du rapport d'évaluation concernant Marmara –réalisé avant la mise en place de la DGCID, par une chercheuse en sciences politiques et non par des économistes, ou des experts universitaires ayant reçu le mandat d'évaluer les moyens de la coopération (voir ci-dessus). Car même si les rapports sont globalement plutôt très positifs, c'est bien par l'expression « coopération de substitution » que sont désignés les « moyens humains » - les universitaires français intervenant directement dans les formations.

Le soutien au DSPA va subir une très grosse coupe en 2003, après la relance passagère de 2000-2002. Cette coupe, concrètement, correspond pour l'essentiel à la suppression du poste du coordinateur pédagogique français, présent en permanence au sein du DSPA.

L'heure n'est plus à la politique des filières, mais, de nouveau, à la politique des bourses et à l'« attractivité de la France » (DGCID).

« L'autre principal projet de coopération universitaire française en Turquie [...] le DSPA francophone de l'université Marmara [...] est entré en 2003 dans une nouvelle phase de développement, **conforme à l'adaptation générale des actions de coopération de la France : réduction du nombre d'enseignants français et suppression de la subvention au consortium de soutien, afin de dégager des moyens pour renforcer les échanges universitaires et développer un réseau diversifié de coopération universitaire entre la France et la Turquie, d'une part, et de lancer un nouveau programme de bourses d'études.** Les crédits consacrés au financement de ce projet sont donc passés de 369.000 € pour l'année 2000 à 210.000 € pour l'année 2003. » (Rapport, Sénat, Chaumont, 2004, op. cit.)

ii. Europe des universités et glissement vers la recherche et les formations de « troisième cycle »

A partir des années 2000, outre un discours de plus en plus orienté vers la fin de la « coopération de substitution » et la mise en place, à l'université Galatasaray, d'une politique de la relève, on observe, comme à la DG, une « poussée » des instances de coopération françaises vers une politique d'eupéanisation des activités universitaires.

Cette « poussée » se traduit par une orientation très nette des activités de coopération universitaire des SCAC vers la recherche et les 3^{ème} cycles universitaires (masters / doctorats).

« Brusquement, les deux projets de coopération universitaire que la France mène à Istanbul [GSÜ, DSPA], qui semblaient si éloignés depuis leur création (1988 pour Tarabya, 1992, pour Galatasaray) se trouvent reliés par un événement soudain : la candidature de la Turquie à l'Union européenne et l'association au programme Socrates à partir de 2001. A marche forcée, le système éducatif turc est invité par ses autorités à intégrer (à vrai dire sans possibilité de refuser) dans l'Europe des universités.

Cette intégration va avoir des conséquences aussi rapides que considérables sur les structures de l'enseignement supérieur en Turquie. Elle présente pour notre coopération une très remarquable occasion de capitaliser une expérience bilatérale au niveau multilatéral, ou un risque de

« relégation » si des structures trop rigides nous empêchaient d’agir en ce sens. Dans le premier des cas, ces projets peuvent devenir des lieux de formation plurilingues, inscrits dans des réseaux internationaux, ouverts aux mobilités pour les études comme pour les stages... ils pourront devenir des pôles de mobilité européenne. Prenant en compte la recherche sur l’Europe, ils pourront constituer une fenêtre de celle-ci en direction de la Turquie. De ce point de vue, Tarabya est particulièrement bien placée.

[Pour Galatasaray] [...] Tout ce qui consolidera la vocation proprement universitaire du projet (mastères, troisième cycle...) en liaison avec un consortium renouvelé sera aussi bienvenu. Les moyens devront, si possible, progressivement « glisser » vers cette partie-là du projet. »

(Y. Saint-Geours, DGCID / DGSUR, « Rapport de mission à Istanbul : Galatasaray et Tarabya (compétition ou complémentarité ?) », 23 juin 2000. Archives non officielles).

Ce discours, porté par l’acteur central de la coopération universitaire du moment – le directeur (2000-2003) de la nouvelle direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche de la DGCID – revêt une importance particulière dans les définitions des catégories d’intervention qui font « autorité ».

1- La catégorie « universitaire » est réduite aux « mastères », doctorat et à la recherche – soit tout ce qui comporte à des degrés divers une dimension « recherche ». Les licences sont ainsi mises à la marge, voire exclues, du domaine universitaire (si elles ne sont pas « proprement universitaires », que sont-elles ?). Cette (re)définition du domaine universitaire suppose dès lors que la coopération universitaire se consacre tout entière aux « mastères », aux troisièmes cycles (doctorats ?) et à la recherche – sous peine de ne pas relever du domaine universitaire.

Les licences sont délégitimées : elles ne comportent pas de dimension de recherche. Du même coup, l’enseignement universitaire est aussi délégitimé et, cela va de soi, la coopération en matière d’enseignement.

2- L’usage du terme « mastère » montre la volonté ferme de s’inscrire dans un cadre européen - et non plus dans un cadre de coopération strictement « bilatéral ».

En quelques lignes, on a presque un concentré des orientations de la DGCID en matière universitaire, directement appliquées au contexte local.

Ces orientations ont une traduction concrète et immédiate dans les orientations que la coopération française « négocie » lors des comités paritaires annuels franco-turcs de l’université Galatasaray.

« La partie française [...] affirme d’autre part son souci s’agissant de l’université, de redéployer les moyens mis à disposition pour assurer une meilleure présence dans les formations universitaires notamment au niveau des troisièmes cycles. » (PV, XVIIIe CP, Paris, 26 janvier 2001)

Progressivement, les moyens français sont affectés aux niveaux supérieurs et de plus en plus orientés vers le développement de la recherche.

Comme le résume un des acteurs, premier coordinateur pédagogique en coopération au DSPA, par la suite coordinateur pédagogique à l’IDAI, au Caire, la fin des soutiens du MAE et des acteurs de terrain, à des formations universitaires francophones relève de questions budgétaires et à l’appropriation par les universités des programmes européens.

« ... [ce n’est pas seulement le désengagement de la coopération française du DSPA] et même aujourd’hui d’une certaine manière, on a l’impression d’un désengagement général, c’est-à-dire qu’il y a un tel problème budgétaire, et que les soutiens à ce genre d’opération ne sont plus les mêmes, même si encore aujourd’hui le soutien à Galatasaray est assez important, ne sont plus en tout cas, comme ils ont pu être par le passé, mais ça c’est un problème un peu général dans la coopération française, qui tient à la réduction du budget des Affaires étrangères, et puis au fait qu’il y ait d’autres voies de coopérations, peut-être des coopérations bilatérales avec les universités, notamment dans le cadre d’Erasmus, et dans le cadre des programmes européens. » (Entretien, coordinateur pédagogique, DSPA, 1988-1992)

Les acteurs locaux – conseillers culturels, mais aussi personnel du SCAC et ambassadeur - ont impulsé, à un moment donné, une politique de formation universitaire, qui s’est construite sur le terrain : le DSPA - le modèle de « filière francophone » de la DGRCSST de la fin des années 1980 -, puis l’université Galatasaray – le modèle d’une université francophone dans un pays non francophone.

Mais, au fur et à mesure que les budgets se réduisaient, leur adhésion à des filières francophones diminuait aussi, tandis que celles-ci leur échappaient en partie.

Si le DSPA a servi, malgré lui, de vivier en jeunes assistants à l'université Galatasaray naissante, il n'a pas été « absorbé » par l'université Galatasaray, comme l'auraient souhaité les conseillers culturels pour réaliser des « économies d'échelles » : il avait ses programmes propres, qui étaient aussi ceux de l'université de Marmara. En 1999, le rapport d'évaluation sur la coopération avec l'université de Marmara (DSPA), qui reposait sur le mandat explicite d'explorer la « nécessaire complémentarité » entre les deux programmes de la DG, concluait en remettant en cause cette « nécessité »

« Pourquoi est-ce qu'on cherche à rendre ces projets complémentaires ? A l'évidence pour des raisons financières. Sur le fond, en revanche, les projets sont d'inspiration trop différentes pour qu'il soit possible de les rapprocher ». (Evaluation DSPA, février 1998. Archives non officielles).

Globalement, les universitaires du DSPA ont développé une indépendance et une véritable activité de recherche, rares à ce moment en Turquie, marqués par des travaux originaux, dont aurait raison leur absorption par Galatasaray.

Les « filières francophones » se sont également reconfigurées, malgré les acteurs de la coopération française, échappant à leurs objectifs initiaux : attirer des étudiants des lycées bilingues, former une chaîne de l'école primaire à l'université. Certes Galatasaray remplit en partie ce rôle. Mais les trajectoires des étudiants sont imprévisibles. Un public non prévu est apparu : des étudiants ne disposant pas de compétences en langue française, ayant choisi, à l'issue du concours national d'intégrer soit le DSPA, soit un des départements de l'université Galatasaray. Quelque part, avec toutes les difficultés curriculaires, pédagogiques, l'augmentation du coût des projets que représente un tel public, n'est-ce pas là également une contribution à la francophonie en Turquie ?

Les implications des acteurs du SCAC dans les formations francophones n'ont pas varié depuis la décennie précédente. La dynamique des « filières » s'est tarie au début des années 2000. Il n'y a plus aucune promotion de « filières francophones ».

Ils gèrent toujours des héritages : l'université Galatasaray à laquelle, via la MICEL, l'Etat français alloue des ressources importantes, et le DSPA qui bénéficie toujours (en tout cas au moins jusqu'en 2015) de deux enseignants de français rémunérés par la France.

Leur action s'effectue à la marge, auprès des autres universités, dans le domaine de la recherche et non de la formation sur place, en se plaçant comme facilitateurs de partenariats internationaux avec les fonds européens. Des bourses sont également distribuées, sans être réservées aux formations francophones (fiches Curie 2011, 2014).

5. Roumanie et Bulgarie : quelle politique de filière universitaire des SCAC ?

Pendant les trois premières années de la décennie 1990, des moyens importants vont être alloués à la coopération française en Bulgarie et en Roumanie.

L'« ouverture » des pays d'Europe centrale orientale (voir II) va encourager le gouvernement français à accorder des moyens exceptionnels à la coopération française en Bulgarie et en Roumanie.

Cette coopération va se déployer dans tous les domaines. Ce sont surtout les actions de formation qui vont être encouragées. Si la formation universitaire n'est pas en reste, c'est surtout la formation des professionnels, dans tous les domaines de la vie politique, sociale et économique, qui va profiter des crédits de coopération. Dans cette période, le foisonnement d'initiatives diverses donne une impression de densité un peu brouillonne à la coopération française en Bulgarie et en Roumanie. Malgré l'importance des crédits, très peu sont accordés à des actions en faveur de la création de formations universitaires francophones. Une certaine implication dans ce type de coopération a plutôt germé en dehors des SCAC, qui se sont vus entraînés dans des projets qu'ils n'avaient pas prévus.

a) *Les années MICECO : 1990-1993 : le « suivisme »*

La période est marquée par l'intensité de la coopération française aussi bien en Bulgarie, en Roumanie, que dans l'ensemble des PECO.

Avant de voir quelle a été plus précisément l'action de la MICECO en Bulgarie et en Roumanie, et la place des formations occupée par les formations francophones dans ces actions, nous commençons par un point sur les orientations générales de la MICECO, notamment en matière de formation.

i. *Les orientations de la MICECO*

Durant les trois premières années de la décennie 1990, l'action du gouvernement français en faveur des PECO a été confiée à un organisme interministériel placé auprès du Premier ministre, créé de manière ad hoc, la MICECO¹⁰⁶⁹.

La MICECO est d'abord dirigée par E. Guigou, chargée de mission auprès du Président de la République, puis par A. Ramoff.

Le rôle de la Mission « est en priorité d'assurer la coordination des efforts français de diverses origines publiques ou privées, nationales ou locales en faveur des pays de la zone. Il est aussi de susciter des réponses aux demandes émanant des pays concernés. Et enfin d'établir des liens entre les projets français et ceux des institutions internationales à commencer par ceux de la Communauté européenne. » (MICECO, « Bilan et perspectives de la coopération avec l'Europe centrale et orientale », juillet 1991, 53 pages)¹⁰⁷⁰.

La mission assure donc une triple coordination : coordination de l'aide apportée par les différents ministères français ; coordination des demandes des acteurs locaux ; coordination avec des actions « multilatérales », l'action européenne, en particulier¹⁰⁷¹. Comme le rappellent plusieurs documents, la

¹⁰⁶⁹ Pour rappel : MICECO : Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale.

L'essentiel des informations provient des documents d'archives de la MICECO : Archives du Cabinet du Premier ministre, Fontainebleau, fonds 19940676, cartons 9, 23, 26. Comme pour les Archives de Nantes, nous ne mentionnerons plus la référence de ce fonds et nous indiquerons « Archives Fontainebleau ».

Voir annexe 16 pour une synthèse des données chiffrées des actions de la MICECO.

L'objectif de cette consultation était de voir dans quelle mesure et avec quels moyens les grandes orientations du gouvernement français en matière de coopération avaient favorisé la création de formations universitaires francophones dans les PECO. Est-ce qu'il existait une politique de formation universitaire francophone de la part du gouvernement français ? Et - que cette politique soit explicitement formulée ou non - quels moyens mis en œuvre pouvaient favoriser ces créations en PECO ?

¹⁰⁷⁰ Archives de Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁷¹ La lettre de mission envoyée en janvier 1990 par le premier ministre, Michel Rocard, à E. Guigou, explicite ce cadre d'action :

contribution française à l'ensemble des programmes communautaires d' « assistance technique », y compris le programme Tempus, s'élevait à 20% du programme, soit à 2,1 milliards de francs en 1993. Il s'agit donc de rentabiliser la contribution française, à tout le moins de la valoriser.

La mission fonctionne de janvier 1990 à décembre 1993. Elle est dissoute à la fois parce que l'aide bilatérale apportée aux PECO est réduite et parce que des dissensions existent entre le MAE et les responsables de la mission et que, au final, elle s'est avérée peu en phase avec les acteurs de la coopération sur le terrain, les services culturels des ambassades, produisant des lourdeurs administratives et des malentendus¹⁰⁷². Son principal avantage est de pouvoir engager des crédits sur plusieurs années, alors que les budgets de la coopération à l'étranger, via le ministère des Affaires étrangères, sont soumis aux arbitrages budgétaires annuels du gouvernement, rendant plus incertaines des actions sur la durée.

Les grandes priorités de cette coopération mises en place très rapidement et de manière bouillonnante, voire quelque peu brouillonne¹⁰⁷³, sur le terrain, sont définies dans un « plan de relance de la coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale » adopté le 25 avril 1990. Ces priorités sont initialement au nombre de trois :

- 1- Faciliter la transition des pays d'Europe centrale et orientale d'une planification lourde à une économie de marché.
- 2- Consolider dans ces pays la naissance d'un véritable Etat de droit.
- 3- Diffuser la langue et la culture françaises.

Un an plus tard, selon les documents¹⁰⁷⁴, s'ajoutent aux trois priorités initiales deux autres actions centrales, qui nous semblent cependant plus des déclinaisons des trois premières que des priorités propres. L'une consiste à rénover les secteurs économiques-clefs (au-delà de la formation générale des personnes première priorité : il s'agit de se concentrer sur quelques secteurs particulièrement importants de l'économie. L'autre vise à développer les échanges (en particulier les échanges de jeunes) pour une meilleure compréhension mutuelle entre les populations.

Pour résumer, les objectifs de la MICECO peuvent globalement être répartis en trois catégories :

- la première est celle des objectifs traditionnels de la coopération française à l'étranger : diffuser la langue et la culture françaises ;
- la deuxième contient des objectifs propres aux pays d'Europe de l'Est dans cette période - dans la même ligne que ceux du programme Tempus : faciliter la transition vers l'économie de marché et participer à la consolidation de l'Etat de droit.
- une troisième catégorie regroupe des objectifs qui relèvent d'une stratégie non seulement de cohérence globale des actions, mais aussi financière : articuler les actions françaises avec celles d'autres acteurs de la coopération, comme les acteurs supranationaux (ou « multilatéraux »), les acteurs infranationaux (régions, universités...). Cette catégorie va, par la suite, comme nous le verrons, prendre une importance grandissante, au fur et à mesure que les budgets alloués aux postes diplomatiques diminuent.

« Vous veillerez, en particulier, à assurer la meilleure articulation entre les efforts propres à la France et ceux qui seraient menés au niveau de la CEE ou en liaison avec d'autres partenaires. Vous devrez également rechercher la meilleure synergie de ces actions et des initiatives des collectivités territoriales ou des actions privées, en vue de mobiliser l'ensemble des capacités de coopération et de promouvoir une présence française renforcée dans tous les domaines et, en premier lieu, dans celui de la formation.

Vous exercerez ce rôle en liaison étroite avec le ministre des Affaires étrangères, auquel il incombe de veiller à l'unité de notre action extérieure, le ministre de l'Economie, des Finances et du Budget et les autres départements ministériels susceptibles de contribuer à des actions de coopération. » (Archives de Fontainebleau, carton 9)

¹⁰⁷² Les échanges de courrier entre les deux organismes sont particulièrement édifiants. Un de nos interlocuteurs estime cependant que cette mission, véritable Etat dans l'Etat, composée d'experts étrangers aux affaires étrangères et à la diplomatie, bousculait aussi souvent la routine des ambassades en proposant – ou plutôt imposant, selon notre interlocuteur – des actions inédites.

¹⁰⁷³ Les bilans transmis par les postes de coopération en Bulgarie et en Roumanie montrent des listes d'actions, engagées dans tous les sens, surtout pour les années 1990 et 1991.

¹⁰⁷⁴ Par exemple dans le document « Bilan et perspectives de la coopération avec l'Europe centrale et orientale », daté de juillet 1991 (Archives Fontainebleau, carton 9).

Globalement, comme le montre le tableau de l'évolution des moyens de la coopération française en Bulgarie et en Roumanie (ci-dessus, point 3), les moyens que le gouvernement français consacre à la coopération avec l'ensemble des pays d'Europe centrale et orientale¹⁰⁷⁵ vont être assez élevés les deux premières années, avant de décroître régulièrement. L'ensemble des moyens pour les PECO s'élève à 320 MF en 1990, connaissent un pic en 1991 (628 MF), avant de décroître : 455 MF en 1992 et 402 MF en 1993¹⁰⁷⁶. Il faut cependant, comme nous l'a fait remarquer l'un de nos interlocuteurs, ne pas surestimer les moyens engagés par la MICECO.

Après le pic de l'année 1991, les moyens de la coopération avec les PECO ne vont cesser de décroître, ce qui pose de nombreux problèmes pour des actions engagées en partenariat et nécessitant un suivi de plusieurs années.

« Dans un premier temps l'enthousiasme provoqué par les changements chez nos voisins orientaux a suscité un élan qui s'est traduit notamment par l'adoption le 25 avril 1990 d'un plan d'actions gouvernemental, par des visites fréquentes, par des négociations d'accords bilatéraux, par la mise en place d'une structure de coopération, la mission interministérielle de coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale, MICECO. Dotée de moyens conséquents celle-ci a permis de conduire des actions d'accompagnement de la transition dans des domaines essentielles comme l'instauration d'un état de droit ou l'adaptation des structures économiques à l'économie de marché ». (Note MICECO, « PECO, 3 ans après la chute du mur », novembre 1992¹⁰⁷⁷)

Mais si des moyens conséquents sont engagés – au moins au point de changer radicalement de dimension par rapport à la période précédente - les deux premières années, dès 1992 des restrictions apparaissent, comme l'indique cette note émise par la DGRCSST :

« Nos relations connaissent actuellement un certain essoufflement qui se traduit par :

- un espacement des visites à haut niveau,
- un tassement sensible en francs constants du montant de notre coopération culturelle, scientifique et technique [...],
- un manque d'agressivité de nos industriels et une prudence extrême de la part de nos banquiers. Nous sommes en moyenne au 3ème, 4ème rang des investisseurs étrangers, loin derrière les premiers. »¹⁰⁷⁸

Quels sont les outils privilégiés ?

Le moyen utilisé prioritairement par la MICECO pour réaliser les actions définies (Etat de droit, Réforme économique, Domaines cibles, Présence française, Echanges, voire Accompagnement) est « la **formation** », ainsi que le stipulait la lettre de mission du premier ministre adressée à E. Guigou en janvier 1990 (ci-dessus).

C'est ce que montre la liste des moyens et méthodes d'action de la MICECO transversaux aux axes prioritaires, définis et présentés en juillet 1990 en Conseil des ministres :

- « La nature et la variété des problèmes que rencontrent les pays de l'Est conduisent la mission à soutenir les formes de coopération les plus diverses :
- missions d'exploration, d'expertise, d'assistance technique et de suivi sur place ;

¹⁰⁷⁵ Pologne, Hongrie, Tchécoslovaquie (puis République tchèque et République slovaque), Roumanie et Bulgarie, en priorité ; et dans une moindre mesure, 17 autres pays « nouvellement indépendants », parmi lesquels la Russie reçoit la part du lion.

¹⁰⁷⁶ MF : million de francs. Il faut distinguer différents budgets (ce qui n'est pas toujours aisé) : dans l'enveloppe globale dont dispose la MICECO. Cette enveloppe globale est constituée des crédits alloués aux postes diplomatiques dans les PECO et des crédits réservés aux différents organismes qui opèrent en France (CNRS, ENA...). Par ailleurs, pour chaque poste, il existe des variations importantes, même la première année, entre les crédits alloués et les crédits consommés (tous les crédits alloués dans l'urgence pour l'année 1990 n'ont visiblement pas été consommés).

¹⁰⁷⁷ Archives Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁷⁸ Source : Archives Fontainebleau, carton 9. Note émise par la DGRCSST / sous-direction Europe orientale et centrale, « Les pays d'Europe centrale et orientale, 3 ans après la chute du mur de Berlin » (9 novembre 1992). Une note de la DGRCSST à l'attention du ministre délégué aux Affaires européennes en date du 6 janvier 1992 montre bien davantage les inquiétudes que suscite la brusque diminution des moyens : « Déjà les réductions drastiques que la direction générale s'était imposée avant cette réunion par rapport aux chiffres de la programmation initiale de 1991 (base sur laquelle de nombreuses initiatives nouvelles avaient été prises) ramènent tous les montants au niveau du strict incompressible permettant tant bien que mal de continuer à mener les actions en cours, d'honorer les contrats conclus et de respecter les engagements pris » (Archives de Fontainebleau, carton 9).

- organisation de séminaires soit en France, soit dans le pays concerné ;
- action de formation pouvant aller de quelques semaines à plusieurs mois. Dans le cadre de formation longue, le déroulement sur place est préféré y compris par la création de centres permanents ;
- participation à des colloques et invitation de responsables étrangers en France. »¹⁰⁷⁹

Comme l'indique cette liste, la « formation » sous toutes ses formes est l'action privilégiée par la MICECO (les deux tiers de la coopération française avec les PECO)¹⁰⁸⁰, avec de nombreuses « mobilités » individuelles pour accomplir ces formations, que les experts français se rendent sur place ou que les bénéficiaires des formations se rendent en France. Comme lors de la première phase du programme Tempus, c'est plutôt une action « par le bas » qui est privilégiée.

Cependant, la « formation » revêt des formes multiples. Rien ne désigne spécifiquement dans cette liste le domaine universitaire – même s'il est évidemment compris que les actions s'adressent également - et peut-être surtout - aux acteurs du monde universitaire.

Un bilan des « actions de formations menées en direction des PECO », daté de novembre 1990¹⁰⁸¹, tente de mettre de l'ordre dans les différentes actions de formation et il distingue deux grandes catégories de formations : « l'accueil d'étudiants et de stagiaires en France »¹⁰⁸² et « le montage d'action et de formation dans les pays de l'Est ».

L'accueil d'étudiants est bien une forme d'intervention sur les champs universitaires, puisque sur les quelques 780 reçus dans une université ou une grande école française, « environ (...) les 2/3 [sont des] étudiants en fin de 2ème cycle en préparation de thèse ou en année de spécialisation mais aussi [des] enseignants et [des] cadres jeunes en activité. »¹⁰⁸³

Parmi les formations délivrées directement dans les pays d'Europe de l'Est, toutes ne concernent pas les champs universitaires. Elles sont elles-mêmes classées en trois types : des séminaires de sensibilisation (préparation linguistique d'étudiants devant se rendre en France ou séminaires très spécialisés sur le droit, le tourisme...), des actions de formation linguistiques adressées à la formation de formateurs des

¹⁰⁷⁹ Note émanant du directeur du cabinet du secrétariat d'Etat aux relations culturelles internationales du MAE adressée à Madame E. Guigou, « projet de communication en conseil des ministres sur la mise en œuvre du plan de relance de notre coopération avec les PECO (mercredi 25 juillet 1990) », p. 4.

¹⁰⁸⁰ Un bilan des « actions de formations menées en direction des PECO », daté de novembre 1990 montre l'ampleur des budgets qui leur sont alloués.

« Sur l'ensemble des actions engagées en 1990 au titre du plan de relance adopté par le Gouvernement le 25 avril on peut considérer qu'environ 2/3 sont des actions de formation, ce qui représente une somme d'environ de 120 à 130 millions de francs. Si l'on tient compte des actions menées par la Fondation France-Pologne au titre de la formation (environ 25 millions de francs), des actions engagées sur leur budget propre pour la délégation à la formation professionnelle (environ 35 millions de francs), le ministère de l'Education nationale (environ 5 millions de francs), le ministère de l'Equipeement (environ 5 millions de francs) et les autres ministères ainsi que les actions conduites par les collectivités territoriales et connues de la mission interministérielle (15 à 20 millions de francs) et des actions engagées par des entreprises ou des branches professionnelles et ayant fait l'objet d'un cofinancement, on parvient à un effort représentant entre 230 à 250 MF. Ce à quoi il faudra ajouter les actions engagées directement sans faire appel à la mission interministérielle, ce qui recouvre des jumelages, diverses actions émanant des collectivités territoriales et des entreprises. Au total, on peut considérer que l'effort supplémentaire engagé par la France en matière de formation auprès des pays de l'Est en 1990 représente un montant de 250 à 300 millions de francs. »

¹⁰⁸¹ Archives Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁸² Les « stagiaires » désignent des professionnels de tous les domaines (entre 800 et 1000 ont été reçus en France en 1990 pour des séjours de courte durée (de quelques semaines à quelques mois).

« [Pour les étudiants] environ 780 [ont été reçus] au titre du plan « Jospin » sur crédit de relance pour des études d'un an environ. Il s'agit environ pour les 2/3 d'étudiants en fin de 2ème cycle en préparation de thèse ou en année de spécialisation mais aussi d'enseignants et de cadres jeunes en activité. [...] On peut considérer que ces différentes actions [accueil de stagiaires] ont concerné ou concernent un nombre de stagiaires situé entre 800 et 1 000, mais pour des séjours de durée plus courte que dans le cas des étudiants (quelques semaines à quelques mois), ce qui porte les effectifs accueillis en France pour des actions de formation à un chiffre compris entre 1 500 et 2 000. »

¹⁰⁸³ Parmi ces quelques 780 étudiants effectuant des études en France en 1990, 53 viennent de Bulgarie et 236 de Roumanie.

lycées bilingues et enfin, le type qui concerne le plus directement les champs universitaires, des actions de formation « dans le cadre de centres implantés dans les pays de l'Est par accords avec les organismes français ». Ces centres sont encore peu nombreux en 1990¹⁰⁸⁴.

Le domaine universitaire est donc loin de constituer la totalité des actions de formations. Cependant, il fait partie des priorités au moins en 1990. Cette première année, l'urgence commande de mettre l'accent sur le domaine universitaire et sur l'enseignement du français dans le secondaire (priorité à la formation de professeurs de français). La note déjà citée de juillet 1990, montre l'amplitude des actions à mettre en place en quelques mois, avant la rentrée scolaire et universitaire.

« Priorité a été donnée à la préparation de la prochaine rentrée universitaire, échéance capitale pour le renforcement de notre présence culturelle et linguistique. 700 boursiers seront accueillis, dès l'automne, dans nos universités et écoles. Il s'agira d'étudiants des 2ème et 3ème cycles, dotés d'un bagage académique et linguistique solide. Sans négliger les disciplines traditionnelles, notre souci est de privilégier les formations professionnelles et scientifiques de pointe dans des domaines **comme la gestion, l'économie, la médecine ou les sciences de l'ingénieur**.

Pour les chercheurs jeunes ou confirmés, ayant déjà obtenu leur doctorat, 250 bourses de recherche sont en cours d'attribution. Les universités et les laboratoires français, en liaison avec leurs correspondants d'Europe de l'Est, nous ont soumis près de 15000 dossiers de candidatures.

Afin de mettre à profit le formidable élan de curiosité qui porte vers l'Europe centrale nos intellectuels et nos universitaires, différentes mesures ont été prises pour réactiver un véritable réseau d'échanges et de complicité.

Une vingtaine de « chaires dédoublées » permettant à nos professeurs de dispenser des enseignements réguliers à l'Est, sont en voie de création. Le satellite Olympus diffuse des programmes de haut niveau à destination des centres universitaires équipés par nos soins de paraboles de réception. » (op. cit : note : projet de communication en conseil des ministres... », 16 juillet 1990).

On voit donc que l'universitaire occupe une place de choix parmi les actions de formation en 1990.

Parmi les « domaines de pointe » cités, la formation à la gestion acquiert au fur et à mesure que les rapports se succèdent un statut privilégié, devenant même, dans plusieurs documents émis par la MICECO, un axe quasi indépendant¹⁰⁸⁵.

Au-delà de l'année 1990, année de démarrage de la MICECO, comment se structurent les actions de la MICECO et quelle place est réservée à l'universitaire ?

Le dernier bilan de la MICECO dont nous avons pu prendre connaissance est un bilan daté d'août 1993, d'une cinquantaine de pages (non numérotées), avec une introduction de trois pages, toutes les autres étant des « fiches pays »¹⁰⁸⁶. L'introduction dresse un bilan général afin d'orienter les futures répartitions budgétaires de la coopération, récupérée en 1994 par chaque ministère, dont le ministère des Affaires étrangères qui retrouve en quelque sorte sa capacité propre d'actions. On ne peut donc pas en tirer de conclusion sur l'action complète de la MICECO sur l'ensemble de la période 1990-1993.

¹⁰⁸⁴ « Tels sont le cas des centres de formation bancaire à Budapest et en Pologne, du centre de formation de la gestion MARCOM implanté à Sofia, des centres de formation à la gestion montés à Moscou en collaboration avec l'IFG et le centre des dirigeants d'affaires d'URSS, des opérateurs de coopération dans les mêmes domaines menée avec le CEGOS et THOMSON..., des centres de formation de personnel commerciaux en Pologne... »

¹⁰⁸⁵ Un exemple en est donné avec le long bilan dressé par les responsables de la MICECO, (53 pages), daté de juillet 1991, « Bilan et perspectives de la coopération avec l'Europe centrale et orientale », articulé en cinq grandes parties qui bousculent les trois grandes priorités initiales. Les deux premières parties ainsi que la cinquième correspondent bien aux trois grandes priorités (I- Consolider les fondements d'un Etat de droit ; II- Réformer l'économie ; V- Renforcer la présence culturelle, éducative et linguistique de la France). En revanche, les trois autres parties semblent témoigner de l'intention de redéfinir peu ou prou les priorités. Deux parties supplémentaires ont trait à l'économie. Elles suivent d'ailleurs immédiatement le point II dans la présentation (Réformer l'économie) : la formation (III- Former les acteurs économiques à la gestion et aux relations du travail dans une économie moderne) et les « domaines cibles » de l'économie (IV- Rénover certains secteurs clés de l'économie et de la société). Quant au dernier axe (VI- Réorienter les échanges scientifiques et techniques), il met en évidence la nécessité de réorienter les partenariats de recherche qui existaient déjà à l'époque communiste, en s'intéressant à de nouveaux domaines (énergie, biotechnologie, santé...) et surtout en sciences humaines.

¹⁰⁸⁶ Dont, une fiche bilan pour la Bulgarie de 4 pages et une fiche bilan pour la Roumanie de 3 pages + annexes.

Au bilan précédent, celui de l'année 1992¹⁰⁸⁷, sont associées 12 « fiches – actions », ce qui donne une bonne idée des orientations concrètes de la coopération française¹⁰⁸⁸. Deux fiches sur douze concernent notre propos : « Aide à la formation dans le domaine de la gestion des entreprises » et « Echanges scientifiques et universitaires ».

Il est rappelé que l'« aide à la formation à la gestion des entreprises » répond à « de nombreuses demandes émanant des pays de l'Europe centrale et orientale [... afin que] les entreprises soient en mesure de s'adapter aux nouvelles orientations économiques ». Des organismes français publics (universités de commerce et d'industrie) et privés (établissements de formation à la gestion, cabinets spécialisés, etc.) ont proposé de nombreux projets d'actions de formation. Ceux qui ont été jugés à « fort potentiel multiplicateurs » ont reçu le soutien de la MICECO, en liaison avec la délégation à la formation professionnelle et l'ACTIM. Cette action a représenté plus de 15 MF – soit moins de 4% du budget global de la MICECO en 1992. Elle revêt des formes assez diverses (formations ponctuelles ou formations qui tentent de s'institutionnaliser dans des structures plus pérennes), mais, d'après les exemples, il s'agit exclusivement de formation continue.

En ce qui concerne les échanges scientifiques et universitaires, quelles actions spécifiquement « universitaires » peut-on relever ?

Le rédacteur de la fiche distingue trois grandes catégories d'actions :

« 1-La coopération interuniversitaire (jumelage d'universités françaises avec des universités des pays de l'Est : échanges d'enseignants et travail soit d'enseignement, soit d'expertise sur les programmes ou sur l'organisation administrative des universités.)

2- Le système des bourses d'études, « en relation avec [la] coopération [interuniversitaire] ou indépendamment par l'intermédiaire des postes diplomatiques », qui « permet à des étudiants de venir dans un établissement d'enseignement supérieur français suivre des préparations à des diplômes universitaires ».

3- La coopération en matière de recherche, avec des formes diverses : jumelage d'organismes de recherche universitaires ou spécialisés ; chercheurs venant dans des laboratoires français (bourse de haut niveau ou Post doc) ; échange de chercheurs. Un volet particulier est réservé aux sciences humaines et sociales, « car la France souhaite en cette période difficile que les pays de l'Europe centrale et orientale contribuent à préserver ce qui existe et à favoriser la renaissance de certaines disciplines sacrifiées ou persécutées pendant la période de communisme. » (Bilan MICECO 1992, fiche « Echanges scientifiques et universitaires »¹⁰⁸⁹)

La première action relève franchement de notre propos : actions sur le contenu ou l'organisation universitaire. Dans le détail, 4,7 MF lui ont été consacrés en 1992, soit à peine plus d'1% du budget total de 1992 pour 22 jumelages interuniversitaires répartis dans l'ensemble des PECO, dont plusieurs créés à partir de PEC (programme Tempus). Un de ces jumelages se trouve en Bulgarie (IEP de Paris-Université de Sofia) et deux en Roumanie (Paris 9-Cuza de Iasi, IMP de Toulouse-Institut polytechnique de Bucarest)¹⁰⁹⁰.

La deuxième action, les bourses d'études, s'adresse elle aussi en priorité au secteur universitaire.

« L'objectif principal assigné à ce dispositif est qu'il intervienne comme instrument privilégié dans le cadre d'une coopération entre établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit là en effet d'un moyen de formation ciblé et efficace puisque le boursier séjourne en France pendant des périodes pouvant excéder une année universitaire. En 1992, la répartition des bourses et des stages selon les pays d'origine a été de 47,6 MF » (10,5% de l'enveloppe totale).

On note que le dispositif de bourses reçoit un budget 10 fois plus élevé que les actions agissant sur les programmes et les structures universitaires, mais qu'il l'appuie hautement. En 1992, 95 bourses ont été attribuées à la Bulgarie (représentant 661 mois de formations au total et un budget de 4,5 MF) ; 279 bourses ont été distribuées en Roumanie (1983 mois de formations pour 11,6 MF MF).

¹⁰⁸⁷ Archives Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁸⁸ Modernisation des infrastructures ; Restructuration industrielle ; Domaine financier, encart privatisation ; Santé et protection sociale ; Coopération décentralisée ; Coopération juridique et judiciaire ; Actions multilatérales ; Aide à la formation dans le domaine de la gestion ; Assistance technique administrative et militaire ; Echanges scientifiques et universitaires ; Agriculture, agroalimentaire, filière bois ; Conversion des industries de défense.

¹⁰⁸⁹ Archives Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁹⁰ Nous y reviendrons dans la partie consacrée spécialement aux formations universitaires francophones.

Quant à la troisième action, la recherche, elle se décompose en bourses de recherche, bourses postdoctorales et bourses de « haut niveau », pour des chercheurs de niveau international. Elles interagissent plus indirectement avec les champs universitaires, mais ces échanges ont quand même vocation à participer aux renouvellements des disciplines. C'est particulièrement le cas en sciences humaines et sociales.

Que conclure quant à l'action de la MICECO (1990-1993) concernant le domaine universitaire?

Il est difficile de l'évaluer exactement. Au-delà des actions explicitement désignées comme relevant de l'action universitaire, plusieurs actions plus sectorielles de « formation » (par exemple, en direction de la justice ou de l'administration publique – réforme du ministère de l'éducation –, sans oublier les mobilités dans le domaine scientifique) peuvent avoir des implications sur les champs universitaires. D'après les budgets globaux rendant compte de la répartition des moyens par ligne d'action, les lignes les plus susceptibles de contenir des actions en faveur de l'universitaire (bourses d'études ou de formation), les lignes « coopération linguistique et éducative » et « bourses d'études » concentrent le pourcentage le plus élevé du total des moyens alloués (12,3% en 90 et 12,6% en 91 pour les actions linguistiques et éducatives ; 11,5% en 90 et 14,6% en 91 pour les bourses d'étude)¹⁰⁹¹.

D'autres actions peuvent plus ou moins directement influencer sur les champs universitaires, comme la coopération scientifique (partenariats dans des projets scientifiques, invitation de scientifiques...), dont le champ interfère plus ou moins avec celui de l'universitaire, ainsi que c'est le cas pour les sciences humaines et sociales¹⁰⁹².

Mais d'après les rapports, on peut estimer qu'entre un gros tiers et la moitié des actions concernent, d'une manière ou d'une autre, le domaine universitaire ; une autre grosse partie concerne l'enseignement du français en milieu scolaire, une autre partie des invitations de scientifiques et de cadres de la haute administration ou de l'économie en France, mais, encore une fois, sans que la frontière entre formation / stage / universitaire ne soit très claire¹⁰⁹³.

Ce qui apparaît en revanche clairement de toute l'analyse documentaire que nous avons effectuée et du long exposé qui lui correspond, c'est que la MICECO n'a pas de politique de filières francophones explicite. Elle dispose d'un sous axe, « formation à la gestion », qui concerne tout type d'action dans ce domaine – des milieux professionnels comme des milieux universitaires. Ces formations se sont développées de manière assez disparate en Roumanie surtout. Elles ont certes pu servir de support à des formations plus pérennes, inscrites dans des offres de formations de type universitaire, associée à un diplôme universitaire, mais en général elles paraissent plus éphémères.

Au final, on ne relève donc pas de politique de formation universitaire francophone pendant la durée du mandat de la MICECO (1990-1993), pas plus à la fin de la période qu'au début, mais une myriade d'actions très diverses et très éparpillées. Ces actions se sont opportunément mises en place, grâce à la mobilisation de terrain d'acteurs universitaires qui ont bénéficié de moyens conséquents, portés à la fois par le programme Tempus et les moyens assurés par la MICECO. Mais elles sont en « ordre dispersé », comme nous avons essayé de le montrer. Elles ne se rangent sous aucun plan d'ensemble

¹⁰⁹¹ « Programmation 1990 et 1991 », novembre 1990 (op. cit.).

¹⁰⁹² Dans les budgets globaux de la MICECO, il n'y a pas vraiment de distinction entre les deux champs. Dans les SCAC les deux domaines sont souvent confiés au même attaché de coopération et le budget, de ce fait, ne les différencie pas vraiment. Les grands projets scientifiques, au-delà des années MICECO ne sont pas tributaires, ou très peu, des SCAC, les grands organismes de recherche montant eux-mêmes leurs partenariats, avec des budgets propres – ce qui est aussi le cas en théorie des universités. Mais ces dernières semblent avoir des moyens propres plus limités pour la coopération universitaire : la coopération universitaire en tant que telle, hors projets de recherche, ne semble guère bénéficier d'actions suivies, dans la durée. Ce point sera développé dans la partie suivante.

¹⁰⁹³ La MICECO a établi en novembre 1990 un bilan des « actions de formations menées en direction des PECO », mais il s'agit de l'ensemble des formations, celles effectuées sur place comme celles délivrées en France, celles très ponctuelles, de quelques semaines, comme celles plus longues sur une ou plusieurs années, celles concernant une poignée d'individus, comme celles adressées à tout un groupe professionnel. Toutes ne concernent donc pas les champs universitaires locaux.

Elles émanent moins du ministère des Affaires étrangères, un peu effacé durant l'époque MICECO, que du ministère de l'Education et des établissements d'enseignement supérieur français ou de divers organismes de formation.

Or, contrairement au ministère des Affaires étrangères ou à l'AUELF, le ministère de l'Education n'a pas de politique de développement de formations universitaires à l'étranger, et encore moins de politique de filières universitaires francophones. D'après la note de la DAGIC de décembre 1992, on remarque que les échanges entre universités, entre universitaires, n'ont pas vocation à être pérennisés : les projets sont prévus pour ne pas dépasser deux années – même si des crédits supplémentaires d'une année sont accordés dans certains cas. Par ailleurs, la caractéristique « francophone » est peut-être sous-entendue, implicitement admise, mais elle n'apparaît pas dans les bilans d'action de la MICECO. Elle apparaît cependant dans certains descriptifs de montages de projets présentés par des universités françaises, qui figuraient dans les archives, mais non dans tous¹⁰⁹⁴.

Cependant, dans les PECO, des « filières universitaires francophones » se sont greffées sur les actions fort dispersées qui ont-elles-mêmes émergé de programmes sans contenu contraignant, basés sur les « échanges » (Tempus et/ou MICECO)¹⁰⁹⁵.

ii. Les années MICECO et les moyens et actions des postes diplomatiques en Bulgarie et en Roumanie (1990-1993)

Au début des années 1990, l'action du gouvernement français en direction des champs universitaires bulgares et roumain, conduite par les services culturels des ambassades de France en Bulgarie et en Roumanie, suit les lignes directrices de la MICECO en les adaptant aux particularités et à l'ensemble des changements majeurs à l'œuvre dans les deux pays. De nouveaux traités d'entente et de coopération entre l'Etat français et chacun des deux Etats de l'Est sont rapidement signés : le 20 novembre 1991 avec la Roumanie, le 18 février 1992 avec la Bulgarie¹⁰⁹⁶. D'une grande similarité, ces deux traités, dans leurs grandes lignes affirment le cadre européen de la coopération bilatérale entre le gouvernement français et le gouvernement de chacun des deux pays. Ce qui inclut, dans la ligne des programmes Phare et Tempus, comme de la MICECO, la consolidation d'un Etat de droit et d'une économie de marché.

Concernant le domaine universitaire, l'article 9 de chacun des deux traités souligne qu'une coopération particulière doit être apportée aux « actions de formation, notamment en matière de gestion économique ». Il met en avant la place qui doit être accordée aux relations « entre les établissements d'enseignement supérieur en encourageant les échanges et les contacts directs entre enseignants, chercheurs et étudiants ainsi que l'élaboration de projets scientifiques communs cohérents avec les programmes européens correspondants. ». Tout ceci s'inscrit dans la droite ligne des actions de la MICECO.

La forme de l'action du gouvernement français durant les premières années de transformations des PECO (1990-1993) reflète bien l'intense activité qui se déroulait dans les champs universitaires d'Europe de l'Est à ce moment.

¹⁰⁹⁴ Les fiches projets étaient très peu nombreuses. Il est possible que le ministère de l'Education, récipiendaire des projets des universités, ne les ait pas transmises à la MICECO sous leur forme originelle, mais sous une forme synthétique. Etant donné la multiplicité des actions, la MICECO avait comme rôle de coordonner, elle n'avait sans doute pas les moyens – ni la vocation – d'examiner en détails tous les projets qui transitaient par l'ensemble des ministères.

Un exemple de PEC monté par l'université Rennes 1, intitulé « GEM » (gestion des entreprises en économie de marché), en partenariat avec l'ASE (faculté de management) est sous-titré « filière francophone ». Sur le projet de jumelage entre le CEVIPOF et l'université de Sofia, présenté en vue d'un financement ou d'un co-financement sur crédits interministériels, ne figure nulle part la mention « francophone ».

¹⁰⁹⁵ Pour Tempus, si le contenu n'est pas contraignant, en revanche, le montage du projet lui-même l'est particulièrement.

¹⁰⁹⁶ Les deux traités sont disponibles sur le site France Diplomatie, dans la base documentaire relative à chacun des pays. <http://www.diplomatie.gouv.fr>. Voir ci-dessous la coopération politique avec la France.

La Bulgarie et la Roumanie ont reçu un traitement différencié de la part de la coopération française. Dans un document de la DGR CST, intitulé « proposition de répartition géographique des crédits pour les pays d'Europe centrale et orientale », daté du 17 décembre 1990¹⁰⁹⁷, un tableau - reproduit ci-dessous - donne une idée de cette différence de priorité. Les pays sont classés selon différents critères à prendre en considération pour pondérer les attributions de subvention (intérêt politique, intérêt économique, stabilité politique, population, image et présence françaises à renforcer).

D'après les critères et la part de la subvention proposée, la Roumanie relève des pays prioritaires et la Bulgarie des pays moins prioritaires. Celle-ci figure en fin de liste. Elle obtient l'indice le plus faible (1) pour 3 critères sur 5.

Europe de l'Est, programmation 1991, critères de pondération par pays

PAYS	Intérêt politique 1 à 4	Intérêt économique 1 à 4	Stabilité politique 1 à 4	Population 1 à 4	Image & présence françaises. à renforcer 1 à 4	TOTAL
Albanie	1	1	1	1	2	6
Bulgarie	2	1	1	1	2	7
Hongrie	3	3	4	2	3	15
Pologne	3	3	2	3	2	13
Roumanie	3	2	2	3	1	11
Tchécoslovaquie	3	3	3	2	3	14
URSS	4	2	1	4	4	15
Yougoslavie	2	2	1	2	2	9
Ex-RDA		4		2	4	10

Source : Proposition de programmation 1991, DGR CST (archives Fontainebleau, carton 9)

La prévision de la répartition de la subvention 1991 par pays est en phase avec cette classification :

- 1) URSS, Hongrie : 15 % chacune,
- 3) Tchécoslovaquie : 14 %,
- 4) Pologne : 13 %,
- 5) Roumanie : 11 %,
- 6) Ex-RDA : 10 %,
- 7) Yougoslavie : 9 %,
- 8) Bulgarie : 7 %,
- 9) Albanie :

(Classement en pourcentage de la répartition de la subvention de la MICECO)

Malgré cette différence, durant les trois années de la période MICECO, l'enveloppe de la coopération française pour la Bulgarie et la Roumanie va être assez conséquente, relativement à la période antérieure et relativement à aujourd'hui¹⁰⁹⁸. Pour la Roumanie, nous disposons de la programmation initialement

¹⁰⁹⁷ Archives Fontainebleau, carton 9.

¹⁰⁹⁸ Lors de l'entretien avec le Conseiller culturel des années 1991-1994 en Bulgarie, celui-ci nous fait remarquer que, malgré tout, la coopération française pour les PECO, la Bulgarie en particulier, est restée fort modeste relativement à celle à destination de certains pays africains, anciennes colonies françaises : « La MICECO était dotée d'un fonds réputé considérable, mais qui entre nous, n'était pas plus important que l'ensemble de l'enveloppe de coopération avec le Togo qui était un tout petit pays d'Afrique francophone. Mais nous parlons d'une époque où les pays du champ, du pré carré africain en particulier étaient je dirais scandaleusement dotés parce que ces dotations ne correspondaient pas en fait à de véritables enveloppes de coopération au sens propre, mais plutôt à ce système de prébende révolu, qui a tant posé problèmes, donc il faut comparer ce qui est comparable, mais en l'occurrence sous le plan de la politique de la francophonie ce n'est pas inintéressant de se dire que l'ensemble de l'enveloppe MICECO qui était pour tous les PECO était moins grosse que celle d'un petit pays africain. [...] Cela dit, ça faisait quand même beaucoup d'argent par rapport à ce qu'il y avait avant, et il y a eu beaucoup de gaspillage des crédits de la MICECO parce que, comme toujours quand il y a beaucoup d'argent et qu'on arrive dans des pays où les dispositifs de coopération ne sont pas en place, où les partenariats ne sont pas encore vraiment organisés et qu'il n'y a pas d'institutions qui les incarnent, l'argent il faut le dépenser et ça va un peu, pas toujours à tous les

prévue pour le poste diplomatique, avant la chute du régime Ceausescu. Le budget prévu était au moins 20 fois inférieure (3,14 MF) à celui attribué en urgence par la MICECO quelques mois plus tard¹⁰⁹⁹.

Dans le tableau de l'évolution des budgets de la coopération culturelle, universitaire, scientifique et technique en Bulgarie et en Roumanie, présenté ci-dessus (point 3), on remarque qu'une très grosse enveloppe est accordée subitement aux deux pays en 1990 (31 MF pour la Bulgarie ; 49 MF pour la Roumanie). Même si elle diminue quelque peu en 1992, elle va rester globalement au même niveau (22,5 MF-21 MF pour la Bulgarie ; 45-41,7 MF pour la Roumanie) jusqu'en 1996, avant de décroître brutalement à la fin des années 1990 (amputation d'un tiers entre 1996 et 2000), puis régulièrement jusqu'à aujourd'hui (nouvelle diminution d'un tiers entre 2000 et 2009 et diminution de 10% annuellement).

La période MICECO, un peu étirée jusqu'en 1996, peut bien être considérée comme une parenthèse faste pour la coopération avec les deux pays.

La différence de budget entre la Bulgarie et la Roumanie a inévitablement des répercussions sur la coopération en général, la coopération universitaire en particulier, de même que sur le moindre investissement français dans les projets Tempus en Bulgarie par rapport à ceux en Roumanie. Les rapports de coopération française en Bulgarie montrent le très faible investissement des entreprises françaises pendant cette période, alors qu'en Roumanie, les investisseurs français en Roumanie sont à la 6^{ème} place, encouragés par le Trésor français.

Le cœur de la coopération, dans les deux pays, est l'action linguistique et éducative, afin de « préserver » le capital francophone de ces deux pays d'Europe de l'Est. Même si les rapports bulgares et les entretiens que nous avons conduits avec des acteurs de la coopération en Bulgarie durant cette période mettent en avant la francophonie étonnante de ce pays « redécouvert » en 1990, celle-ci est cependant sans commune mesure avec celle de la Roumanie. De plus, la Roumanie va bénéficier d'une loi de 1990 instaurant deux langues obligatoires dans le secondaire, évitant que le nombre d'apprenants de français ne dégringole trop rapidement, comme en Bulgarie et en Turquie (où l'apprentissage d'une deuxième langue vivante obligatoire est supprimé en 1998). En outre, dès 1990, des classes à enseignement français renforcé ainsi que de lycées à section bilingue français-roumain sont ouverts¹¹⁰⁰. La langue française a indéniablement des assises plus solides en Roumanie qu'en Bulgarie.

La différence est en tout cas frappante quand on compare la coopération universitaire qui se met en place dans les deux pays : très circonscrite en Bulgarie, extrêmement foisonnante et touffue en Roumanie.

En **Bulgarie**, d'après le bilan 1993 transmis à la MICECO, le centre MARCOM¹¹⁰¹ est la seule opération universitaire d'envergure qui ait été mise en place dès 1989 par la coopération française – avant même les crédits MICECO ; il existe quelques opérations de moindre envergure, comme la mise en place de séminaires et d'ateliers en Sciences sociales, mais leur nombre semble très restreint¹¹⁰².

coups là où il faut, il y a forcément de la perte en ligne, et donc le challenge était ça. » (Entretien, SCAC – Bulgarie, Conseiller culturel (1991-1994)).

¹⁰⁹⁹ La programmation culturelle, scientifique et technique pour l'année 1990 a été signifiée au poste diplomatique de Bucarest le 28 septembre 1989, soit moins de deux mois avant la chute du mur de Berlin (3 novembre 1989) et trois mois avant les premières manifestations en Roumanie contre le régime (16 décembre 1989), suivies de l'éviction de Ceausescu du pouvoir (25 décembre 1989). Non sans protestation de la part du Conseiller culturel en poste qui réplique que des raisons politiques n'ont pas permis de consommer toute la programmation précédente et qu'il lui semble tout à fait incohérent que la Roumanie, pays francophone et francophile, dispose d'un budget trois fois moins élevé que le budget alloué au poste en Bulgarie (TD « Bucarest 1550 », daté du 31 octobre 1989 ; archives Courneuve, Fonds 3278 TOPO, carton 31).

¹¹⁰⁰ Classes bilingues qui sont une composante importante de la francophonie en Turquie depuis le XIX^e siècle et ont été restaurées dans les années 1950 en Bulgarie (voir ci-dessus). En 1994-1995, 2 051 018 des élèves apprenant le français ; 1 032 907, l'anglais, 474 126 le russe et 262 899, l'allemand (*L'Officiel* de la coopération franco-roumaine (1996-1997), 1997 : 30).

¹¹⁰¹ Centre franco-bulgare de formation des cadres, créé en 1989, suite à la visite de François Mitterrand en Bulgarie.

¹¹⁰² Dans les rapports de coopération : une action avec la Maison des sciences humaines, une avec l'EHESS et une avec le CEVIPOF (IEP).

Il faut adjoindre à ces actions, celles de l'AUELF dont nous venons de parler : avec un soutien dès 1992 à la création de « filières » universitaires francophones qui se mettront en place en 1993 (chimie, industrielle, génie électrique), et avec un fort soutien de cet opérateur en 1994. Dans un champ en plein renouvellement, cette inscription « francophone » ou « française » - relativement indissociables du point de vue des acteurs locaux, même peu significative quantitativement, est susceptible d'avoir une forte résonance dans les milieux universitaires et auprès des étudiants. Ces opérations semblent même jouir d'une considération assez élevée. D'après le conseiller culturel en poste à cette époque, elles auraient même été à l'origine de la création de l'Université américaine de Blagoevgrad :

« [les Américains] ne supportaient pas l'emprise francophone et le pouvoir qu'on était en train de recueillir en développant une coopération francophone. Tout ce qu'on faisait dans le domaine du cinéma, des sciences sociales et humaines, etc. Ils ont créé une université à Blagoevgrad des sciences sociales, etc., pour lutter contre la francophonie, l'influence de la France. [...] Mais en fait c'est aussi grâce au fait qu'on a un outil de coopération, on avait un outil de coopération fabuleux et irremplaçable que tout le monde nous envoyait, ce qui nous permettait d'être présents à organiser tous ces trucs, et à tous ces fonctionnaires, tous ces gens qui observent un peu le contact avec le monde extérieur de nous dire, « mais attendez, vous êtes les seuls à faire tant de choses, c'est formidable, on essaye de faire ici, là, etc., mais il n'y a que vous qui ». Parce qu'on avait cette espèce de polyvalence, ça c'est grâce à notre modèle d'organisation de la DG, ses services culturels. Et après tout le monde a essayé de. Bon il y avait le British Council, le Goethe Institut, mais c'était des formes, disons spécialisées et puis avec des statuts un peu différents. [...] et le MARCOM ça les rendait fous [les Américains]. [...] » (Entretien, conseiller de coopération et d'action culturelle en Bulgarie, 1991-1994)

Nous n'avons évidemment pas les moyens de vérifier cette influence de la coopération française. Mais quoi qu'il en soit, on ne peut que noter que de petites actions peuvent certainement avoir parfois une grande portée.

Hormis des moyens ponctuels plus ou moins appuyés accordés aux formations soutenues par l'AUELF, après le MARCOM, il faut attendre 1995 pour qu'ouvre la formation en gestion de la faculté d'économie de l'université Saint-Kliment d'Ohrid, avec un fort soutien de l'Ambassade de France¹¹⁰³.

Quant aux bourses, qui représentent après la coopération linguistique (enseignement secondaire, départements d'études françaises) la plus grosse part du budget (respectivement 27% et 28% de la « cartouche « Présence française » et environ 15% chacune de l'enveloppe globale), elles sont jugées « insuffisantes dans un pays où la francophonie est forte ».

En **Roumanie**, le Bilan 93 adressé à la MICECO est assez succinct, mais il peut être complété par les rapports antérieurs (Bilans 1990, 1991, 1992) et postérieurs (1994, 1996)¹¹⁰⁴. Le nombre d'actions est tout à fait impressionnant : quatre « sections francophones » sont créées dans des universités roumaines (cycle unique en 4 ou 5 ans, futures bases pour des premiers cycles), ce sont des formations en ingénierie, des formations en gestion ou encore en sciences sociales (sciences politiques à partir de 1995)¹¹⁰⁵. Dans le domaine de la formation à la gestion, de très nombreuses formations « post-universitaires » voient le jour, pour beaucoup à partir d'un programme Tempus : chacun des rapports depuis 1990 en évoque plusieurs qui se créent chaque année. En 1995-1996, quatorze d'entre elles reçoivent un soutien du MAE, dont l'INDE (institut franco-roumain de gestion), créé en partenariat entre l'ASE et le CNAM. En dehors de ces appuis de l'ambassade, le conseiller compte au moins quatre formations à la gestion, plus une douzaine avec un financement Tempus. Dans le Bilan MICECO d'août 1993, le conseiller culturel estime que, dans le domaine de la gestion,

« les choix opérés semblent bons. D'un côté assurer une formation générale dans les structures locales universitaires, essaimage du centre de formation à la gestion, et, de l'autre, former au cas par cas des cadres d'entreprise en fonction d'investissements français y compris des PME. » (Bilan 1993 : 3).

¹¹⁰³ Nous serons amenée à parler davantage de cette « filière », puisqu'elle relève de notre corpus empirique.

¹¹⁰⁴ Rapports de l'attaché en charge du secteur scientifique et universitaire auprès de l'Ambassade de France en Roumanie « Un an de neuvième. Rapport d'activité 1993-1994 du secteur Coopération scientifique et technique des Services culturels de l'Ambassade de France en Roumanie », novembre 1994 ; « Bilan de quatre années de coopération scientifique et technique franco-roumaine (1992-1996) », août 1996. (Archives non officielles).

¹¹⁰⁵ Nous en parlons dans une future partie.

Mais ce qui occupe le plus les rapports, ce sont les « MEF » - Modules d'enseignement francophone – pouvant, pour certains, avoir des « extensions en DEA ». Le MEF consiste en « un enseignement de 24 heures de cours de niveau 'troisième cycle' (maîtrise ou DEA) par un professeur français avec l'aide d'une équipe d'enseignants roumains. Cette équipe se prépare en 2 ou 3 ans à reprendre seule cet enseignement. Chaque MEF fait l'objet d'une convention, d'un rapport de réalisation, d'un examen pour les étudiants » (Rapport, coopération scientifique et technique, 1996, note sur les MEF : 13).

Entre 1992 et 1995, une cinquantaine de MEF a été mise en œuvre, « certains sont restés sans lendemain ; d'autres ont créé de véritables pôles de coopération universitaire, alliant enseignement et recherche (thèses en cotutelles, formation de formateurs) et ont permis de définir des DEA francophones ou bilingues français-roumain. Beaucoup ont enclenché des programmes Tempus aux financements bien plus ambitieux. » Le conseiller culturel conclut sa note en affirmant que « les MEF sont devenus un axe essentiel de notre politique universitaire ». A tel point que c'est avec beaucoup d'optimisme qu'il trace la voie des MEF, destinés à couvrir l'ensemble du champ universitaire roumain. « Si leur succès se confirme par leur extension en DEA, nous pourrions envisager de créer en Roumanie un ensemble coordonné de DEA francophones ou bilingues, pratiquant l'équivalence des diplômes avec les universités françaises et couvrant suffisamment l'ensemble des disciplines pour que tout étudiant roumain puisse suivre un tel DEA, sous réserve d'être admis ». On voit bien les effets multiplicateurs - supposés ou réels - de ces petites opérations, ainsi que le rôle qu'on leur confère dans le champ universitaire roumain.

Par ailleurs, le nombre de bourses du gouvernement français en direction d'étudiants, de jeunes chercheurs ou d'universitaires et scientifique roumains est conséquent. Dans le bilan 1991, il est indiqué que la Roumanie est le pays qui reçoit le plus grand nombre de bourses destinées à des étudiants ou à des chercheurs. Selon le rapport de 1996, « aucun autre pays n'accorde une telle quantité de bourses ». Pour les Etats-Unis, la démarche est plus complexe, puisque les étudiants doivent s'adresser directement aux universités. A ces bourses s'ajoutent celles du programme Tempus.

« On doit aussi tenir compte, dans le flux des boursiers vers la France, de l'importance prédominante de notre pays dans le programme Tempus, qui réalise l'essentiel des mobilités d'étudiants et d'enseignants, particulièrement vers la France. La politique que nous menons dans les universités est pour une bonne part dans cette forte influence française de Tempus [...] Ceci représente chaque année plusieurs milliers de mois de bourses en France, plus que dans l'ensemble des autres pays de l'Union européenne, et nous agissons, autant que faire se peut, en complémentarité de ces projets Tempus. » (Bilan coopération scientifique et technique, Roumanie, 1992-1996, août 1996)

Comme on le voit, en Roumanie, les articulations avec le programme Tempus sont multiples et les avantages du programme ont été saisis par les acteurs de la coopération.

« Le grand vecteur de la francophonie dans les universités roumaines est, depuis octobre 1991, le programme Tempus : milliers de mobilités d'enseignants et d'étudiants, documentation, publication, restructuration des cours. Notre action dans l'enseignement supérieur a toujours intégré cette dimension Tempus [...] Nous avons proposé nos services pour trouver des partenaires français ou construire certains projets [...] » (Bilan coopération scientifique et technique, Roumanie, 1992-1996, août 1996)

Dans deux pays où la francophonie reste une ligne intangible de la coopération (50% des budgets sont consacrés à la langue et à la culture française), l'action universitaire est, à ce moment, relativement indissociable de la langue française – même si les personnes en poste dans la première moitié des années 1990 et chargées de la coopération scientifique et universitaire (qui ne s'intitule d'ailleurs pas encore « universitaire » dans les dénominations officielles au début des années) prennent soin de dissocier influence scientifique, technologique, universitaire et influence par la langue¹¹⁰⁶.

¹¹⁰⁶ Ainsi, l'attaché de coopération scientifique en Roumanie commence-t-il son rapport de 1994 par un paragraphe sur la francophonie : « Si le renforcement de la francophonie est bien sûr un but important de toute ambassade de France, ce renforcement ne passe pas par le seul renforcement des moyens pour apprendre la langue française. La mise en place de coopérations scientifiques durables, solides et à intérêts réels et partagés, la visibilité de la France comme puissance technologique et culturelle, **même si cette visibilité est véhiculée en anglais**, sont des leviers importants pour le renforcement de l'influence française et de la francophonie dans le pays. » (Bilan 1994, préambule, c'est nous qui soulignons).

L'empreinte française dans les champs universitaires est due en conséquence à la fois à la diffusion de savoirs et savoir-faire et à la présence de la langue française, outil de communication. Néanmoins, même si le quantitatif ne fait pas tout, cette empreinte est somme toute très différente en Bulgarie et en Roumanie.

iii. Quelle politique de formations universitaires francophones en Bulgarie et en Roumanie durant les années MICECO ?

Quelles formes de formations universitaires soutenues par les postes diplomatiques s'implantent durant les années MICECO en Bulgarie et en Roumanie ?

Comme nous l'avons vu, le rôle moteur, dans les deux pays a été celui du Recteur de l'AUF. Les acteurs des SCAC n'ont pas eu, au tout début de la période, de politique propre de formations francophones. Nous commençons avec la Roumanie, dans la mesure où les mises en place de formations universitaires francophones post-communistes y sont plus précoces qu'en Bulgarie.

En **Roumanie**, contrairement à la Bulgarie, une multiplicité d'actions de coopération très diverses ayant trait à la formation surtout dans le domaine de la gestion se mettent en place très rapidement. Des tas d'acteurs issus de la société civile, du monde de l'entreprise, du monde universitaire se saisissent des projets TEMPUS (voir ci-dessus le succès des projets TEMPUS avec un « partenaire » français).

Ce qui fait que l'action semble en partie s'accomplir sans le SCAC.

De la profusion d'initiatives émergent des contours de possibles formations universitaires francophones. Mais les projets les plus aboutis, qui, à partir d'un projet TEMPUS, se sont transformés en formations universitaires francophones clairement identifiées parmi l'ensemble des formations d'une université, ont bien plus bénéficié de l'impulsion de l'AUELF-UREF que du SCAC, très en retrait.

Rappelons les propos de l'attaché de coopération en poste en 1990-1994. Quand le recteur Guillou est venu les solliciter, les acteurs de la coopération culturelle en Roumanie n'en voyaient pas le sens. Ils ont « suivi ».

Nous reprenons en partie la citation déjà faite plus haut pour nous attacher plus précisément à l'action / la réaction du SCAC, au tout début des années 1990, quand il n'y avait pas encore en poste d'attaché scientifique et que le conseiller culturel et les attachés linguistiques géraient l'ensemble de la coopération.

« PI- Parce qu'en 90, peut-être 91 en tout cas, le responsable de l'AUELF qui s'appelait Michel Guillou est venu à Bucarest et il a expliqué ça gentiment à moi et à différents collègues, on a tous rigolé en disant, de toute façon il est fou, on ne lui a pas dit, parce qu'on est polis. On ne comprenait rien.

CT- Mais qu'est-ce qu'il expliquait ?

PI- Il veut qu'on enseigne des sciences en français dans des établissements universitaires par exemple à la faculté de construction à Cluj dans tel secteur du bâtiment à Timisoara, à Polytechnique la plus grosse université, comment elle s'appelle, de Bucarest, dans les sciences des ingénieurs, des choses comme ça.

Bon on n'y croit pas, mais l'ambassadeur était très, très preneur bien sûr. Et puis nous, on a suivi au départ, il faut bien le dire, on a suivi. Mais surtout, on ne voyait pas qui pouvait venir dans ces sections.

CT- Qui, les étudiants vous voulez dire ?

PI- Oui, quels étudiants et les profs, on disait, il faut quand même qu'ils aient une excellente maîtrise de la langue. [...]

Le conseiller culturel en Bulgarie (1991-1994) considère clairement que la francophonie n'est pas l'objectif de la coopération scientifique et universitaire, mais qu'elle était une facilité de la coopération : « [Les coopérations en sciences sociales (des ateliers traduits)] se faisaient dans la langue des pays, évidemment de préférence avec des gens qui parlaient le français parce que comme ça, puisque c'était essentiellement des programmes de mobilité de chercheurs et d'universitaires, les gens viennent en France, rencontrent leurs collègues, font ce qu'ils ont à faire, et vice versa. Il y a une aide à l'enseignement qui est plus ou moins développée, plus ou moins partenariale, mais ça se fait indépendamment, le français est une facilité, ce n'est pas le but. Maintenant il y a un petit à petit, ces coopérations qui se sont développées de très différentes manières ont évolué vers, pas toutes, il y a une option qui a été prise en faveur de l'enseignement de ces sciences dans la langue française, cela a donné des filières qu'on a appelé les filières francophones universitaires. » (Entretien, SCAC-Bulgarie, conseiller culturel (1991-1994)).

Nous, en tant qu'ambassade, nous étions bien sûr en première ligne avec lui, mais sans ses secours là on ne faisait rien, il faut aussi le dire. Nous, on a beaucoup plus travaillé en amont, oui en amont [sur les lycées] je dis bien.» (Entretien, attaché de coopération pour le français, SCAC Roumanie, 1990-1994)

L'attaché scientifique en poste en Roumanie à partir de 1992, en charge du secteur universitaire et scientifique, par ailleurs très loquace, manifeste de toute évidence un faible engouement pour les « filières francophones » et ses propos montrent qu'il n'a pas développé de politique spécifique de filière francophone.

L'entretien que nous avons réalisé montre— en creux - tout à fait ce manque d'intérêt. L'entretien dure longtemps, notre interlocuteur est disert. Il se souvient parfaitement de son séjour en Roumanie (1992-1996), nous décrit longuement l'action principale qu'il a lancée et développée : les « modules d'enseignement francophones » - des séminaires dans différents domaines destinés à des chercheurs ou futurs chercheurs. Sur environ trois heures d'entretien, pas plus d'une vingtaine de minutes n'aura été consacrée aux formations universitaires francophones.

A la fin de l'entretien, il nous demande « A quoi ça sert au fond une filière francophone ? » Nous lui répondons que justement, cela nous intéressait de savoir ce qu'il en pensait lui et si la question se posait déjà à l'époque. « Oui, bien sûr, c'est une question que l'on s'est toujours posée, qui se posait inévitablement, puisqu'il fallait faire des choix de financement et de rapport qualité / prix. ».

Les bilans d'activité du SCAC en Roumanie confirment le faible intérêt porté aux formations universitaires francophones par les SCAC durant cette période¹¹⁰⁷.

Que montrent les quatre rapports de bilan annuel (1990-1993) adressés à la MICECO par le conseiller culturel en Roumanie¹¹⁰⁸ ?

Il faut avoir à l'esprit que sont des rapports réalisés pour la MICECO, qui intervient dans tous les domaines. Il faut rendre compte de tout, en peu de lignes.

Ils font état de listes d'actions qui concernent surtout la formation des professionnels de pratiquement tous les secteurs de la vie sociale et économique, sous forme de stages, de séminaires.

Ils ont des allures d'inventaire à la Prévert. Ils sont à peine structurés par les grands axes de la MICECO : « démocratie » / Etat de droit » ; « économie de marché » et « formation à la gestion ».

Au milieu de cet inventaire, les filières universitaires francophones sont totalement diluées. Dans les rapports de 1990 et 1991, en une ligne sont évoquées des formations mises en place par des entreprises françaises, par la chambre de commerce (centre de management à Timisoara). Il n'y rien qui y apparaisse comme relevant d'un axe, même mineur, de la politique du SCAC : les actions rapidement mentionnées semblent lui échapper en partie.

Elles finissent par occuper quelques lignes, parmi les « points forts » de la coopération dans le bilan de 1992.

« Quelques points forts :

- La Roumanie est le pays de la zone qui compte le plus de centres culturels français (quatre), dont trois en province créés depuis 1990. Mais au cours des derniers mois de 1992 celui de Cluj a connu de sérieuses difficultés de fonctionnement.

Plusieurs actions ont concouru à **soutenir la francophonie exceptionnellement intense** qui caractérise ce pays :

- Pour l'école primaire (niveau auquel le français est la langue la plus répandue) un important financement de l'édition de nouveaux manuels scolaires (Limba Francesa, 2 en 1992) ;

- **Pour l'université, le soutien aux filières francophones : quatre pour les étudiants en génie civil de l'Institut polytechnique de Bucarest, deux dans le domaine des services économiques à l'Académie des études économiques de Bucarest ; support à l'INDE**

- La formation des journalistes : un expert français a été détaché auprès de l'Ecole de Bucarest dans le cadre des liens établis depuis 3 ans avec l'Ecole de journalisme de Lille.

¹¹⁰⁷ Bilans d'activité, SCAC Roumanie destinés à la MICECO (1990-1993) : archives Fontainebleau (carton 9). Bilans d'activité, secteur coopération scientifique et technique du SCAC, novembre 1994 ; Bilan d'activité de coopération scientifique et technique (1993-1996), SCAC Roumanie, août 1996 ; « L'Officiel de la coopération franco-roumaine 1996-1997 », EuRom, 1997 : archives non officielles.

¹¹⁰⁸ Archives de la MICECO, Fontainebleau, carton 9.

- Enfin, il convient de mentionner que le nombre de boursiers est le plus important de tous les pays de l'Est avec parmi eux un fort contingent de mathématiciens d'un niveau exceptionnel élevé. » (Bilan MICECO, 1992, Roumanie)

Cependant, dans le détail – peu fourni – le SCAC apparaît très peu impliqué, se contentant d'enregistrer, ou d'accompagner, ce qui se crée en dehors de lui.

L'INDE (Institut national de développement économique) est présenté comme le projet phare des formations à la gestion (très nombreuses, montées par des entreprises) de la période. Il résulte d'une action politique, tout comme le MARCOM quelques années plus tôt en Bulgarie.

« En avril 1991, lors du voyage officiel du Président de la République en Roumanie un accord solennel pour la création d'un Centre national de formation à la gestion avait été signé. Les contacts établis entre l'Académie des études économiques de Bucarest et le CNAM ont permis de bâtir un projet commun dans lequel le CNAM assure l'organisation pédagogique : élaboration des programmes, sélection et formation des formateurs roumains destinés à des cadres d'entreprise du secteur public, de sociétés mixtes, ce centre a ouvert en février 1993 sous le nom de INDE, Institut national de développement économique. (MICECO, Bilan 1992, Roumanie) » (Bilan MICECO, Roumanie, 1992)

Le SCAC a certainement été une courroie de transmission dans cette association, mais globalement, l'opération a été portée au plus haut niveau, par l'implication du Président de la République française et s'est créée directement en association avec le CNAM. Le SCAC se met d'ailleurs volontairement en retrait.

« Le dernier axe prioritaire est la formation par la gestion dont le chef de file français est le CNAM, assurant la formation continue sur place et en étroite liaison avec des filières francophones en gestion, science fondamentale et science de l'ingénieur. Cette opération a été compliquée à monter dans la mesure où nous avons refusé d'être associés au fonctionnement du Centre de formation lui-même et donc mêlés aux querelles roumaines. Notre aide prévue pour trois ans a démarré en 1993, elle concerne la conception des programmes, l'intervention du professeur français, la documentation pédagogique et les stages en France. » (Bilan MICECO 1993, Roumanie)

Les créations de formations francophones en Roumanie se sont faites avec le soutien du SCAC, mais sans qu'il ne joue un rôle moteur dans ces créations. Il a suivi ce que les multiples acteurs – AUPELF, UREF, entreprises, grands organismes de formation français - qui ont occupé le champ roumain pendant cette période ont réalisé.

Que mettent en avant les bilans adressés par le conseiller culturel en Bulgarie à la MICECO ?

En **Bulgarie**, la grande action en matière de formation, voire de l'ensemble de la coopération¹¹⁰⁹, est le centre MARCOM depuis 1989. Il date de l'époque « avant » l'époque MICECO.

Le centre MARCOM a été créé en 1989, suite à la visite de François Mitterrand en Bulgarie.

« il s'agit d'un Centre de formation des cadres bulgares fondé dès le début de 1989 au lendemain de la visite du Président de la République avec le concours de l'ACTIM. C'est donc le premier du genre dans les pays d'Europe centrale et orientale. Sa formation s'adresse exclusivement à des cadres de haut-niveau ayant déjà une expérience de plusieurs années en entreprise et sélectionnés par examen avec une préformation intensive à la langue française. Il délivre un enseignement orienté vers la gestion (introduction à l'économie de marché, comptabilité, financement des entreprises, marketing, gestion de la production et des ressources humaines). La fin des études est sanctionnée par un examen et ceux qui le réussissent se voient offrir un complément de formation de trois mois à un an en France. Le Centre MARCOM organise également des séminaires spécialisés à l'intention des administrations et entreprises bulgares. » (Bilan MICECO 1991 de la coopération avec la Bulgarie¹¹¹⁰)

Le fonctionnement est assuré en partenariat entre l'ACTIM et l'Institut de marketing bulgare. Les cours sont dispensés à la fois par des enseignants universitaires français, en « mission » pour une semaine ou deux, et par des enseignants bulgares.

¹¹⁰⁹ Avec l'agriculture et la police, d'après le rapport de 1993 du Conseiller culturel.

¹¹¹⁰ Archives Fontainebleau, carton 9.

Sur trois années (1990-1993), le centre a reçu 4,5MF de la part de la part du gouvernement français et autant de la part de l'ACTIM (Rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie, MAE 2003 : 125).

Considéré en 1991 comme « la vitrine » de la coopération franco-bulgare (Bilan Bulgarie, 1991), ou jugé comme « l'action la plus remarquable dans [le] domaine [de la formation] » (Bilan, Bulgarie, 1992), il perd peu à peu de son importance : en 1993, le SCAC retire son soutien ; il continue néanmoins à fonctionner jusqu'en 1998 (d'après le Rapport de la coopération française en Bulgarie (1994-1998), d'août 1998¹¹¹¹, le SCAC y consacrerait même de nouveau quelques moyens).

Le désintérêt subit entre 1991 et 1993 de la part de la coopération française tient à plusieurs raisons, selon le rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001)¹¹¹².

La première est une raison pédagogique : sans coordinateur français sur place, les adaptations et ajustements entre les enseignants bulgares et les universitaires français en mission n'ont pas eu lieu.

« Les enseignants français, majoritairement peu informés des réalités économiques bulgares, se sont souvent bornés à dispenser des cours qui [...] 'passaient au-dessus de la tête' de leurs auditeurs bulgares ».

La deuxième raison est une raison financière : la participation bulgare s'est transformée en frais de scolarité dissuasifs à l'échelle bulgare. La troisième, un manque de débouchés des étudiants, dans un contexte où les réformes économiques ont demandé du temps. En conséquence, il n'y a pas eu d'effet d'entraînement de la formation. Enfin, et surtout, le MARCOM a été victime du « péché originel » (op. cit.) : sa mise en place sous le régime communiste.

Le bilan 1993 du Conseiller culturel en Bulgarie est amer.

« Le MARCOM, Centre franco-bulgare de formation des cadres, a été à la fois le fleuron et l'échec de notre coopération. C'était en effet l'élément le plus visible puisque fondé en 1990 [*fondé en 1989, ouvert en 1990*] pour former des cadres à l'économie de marché, cet établissement était le seul de ce type dans la zone. Malheureusement le fait d'avoir été des précurseurs nous a enfermés dans le cercle des querelles bulgares entre apparatchiks reconvertis et véritables réformateurs. La sortie n'a pu se faire qu'en se désengageant du MARCOM, mais il est indispensable de retrouver notre place dans ce secteur dès 1994 et une réflexion est en cours. »

Cette réflexion en cours correspond en fait au projet de l'IFAG (Institut de la Francophonie pour l'administration et la gestion) : lors du sommet des chefs d'Etat et de gouvernement francophone qui s'est tenu à Maurice en 1993, le Président de la République Jeliu Jeleu, « véritable réformateur », a défendu la création d'un tel centre.

Hormis le centre MARCOM, il y a peu d'autres actions, en dehors des bourses d'études en France, en direction du champ universitaire bulgare.

La seule action universitaire, hors MARCOM, que l'on trouve est la coopération entre le CEVIPOF et l'université de Sofia dont le contenu est assez large (« formation et recherche, mise en place de cursus et d'échanges »). Elle prend la forme d'ateliers et de séminaires en direction des universitaires et des étudiants bulgares.

Par ailleurs, contrairement à la Roumanie, les entreprises françaises ne se sont pas engagées dans des dispositifs de formation.

Selon le bilan 1993, du Conseiller culturel, la plupart des actions dans les domaines économiques-clefs ressemblent à « un certain saupoudrage assez significatif des hésitations des entreprises françaises à s'engager sur ce marché ».

Les lignes directrices pour les années suivantes qui figurent en fin de bilan proposent d'orienter la coopération vers l'octroi de bourses d'études ou de recherche en France et vers « la redéfinition de notre politique en matière de formation des cadres d'entreprise » : le centre MARCOM est en ligne de mire.

L'action principale du poste est consacrée à la « présence française », où « **la clef du dispositif est bien entendu le soutien à la francophonie par tous les moyens** ». (Bilan Bulgarie, MICECO, 1993)

Les premières créations ont été un peu plus tardives en Bulgarie. Elles sont d'abord, comme en Roumanie, essentiellement le fait de l'action de l'AUP ELF-UREF, auxquelles s'associe le SCAC.

La première « filière » montée par le SCAC, en coopération « bilatérale » est la formation en gestion de l'université de Sofia, avec des prémices en 1995 et un véritable développement organisé en 1997.

¹¹¹¹ Archives non officielles.

¹¹¹² Op. cit.

Dans la première moitié des années 1990, les formations francophones semblent beaucoup plus l'œuvre de l'AUELF-UREF que des acteurs du SCAC, comme nous l'avons déjà vu précédemment. Les acteurs du SCAC ne sont pas moteurs dans ces initiatives.

Une politique de formations universitaire francophone n'apparaît pas comme une évidence aux acteurs des SCAC. Au mieux, l'initiative de l'AUELF est perçue comme une occasion à saisir. Au pire, elle apparaît même farfelue et dénuée de sens.

De toute évidence, si une politique de « filière francophone » est en train d'être construite à Paris - en interaction avec le terrain turc -, elle n'est pas à l'ordre du jour dans les SCAC en Bulgarie et en Roumanie.

Cette absence de politique de filières universitaires francophones, en Bulgarie tout au moins, apparaît bien dans l'entretien avec l'attaché de coopération pour le français en Bulgarie de 1990 à 1997, puis en Roumanie de 2001 à 2005. Son domaine est évidemment la coopération linguistique et éducative (avec le secondaire) et non l'universitaire. Toutefois, en l'absence d'un référent pour ce secteur durant la décennie 1990 et par sa longévité dans le poste, il a été un interlocuteur particulièrement bien informé, et, qui plus est, particulièrement coopératif lors de notre enquête. Les échanges que nous avons eus (entretien et échanges de mails) confirment de manière plus explicite ce que nous pouvons retirer de nos échanges avec le conseiller culturel en fonction en 1991-1994 : les formations universitaires francophones n'ont pas été l'objet d'une « politique de filières universitaires francophones » qui aurait été guidée par SCAC. Le SCAC a suivi le recteur de l'AUELF-UREF, beaucoup plus actif et disposant de plus de moyens dans le secteur universitaire.

Plus qu'une politique construite, c'est bien la conjonction d'un ensemble d'éléments qui permet la mise en place des formations universitaires francophones : l'action de l'AUELF-UREF – dont on a vu ci-dessus (A) combien à cette époque elle montait en puissance et construisait une politique de formations universitaires francophones -, le nouvel espace de coopération qui s'ouvrait au gouvernement français et aux ambassades de France dans les PECO et les moyens conséquents mis à disposition de la coopération via le programme TEMPUS et la MICECO – encourageant plus particulièrement à créer des formations en gestion -, l'usage de ces crédits de coopération dans des actions multiformes qui se construisaient de manière un peu dispersée, dans tous les domaines.

« PI- Tempus était présent dès 1990. Nous avions un lien direct avec le bureau Tempus-France surtout à partir de la visite de son responsable à Sofia pendant l'année universitaire 1991-1992 [...] Nous étions informés des projets et nous tentions d'influer sur la décision finale (en toute discrétion s'entend car officiellement la démarche ne devait pas exister). Tempus à cette époque a eu un rôle éminent dans la remise à niveau des universités totalement obsolètes et sans budget réel par rapport à l'Europe occidentale.

Dans la foulée les FUF [« filières » universitaires francophones] ont été la réponse de coopération éducative intelligente apportée à ce secteur. Après les investissements Tempus (ex: les équipements informatiques modernes à l'Université technique) les FUF permettaient des échanges méthodologiques, des professeurs, d'expériences etc... Et tout cela à coûts limités.

A cette époque-là, dans la foulée de TEMPUS, notre bureau de coopération éducative a, dans un premier temps, démarché les universités locales pour se faire connaître. Puis, très vite les échanges se sont développés des deux côtés. Il faut dire que 1991-1992 fut, globalement, une année charnière. **Sur le terrain Tempus les graines AUELF arrosées par le SCAC poussaient particulièrement vite.** Bien sûr des tensions retenaient parfois la pousse. Entre autres, la question de salaires spécifiques ou primes pour les professeurs enseignant en français: nous nous sommes régulièrement heurtés à ces demandes, Guillou aussi mais en tenant bon, et grâce à certains recteurs locaux plus ouverts et plus magnanimes la question a été réglée localement.

CT- Les initiatives locales des acteurs bulgares étaient-elles importantes, justement ? S'adressaient-elles au SCAC (90 ? 92 ?) ?

PI- Oui mais il faut bien comprendre l'arrière-plan socio-économique. Pas de nourriture (ticket de rationnement jusqu'en février 1991 ; quand les prix ont doublé, les salaires non), pas d'essence, des manifestations régulières dans les rues, des gens désorientés qui cherchaient à survivre...

Dans ce contexte les demandes étaient polymorphes ; on avait un peu de tout et de rien : du simple bouquin à l'équipement entier d'une faculté (ex. allemand ci-dessus). Nous avions beaucoup d'interlocuteurs, mais les projets fiables et les personnes sérieuses moins nombreux.

Je dirais que, à ce moment-là, le poste restait le décideur ; puis petit à petit, en apprenant la gestion de projets, les partenaires sont devenus des acteurs à part égales, c'est à dire que les projets pouvaient s'élaborer conjointement.»

(Echange de mels, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

L'entretien que nous avons réalisé avec le conseiller culturel en Bulgarie entre 1991 et 1994 a été assez long, mais nous avons obtenu directement peu d'informations sur les formations universitaires francophones, encore moins sur une éventuelle politique de formations universitaires francophones. Comme il l'a souligné à plusieurs reprises, nous faisons appel à des souvenirs vieux de plus d'une vingtaine d'années¹¹¹³.

Cependant, outre le défaut de mémoire, on peut expliquer cet entretien « infructueux », voire extrêmement laborieux, d'une autre manière qui conforte le constat porté sur les actions de la MICECO. Il n'existait pas spécialement de politique de « filières » universitaire à cette époque – époque de la MICECO. Le SCAC, comme en Roumanie, « suivait ».

Nos questions sur les « formations universitaires francophones » paraissent un peu déroutantes pour notre interlocuteur : elles renvoient difficilement à quelque chose de précis. On note un certain flottement sur ce qu'est une « filière francophone » dans les propos de notre interlocuteur. Toute forme de coopération avec les milieux universitaires est considérée comme « filière francophone », « pas au sens propre », précise-t-il, finalement. Après plusieurs exemples de « filières » - en réalité des coopérations d'ordre scientifique, ne débouchant pas sur des créations de formations sur place avec des enseignements en français -, il ressort de ses propos que la seule « véritable filière » de cette époque est le centre MARCOM et que des actions n'ont pas véritablement été engagées par le SCAC dans la première moitié de la décennie 1990 en direction de la création de formations francophones, hormis pour l'IFAG.

Nous présentons plusieurs extraits en les enchaînant, bien qu'ils soient entrecoupés par de nombreux autres sujets ([...]).

PI- La formation, alors, il faut bien voir que grosso modo, les coopérations universitaires scientifiques, scientifiques, je ne parle pas des littéraires....

CT- Dans scientifique, vous mettez les sciences dures uniquement ou il y a aussi science politique, science économique ?

PI- Non, science politique, science sociale et puis on pourrait même mettre la linguistique. [...] Elles se faisaient dans la langue des pays, évidemment de préférence avec des gens qui parlaient le français parce que comme ça, puisque c'était essentiellement des programmes de mobilité de chercheurs et d'universitaires, les gens viennent en France, rencontrent leurs collègues, font ce qu'ils ont à faire, et vice versa. Il y a une aide à l'enseignement qui est plus ou moins développée, plus ou moins partenariale, mais ça se fait indépendamment, **le français est une facilité, ce n'est pas le but**. Maintenant il y a petit à petit, ces coopérations qui se sont développées de très différentes manières ont évolué vers, pas toutes, **il y a une option qui a été prise en faveur de l'enseignement de ces sciences dans la langue française, cela a donné des filières qu'on a appelé les filières francophones universitaires**.

[...]

CT- C'est ça, il n'y a pas de filière francophone science po de l'université Sofia.

PI- Il y avait. On avait un département des sciences, non ce n'était pas une filière francophone, **ce n'était pas une filière au sens propre**. Il y avait une coopération en sciences sociales, très organisée avec, comment il s'appelle, ce Bulgare, et puis il y en avait d'autres, il y avait...

[...]

CT- Donc les filières, elles-mêmes en Bulgarie quand vous êtes arrivé, vous n'en avez pas, enfin à part le MARCOM. La filière, les filières de l'université technique par exemple ?

PI- Si, quand même on avait mis en place un outil de culture scientifique et technique avec l'ADIT, je ne sais pas s'il y a eu une suite pour l'information scientifique et technique, je sais qu'on a eu un moment échangé même de revues de l'ADIT et au sein de l'institut on avait un département, une section, au sein de l'institut enfin du Centre culturel, on avait une section culture scientifique et technique qui était assez

¹¹¹³ « PI- Il y a eu une autre époque, c'était plus frais dans ma mémoire, moi, j'aurais pu vous dire beaucoup plus de choses sur tout ça, mais moi il y a belle lurette que ce n'est plus, ma mémoire a chassé mille et une choses sans intérêt pour la suite. Et donc il faudrait retrouver des sources. » (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

nourrie avec des produits de l'ADIT. Mais l'idée c'était d'avoir des coopérations en IST. **IST, c'est l'information scientifique et technique. Cela n'est pas universitaire.**

CT- Oui. Les filières de l'université technique ça ne vous dit rien, mais c'était plus l'AUF peut-être dès le départ ?

PI- Si, parce qu'on avait commencé à les mettre en place les filières de l'université technique. Mais je ne sais plus.

CT- C'était très rapide, au tout début des années 90 ?

PI- Au tout début, oui. Mais je ne sais plus concrètement quel.

[... *plus loin durant l'entretien*]

PI- Les filières francophones universitaires...

CT- Oui.

PI- Mais c'est là-dessus que vous voulez vous concentrer ?

CT- Oui, exactement. Mais ça implique un peu d'autres choses, mais c'est là-dessus que je me concentre.

PI- Est-ce que c'est, qu'est-ce que vous avez, en Turquie il y en a bien sûr, à Galatasaray elles sont très structurées, il n'y a pas de problème, c'est lisible tout ça. **En Bulgarie, c'est moins lisible, parce qu'il y a eu des tentatives, mais ce n'est pas des vraies filières au sens propre, au final de la filière, parce que les filières sont un peu à géométrie variable.** [...] Oui, moi quand je suis arrivé il y avait un truc qui ne marchait pas, on a essayé de le faire marcher, il s'appelait le MARCOM et qui était une forme de formation en français, pas trop, qui formait à la gestion et à la direction d'entreprise en français, et ça c'est une vraie filière avant la lettre parce que ce qu'on appelait filières universitaires après, c'était une école.

CT- Cela c'était avant 90, c'était à la période du communisme ?

PI- Oui. On l'avait créée avec eux et on l'a, c'était créé avec les communistes au début, mais ça a été récupéré ensuite après la chute du mur comme école de formation des élites bulgares. [...] Et ça c'est une école, c'est une filière. [...] Cela a duré des années, puisque ça durait encore quand je suis parti. [...] Cela c'est une super filière parce que c'est une école carrément. Le MARCOM. C'est nous qui payions.

CT- Oui, c'est vous qui payiez ?

PI- Oui, cela dit les gars qui, c'était une école privée, donc ils payaient aussi. Ce n'était pas autofinancé, il y avait une subvention énorme, qui posait problème à chaque fois parce qu'on regardait le résultat et on trouvait que ce n'était pas toujours à la hauteur de ce qu'on espérait, ça coûtait cher.

CT- Ce qu'on espérait, c'était quoi ?

PI- Le nombre de gens qui sortaient de là. Enfin, il y avait un certain nombre de critères qui faisaient que l'on disait, bon après tout, comme le directeur coûtait cher, qu'il fallait le payer.

CT- Parce qu'il y avait un directeur français ?

PI- Il y avait un directeur français. [CT : *d'après le rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), 2003, le directeur n'était pas sur place*] » (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

La première formation francophone, le centre MARCOM a ouvert dès 1989, alors que le pouvoir communiste de Todor Jivkov était encore en place et avant donc que notre interlocuteur n'exerce ses fonctions. Celui-ci se souvient d'ailleurs parfaitement de cette formation. Les premières formations universitaires francophones post-communistes à avoir ouvert en Bulgarie sont des formations techniques (Génie chimique et génie électrique). Leur ouverture tient beaucoup plus à l'activité du recteur de l'AUFELF-UREF, Michel Guillou, qu'à celle des services culturels de l'ambassade de France (notre interlocuteur n'en a qu'une idée vague). Les autres formations ont été ouvertes après la fin du mandat du conseiller culturel. La formation en économie et gestion de l'université de Sofia¹¹¹⁴ ne lui évoque pas grand-chose (elle a été créée en 1995), et il la confond avec l'université d'économie mondiale (ancien Institut Karl Marx), où un lecteur de français avait été affecté (Entretien attaché de coopération linguistique, 1990-1997).

En revanche, il se souvient parfaitement de la mise en place de l'IFAG, qui a pris plusieurs années avant l'ouverture (1996)¹¹¹⁵.

« CT- Et l'IFAG, L'IFAG, l'Institut francophone d'administration et de gestion, c'était déjà là quand vous y étiez ?

PI- C'est moi qui l'ai créé, à Sofia. Je ne sais pas ce que c'est devenu, mais c'est moi qui l'ai créé avec Guillou.

CT- Oui, parce que là c'est quand même une coopération AUF ?

¹¹¹⁴ Retenue pour l'étude empirique. Voir partie 3 la présentation spécifique qui en est faite.

¹¹¹⁵ Voir également partie 3 la présentation spécifique qui en est faite.

PI- Oui, c'est ce que je vous disais, il fallait sortir du bilatéral pour échapper à la répression américaine, il faut le dire à la force de, et puis, en fait ils [les Américains] lançaient des campagnes contre nous en fait il y avait plein de... Donc il fallait multilatéraliser l'enjeu francophone, parce qu'en bilatéral on ne pouvait pas aller plus loin, et le MARCOM ça les rendait fous. [...]

Alors, c'est là qu'on a eu l'idée avec Guillou de monter l'IFAG. Cela a pas mal marché finalement pendant, enfin moi j'ai assisté à deux années assez brillantes de l'IFAG [du montage du projet, vraisemblablement], je ne sais pas ce que c'est devenu. » (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

Ceci nous conforte dans notre conclusion : pendant les années 1990-1994, il n'y avait ni pour le SCAC de Bulgarie, ni pour la MICECO, qui avait la coopération en main durant ces années, ni probablement pour le MAE, qui commençait à mettre bout à bout les expériences de terrain (en Turquie surtout), de « politique de filières universitaires francophones ». Les formations se sont créées par des biais divers, pour certaines avec une incitation forte de l'AUF-UREF, pour d'autres pour prolonger une coopération universitaire / scientifique, pour d'autres encore par « imitation » de formations / « filières » déjà créées... Mais, on ne peut pas réellement percevoir une « politique de création de formations universitaires francophones » - au sens d'une politique « volontariste », qui guiderait l'action de terrain - de la part du SCAC ou du MAE durant ces années-là.

Cependant, dès cette époque se mettent en place de nombreuses actions qui, plus tard, ont pu constituer des embryons de futures créations de formations universitaires francophones. C'est le cas des actions mises en place en faveur des sciences sociales, domaine jugé « stratégique », ou de la gestion, domaine jugé tout aussi stratégique, dans la lignée des orientations de la MICECO.

« PI- On a privilégié cela [des actions en faveur du technique], c'était normal, mais sans exclusif parce qu'il fallait encourager aussi d'autres disciplines d'intérêt stratégique.

CT- L'intérêt stratégique ?

PI- Pas au sens militaire, mais au sens, je dirais scientifique intellectuel universitaire, je pense que les sciences sociales par exemple c'était des disciplines dans les **sciences sociales** d'intérêt stratégique pour notre coopération. La preuve, c'est que les Américains ont créé l'université de Blagoevgrad, les Américains qui se foutaient complètement de la coopération universitaire en général, qui faisaient venir les étudiants chez eux, ils les achetaient même parfois. Pourquoi aller créer une université sur place en sciences sociales et humaines, si ce n'avait été pour des raisons très politiques d'intérêt stratégique ?

CT- Alors stratégique dans quel sens ?

PI- Prendre pied dans les milieux intellectuels. On se rendait compte que les élites de demain et les pouvoirs politiques, ceux qui allaient jouer un rôle politique demain, étaient des gens qui pouvaient se former dans ce creuset des sciences sociales et humaines. Ce n'était pas faux. Des gens comme Jeleu, le Président de la République, lui était lui-même un prof en sciences humaines de science po, etc., Znepolski, tous ces gens-là qui enseignaient dans les. La popularité des sciences sociales et humaines dans les universités bulgares était plus grande qu'elle ne l'est chez nous dans nos universités, qu'elles ne le sont chez nous les sciences sociales et humaines dans nos universités, ça compte plus, bon pour les raisons idéologiques qu'on devine facilement, mais cet héritage-là a pu. [...]

Il y avait. On avait un département des sciences, **non ce n'était pas une filière francophone, ce n'était pas une filière au sens propre**. Il y avait une coopération en sciences sociales, très organisée avec, comment il s'appelle, ce Bulgare, et puis il y en avait d'autres, il y avait... [...] Puis on avait aussi donc en sciences sociales et humaines avec justement Znepolski, voilà, Znepolski, on avait monté cette coopération qui marchait très, très bien à l'université de Sofia et qui marchait aussi en liaison avec la MSH, ce n'est pas forcément que de l'université, il y avait la MSH, la Maison des sciences de l'homme. » (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

Certaines de ces actions axées sur les sciences sociales, si elles n'ont pas donné lieu directement à la création de « filières », ont pu déboucher sur des formations francophones universitaires. C'est le cas de la formation en sciences politiques de la NUB qui s'est créée en 1999, en tant que « filière » AUF, avec, à l'origine, un partenariat entre chercheurs bulgares et français rattachés au CEVIPOT.

La politique de la MICECO : une politique couvrant de nombreux domaines, avec une orientation, en matière de formations, sur le domaine de la gestion, mais une fracture entre politique de développement du français et actions en faveur des domaines sociaux à reconstruire, les actions conduites étaient protéiformes, - ce dont rendent bien compte les rapports en direction de la MICECO.

« Ce qui m'intéressait dans le contexte bulgare, on n'était pas seulement sur une coopération culturelle scientifique et technique classique mais également sur d'autres objectifs ambitieux qui pouvaient bien concerner aussi bien la mission économique que les entreprises privées, que les associations et la société civile elle-même et mobiliser, pour aller vers la démocratie. »

Parmi toutes ces actions très diverses, quelle était la place du français ? L'ancien conseiller culturel ne défend pas une vision arque-boutée de la langue française. En Bulgarie, comme la plupart de nos interlocuteurs de cette époque, la question ne se pose apparemment guère. Mais, quoi qu'il en soit, il souligne la nécessité de faire valoir des actions de coopération orientée en direction de la langue française pour obtenir des crédits de la part de la MICECO ou du ministère.

Donc tout ça ce n'est pas habituel dans la coopération. Mais il y avait tout ça à développer en même temps, c'était formidable, passionnant. Alors évidemment la francophonie pouvait constituer un objectif en soi, mais elle était, d'abord et avant tout un moyen de travailler dans toutes ces directions. Il fallait bien utiliser le français, la plupart du temps, c'était aussi une manière de l'encourager, mais c'était d'abord et avant tout une facilité pour faire fonctionner ces, établir ses contacts et développer ces partenariats. On le faisait d'autant plus facilement que les gens étaient francophones et avec les francophones, donc c'était, mais pas toujours non plus, il fallait être attentif au fait que les meilleurs partenariats n'étaient pas forcément avec des francophones, donc voilà, avec cette propension qu'on a à considérer que rien n'est bon que ce qui est francophone, il faut se méfier, je veux dire, il y a des pièges dans lesquels il fallait éviter de tomber. Mais enfin c'était l'ambiance de l'époque. [...]

Enfin, pour ce qui est de mes télégrammes à moi, je peux vous dire que c'était d'une visibilité absolue, « Francophonie » ça se voyait très bien, on voyait très, très bien les stratégies à chaque fois, parce qu'en plus nous, on savait que c'était important. « Francophonie », ça marquait toute de suite l'attention.» (Entretien, conseiller culturel Bulgarie, 1991-1994)

b) L'après MICECO : deuxième moitié de la décennie 1990 : une politique de mise en place de formations universitaires francophones en Bulgarie et en Roumanie ?

En 1994, le ministre des Affaires étrangères, Alain Juppé, met la politique des filières francophones au cœur de l'action culturelle, comme il l'a annoncé au « réseau » du ministère des Affaires étrangères.

En Turquie, la mise en place de l'EEIG puis de l'université Galatasaray absorbe toutes les énergies... et pratiquement tous les crédits. Plus que jamais l'heure est aux « regroupements » des actions.

En Bulgarie et en Roumanie, après les années MICECO, les moyens alloués à la coopération demeurent encore importants, même s'ils vont en diminuant progressivement, puis de manière plus accentuée à la fin de la décennie. En 1993, le Comité d'orientation, de coordination et de projets (COCOP) prend le relais de la MICECO.

« Le COCOP, instance interministérielle présidée par le ministre délégué aux Affaires européennes, réunit l'ensemble des ministères intéressés par la coopération française avec l'Est de l'Europe. Il définit les priorités de notre coopération avec cette région et décide du principe de financement ou du rejet des projets qui lui sont soumis par les ambassades de France dans les pays concernés.

L'organisation des travaux du COCOP relève de la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID) du ministère des Affaires étrangères, qui instruit les projets en liaison avec les autres ministères » (fiche COCOP, 2002, archives non officielles)

Le COCOP concerne, tout comme la MICECO, les PECO. Tout comme la MICECO, son intérêt est de permettre aux acteurs porteurs d'un projet de coopération de bénéficier de crédits, le temps du projet, généralement limité à trois années, voire quatre années. Les projets sont ainsi préservés, le temps de leur durée, des éventuelles coupes budgétaires auxquelles peuvent être soumis les services culturels des ambassades.

La procédure est une procédure de projet : des objectifs précis doivent être définis, ainsi que les moyens demandés. Les résultats attendus doivent être précisés ainsi que les moyens envisagés pour les mesurer. Les crédits des projets ont été sélectionnés par le Comité. Le COCOP marque l'installation d'une démarche par projets à la DG. D'abord appliquée aux PECO, elle se généralise avec la DGCID.

Finalement, destinés à la coopération avec des pays qui ne sont plus jugés prioritaires, jugés trop contraignants budgétairement dans des services culturels de plus en plus soumis à des coupes claires¹¹¹⁶,

¹¹¹⁶ Voir les budgets plus haut.

peu conformes à une politique de « partenariats », ils finissent par être supprimés. Les derniers appels à projets COCOP ont eu lieu aux alentours des années 2003-2004¹¹¹⁷.

Les années COCOP correspondent à des années où les crédits alloués aux SCAC en Bulgarie et en Roumanie sont encore des crédits conséquents.

Les SCAC ont-ils mis en place une politique de filières francophones pendant ces années encore fastes, passées les années MICECO un peu « brouillonnes » ?

Après une période (la première moitié des années 1990), où les SCAC en Bulgarie et en Roumanie ont « suivi » des créations de filières francophones, ou géré l'existant (MARCOM), les conseillers culturels en poste dans chacun des deux pays se sont impliqués dans le montage d'un, voire de deux projets de coopération « bi-latérale », indépendamment des projets de l'AUELF-UREF, qui avait donné le tempo en la matière lors des années MICECO. On est en pleine politique de filières francophones à la DGRCSST, avec le ministre qui a donné le la.

Ces projets connaîtront des fortunes diverses, en fonction de leurs parrainages, un peu à l'image de l'université Galatasaray et du département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara.

A part ces créations, les deux SCAC continuent à accorder leurs soutiens à quelques formations qui se sont créées durant la période précédente, généralement chapeautées par l'AUELF-UREF.

La situation est très différente dans les deux pays, cependant. En Roumanie, la coopération, de manière générale, s'effectue « seule », c'est-à-dire sans l'aide du SCAC : de nombreuses associations, universités, régions, entreprises... françaises poursuivent leur propre coopération. De nombreuses formations francophones voient ainsi le jour, sans que le SCAC ne soit sollicité, ni parfois même informé. Les projets TEMPUS (voir plus haut) ont indéniablement joué dans ce foisonnement. Ils ont permis à de nombreux partenariats de se mettre en place, alors qu'en Bulgarie, comme nous l'avons vu, les projets TEMPUS, comme les projets PHARE, ont peu impliqué d'acteurs français.

La situation en Bulgarie est ainsi totalement différente de celle en Roumanie : ni les régions, ni les entreprises, ni les universités ne se précipitent d'elles-mêmes pour investir, créer des partenariats.

Le SCAC doit tenir plusieurs lignes à la fois et effectuer des choix.

i. Bulgarie : une politique de filières universitaires francophones « sur projet »

Parmi les actions que le conseiller culturel en poste entre 1994 et 1998 juge positives dans son bilan, les formations francophones figurent en bonne place. Elles n'étaient, hors MARCOM, que deux en 1994, au moment de sa prise de poste, toutes deux créées sous la houlette de l'AUELF (université technique, université de chimie).

Quatre ans plus tard, au moment où sa mission s'achève elles sont six – auxquelles il faut ajouter l'IFAG et le MARCOM, dont la suppression est suggérée dans le rapport.

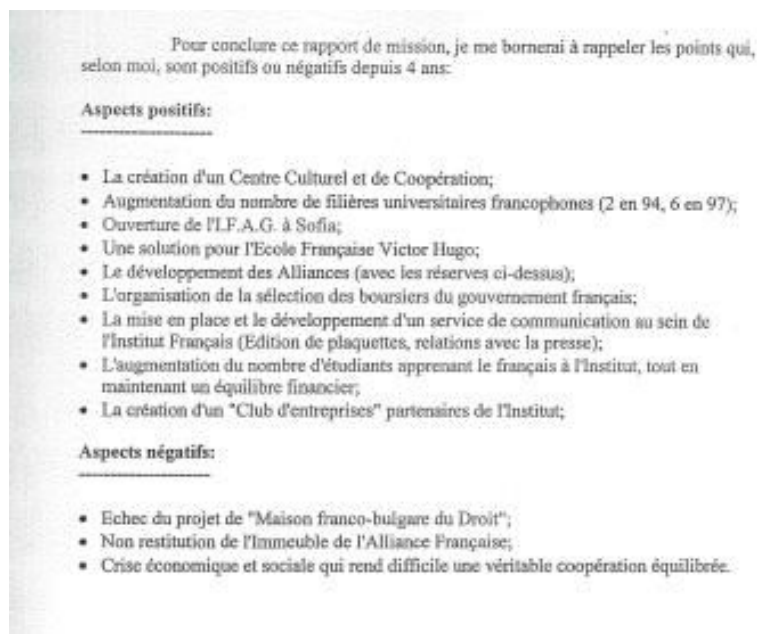
On peut estimer que ces créations constituent bien une « politique de formations universitaires » de la part du SCAC de Bulgarie.

Une seule est un projet « bilatéral », la formation en économie et en gestion de l'université de Sofia¹¹¹⁸. Les autres sont des appuis à des « filières multilatérales », qui signent une convention avec l'AUELF-UREF à partir de 1994, qui reçoivent le « paquet » de l'AUELF et sont pilotées par un consortium « multilatéral » d'universités.

Le soutien apporté par le SCAC est dans la continuité de la politique de « suivisme » des années MICECO. Il peut être important – les budgets du SCAC sont encore élevés durant toute la décennie 1990 –, mais il n'est pas « conventionnel » : il est désormais soumis, depuis que la MICECO n'existe plus, au budget annuel des SCAC.

¹¹¹⁷ Il faudrait des archives officielles pour le confirmer.

¹¹¹⁸ Voir l'étude de cas, partie 4.



Source : Rapport de mission de FT, Conseiller culturel et de coopération de l'Ambassade de France à Sofia, 1^{er} septembre 1994 – 31 août 1998, conclusion, p. 33.

La décision de mettre en place une « filière bilatérale » a été encouragée par le « haut », mais sur la demande des acteurs de terrain.

Différemment du SCAC en Turquie, véritable moteur, la politique de filières francophones du SCAC en Bulgarie se construit en interaction avec les universitaires locaux, en se saisissant d'une opportunité politique venue du « haut ».

Une observation plus attentive de la formation en économie-gestion, créée avec un soutien initial du SCAC, montre le caractère très « bricolé » de cette formation¹¹¹⁹.

« CT- Au départ, au ministère ou au MAE, ces formations, c'était quoi la motivation pour les soutenir, c'était plutôt local ou c'était appuyé par le MAE, impulsé par le MAE, ou c'était des impulsions vraiment locales, ou SCAC localement ?

PI- Je pense, je dirais que c'était plus une poussée locale du SCAC, mais qui avait un écho favorable. Dans ces années-là je pense que c'est plutôt dans cette direction-là que ça se déroule un peu. On argumentait et puis après Paris donnait son accord.

CT- Ce n'était pas une politique qui venait d'en haut ?

PI- Globalement si, globalement, c'était de faire plus de partenariats possibles et de faire en sorte de développer sur la base de ces partenariats, de faire que sur ce terreau-là la francophonie se développe. Mais sur, particulièrement sur cette filière [formation sciences économiques et de gestion de l'université de Sofia], je pense que ça dû se passer comme ça, c'était un argumentaire du conseiller et soutenu après par Paris.

CT- Donc l'argumentaire, c'était, il faut absolument investir l'économie ?

PI- Ah oui.

CT- Et en français ?

PI- Oui. Donc l'argumentaire, c'était l'économie, secteur prioritaire. On avait par ailleurs dans la coopération technique effectivement, en matière d'économie c'était quelque chose qui était regardé de près, on avait un conseiller politique auprès de la présidence, comment elle s'appelait, je ne sais plus, et donc on avait une coopération à tous les niveaux vraiment importante avec la Bulgarie, donc le secteur de l'économie ne pouvait pas rester parent pauvre. Alors là, l'argumentaire c'était, le secteur économique, c'est à développer dans un pays en construction. Deuxième point, les Anglo-Saxons sont là, il faut qu'on contrebalance. Et puis, troisième point, on va valoriser la Francophonie. Donc Paris n'aurait pas pu dire non. Et en plus, en partenariat, donc là on avait tout bon.

CT- Avec l'AUF ?

PI- Non, celle-là n'était pas avec l'AUF. [...]

¹¹¹⁹ Etude de cas dans l'annexe 25 (PDF).

PI- Cette filière était strictement bilatérale.

CT- Et donc c'est partenariat avec qui alors ?

PI- Partenariat avec les locaux, avec l'université locale et les universités françaises. » (Entretien, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

En 1995, le conseiller culturel en poste depuis 1994, répond à la demande d'une petite équipe universitaire de l'université de Sofia - conduite par la vice doyenne de la faculté d'économie - qui souhaitait mettre en place des cours en français¹¹²⁰ en micro et macro économie – disciplines à l'époque encore non tout à fait pourvues de spécialistes bulgares (et qui plus est francophones).

Le SCAC crée à cet effet un poste de VSN chargé de délivrer des cours en micro et macro-économie. Une formation « en langue française » émerge donc avec les cours de micro- et macro-économie délivrés par les deux jeunes coopérants qui se succèdent (1995-1998).

En 1997, sous l'impulsion du conseiller culturel, qui implique des universités françaises, une demande de projet COCOP est déposée (1997-2002). L'objectif est de constituer un consortium universitaire, afin de transformer le programme de la faculté d'économie en « filière francophone » de gestion. (Rapport conseiller culturel Bulgarie (1994-1998) ; SFERE / MAE, 2001)

Le consortium universitaire en appui de l'université Saint Clément d'Ohrîd voit le jour dans le cadre de ce projet en 1997. Il se compose de quatre universités françaises, dont Bordeaux IV est le chef de file. Le soutien apporté par le SCAC en 1997 au consortium universitaire ainsi créé est relativement similaire à celui apporté au consortium du DSPA, mais beaucoup moins important, puisque aucun poste de coordination sur place n'est prévu (le poste de VSN est supprimé dans la foulée de la suppression du COCOP, en 1998). Il consiste principalement à financer des « missions » d'enseignement d'universitaires français (entre 8 et 10 missions), des bourses de formation en France pour les universitaires bulgares et l'acquisition de documentation pédagogique.

La formation en économie et gestion présente bien les caractéristiques d'une « filière », elle correspond bien sur la forme au modèle qui a émergé avec le DSPA. Elle n'est pourtant pas perçue comme répondant à un « modèle » : c'est selon nous la preuve qu'une politique s'est diffusée, via différents montages réalisés par le SCAC et par l'AUELF, qu'elle s'est construite, en s'émancipant d'un modèle de référence quelconque.

« PI- A l'époque où on le faisait, il n'y avait pas de modèle, on le mettait en place. Maintenant je ne sais pas. Le modèle type, le type, **les points, les critères de base**, c'est : l'enseignement implanté dans une **université locale, l'enseignement par des enseignants locaux, en langue française. Alors on reprend la cible de l'AUELF partiellement ou entièrement en langue française, c'est à voir suivant les disponibilités locales.** Il y a des filières où l'enseignement peut être fait intégralement en français, d'autres où ça peut être qu'uniquement partiellement. C'est en fonction des ressources locales, les ressources de l'université. Et puis quatrième autre critère, c'est un **apport, un soutien par les universités du consortium**, parce que les SCAC sont là pour, encore une fois initier les projets, mais ils ne peuvent pas financer tout. Donc à partir du moment où il y a un consortium d'universités qui se met en relation, l'objectif c'est d'utiliser des mobilités dans les deux sens, des mobilités de profs allant vers cette filière et puis des mobilités de profs de l'université où est implantée la filière pour aller en formation, en observation, en stage dans l'université de l'encadrement en France ou si c'est en multilatéral, en Belgique, voire au Canada. » (Entretien, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

Sur le plan institutionnel, en revanche, elle apparaît d'emblée fragile.

Contrairement à Marmara, et a fortiori à Galatasaray, elle ne repose que sur un projet COCOP, projet inter-universitaire à durée limitée. Le SCAC n'est pas engagé au-delà du projet COCOP de cinq années¹¹²¹, aucun soutien politique ne « parraine » la filière, ni du côté du gouvernement français, ni du

¹¹²⁰ La faculté d'économie a été reconstruite avec des formations partiellement en langue anglaise avec le concours d'universités américaines. L'idée de la petite équipe francophone est donc de se faire une place dans cet univers anglophone. Ce qui correspond pleinement à la politique du SCAC.

¹¹²¹ Voir annexe 3, la Convention relative au consortium d'appui à la filière francophone de sciences de gestion de l'université de Sofia Saint Clément d'Ochrid – Bulgarie, janvier 1998, sur laquelle le SCAC engage sa signature.

côté bulgare, y compris au sein de l'université, au sein de la faculté d'économie même, où la formation n'est créée que lorsque le SCAC s'implique.

La suppression du poste de VSN qui, permettait non seulement d'assurer des enseignements en français en économie, mais aussi de réaliser des échanges avec les universitaires bulgares impliqués dans la formation entre dans le cadre de la « politique de projets », censée remplacer la « coopération de substitution ».

« PI- Alors que, on parlait tout à l'heure de la réduction des personnels, en 92 on avait reçu un télégramme nous disant qu'on **arrêtait la coopération de substitution**, on enlevait les lecteurs de partout...

CT- C'est quoi la coopération de substitution ?

PI- On prend et on fait les cours à la place des profs locaux. ... et qu'on passait en **coopération sur projets** et que donc les gens qui étaient lecteurs, que ce soit dans le secondaire ou dans le supérieur, ils disparaissaient, soit ils étaient en fin de contrat, ils rentraient en France, soit ils n'étaient pas en fin de contrat, on leur trouvait une autre affectation. C'était un télégramme absolument comminatoire de Paris, c'est comme ça, ce n'est pas autrement.

CT- En 92 ?

PI- Oui, en février 92. On n'a pas été consulté du tout.

CT- D'accord.

PI- Et donc on avait retiré nos lecteurs, **et donc là on en remettait un dans une faculté, pas une université, une faculté. Donc il y a vraiment un investissement important.** On avait également donc l'expérience sur les formations linguistiques, donc on l'a reprise, on a mis ça en place tout de suite. » (Entretien, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

Plus qu'un politique de filières, le SCAC applique une « politique de projet » et expérimente une politique de filières sur « projet ».

Le SCAC met donc bien en place une « filière bilatérale » conventionnelle, mais dans le cadre d'un politique de « projet », avec l'idée que la coopération interuniversitaire (consortium), une fois mise en place constituera une structure pouvant fonctionner indépendamment du SCAC.

« CT- C'est quand même essentiellement le SCAC qui finance les mouvements ?

PI- **A terme l'objectif est de mettre en place des accords, des accords interuniversitaires, dans le cadre desquels les relations internationales des deux universités se mettent d'accord sur la prise en charge des mobilités.** L'université d'accueil a, devait le logement, et l'université de départ paie le voyage, etc. Après c'est à négocier sur la compensation financière, mais là l'objectif c'est un accord interuniversitaire.

CT- Depuis le départ avec cette idée un peu ?

PI- **Alors ceci s'est mis en place petit à petit, et c'est oui l'objectif quand même de départ. Parce qu'encore une fois le SCAC est là pour initier des projets, mais pas pour les prendre en charge, et les valoriser sur du long terme.** On donne un coup de pouce au départ, on amorce la pompe mais après une fois que la pompe est amorcée et que l'eau continue à couler et pour que cette eau coule, que les **parties prenantes du projet lui-même se mettent d'accord sur, comment ne pas arrêter la pompe.** C'est mon effet boules de neige de la Hongrie de tout à l'heure, c'est, on donne pour dix profs ça ne coûte rien mais après c'est vingt profs, après c'est trente profs et après on ne peut plus suivre. Donc il faut qu'il y ait une conscientisation de chacun pour une rentabilité, **une pérennité du projet à long terme** » (Entretien, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

« CT- De substitution, une coopération de substitution, c'est... j'ai vraiment du mal à comprendre pourquoi « substitution »¹¹²² ?

¹¹²² Nous avons eu beaucoup de mal avec cette idée de « coopération de substitution » que notre interlocuteur a dû nous expliquer à deux reprises (voir aussi Salon, 1983 : 151, cité plus haut). Il est probable que nous ayons du mal à qualifier le travail que nous avons effectué à l'université Galatasaray pendant neuf années comme de la « coopération de substitution » : nous trouvons que ce terme est très dégradant envers la fonction d'enseignement et que, par ailleurs, il ne correspond pas du tout à la réalité du travail que nous avons effectué. Certes, des enseignants turcs auraient tout aussi bien pu effectuer les tâches d'enseignement à notre place... comme ils pourraient du reste très bien effectuer aussi de la formation de formateurs et comme ils pourraient aussi gérer une équipe d'enseignants comprenant autant de Turcs que de Français... Nous trouvons même moins violent sur le plan de la coopération

PI- Alors la substitution, c'est faire à la place de quelqu'un, donc quand je disais que j'étais au Maroc avant, c'était je prenais la place d'un prof devant les élèves, ça c'est de la substitution. Et coopération de projets, c'est, on va, le prof, le ministère des Affaires françaises envoie à l'étranger, on va le mettre en présence par exemple de futurs profs et il va faire de la formation des profs. [...] Et à l'époque du communisme, c'était tout simplement, tant de bourses ici pour tant de profs. Tant de bourses de formation pour des cadres du ministère de l'Éducation, des communes, des mairies etc. des cadres administratifs. Et puis donc tout était acté. Et puis après chaque année, quand on faisait un budget, on reprenait cette commission mixte et puis on faisait ça, mais il n'y avait pas de projets, c'était, on avait discuté avec nos partenaires et puis à leur demande, on mettait en place telle opération, voilà. Alors là aussi, 90, on change tout, plutôt 91, on change tout, c'est-à-dire que ce type de coopération disparaît et puis on négocie avec nos partenaires des projets, on dit, **voilà, est-ce qu'on peut mettre en place avec vous tel projet de coopération, donc, la filière universitaire francophone.** [...] Tel projet de relation avec un lycée pour un lycée bilingue par exemple, et puis travailler sur tel thème, et puis envisager un échange, etc. **Coopération sur projets**, c'est, il faut monter des projets. [...] C'est ça, **la coopération sur projets**, c'est-à-dire faire du travail de rénovation et d'investissement intellectuel sur du long terme, et non pas remplacer un prof ou un enseignement qui peut être fait par quelqu'un d'autre. » (Entretien, attaché de coopération linguistique, SCAC Bulgarie, 1990-1997 ; SCAC Roumanie, 2001-2005)

La politique des filières du SCAC en Bulgarie est donc très modeste : elle consiste, d'une part, à poursuivre son soutien à des filières « multilatérales », chapeautées par l'AUPELF, d'autre part, à construire une « filière bilatérale » (consortium d'universités françaises), dont la durée du soutien est clairement délimitée et réduite (5 années), dans le cadre d'une « politique de projets » appliquée par le MAE aux PECO (COCOP).

La dimension de la politique de filières du SCAC en Bulgarie est incontestablement sans commune mesure avec celle de la politique de filières mise en place en Turquie - dans un autre contexte et plus précocement.

ii. Roumanie

A lire les rapports de coopération¹¹²³, notamment *L'Officiel de la coopération franco-roumaine (1996-1997)*, qui tente un état des lieux de la coopération française en Roumanie dans son ensemble (entre autres celle du gouvernement français, mais aussi, celle des entreprises françaises, des établissements d'enseignement supérieur français, des administrations françaises), le nombre de formations universitaires francophones est très impressionnant¹¹²⁴.

Comme dans la période précédente, ces formations se sont créées sur la base d'échanges, sur la base de supports TEMPUS, sur des aides régionales...Elles échappent en grande partie au SCAC. Certaines fonctionnent parfaitement « seules », à l'instar de l'INDE, mis en place par le CNAM à l'Académie des sciences économiques (ASE) de Bucarest.

D'autres formations, montées par des professeurs roumains, sur la base d'un support Tempus arrivé à terme, ont perdu, leur partenaire français. Selon l'attaché de coopération, « elles ne survivront pas si elles ne trouvent pas un correspondant français. » (Bilan (1992-1996, SCAC Roumanie, août 1996)

Comme dans la période précédente, la politique de filières francophones du SCAC de Roumanie n'est pas très développée – mais elle se déroule dans un contexte où les échanges s'organisent quasiment spontanément entre acteurs français et roumains. L'action principale du SCAC dans le domaine « scientifique et technique » reste le développement des « MEC ».

Le soutien limité à quelques formations, la volonté de ne pas en faire un axe politique majeur du soutien aux « filières francophones » est clairement affirmé.

« Notre volonté n'est pas de multiplier au maximum les enseignements intégralement francophones.

Restant volontairement minoritaires, les filières francophones proposent à la Roumanie de former une

d'effectuer des tâches d'enseignement aux côtés de nos collègues turcs que d'effectuer des tâches d'encadrement dans un univers qui n'est pas le nôtre.

¹¹²³ Bilan de coopération scientifique et technique franco-roumaine (1992-1996), SCAC Roumanie, août 1996), *L'officiel de la coopération franco-roumaine 1996-1997*, Eurom association, 1997.

¹¹²⁴ Les « relations universitaires et scientifiques » tiennent sur plus de 20 pages en lignes serrées, présentant les listes des établissements d'enseignement supérieur français intervenant en Roumanie.

partie des futures élites destinées à prendre en main les destinées du pays en les rendant aptes à l'intégrer dans l'ensemble des pays attachés à la Francophonie. Elles doivent aussi permettre d'attirer des étudiants étrangers d'excellent niveau venus étudier en langue française. Composantes du rayonnement international de la Roumanie, elles ne sont pas concurrentes, mais complémentaires des filières anglophones ou germanophones. Ces filières sont généralement regroupées dans les facultés en langues étrangères. » (Bilan de coopération scientifique et technique franco-roumaine (1992-1996), SCAC Roumanie, août 1996)

En 1996, seules cinq filières, parmi l'ensemble des formations universitaires en Roumanie, bénéficient d'un « soutien fort » de l'ambassade » (500 000 à 900 000 francs / an – hors les bourses et hors le personnel mis à disposition, rémunéré directement par le MAE (Bilan 1992-1996, août).)

Parmi ces cinq filières, quatre sont héritées de la période précédente, montées sous la houlette de l'AUELF - des « filières multilatérales ». Comme en Bulgarie, le SCAC leur accorde, à côté de l'AUELF, un soutien vraisemblablement important, mais non lié à une convention :

- sciences de l'ingénieur à l'université Polytechnique de Bucarest ;
- sciences de l'ingénieur à l'université de construction de Bucarest (484 étudiants pour les deux filières en sciences de l'ingénieur en 1996) ;
- Economie, gestion, finance, à l'ASE (en coopération avec Orléans (chef de file) ; 247 étudiants, en 1996)
- Sciences politiques à l'université de Bucarest (en coopération avec Rennes 1 (chef de file) ; 204 étudiants, en 1996).

Les deux dernières font partie de l'étude empirique.

Hormis ces quatre filières, filières « multilatérales, comme en Bulgarie, dans le chemin du DSPA, voire de l'université Galatasaray (comme Galatasaray, le chef de file du consortium universitaire est Paris 1), le conseiller culturel s'implique dans la mise en place d'un projet de « filière bilatérale » : la filière en droit et droit des affaires à l'université de Bucarest.

Le projet est, comme Galatasaray, très politique.

« PI- Le conseiller culturel ne me disait pas tout. Et il se réservait certains domaines sans m'en parler, ce qui fait qu'à un moment j'ai découvert, alors que c'était mon secteur d'intervention, qu'il y avait eu la filière de droit qui s'était mise en place. Et quand la filière de droit s'est mise en place, il y avait Badinter, Capitan, des grands profs de droit de Paris 1, il y avait probablement Stoléru aussi parce qu'il est aussi d'origine judéo roumaine. Et lui, le conseiller, il parlait souvent à Paris je crois, je ne comprenais pas, et en fait il a mis en place la filière de droit. Mais un jour j'ai découvert que cette filière existait : je n'en avais jamais entendu parler ! » (Entretien, attaché de coopération scientifique et technique, SCAC Roumanie, 1992-1996)

La filière se construit sur un Institut de droit des affaires (formation de professionnels), déjà hautement parrainé.

« PI- En fait dans la coopération juridique, Paris 1 a souhaité créer un Institut de droit des affaires. Le promoteur c'était en fait Robert Badinter qui a un intérêt particulier pour les pays de l'Est, qui avait créé une association qui s'appelait ARPEJEE, Association pour le renouveau et la promotion des échanges juridiques avec l'Europe de l'Est, avec le soutien du ministère de la Justice, et il a considéré pour aider les pays ex-communistes à recréer un état de droit qu'il fallait enseigner le droit, et que c'était un moteur d'influence aussi. Donc au début, il s'appuyait sur un prof Gérard Conac qui était plutôt spécialisé sur l'Afrique et Yves Jégouzo qui est un grand spécialiste du droit commercial à Paris 1. Et donc on a décidé de faire une formation professionnelle en droit des affaires. Et là-bas, ils se sont appuyés sur Corneliu Bîrsan, qui était le doyen à l'époque et Adrian Nastase qui a été ensuite Président, Premier ministre de Roumanie, mais qui à l'époque était président du Parlement, ministre des Affaires étrangères à l'époque, ensuite il est devenu président du Parlement, il était prof à la fac de droit aussi, il a étudié en France pendant la période communiste. Et donc en fait c'était une formation à la fois pour les juristes, les magistrats, les avocats, les notaires, enfin toutes les professions. Donc c'était des formations dites professionnelles. [...]

Et là ce n'était pas une volonté de créer une filière francophone à ce moment-là, c'était des sessions en français comme ça très courtes pour les professionnels qui étaient censés de faire une promo. Et en fait j'ai fait des rapports assez négatifs sur le fonctionnement du truc, c'était assez décousu, il n'y avait pas vraiment de cursus, on créait un cours dès qu'on avait une disponibilité de formateurs français qui étaient

souvent d'un grand niveau, mais les Roumains avaient recruté un peu n'importe qui donc il y avait quand même une inégalité entre ceux qui étaient avocats, ceux qui étaient magistrats, et ceux qui étaient en post doc, donc le niveau était très faible. [...] Et donc la conclusion ça a été, il faut créer un échelon avant, dès le démarrage. [...] » (Entretien, secrétaire général du Collège juridique, 1995-2000)

La filière elle-même – le Collège juridique -, formation de premier cycle, est mise en place sur le modèle de l'université Galatasaray, avec le parrainage du gouvernement français et de grandes institutions françaises prestigieuses.

On a convoqué tous les ministères, Affaires étrangères, Justice, Enseignement supérieur, toutes les universités, les professions juridiques, l'ENA à l'époque, INAP, l'Institut national d'administration publique, qui à l'époque était séparé de l'ENA et qui formait les fonctionnaires étrangers, ils ont fusionné depuis. **Ils ont dit, on va créer, on veut créer ce centre de formation et donc il y a eu un consortium qui a été créé dans lequel il y avait ces trois ministères, dix universités. [...] ils ont décidé de lancer ce consortium, donc d'associer dix universités françaises sur le modèle de Galatasaray en fait pour le coup.** Donc il y a Paris 1 qui a répondu présent, Paris 2, Paris 11, Strasbourg, Bordeaux, Aix, j'essaie de me rappeler, maintenant c'est vieux, avant je les connaissais par cœur, Orléans, voilà il y en avait un certain nombre. Il y a eu toujours les professions juridiques et judiciaires donc, le barreau de Paris, la conférence des bâtonniers, l'ENM. [...] C'était un gros raout comme Galata [GSÜ]. Et donc ils ont décidé, ils ont signé un accord pour créer cet appui à la création de ce collège. Donc certains disant qu'ils vont fournir des enseignants gratos, d'autres qu'ils vont prendre des élèves en stage en bourses, etc., d'autres donnant des bouquins **et le MAE donnant la plus grosse des subventions, et créant un poste, donc, de secrétaire général.** [...] Dès septembre 95 je suis devenu secrétaire général sur le crédit du MAE, je suis resté cinq ans. » (Entretien, secrétaire général du Collège juridique, 1995-2000)

Née d'un parrainage politique, soutenue, comme Galatasaray, par l'université Paris 1, à bien des égards, la création du Collège juridique rappelle la création de l'université turque francophone.

Le processus est le même qu'en Turquie. Les formations jusqu'alors soutenues en complément de l'AUFELF voient leur part strictement réduite.

C'est directement le cas de la formation en sciences politiques (qui s'était initialement créée comme « faculté des sciences humaines ») de l'université de Bucarest.

Les acteurs de la formation en sciences politiques éprouvent une grande amertume face à ce désengagement, ce dont témoigne le doyen de la faculté de sciences politiques de 1994 à 2000.

En 1994, l'Ambassade de France a lâché, alors que c'était un important bailleur de fond avec l'AUF : ils ont permis notamment la création de la bibliothèque.

Ils ont tenu des « discours dégueulasses » à cause d'histoires de paperasserie. A cette époque, le gouvernement français a effectué un montage très important : le Collège juridique. En 1994, tous les fonds vont aller en faculté de droit, plus rien pour les sciences politiques. (Entretien, prise de notes, doyen de la faculté de sciences politiques, 1994-2000)

Le doyen de la faculté de sciences politiques de 2004 à 2010, qui est intervenu dans la formation dès le départ en même temps qu'il terminait un doctorat en France, appuie ce constat de désengagement de la part du SCAC et évoque le déséquilibre ainsi créé avec la « filière en droit ».

Matériellement, la filière a disposé grâce à l'AUF et à l'ambassade de France de moyens importants : des professeurs français qui venaient en mission en Roumanie, la présence d'un professeur de langue française, appuyée par l'Ambassade de France, une aide aux livres, des écoles d'été pour les étudiants, avec Rennes comme partenaire initial (les maquettes sont reprises de l'IEP de Rennes), la formation des enseignants roumains qui était prise en charge, notamment avec Rennes. [...]

La création du Collège juridique a créé une concurrence. Il y a eu des relations assez tendues avec la faculté de droit, car la faculté de sciences politiques a été la première à enseigner le droit international.

A Rennes, il y avait la 4ème ou 5ème chaire européenne, avec d'excellents professeurs qui venaient enseigner dans la formation en français. Au début, on a envoyé 3 ou 4 étudiants dans la section de droit européen.

La création du Collège juridique a créé une véritable concurrence. L'ambassade de France a retiré les moyens à la faculté. Elle a par exemple supprimé les interventions d'une enseignante française pour les cours de français délivrés aux étudiants. Tout est allé vers le Collège juridique qui avec tous ces moyens a recruté les étudiants qui étaient intéressés par le droit international.

Le CJ n'est pas dans la même logique. Le CJ ne prépare pas au renouvellement du corps enseignant, alors que Sciences po dès le départ, il y a l'idée du renouvellement du corps enseignant et de la recherche. (Entretien, prise de notes, doyen de la faculté de sciences politiques, 2004-2010)

Le courant des années 1990 n'a donc pas tant été le développement d'une politique de filières francophone de la part du SCAC en Roumanie que le développement d'un projet-phare, un projet politique, comme en Turquie.

La différence entre ces grands partenariats, encadrés par des accords bilatéraux, dans lesquels le MAE et les SCAC s'investissent en Turquie et en Roumanie, et les autres partenariats qui reposent essentiellement sur des partenariats interuniversitaires, avec le soutien mesuré soit du SCAC, soit de l'AUELF-UREF, soit des deux, est manifeste.

c) Les années 2000 - 2010 : entre remises en cause et inertie. Un processus de retrait d'une « politique de filières »

A partir des années 2000, on relève plusieurs tendances de la coopération du gouvernement français en Bulgarie et en Roumanie, parallèles aux processus de convergence européenne impulsés dans les champs universitaires bulgares, roumains (partie ci-dessus) et français (ci-dessous) et au processus d'adhésion à l'Union européenne. Ils sont aussi concomitants aux débuts de réductions budgétaires auxquels sont soumis les budgets de la DG et des SCAC et aux orientations de la DGCID exposées ci-dessus.

Tout comme en Turquie, les filières francophones - et même, de manière plus incrémentale ou moins visible, les grands projets - sont soumises aux changements d'orientations politiques de la DGCID et à des restrictions qui vont s'accroissant tout au long des décennies 2000. Les soutiens des SCAC s'effritent.

Les SCAC, à part les « filières » dont ils ont hérités de la période précédente, ne développent plus de politique de filière, les soutiens s'épuisent.

A partir du milieu des années 2000, à peu près quand les deux pays vont adopter le système ECTS, d'une part, entrer dans l'Union européenne, d'autre part, les « filières » vont entrer dans une politique de « normalisation », comme en Turquie, perdant leur statut de « filières ».

i. Bulgarie

En Bulgarie, au début de la décennie 2000, le plus gros soutien continue tant bien que mal à être octroyé à la « filière bilatérale » ou « filière d'ambassade » de sciences économiques et de gestion de l'université de Sofia, ainsi qu'à une filière en tourisme créée en 2004, à Albena.

Les autres formations, soutenues par l'AUF – dont le paquet s'effiloche –, ne reçoivent plus que des soutiens ponctuels. La subvention du SCAC allouée, ponctuellement, à la formation francophone en sciences politiques de la Nouvelle université Bulgare, créée comme « filière AUF » est une somme destinée à publier les actes de colloques.

Mais La DGCID a abandonné la politique de filière en 1998-1999. Ce qui fait que le sens d'une politique de filières échappe aux acteurs de terrain qui reçoivent l'« héritage » des années 1990.

L'attaché de coopération universitaire en Bulgarie, en poste entre 2002 et 2006 témoigne très bien de cette absence de politique au niveau central.

PI- On vous en avait parlé, enfin, vous aviez des directives d'en haut ?

PI- Rien.

CT- Pas une petite ligne directrice ?

PI- Si, il y avait ce rapport, cette évaluation des filières¹¹²⁵. [...] Dans un sens, cela c'était pas mal quand même d'avoir ce document parce que cela donnait un, ça dessinait une feuille de route. Ils disaient, bon voilà, ils font telles ou telles recommandations, essayons de les appliquer. [...]

Là j'avais la chance, voyez, d'avoir ce document. Mais ça venait du document, vous comprenez, ça ne venait pas du ministère. [...] Au ministère lui-même, les gens, « oui, ah oui, tiens il y a ce rapport. **Moi j'ai toujours eu l'impression que la politique du ministère, que le ministère n'en avait pas, que le ministère était embarrassé qu'il y ait autant de filières francophones qui se soient créées. Parce qu'il voyait que sur le long terme, ça voulait dire qu'il faudrait déboursier beaucoup d'argent et qu'il n'en avait pas envie.** Alors par contre, il y avait une phraséologie qui disait que, oui, c'était des instruments qui étaient très bien, parce qu'en même temps on respectait, ce n'était pas comme l'université

¹¹²⁵ Rapport d'évaluation sur les filières francophones dans les PECO, commandé par le MAE et réalisé par la SFERE (SFERE / MAE, 2001 – voir ci-dessus – politique de la DG : les rapports d'évaluation).

américaine. Il y a une université américaine en Bulgarie, par exemple, bon, alors là, au contraire, on respectait le système universitaire du pays, etc. **Mais par exemple, il n'y a jamais eu des réflexions sur une question aussi simple que, voyons, si on crée une université de type américain, est-ce que ça nous coûtera plus cher ou moins cher, si on le fait par exemple à un niveau régional.**

[...]

Mais en tout cas si vous voulez je crois que. Bon, premièrement on n'a jamais vraiment défini, je dirais presque de code de bonne conduite par rapport à, bonne conduite au sens presque politique. Si on crée une filière francophone, qu'est-ce qu'on veut mettre sur pied ? De quelles façons on le fait ? Alors vous voyez, les critères de base par rapport aussi bien d'ailleurs à la langue que par rapport à la diplomation, point qui est vachement important, qu'est-ce qu'on vise quoi. Alors ça par exemple, le seul document que je n'ai jamais vu dans lequel ce genre de questions était posé, c'est justement ce rapport d'évaluation de 2001.

[...]

Je crois que c'est ça, oui. Oui, c'est ça. Alors le directeur de l'AUF de l'époque, le président de l'AUF de l'époque [M. Guillou] a vraiment poussé à la création de ces filières, même si ça leur donnait peu de moyens, et le motif était toujours un peu celui-là, c'est-à-dire, ils l'ont facilité par contre très rapidement. CT- Inciter ces pays à la science occidentale ?

PI- C'est ça, et donc à terme l'intégration de l'Europe. Alors au niveau des ambassades, c'était un peu la même idée, c'était, je ne sais plus qui, et le conseiller culturel qui était en place au moment de la création de la filière de gestion, je ne suis pas sûr, mais peut-être c'était FT [COCAC, Bulgarie, 1994-1998] ? Lui c'était un scientifique, mais bon finalement, c'était dans l'air et chaque fois qu'il voyait une équipe, avoir l'initiative de ce genre de choses, il essayait de soutenir. Donc on créait une convention et puis quelques années après on découvrait qu'on avait des problèmes de moyens. Pourquoi, parce que finalement, il n'y avait pas vraiment une politique au niveau central sur cette question. » (Entretien, ACU, SCAC Bulgarie, 2002-2006)

Plus qu'une absence de politique, c'est d'ailleurs une politique de « liquidation » des filières que recommande le MAE aux ambassades. La filière en économie gestion de l'université de Sofia, « filière d'ambassade » est sur la sellette au début des années 2000. Ce n'est que grâce à l'opiniâtreté d'un universitaire de Bordeaux IV qu'elle échappe au couperet.

Grâce à l'investissement personnel d'un universitaire français de Bordeaux IV, qui reprend en main un partenariat claudiquant - malgré le COCOP - avec le SCAC et les universités françaises. Il monte un deuxième projet COCOP (2002-2005) qui permet d'assurer le soutien du SCAC jusqu'en 2006.

Pourtant, la filière était « sur la sellette » :

« Ce que je ne savais pas ou que je n'avais pas compris [au moment où il est chargé de la coordination du consortium], mais je n'avais pas cherché à le comprendre, je ne savais pas qu'il y avait à le comprendre, c'est que **le ministère des Affaires étrangères à ce moment-là a mis l'existence de cette filière et de cette coopération sur le grill, a chargé le nouvel ambassadeur [...] de liquider quasiment, enfin, c'était peut-être un peu excessif de dire ça, mais de finir proprement cette chose-là.** [...] Le ministère des Affaires étrangères était déterminé à quitter la filière. Or il se trouve que mon rapport a été présenté, je l'ai présenté au conseiller culturel] qui était attaché à Monsieur Kuhn-Delforge [ambassadeur]. Et que je ne sais pas pourquoi, sur cette base-là, je l'ai appris par la suite, Kuhn-Delforge est allé à Paris en avion et a dit, 'Non, on continue'. » (Entretien, coordinateur du consortium, Université Bordeaux IV, 2001-2006)

Comment les SCAC concilient-ils cet héritage avec les nouvelles orientations politiques ?

Depuis le début des années 2000, les SCAC en Bulgarie et en Roumanie, comme en Turquie, reçoivent les nouvelles orientations de la DGCID :

- réaliser des co-diplomations de niveau master ;
- s'attacher à développer la « politique d'attractivité » de la France / des universités françaises, en suivant les orientations ministérielles qui leur sont fixées : la convergence européenne.

Les politiques de filières s'orientent, dans le cadre européen d'harmonisation des cursus et des diplômes, vers la co-diplomation de niveau master, comme il est d'ailleurs préconisé dans le rapport d'évaluation réalisé par la SFERE (SFERE / MAE, 2001).

« CT- On vous en avait parlé, enfin, vous aviez des directives d'en haut ?

PI- Rien.

CT- Pas une petite ligne directrice ?

PI- Si, il y avait ce rapport, cette évaluation des filières. [...] Dans un sens, cela c'était pas mal quand même d'avoir ce document parce que cela donnait un, ça dessinait une feuille de route. Ils disaient, bon voilà, ils font telles ou telles recommandations, essayons de les appliquer. Mais justement des choses comme, **essayer de faire une synergie entre formation et recherche**, ça c'était des conseils qu'il y avait à l'intérieur de ce rapport, **créer systématiquement des doubles diplomations sur les deux filières de l'ambassade**, quand j'étais là-bas sur les deux. [...] Une des premières choses que m'a demandée [l'ambassadeur] quand je suis arrivé, c'est justement de faire un télégramme dans lequel on dirait, quels allaient être les objectifs relativement aux recommandations du rapport d'évaluation. Donc c'était clair. Là j'avais la chance, voyez d'avoir ce document. Mais ça venait du document, vous comprenez, ça ne venait pas du ministère. [...] Au ministère lui-même, les gens, « oui, ah oui, tiens il y a ce rapport. » (Entretien, ACU, SCAC Bulgarie, 2002-2006)

La co-diplomation de master, associée au montage du master lui-même, accapare à ce moment toutes les énergies des acteurs impliqués dans la filière (universitaires bulgares, universitaires français, acteurs du SCAC), comme le montrent les rapports du consortium que nous avons pu consulter (archives non officielles).

La jeune VIA chargée de suivre la création du master à l'université de Sofia, avait reçu à ce sujet des directives claires dans le principe, quoique relativement floues dans le détail :

« CT- Ce souci d'enseignement européen, de cet Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche c'était vraiment quand même quelque chose que vous sentiez déjà très fort ?

PI- Ah oui, très fort, parce que moi à l'époque je n'étais pas, quand je suis arrivée je n'étais pas très sensible aux questions européennes, après j'ai basculé, je suis tombée dedans quand je suis arrivée à Sofia, mais si ça m'a tellement marquée, c'est parce que je l'ai entendu à chacune de mes conversations avec XXX. Je crois qu'il m'a envoyé, quand je l'ai rencontré au MAE avant de partir, il m'a dit, oh là, là, moi j'étais pleine d'enthousiasme, **vous voyez vous allez participer à la création de l'Espace européen de la Recherche ! Je ne savais pas trop ce que c'était, mais c'était ça, on allait faire l'Espace européen de quelque chose, c'était génial**. Aujourd'hui je comprends un petit peu plus les préoccupations aussi du MAE. Mais c'était fort, je pense dans leurs statistiques, dans leur volonté, dans ce qu'ils voulaient afficher, le diplôme conjoint était là. Néanmoins on était nous sur une aventure pionnière en Bulgarie puisque c'était le premier double diplôme à l'époque avec la France. » (Entretien, VIA, SCAC Bulgarie, 2004-2006).

Pourtant la co-diplomation de niveau master qu'on s'efforce à mettre en place dans les filières – et le montage de master qui lui est associé - entre directement en conflit avec la politique d'attractivité de la France développée au même moment.

PI- C'est impressionnant. Alors en France il y en avait beaucoup, il y en avait 3 500 [étudiants bulgares en France] quand j'étais à Sofia, sur l'ensemble du cycle, depuis la première année jusqu'au doctorat, 3 500 étudiants inscrits dans les universités françaises. Alors c'est vrai que ça a râlé, notamment ça a râlé, si vous voulez chez les directeurs de filières, parce que les directeurs de filières disaient, 'Vous nous prenez nos meilleurs étudiants, les universités françaises prennent les meilleurs étudiants'. Et du point de vue de la France proprement dite, **c'est vrai qu'il y avait eu une hésitation, savoir quel objectif le plus intéressant on devait choisir**. Je pense par exemple que Kuhn-Delforge [ambassadeur de France en Bulgarie, 2001-2004] pensait que c'était plus important qu'il y ait des filières francophones, parce que ça entretenait le français dans le pays et en plus il y a cet aspect réseau. Je pense par contre que Saint-Geours [DGCID / DGSUR, 2000-2004 ; ambassadeur de France en Bulgarie, 2004-2007], lui, voyait plutôt l'attractivité des universités françaises comme l'objectif numéro un. » (Entretien, ACU, SCAC Bulgarie, 2002-2006)

En 2006, la fin du deuxième projet COCOP marque clairement la fin du soutien régulier de la part du SCAC. C'est, du même coup, la disparition du consortium : les universités françaises impliquées ne sont plus tenues par un « contrat » de coopérer ensemble. Comme en Turquie, la formation s'est « normalisée » : ce n'est plus une « filière bilatérale » ou « filière d'ambassade ». Elle entre dans une politique « conventionnelle » identique à celle qui est appliquée aux autres formations francophones qui peuvent exister : sur projet avec des objectifs très précis, conformes à la politique générale des « filières ».

Les universités françaises sont chargées de prendre complètement en main leur coopération, d'impliquer leur ministère de tutelle, de trouver des soutiens financiers. A ces conditions, le SCAC lui-même pourra verser une subvention.

Les filières francophones relèvent désormais très clairement des universités qui leur sont associées

« [CS, conseiller de coopération et d'action culturelle en Bulgarie] rappelle qu'au départ, l'Ambassade avait apporté son soutien financier dans le cadre d'un projet COCOP de quatre ans qui devait se clore en 2005. Mais en raison de la qualité de la coopération et de son redressement par rapport aux années 2000-2001, l'Ambassade a continué d'apporter son soutien à ce projet jusqu'ici, cela d'autant plus que la création d'un master conjoint offre des perspectives de développement, et surtout de pérennisation de la coopération sur des bases très saines. Toutefois, CS rappelle qu'il faut faire attention à l'évolution des financements du côté des Affaires étrangères **(les crédits de coopération sont en nette diminution, et l'intégration de la Bulgarie dans l'UE ne fera que renforcer ce processus puisqu'elle changera le contexte d'attribution des crédits)**. Elle souligne donc que la seule façon d'assurer la pérennité du soutien de l'Ambassade serait d'arriver à des bases financières saines, et surtout mieux partagées. Elle rappelle donc aux représentants de Bordeaux IV et Lille 1 [universités du consortium] ce qu'elle leur a déjà dit lors de la rencontre sur le LMD, à savoir que **si ces universités s'engagent sur le plan financier, inscrivent ce projet dans le cadre de leurs priorités, et obtiennent de leur Ministère de tutelle un financement le concernant dans le cadre du plan quadriennal, alors le soutien de l'ambassade pourra être pérennisé**. Bien entendu cela ne remet nullement en cause le soutien de l'Ambassade à un projet dont l'excellence est patente. Bien au contraire : il s'agit plutôt d'alerter les différents partenaires sur les difficultés propres à l'Ambassade, et c'est une façon de leur demander d'en tenir compte si l'on veut pouvoir construire sur du long terme. **L'Ambassade doit être en mesure aussi de rassurer son ministère de tutelle sur la pertinence des crédits engagés, et pour cela elle a besoin de signes forts des partenaires universitaires**. L'engagement demandé aux universités pourra donc prendre les formes qu'elles souhaiteront. » (Compte rendu de réunion du consortium, 30 mai 2006, CCC [Centre culturel et de coopération] - institut français de Sofia (« SCAC »))¹¹²⁶

Des subventions vont continuer à être accordées, au moins jusqu'en 2011, ponctuelles, révisées chaque année, pour des co-diplomations, l'une de master avec Bordeaux IV, qui ne tient que 2 ans ; l'autre avec Lille 1, en 2009, pour un co-diplôme de licence, qui, a priori, tenait toujours en 2015 - grâce à des liens interpersonnels noués avec la filière depuis le premier COCOP.

L'attaché de coopération universitaire en poste entre 2010 et 2014 inscrit parfaitement son action dans ces lignes directrices :

- Rôle dévolu aux universités françaises de conduire leur politique « internationale », dans un cadre européen d'incitation aux partenariats universitaires intra-européens et internationaux ;
- Politique de soutiens aux masters et aux doctorats ;
- Participer à l'attractivité des universités françaises en attirant les élites en France.

Et dans ce cadre très international :

- Dissociation complète entre politique de coopération universitaire et politique de la langue française.
- Il n'y a plus de politique de filières francophones.

Nous illustrons ces points par des extraits de l'entretien réalisé auprès l'attaché de coopération universitaire (2010-2014). Dans la mesure où l'évolution du cadre de la coopération nous semble clairement explicitée dans cet entretien, nous nous permettons des citations un peu longues.

La logique du SCAC s'inscrit clairement dans celle du processus de Bologne : celle du développement des partenariats universitaires internationaux. Les universités doivent contracter entre elles. Le SCAC n'a plus qu'un rôle incitatif.

« PI- Il faut respecter la logique européenne générale et du processus de Bologne c'est-à-dire de **laisser les universités contracter entre elles**. Alors après elles contractent pour une durée qu'elles veulent. Généralement c'est quatre ans renouvelables tous les ans, quelque chose comme ça, il n'y a pas de cadre fixé. [...] Mon principe est simple, les universités contractent entre elles, elles font un accord cadre, après elles font des avenants et le financement de leur truc, après ils vont chercher d'autres partenaires, ça peut, ça peut être une banque, moi je pense à une banque pour faire quelque chose, ça peut être du privé, ce n'est pas forcément du public non plus. Et **nous on doit être là comme incitateur**, on est là aussi comme référant puisqu'on représente l'État, puisqu'ici même si je suis à l'Institut, je suis quand même l'ambassade en fait, vous savez on a la double casquette, et **on peut être aussi un peu**

¹¹²⁶ Nous soulignons.

financeur, mais le plus important de notre rôle ce n'est pas les finances, c'est de faire en sorte que la mayonnaise prenne et qu'ils trouvent des financements, c'est ça le plus important. On est à une étape maintenant où il faut trouver des financements externes.

CT- Donc les aider éventuellement à trouver ces financements ?

PI- Absolument. C'est ce que j'ai proposé à Bordeaux, bien sûr, qu'ils fassent un équilibre.

Sachant que moi je n'ai pas d'état d'âme, si l'établissement dit, est-ce que je peux faire ça si j'ai des frais de scolarité, et que les étudiants sont susceptibles de payer ces frais de scolarité, je ne vois pas où est le problème, moi, personnellement. On n'est pas obligé de tout faire gratuitement je veux dire. C'est une question d'équilibre financier par rapport à ces objectifs. Cela aussi, c'est un autre tabou, c'est-à-dire qu'il va falloir.

CT- Faire payer les étudiants ?

PI- Non, pas forcément, ou faire payer quelqu'un en tout cas, en tout cas être dans une logique de montage financier. Pour l'instant, c'est encore un autre truc à faire lever, ça n'est pas évident.

Non, le plus simple étant l'exemple le meilleur même si ça ne débouche sur rien, étant donné que ces universités ont intérêt chacune d'entre elles de développer des partenariats internationaux, parce que c'est leur propre organisation qui est en jeu, leur propre réputation. [...] **A partir de là, après ils** [les universités et/ou les universitaires français] **cherchent les moyens pour mettre ça en fonction quoi.** Et il ne faut pas oublier que dans le cadre des doubles diplômes, les étudiants qui sont inscrits ici, sont inscrits aussi dans une université française par exemple. Donc ce sont des étudiants qui ne sont pas virtuels qui font partie de l'effectif. Donc de là, la procédure budgétaire, etc. Ils deviennent de plein droit des étudiants d'établissements français, même s'ils sont à l'étranger. Donc il y a toute une logique institutionnelle justement là. Il faut bien leur mettre les points sur les i. [...]

La seule politique qu'on ait encore, c'est la politique des bourses. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Le SCAC conduit aussi sa propre politique, d'incitation à conclure des partenariats de niveau master ou doctorat, avec une priorité mise sur la mobilité vers la France – plus que des soutiens sur place.

« Alors il faut aussi faire la liaison avec les programmes incitatifs puisque, comme je disais tout à l'heure **on essaie de faire monter tout ça par le haut, pour les encourager à faire des thèses en commun, à avoir des stages par les équipes, à monter des blocs** etc. etc.

CT- Donc ça c'est une grosse part du financement que vous donnez finalement ?

PI- Finalement, oui.

CT- Cela devient de plus en plus la grosse part ?

PI- **En fait oui, je pense que c'est ça qui sera, en fait on devrait arrêter de financer directement des montages pédagogiques pour ne financer que des activités incitatives ou qui permettent aux gens de se rencontrer ou de monter des choses, c'est tout à fait ça, oui, rééquilibrer les choses comme ça.**

CT- **Donc financer des doctorats par exemple ?**

PI- Par exemple, oui. **Il faut assurer la relève,** etc. Là on peut payer pendant dix ans, on peut donner des subventions pendant dix ans de je ne sais pas combien à la filière pour qu'elle s'équilibre, **si personne ne fait la relève et que tout le monde part en retraite,** on arrive à quoi à la fin, du côté français comme du côté bulgare, c'est valable aussi en France, voilà ce que je veux dire. Et puis là on a tout perdu. Il y a des tas d'exemples comme ça dans les filières francophones, entre guillemets. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Preuve qu'une politique de filières, telle qu'elle avait été initialement conçue (du lycée à l'université), a bel et bien définitivement disparu, plus aucune aide – sauf exception – n'est accordée aux licences. Notre sujet d'études apparaît totalement saugrenu.

« CT- Alors excusez-moi, une parenthèse, est-ce que c'est une licence aussi ?

PI- C'est un master.

CT- Un master, parce que moi je m'intéresse, j'ai oublié de préciser, au début du cursus.

PI- Ah encore pire ! **Alors puisque c'est la licence, moi, ma politique est simple, j'interviens le moins possible en licence. Intra UE en tout cas, la politique est de dire, est d'essayer d'expliquer aux Bulgares que les premiers cycles se font dans son pays avec éventuellement une mobilité européenne, pourquoi pas, et que c'est une problématique tout à fait différente du master.**

Donc pour les Français, on a trop d'étudiants étrangers en licence, et pas assez en master, en doctorat. En gros, en France, on reçoit 42 %, je crois quelque chose comme ça en premier cycle, autant en deuxième cycle, et les autres en doctorat, c'est à peu près ça. Pour les Bulgares c'est la même chose d'ailleurs. On a 2500 bulgares à peu près en France, presque la moitié en licence. Pourquoi ? Eh bien, c'est des gens qui sont partis par eux-mêmes, et il n'y a que 20 % en gros des étudiants étrangers en France qui sont dans le

cadre d'un partenariat international, ce qui est trop faible. **Il faut que l'on augmente, un, les partenariats, deux, le poids sur le master et le doctorat.**

CT- Pourquoi c'est trop faible ?

PI- **Parce que politiquement pour nous, c'est beaucoup plus intéressant de faire des, il n'y a pas que nous, c'est une logique assez européenne ça, le processus de Bologne en général, c'est plus intéressant de creuser les coopérations au niveau de master et des études doctorales plutôt qu'en licence.** En licence, il faut organiser les mobilités, notamment avec Erasmus par exemple, mais après c'est peut-être plus intéressant d'envisager, de faire des efforts de montage au niveau du master qu'au niveau de la licence. **C'est la politique française en tout cas.**

Bon, ça n'empêche pas qu'on soutient la licence [co-diplômation Lille 1 – filière en sciences économiques et gestion] ici quand même¹¹²⁷. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014)

La coopération universitaire conduite par le SCAC, comme c'est le cas des orientations de la DGM, dissocie de plus en plus « coopération universitaire » et « politique de la langue française ». Ce sont deux politiques disjointes.

Cette dissociation se retrouve parfaitement dans la distribution des rôles au sein des SCAC : à l'attaché de coopération linguistique et éducative, la langue française ; à l'attaché de coopération universitaire, la coopération universitaire.

« CT- Ma question c'est [...] la question de la langue en fait, du français, dans ces filières. Donc vous disiez qu'il y avait plusieurs logiques qui étaient un peu en concurrence finalement en ce moment. En ce qui concerne plus précisément ici, les ambassades, le MAE, la politique s'est un peu « ouverte » par rapport à la langue française ?

PI- Ce n'est pas le MAE qui s'est ouvert. **C'est l'Éducation nationale.**

CT- C'est l'Éducation nationale ?

PI- **Non, le MAE, il reste sur la même position.**

En cas de délocalisation, la moitié des cours au moins **doivent être faits par des Français**, par des gens qui sont, qui relèvent d'universités ou d'établissements français. En cas de doubles diplômes ou de diplômes conjoints, c'est 30 %. Mais rien jamais ne précise si ces cours doivent être faits en français ou dans une autre langue. [...]

Donc, du coup, il faut distinguer l'aspect francophone de l'aspect coopération. [...]

Alors c'est vrai qu'avec l'AUF, c'est un peu compliqué, mais l'AUF est en train de bouger. **L'AUF, par exemple, ça fait des décennies qu'ils mettent l'accent sur la langue et non pas sur les contenus à mon avis. Moi je préfère avoir un bon contenu en anglais qu'un mauvais en français. Je préfère avoir une université qui tient la route, qui me propose quelque chose en anglais qu'une université qui ne tient pas la route qui fait des coopérations pour que les gens aillent se promener à faire des trucs en français. Vous voyez ce que je veux dire ? [...]**

Il faut qu'on mette les choses à l'heure là-dessus. **Ce n'est pas la langue qui fait la coopération universitaire, sauf bien sûr si on fait de la linguistique ou de la littérature.** Et encore, moi j'ai rencontré des, quand j'étais en Russie, des spécialistes de la littérature française, je ne sais pas comment ils faisaient, mais, ils ne connaissaient pas le français, ça, ça peut exister ça. Il y en a d'ailleurs. [...]

Dans beaucoup d'autres pays, on a un tas de filières qui sont un peu en français, mais ce n'est pas ça le but du jeu principal. [...]

CT- Et ici même, donc votre poste, donc il n'y a pas de consigne particulière par rapport... ?

PI- D'instructions sur la langue elle-même ?

CT- Oui, sur la langue elle-même.

PI- **Ah non, mon travail n'est pas du tout, ça c'est le travail de mon collègue de linguistique, ça.** Moi, mon travail n'est pas de faire la promotion de la langue, il est de faire la promotion de la France, ce n'est pas la même chose. [...]

Il y a deux aspects. Soit les étudiants comprennent que leur intérêt c'est d'apprendre plusieurs langues, ce qui est en train de se faire en Pologne, en Tchéquie, en Slovaquie, les étudiants eux-mêmes sont entrés dans une logique de multilinguisme, parce qu'ils veulent se débrouiller, ils veulent être mobiles, et ils savent que l'anglais ça ne suffit pas, donc du coup le français, on a notre rôle à jouer à ce niveau-là. Mais si on est sur l'idée avec des étudiants qui ne sont pas entrés dans cette logique-là, là c'est quand même très difficile...

Donc il faut, il faut quand même essayer d'expliquer aux étudiants qu'ils ont de l'anglais, même s'ils ont appris l'allemand, mais pourquoi pas le français après, en troisième langue, ce sera un truc distinctif, ce sera une compétence en plus. Donc il faut dire, oui on en plein d'entreprises françaises installées, enfin ce

¹¹²⁷ Sous forme de soutiens à des missions d'enseignement, qui se déroulent dans le cadre du co-diplôme.

genre discours, quoi, qui sont vrais en plus, voilà. Essayer de faire un lien pour se mettre un petit peu dans les motivations des étudiants.

CT- Oui.

PI- **Faire coûte que coûte une licence d'économie en français, ce n'est pas ça la fin en soi, bon. Il faut que ce soit un outil, il ne faut pas que ce soit un objectif.** » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

ii. Roumanie : des formations qui fonctionnent seules ?

Dans les années 2000 et 2010, la coopération en Roumanie s'effectue, comme dans les autres pays, sur fonds de restrictions budgétaires.

Le même processus est à l'œuvre qu'en Bulgarie : de moins en moins de soutiens accordé aux filières francophones. A part le Collège juridique, au moins formellement, on était déjà dans une politique de « normalisation » depuis les années 1990. Formellement : car dans la pratique, des formes d'inertie et de « dépendance au sentier » se sont créées : en 2009, ce sont toujours pratiquement les formations qui s'étaient créées au début des années 1990, sous l'impulsion de l'AUFELF, qui bénéficient de petites subventions, remises en jeu chaque année, relativement modestes.

Au début des années 2000, la situation semble à peu près la même que lors de la décennie précédente : des filières, en grand nombre, qui s'étaient montées et qui fonctionnaient en dehors du SCAC – ce qui caractérise la Roumanie par rapport aux deux autres pays.

« Les filières tournaient un petit peu toutes seules, d'une certaine façon, parce que c'était les profs roumains, etc. Finalement, il n'y avait pas, il fallait juste les suivre et organiser quelques échanges et veiller à ce que les universités françaises soient là, soient pas mal en contact avec les universités roumaines ou autres, mais il n'y avait pas énormément, énormément de choses à faire.

CT- Cela roulait tout seul en gros ?

PI- Oui, voilà, ça roulait tout seul. Après, il y avait en fait, justement c'était un peu amené comme ça au début, ça s'est mis un petit peu comme ça, c'est-à-dire que dans les années 90, les universitaires qui sont venus, ils ont sympathisé avec des universitaires roumains. Et voilà, c'est comme ça en fait un peu que ça s'est fait. Donc en Roumanie c'est comme ça. Côté ambassade, j'ai envie de dire, bon les filières sûrement elles avaient moins d'importance [qu'à l'AUF], voilà, il y avait d'autres projets en parallèle et, finalement c'était plus, en gros, suivre que les échanges se passent bien et faire en sorte que les besoins des entreprises soient à peu près couverts, les entreprises françaises, plus quelques petites dimensions sociales pour faciliter les échanges entre les deux pays. A l'AUF il y avait quand même un souci puisque bon c'était quand même le cœur du métier on va dire à l'AUF.

CT- Le cœur du métier ?

PI- L'AUF, l'Agence universitaire c'était vraiment l'échange entre universités et puis c'est censé être une association, donc il y avait quand même plus d'indépendance par rapport, on va dire, aux États, c'était plus l'université qui était mise, les échanges d'universitaires qui étaient mis en avant, qu'un objectif d'aider les entreprises. » (Entretien, VSN-SCAC-RO, 2000-2002 ; chef de projet « filières » - BECO, 2002-2005)

« PI- Donc autant ces formations universitaires marchaient bien, elles étaient réputées bonnes etc., il y avait du monde, autant il y avait un problème sur la sortie. [...] Et donc, moi j'étais aussi en contact avec des entreprises françaises qui elles, elles cherchaient à recruter des jeunes diplômés roumains francophones et avec des entreprises franco-roumaines, et donc il nous est venu l'idée de faire un **salon de l'emploi**. Et donc on a monté le premier salon de l'emploi. Bon se sont investies la plupart des entreprises à capitaux français qui étaient installées là-bas et cela a permis à plusieurs centaines d'étudiants de venir, et de se rendre compte comment c'est le marché de l'emploi quand il est ouvert. [...] C'est surtout, c'était un marché inique qui est réservé à ceux qui connaissent quelqu'un qui connaît quelqu'un. Donc l'idée c'était de faire un marché ouvert, compétitif, voilà. Donc c'est surtout ce sur quoi je me suis impliquée. » (Entretien, attachée de coopération scientifique, SCAC Roumanie, 2001-2003).

Au fil des années 2000, les soutiens se déplacent, comme ailleurs, sur la création de masters, le partenariat avec les universités françaises, la politique des bourses, l'attractivité de la France.

« PI- Ce qui étonne déjà au départ [à son arrivée en poste], c'est le grand nombre de filières. Vous avez vu la brochure, il y en a une quarantaine. **Donc ils vivent leur vie, nous on ne soutient qu'un certain**

nombre assez restreint de ces filières. Il y en a un grand nombre, c'est très, très inégal, les qualités de formation, le nombre d'élèves, tout ça, c'est très, très inégal, même si la moitié débouche sur des doubles diplômes, donc ça donne quand même des garde-fous, en se disant quand même s'il y a des doubles diplômes, c'est.

CT- Ils ont réussi à mettre ça en place avec un partenaire français, c'est ça ?

PI- C'est ça. Oui.

CT- Ils ont fait ça tout seuls en général ?

PI- Tout seuls ou des fois avec notre aide pour trouver des partenaires, payer des missions, pour qu'ils montent des choses, mais souvent c'est ça.

CT- C'est plutôt au niveau master ces **doubles diplômes** ?

PI- Oui.

CT- En licence il n'y a pas trop ?

PI- C'est plutôt en master. [...] Parce qu'une filière entière de trois ou quatre ans, quatre ans parce que la licence était de quatre ans avant, quatre ans plus un an et demi, ça fait cinq ans et demi pour faire master, plus licence, c'est un investissement quand même.

CT- Pour la coopération vous voulez dire ?

PI- Oui c'est quand même, alors que les masters, les élèves ont déjà fait une licence. Parce que quand on les prend dès le début on ne sait pas trop non plus, il y a de l'évaporation, tandis que là les gens qui vont faire un master, en général ils le font quoi, ils ne vont pas laisser tomber en cours, et donc. C'est vrai qu'il y a une espèce de frénésie aussi pour les masters. » (Entretien, ACU, SCAC Roumanie, 2006-2010)

Cependant, vers la fin de la décennie 2000, le parc universitaire s'internationalise et s'anglicise nettement.

« [En Roumanie] on était resté sur une idée de francophonie principale, je dirais. C'est l'idée qu'on se fait de la Roumanie, ce qui est une très mauvaise idée, parce qu'en fait on n'est plus dans une idée de francophonie principale. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014)

Certaines formations, basculent à l'anglais (L'INDE, en coopération avec le CNAM).

L'attaché de coopération universitaire en poste de 2010 à 2014, dresse un bilan beaucoup moins idyllique de la situation que ses prédécesseurs, aussi bien en ce qui concerne la place de la langue française dans les universités que le fonctionnement des partenariats.

« PI- Je vais vous résumer la situation. Quand je suis arrivé il y a un an et demi en Roumanie, j'ai été surpris parce que tout le monde parlait de la Roumanie comme un pays où les filières francophones fonctionnent bien, ce qui était une image d'Epinal, une image d'Epinal : ça n'existait pas. Il y a beaucoup d'accords Erasmus entre la Roumanie et la France, et la France est même le premier partenaire en termes d'accords Erasmus avec la Roumanie. **Néanmoins nos partenariats universitaires bilatéraux ou de la formation commune avaient complètement perdu pieds. Il a fallu qu'on fasse un peu d'évaluation de ce qui restait en place, finalement il n'y a pas grand-chose qui reste en place.** On parle de ce qui reste en place, hein, donc Bucarest, je ne parle pas de Timisoara où il n'y a plus rien, où il y avait un master commun. Iasi, il y avait un master, il n'y en a plus. Voilà donc on a fait un travail de détection des formations existantes. Et puis on a lancé un petit appel avec les moyens qui nous restent pour essayer de soutenir ces formations-là et de soutenir la mobilité essentiellement des étudiants et des enseignants-chercheurs et la bibliographie francophone. Donc ça, ça a bien marché, puisque qu'on a quand même eu à peu près une trentaine de dossiers qui ont été déposés, certains farfelus, enfin bon, on en a sélectionné une quinzaine que l'on aide avec les moyens du bord, mais à qui ça permet, ça a permis en fait de maintenir en français des filières qui étaient un peu en difficulté et à d'autres d'émerger. Et parfois même pour sauver un truc. [...] Voilà. **La situation est difficile et le fait d'avoir mis en place cet appel, ça permet de préserver quelques citadelles, quoi.** » (Entretien, ACU, SCAC Roumanie, 2010-2014)

Les soutiens du SCAC aux formations en langue française semblent plus nécessaires que précédemment, alors que l'enveloppe diminue d'année en année. Ce soutien, comme en Bulgarie se déroule dans un cadre conventionnel ponctuel, en direction, toujours, prioritairement des masters, en co-diplomation avec une université française.

« On soutient surtout au niveau master parce que c'est plus facile, mais s'il y a des filières qui veulent développer des licences et si ce sont des filières qui ne sont pas nécessairement francophones, mais qui laissent une place à la francophonie avec un certain nombre de modules en français ou un cours en français tout simplement, on n'est pas complètement fermé, parce que ça permet quand même de sauver les meubles.

CT- Est-ce que vous retenez en priorité les projets de co-diplomation ou pas forcément ?

PI- Oui, de façon privilégiée, parce que ça nous permet d'avoir un regard, un regard sur les méthodes. Les méthodes d'apprentissage et sur les échanges aussi avec la France. » (Entretien, ACU, SCAC Roumanie, 2010-2014)

« CT- Les grosses coopérations comme le Collège c'est fini en fait ?

PI- Oui, tout à fait. Celle-ci on y tient.

CT- Oui mais des nouvelles de ce type-là ce n'est plus possible ?

PI- Sur les moyens actuels, ce n'est vraiment pas la priorité, voilà. On n'y pense même pas. **La priorité aujourd'hui, on se concentre, à l'heure actuelle c'est la mobilité, l'attractivité, maintenir l'influence du gouvernement français**, c'est pour ça qu'on fait de gros efforts pour travailler avec les entreprises françaises pour trouver des moyens financiers qui nous permettent de continuer à offrir à des gens qui ont du potentiel des moyens. » (Entretien, ACU, SCAC Roumanie, 2010-2014)

6. Conclusion : Evolutions d'une politique de filières francophones de la part des SCAC et évolutions des soutiens aux formations universitaires francophones

Avec des chemins sensiblement différents (une présence moins indispensable des acteurs de la coopération française en Roumanie, due aux nombreux projets de coopération « infra-étatiques »), la politique de filières francophones des SCAC a peu ou prou suivi un chemin identique, selon une chronologie quelque peu différente.

Une période de création de filières francophones, très précoce en Turquie, avec le développement d'un modèle de « filières d'Ambassade », puis d'université.

En Bulgarie et en Roumanie, la première période a plutôt été de suivre la politique de l'AUPELF-UREF, en soutenant des filières, de manière régulière, avec des budgets initialement importants. Des projets plus conséquents voient le jour au milieu des années 1990, suivant une orientation forte de la DGRCS. A partir de la fin des années 1990, les soutiens se délitent, à part les projet-phares, projets politiques, que « personne ne peut arrêter », les filières ne font plus partie de la politique des SCAC.

Les universités, aussi bien françaises que locales, sont chargées de prendre en main leurs partenariats.

En particulier, la rétribution par le MAE et/ou les SCAC du personnel français qui intervient dans les formations est soumise à une forte pression – quels que soient le contexte ou la formation.

Progressivement, à la même période, les postes de détachés budgétaires, très coûteux pour le MAE qui prend tout en charge en versant de grosses indemnités de résidence, sont remplacés par des délégations. Dans ce dernier cas, ce sont les universités françaises qui mettent à disposition de la formation / de l'université, pour plusieurs mois ou plusieurs années, les universitaires qu'elles continuent à rétribuer, tandis que le MAE reverse en heures de vacation l'équivalent des heures des universitaires mis en délégation à l'université.

Alors que les interventions ponctuelles d'universitaires français (« les missions ») étaient entièrement prises en charge par le MAE (billet d'avion, per diem et rétribution horaire conséquents), la part se réduit pour ne concerner que les per diem et le billet d'avion, à charge aux universités de verser éventuellement des compléments aux universitaires.

Un organisme ad hoc (la MICEL) est créé en Turquie afin, dans un premier temps, de pouvoir embaucher des enseignants non universitaires (à GSÜ, les enseignants de français ou de mathématiques et de physiques), pour la plupart « détachés » du ministère de l'Education nationale, en contournant précisément les règles du détachement (les mêmes que pour les universitaires). Cela permet des rémunérations à peu près équivalentes aux rémunérations dans l'enseignement secondaire en France, variables selon le grade et l'échelon.

Dans un deuxième temps, un statut MICEL sup, permet d'embaucher des jeunes docteurs, n'ayant pas encore trouvé de poste de maître de conférences en France.

Parallèlement à ces mesures qui contraignent les rémunérations, le nombre des enseignants rétribués par le SCAC et mis à disposition de la coopération tend à se réduire.

Dans le même temps, les interventions de personnels enseignant français, sont, de plus en plus désignées comme de la « politique de substitution » de la part de la DG, des acteurs du SCAC.

Une pression est exercée depuis les années 2000 sur le développement de co-diplomations de niveau master, la cotutelle de thèse et la recherche, délégitimant les formations de licence – presque reléguées du champ universitaire. Les motifs semblent divers, s’associant parfois. Il peut s’agir de développer les formations vers les cycles supérieurs conformément au développement « normal » d’une formation universitaire – mais, à budget « constant » ou « diminuant », en concentrant les soutiens à ce niveau. Il peut s’agir d’une raison simplement économique.

A part pour les projets-phares qui demeurent, l’université Galatasaray et le Collège juridique, projets politiques, outils de la diplomatie de la France, les conventions signées par le SCAC sont de plus en plus éphémères¹¹²⁸.

S’il est relativement aisé de « dater » l’apparition des « filières » dans la politique des SCAC, il est moins aisé de « dater » le début d’un mouvement de bascule, tant les chemins de chaque formation universitaire francophone sont différents. Mais, en gros, il coïncide avec la transformation de la DGR CST en DGCID et aux modes de coopération qu’elle souhaite appliquer à ces pays, tous lancés dans un processus d’intégration à l’Union européenne - dont les issues sont diverses -, et dans des processus de convergences universitaires impulsés, à des degrés divers, par les ministères de tutelles.

D. Conclusion - une politique parallèle AUF et MAE : des cadres d’action partiellement convergents

Nous souhaitons dans cette conclusion revenir sur les convergences partielles entre les politiques de « filières universitaires francophones » du ministère des Affaires étrangères et de l’AUF.

La politique de « filières francophones » de chacun des deux grands acteurs de la coopération porteurs d’une mission « langue française » s’est initialement construite de manière très imbriquée au tournant des années 1980-1990.

Ces politiques se sont définies initialement à peu près de la même façon : mettre en place un étage universitaire devant servir de débouché aux élèves des lycées bilingues ou français à l’étranger ; développer une francophonie universitaire en s’appuyant sur des ressources locales francophones : des élites qui avaient conservé l’usage du français, dans des pays « non francophones » où la langue française était plus ou moins étendue.

Elles se sont appuyées sur des outils très similaires :

- mise en place d’un consortium universitaire ;
- soutien à la mise en place et au fonctionnement des filières par le financement de personnel universitaire intervenant dans les filières – français pour le MAE ; français, belge, canadien pour l’AUF ;
- soutien à la formation des universitaires locaux par des « invitations » ou des « stages » en France et/ou en Belgique ; bourses d’études pour former, en France et/ou en Belgique, une relève (master, doctorat) ;
- soutien à l’accès à la documentation scientifique...

Conséquentes dans un premier temps, ces aides se sont progressivement réduites, au fur et à mesure que les budgets se réduisaient.

Par ailleurs, il est apparu de moins en moins évident que les lycéens des établissements bilingues francophones suivent un parcours « francophone » aussi linéaire « du lycée à l’université ».

C’est particulièrement le cas en Turquie. Dès 1988, dès la première promotion du DSAP, avant la création de l’université Galatasaray, « concurrente », la formation ne remplit pas l’objectif initial pour lequel elle avait été créée :

¹¹²⁸ Voir annexe 3 les différentes conventions de coopération.

« Lorsque le projet en avait été formé, la filière d'enseignement supérieur en français était conçue comme débouché naturel des lycéens francophones turcs. Or, le nombre de ceux-ci parmi les admis reste réduit (17 en 1988, 17 encore en 1989¹¹²⁹) » (Rapport de mission, 22-26 septembre 1989, coordinateur du projet DSPA pour le MAE, 1987-2003)

Le concours national explique en partie cette situation. Mais quand l'université Galatasaray est créée, malgré la dérogation exceptionnelle qui a été accordée à l'université – recrutement sur concours spécifique, hors concours national, des diplômés des lycées bilingues –, les quotas ne sont pas remplis, surtout ceux du lycée Galatasaray (25% du total). Si bien que, en 1997, le comité paritaire prend la décision d'ouvrir les places laissées vacantes aux étudiants des autres lycées bilingues, en priorité, aux étudiants entrés sur concours national, dans un deuxième temps.

La situation est un peu moins claire en Bulgarie et en Roumanie. En Roumanie, les lycées bilingues n'existant que depuis 1990, ce n'est initialement pas une question.

Les rapports de l'AUF qui prenaient en compte le critère de la provenance éducative des lycéens l'abandonne en 2002.

Par ailleurs, certains de nos interlocuteurs (bureau BECO notamment) ont fait part du dilemme concernant la sélection : le critère linguistique devenant, au fur et à mesure que les flux se tarissaient, de moins en moins important pour intégrer des filières, initialement conçues pour des étudiants déjà bilingues.

Les filières ont très vite échappé à ce pour quoi leurs concepteurs des SCAC ou de l'AUF les avaient initialement destinées.

Ceci ne manque pas de donner lieu à des hiatus qui n'avaient pas été prévus et auxquels tous les acteurs sont confrontés :

- privilégier les compétences en langue française lors du recrutement ou les compétences « scolaires » (et pour les enseignants – question impensée au départ – mais qui va se poser aussi : privilégier les compétences en langue française ou les compétences disciplinaires / scientifiques) ;
- place à donner à la formation langagière dans les curriculums.

La politique de filière s'est épuisée peu à peu, pour chacun des deux acteurs à partir des années 2000. Les « paquets » deviennent de plus en plus légers ; les « filières » se « normalisent », redeviennent des formations parmi d'autres formations.

Dans un cadre européen d'harmonisation des diplômes, la co-diplomation de niveau master et doctorat est vivement encouragée, aussi bien par le MAE que par l'AUF, tirant la coopération « vers le haut ».

Ce sont des projets onéreux : la « relève » par les enseignants locaux peine dans beaucoup de cas à se mettre en place – voire n'y parvient pas.

Les consortiums universitaires sont de plus en plus activement chargés de trouver des soutiens autres pour financer le fonctionnement des formations. Les interventions des enseignants français (belges...) sont de plus en plus laissées à la charge de leur université.

Cependant, malgré ces ressemblances, des différences de conception importantes existent aussi entre les deux grands acteurs.

La première est celle de la « bilatéralité » et de la « multilatéralité ».

L'AUPELF-UREF / l'AUF, qui a un mandat de la Francophonie institutionnelle, est une organisation internationale, qui ne fait la promotion d'aucun pays en particulier. Elle échappe ainsi aux relations politiques et économiques entre Etats. Son projet est de développer la coopération entre universités – non entre états. Les « filières » de l'AUF sont conçues d'emblée comme des formations interuniversitaires au sein de la Francophonie.

Ceci a des conséquences notamment sur les consortiums : composés d'établissements français dans un cas, d'établissements relevant nécessairement de plusieurs pays dans l'autre. Ceci n'empêche pas les SCAC en Bulgarie et en Roumanie d'apporter leur soutien aux « filières AUF », dans la mesure où il y a un intérêt commun.

¹¹²⁹ Moins d'une dizaine après la création de l'université Galatasaray ; un de temps en temps, depuis les années 2000.

Les « filières », pour le gouvernement français, doivent contribuer au rayonnement de la France à l'étranger. C'est le cas des « filières politiques » comme, d'une manière différente, des « filières universitaires ».

L'université Galatasaray est l'illustration parfaite du projet politique qui s'est concrétisé par un accord intergouvernemental. Dans ce sens, le projet est unique. La question des soutiens du gouvernement français est une question diplomatique.

Sans reposer sur un tel accord, d'autres projets apparaissent eux aussi comme des projets politiques. C'est initialement le cas du DSPA, dont la création a été poussée par la Fondation Galatasaray de l'éducation et qui a finalement été mis en place par décision ministérielle. Mais une fois l'université Galatasaray créée, le DSPA va cesser d'être un outil politique : il devient un projet universitaire important, mais un projet universitaire et non plus politique.

C'est le cas également du Collège juridique. Avec des parrainages prestigieux, bien que ne reposant pas sur un accord intergouvernemental, il a réussi à rester un instrument diplomatique, auquel le MAE continue d'octroyer des moyens importants. Même si les soutiens des hautes institutions françaises qui avaient encouragé sa création ont peu à peu fait défection (Ecole de la magistrature, par exemple), il a réussi à former des juristes, en poste dans les rouages de l'Etat roumain. Il dispose, comme Galatasaray, d'un réseau d'influence de plus en plus étendu.

Il n'empêche que ces grands projets politiques sont eux aussi soumis à des pressions budgétaires de la part du gouvernement français.

Si le MAE supporte des formations politiques, vitrines de sa diplomatie, les SCAC apportent leur concours, de plus en plus restreint, comme l'AUF, à des « formations universitaires ».

Ces formations « universitaires », dont les universités sont de plus en plus chargées d'assumer seules le fonctionnement, sont parallèlement, de plus en plus conçues par le MAE, non comme des vitrines de la France à l'étranger, mais comme des micros outils d'influence devant servir, soit aux entreprises françaises, soit à valoriser les universités françaises et leur politique d'attractivité. Dans ce dernier cas, il s'agit de suivre les politiques d'internationalisation des universités françaises (harmonisation des cursus et des diplômes, co-diplomations...) qui se développent dans un cadre européen.

« Poursuivant cette démarche de dialogue constructif avec les coordinateurs des filières, le ministère des Affaires étrangères, en étroite coopération avec le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, souhaite aller plus loin en proposant prochainement une « charte de qualité des filières », à l'occasion de l'adoption désormais effective pour l'ensemble des universités françaises du cadre européen de l'enseignement supérieur, connu sous le nom de 'processus de la Sorbonne-Bologne'.

L'adaptation des programmes aux normes du « LMD » (licence-master- doctorat) doit constituer une 'ardente obligation' pour nos formations sur le continent européen naturellement, mais au-delà, si l'on en juge par l'intérêt que suscite la référence européenne au sein des filières francophones du pourtour méditerranéen et d'Asie. » (Répertoire FUF, DGCID, 2006, préface de Philippe Etienne, directeur général)

...

Pour finir, quelle est la place de la langue française dans les politiques de filières francophones de chacun des deux organismes ? Comment s'articulent les questions proprement universitaires et les questions relatives à la langue française ?

Nul doute que le MAE et l'AUF disposent d'une mission commune de diffusion (maintien et sauvegarde, si ce n'est expansion) de la langue française.

Pour l'AUF, mission universitaire et mission langue française sont consubstantielles. C'est le sens même de son existence. Dans la lignée de la politique de la Francophonie institutionnelle, les langues locales sont « partiellement » intégrées aux « filières ». En revanche, si les cadres semblent s'assouplir (Entretien rectrice AUF, 1999-2007 ; entretien ACU, SCAC Roumanie, 2010-2014), c'est très marginalement qu'est envisagée une association avec la langue anglaise.

Pour le MAE, la langue française reste encore un incontournable de sa politique d'influence à l'étranger. A l'époque de la politique des filières, dans les années 1990, coopération universitaire et langue française étaient indissociables (discours d'Alain Juppé, 1994, op. cit.). C'est le moment de la loi Toubon relative à l'emploi de la langue française (4 août 1994).

A cette époque, les filières francophones étaient sans doute davantage, de la part du gouvernement français, un outil de politique linguistique qu'un outil de politique universitaire.

Avec l'avènement de la DGCID, d'une part, le développement des politiques d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur français, d'autre part, la coopération universitaire devient une question « universitaire » ; la langue française n'est plus la question centrale des échanges universitaires. Les SCAC, qui ne développent plus de politiques de filières, mais soutiennent ponctuellement des formations, s'engagent peu à peu dans cette voie. C'est franchement le cas quand ils servent de relais à des partenariats universitaires, sans s'impliquer dans les partenariats ainsi créés (ACU, SCAC Bulgarie, 2010-2014).

A l'égard, plus particulièrement, des « héritages » à gérer, des petites « citadelles », que sont les formations universitaires francophones, la position quant à la place de la langue anglaise s'assouplit nettement, depuis la fin de la première décennie 2000.

Le coordinateur-expert du « projet DSPA » pour le MAE - projet qui s'est terminé en 2003, avec le retrait de la Fondation nationale de sciences politiques et la fin de la mise à disposition d'un coordinateur français sur place -, témoigne qu'en 2003 la langue française n'était pas négociable.

« CT- Finalement, la langue française, qui en voulait réellement ?

PI- Le Département. Pour le département, ce n'était pas concevable que cela ne se fasse pas en français. Ça n'a jamais pu être même discuté. C'était comme ça. Une évidence, en pensant qu'il fallait former des francophones pour garder de l'influence. » (Entretien, coordinateur-expert MAE – DSPA-UM, 1987-2003)

C'est également le sentiment, par exemple, de la personne chargée de projet pour la co-diplomation de master de la filière de sciences économiques et de gestion de l'université de Sofia.

« CT- La francophonie, l'aspect francophone du master c'était quelque chose qui était, c'était quelque chose que vous sentiez comme un impératif, qui allait de soi ?

PI- Absolument, oui. A mes yeux ça n'allait pas de soi, mais j'étais peu orthodoxe, parce quand on travaille dans la finance et dans l'économie, bon, on pouvait aussi très bien imaginer, ce n'aurait pas été aberrant que les universités françaises s'implantent avec des enseignements en anglais aussi, comme elles le font de plus en plus maintenant en France. Mais à l'époque, entre guillemets, non c'était impensable. Et là pour le coup l'ambassade n'aurait pas si volontiers financé peut-être le projet si on n'avait pas préservé l'aspect francophone du projet, ça c'était vraiment très important. » (Entretien, VIA, SCAC Bulgarie, 2004-2006)

Dans la préface du dernier répertoire consacré, non aux « filières », mais aux formations françaises à l'étranger, cette ouverture à la langue anglaise était explicitement encouragée.

« S'agissant des formations auxquelles le ministère des Affaires étrangères accorde son soutien, on relève que de nombreux changements ont été opérés au cours des dernières années, sur la base de recommandations émises à la suite d'une évaluation externe conduite en 2000/2001 sur les filières en Europe centrale et orientale. Les évolutions qui sont en cours portent, suivant les cas, sur l'amélioration de la **reconnaissance académique des cursus**, sur le **développement de l'offre linguistique avec l'ouverture à l'anglais**, sur le **renforcement de l'accroche de la filière au monde économique et singulièrement aux sociétés liées à la France**, ou sur l'**introduction de l'enseignement à distance** grâce aux nouvelles techniques de l'information et de la communication. » (Répertoire FUF, DGCID, 2006, préface de Philippe Etienne, directeur général)

Certes, les subventions aux formations, quand il y a en a, sont destinées aux formations en langue française (« défendre des citadelles »). Dans ce cas, la langue française est incontournable, mais elle est soutenue par des politiques de plus en plus ouvertes à la langue anglaise, qui n'est pas seulement confinée dans des cours de langue étrangère obligatoire.

« CT- Vous, vous attendez à ce qu'ils enseignent tout en français effectivement ?

PI- Oui, dans ces filières-là oui. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas avoir des cours d'anglais ou autre chose, mais on s'attend à ce qu'il y ait une large dominante en français, il peut avoir un module ou deux. Mais quand même l'idée c'est que ça soit effectivement en français. » (Entretien, AZCU, SCAC Roumanie, 2006-2010).

Au final, les objectifs des formations universitaires francophones se sont nettement reconfigurés depuis qu'elles ont été créées.

...

Quel est précisément le statut de la langue française dans les formations dès lors que les soutiens des deux grands acteurs disposant d'une politique de la langue française se retirent, que les interventions

d'enseignants français (belges...) sont disqualifiées comme « coopération de substitution » et que l'on enjoint les universitaires, qu'ils soient français ou locaux, à prendre en charge leur coopération ?

III. Les universités et les universitaires acteurs de la coopération : développement de politiques d'internationalisation et statut du français

Les formations universitaires francophones se sont construites dans des champs universitaires où les pays étaient sur « une voie européenne » (partie 2).

Chemin faisant, selon des rythmes particuliers à chaque champ universitaire, comme les universités françaises ou belges¹¹³⁰, les échanges universitaires s'inscrivent dans des politiques universitaires européennes de convergence européenne.

Comment ont évolué les engagements universitaires – des universités mais surtout des universitaires qui s'impliquent dans les formations – dans des formations universitaires francophones, de part et d'autre, au fur et à mesure que les soutiens des grands acteurs de la coopération universitaire diminuent, et que les ministères de tutelle des universités (enseignement supérieur) s'engagent de plus en plus dans des processus de convergence d'un enseignement supérieur européen ?

Développement d'un cadre européen des échanges universitaires.

On a vu que la création des formations universitaires francophones coïncidait peu ou prou, dans les trois pays, avec une « perspective européenne » des pays.

Elle coïncide aussi, du côté des universités françaises (/ belges) avec l'émergence de programmes européens en direction de l'enseignement supérieur, afin de promouvoir « plus de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur » relevant des Etats membres¹¹³¹. Notamment, le programme Erasmus¹¹³² est lancé en 1987, destiné, comme son nom l'indique, à favoriser les échanges d'étudiants intra-communautaires.

« La vision des universités [les universités françaises et l'IEP] qui participaient [à la création du DSPA], elles, c'était plus l'internationalisation, c'est-à-dire, monter des projets communs. On était au début de l'internationalisation universitaire, c'est-à-dire, le programme Erasmus existait déjà, mais n'était pas ce qu'il est aujourd'hui, pas utilisé comme il l'est aujourd'hui. Le système de Bologne n'existait pas, le système des ECTS et équivalences n'existait pas. Mais progressivement déjà les universités essayaient de voir, de se lancer dans des opérations de coopération concrètes, pas simplement, signer des conventions, voilà, essayaient de monter des projets à l'étranger et les mener à bien. Ça c'était un petit peu l'esprit de la coopération, ça commençait. Alors, le choix de l'université de Marmara est venu un petit peu comme ça, je crois, il est venu aussi par le fait, on aurait pu prendre d'autres universités. » (Coordinateur pédagogique, DSPA, 1988-1992)

En 1990, comme nous l'avons vu dans une partie précédente, le programme Tempus est créé pour encourager les échanges entre les universités des pays membres et celles d' « Europe centrale et orientale ». Il permet un développement des échanges inter-universitaires encore inédits, de part et d'autres. C'est dans ce cadre qu'émerge un grand nombre de formations, surtout en Roumanie.

En 1995, le programme Socrates est lancé - avec plusieurs autres programmes qu'il englobera par la suite - pour développer des actions communautaires en matière d'éducation.

¹¹³⁰ Des universités et des universitaires belges sont engagés dans les consortiums multilatéraux de l'AUF. Nous ne sommes pas en mesure de fournir des éléments sur le développement international des établissements d'enseignement supérieur belges. Tout au plus supposons-nous, que, à l'instar des établissements d'enseignement supérieur français, des établissements d'enseignement supérieur roumains et bulgares – et même turcs – ils connaissent un mouvement d' « européanisation » et/ou d' « internationalisation » de leurs cadres d'action.

¹¹³¹ Déclaration de Stuttgart et de Fontainebleau, 1983-1984. Les informations et les citations sont issues des sites Euractiv et Eurolex.

¹¹³² Community Action Scheme for the Mobility of University Students.

La fin des années 1990 marque un épuisement des créations de formations francophones et des politiques de filières francophones des grands acteurs étatiques et supra-étatiques de la coopération française et francophone.

Si, pour certains aspects, elles ont été favorisées par un cadre d'action européen (premiers programmes Erasmus, en 1987 ; programme Tempus), les formations universitaires francophones sont sans doute « défavorisées », en partie, par ce même cadre d'action européen qui pousse les universités non seulement vers des convergences de reconnaissance de diplômes et de cursus européens, mais aussi vers des processus d'internationalisation.

A la fin des années 1990, des engagements communs vont être pris par les Etats pour accélérer les processus de rapprochements des systèmes universitaires, qui ne se réalisent pas spontanément.

En 1999, sous l'impulsion de six ministres de l'éducation, la déclaration de Bologne est adoptée par vingt-sept Etats membres ou engagés dans le processus d'adhésion à l'Union européenne. Elle prévoit six objectifs :

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables (LMD),
- mise en place d'un système de crédits (ECTS),
- promotion de la mobilité en levant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs,
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité,
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

La France, la Bulgarie et la Roumanie font partie des 27 premiers Etats signataires en 1999, alors que la Turquie s'engage dans le processus en 2001.

A la conférence de Berlin, en 2003, intitulée « Réaliser l'espace européen d'enseignement supérieur », en sus des objectifs déjà adoptés, de nouvelles orientations sont esquissées :

- la structure des diplômes (études doctorales en trois ans) ;
- l'adoption pour 2005 d'un système de diplômes comparable ;
- la promotion de l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur, en relation directe avec la stratégie de Lisbonne (2000).

« Les ministres [de l'éducation] tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) qui visent à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, assortie d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », et qui nécessitent de développer davantage d'activités et une coopération plus étroite dans le contexte du Processus de Bologne. » (Déclaration, Conférence de ministres de l'éducation de Berlin, 2003)

Il s'agit donc, au-delà de la convergence des systèmes universitaires européens, d'encourager à leur « internationalisation ». La mobilité est au cœur de cette stratégie. La phase II du programme Socrates s'inscrit dans ces grandes lignes : « Pas moins d'une dizaine de programmes ont été ouverts pour permettre des coopérations entre l'Union européenne et divers pays du monde avec des soutiens financiers significatifs » (MAE / DGCID, Rosselles & Lentiez, 2003)

En 2004 est lancé, en sus du programme de mobilité individuelle, le programme Erasmus Mundus.

« Erasmus Mundus soutient, **aux niveaux master et doctorat**, des cursus intégrés de très grande qualité académique, proposés par des consortia d'établissements d'enseignement supérieur **issus d'au moins trois pays européens** et possiblement de pays tiers, et donnant lieu à des bourses d'études, d'enseignement et de recherche. Les cursus doivent obligatoirement impliquer des mobilités entre les établissements du consortium et déboucher sur l'octroi d'un diplôme conjoint, ou au minimum double ou multiple, reconnu par les autorités compétentes des pays concernés. »¹¹³³.

¹¹³³ Site de l'agence Erasmus France, septembre 2011. « C'est l'action phare du programme. Plus d'une centaine de cursus de master ont été labellisés Erasmus Mundus depuis le lancement du programme en 2004. A la rentrée 2011, 123 cursus de master Erasmus Mundus et 24 cursus de doctorat Erasmus Mundus sont ouverts aux étudiants du monde entier dans des disciplines très diverses. Près de 300 établissements d'enseignement supérieur européens et 70 établissements de pays tiers sont concernés. »

Au-delà des années 1990, c'est dans ce contexte d'harmonisation des diplômes et des programmes d'études, mais aussi, dans un contexte très concurrentiel d'« attractivité des systèmes d'enseignement supérieur », que fonctionnent les formations universitaires francophones et que se déploient les cadres d'action des acteurs universitaires et de la coopération française en matière universitaire. La Turquie est plus en retrait, la Roumanie s'engage résolument et très tôt dans ce processus. On a vu quelles étaient les orientations du gouvernement français, via l'action du MAE, dans le domaine universitaire : nul doute que la stratégie est d'encourager les universités françaises à s'inscrire dans ces grands programmes.

Dans ce contexte d'internationalisation accrue, l'anglais s'impose majoritairement comme langue des échanges scientifiques et universitaires. Une étude de la Commission européenne sur les mobilités Erasmus indique que 66% des étudiants en mobilité utilisent principalement l'anglais comme langue des études en 2011-2012 et que environ 80% des missions d'enseignement réalisées dans un cadre Erasmus s'effectuent en langue anglaise (Commission européenne, Erasmus Report, 2013 : 24 ; 42). On peut supposer que l'implication d'au moins trois pays membres pour les programmes Erasmus Mundus contribue à favoriser la langue anglaise.

En France, comme en Roumanie et en Bulgarie, et beaucoup plus tardivement, en Turquie, la législation en matière de « coopération universitaire » du ministère de l'Enseignement supérieur, suit parfaitement ces directives¹¹³⁴.

De plus, la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), engage clairement les établissements d'enseignement supérieur français à accroître leur « européanisation » et leur « internationalisation ». Elles concernent deux des six missions principales des universités.

« Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

- La formation initiale et continue ;
- La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;
- L'orientation et l'insertion professionnelle ;
- La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- **La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche;**
- **La coopération internationale.** » (Loi LRU, 10 août 2007)¹¹³⁵.

Par l'arrêt du Conseil d'Etat du 13 janvier 2010, la langue française perd son caractère obligatoire dans les épreuves d'examens ou de concours à finalité professionnelle.

Selon notre interlocuteur en charge du secteur universitaire au SCAC en Bulgarie, dans le cadre de l'internationalisation donné aux universités et de la compétitivité, l'anglais est obligatoire si les universités veulent réaliser leur mission d'« internationalisation ».

« CT- Oui donc moi ma question, enfin je n'ai pas de position particulière là-dessus, mais ma question c'est vraiment, effectivement la question plus que de la formation elle-même, la question de la langue en fait, du français, dans ces filières. Donc vous disiez qu'il y avait plusieurs logiques qui étaient un peu en concurrence finalement en ce moment. En ce qui concerne plus précisément ici, les ambassades, le MAE, la politique s'est un peu « ouverte » par rapport à la langue française ?

¹¹³⁴ Site du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, rubrique « Coopération internationale en matière d'enseignement supérieur : cadre législatif et réglementaire ».

1994 : Autorisation de reconnaissance des diplômes délivrés en commun avec un établissement d'enseignement supérieur étranger, nécessitant la signature d'une convention entre établissements (en particulier de niveau « master » (bac + 5)) ; Autorisation d'organisation de thèses en cotutelle reposant sur un échange de professeurs et permettant d'accroître le rayonnement des universités françaises.

2005 : Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse (« La cotutelle internationale de thèse vise à conforter la dimension internationale des écoles doctorales, à développer la mobilité des doctorants et à développer la coopération scientifique entre des équipes de recherche françaises et étrangères (art 2). »)

Décret n°2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international : « Les diplômes nationaux (conférant les grades de la licence, master et doctorat) peuvent être délivrés dans le cadre de partenariats internationaux, afin de conforter la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et de développer la coopération internationale (art 1). »

¹¹³⁵ Nous soulignons.

PI- Ce n'est pas le MAE qui s'est ouvert. **C'est l'Éducation nationale.**

CT- C'est l'Éducation nationale ?

PI- **Non, le MAE, il reste sur la même position.** En fait, la loi française pour les doubles diplômes, elle distingue, elle distingue les doubles diplômes, et les conjoints, c'est la même loi, enfin c'est la même réglementation pour les deux, des délocalisations. En cas de délocalisation, la moitié des cours au moins **doivent être faits par des Français**, par des gens qui sont, qui relèvent d'universités ou d'établissements français. En cas de doubles diplômes ou de diplômes conjoints, c'est 30 %. **Mais rien jamais ne précise si ces cours doivent être faits en français ou dans une autre langue.** [...] Il n'y a absolument aucune règle là-dessus. Simplement il paraît cohérent quand on fait une coopération, sachant qu'en France les Français enseignent en général en français, la question est là, mais si c'était, si on était avec des Finlandais, si je travaillais pour la Finlande, les Finlandais ont le russe, le finnois et l'anglais comme langues, les universités offrent tout leur programme en anglais, et quand on fait des coopérations à l'étranger, les Finlandais, ils enseignent en anglais évidemment, pour eux c'est quelque chose qui relève, qui coule de source. Vous voyez ce que je veux dire ? [...] Donc, nous ça apparaît évident que ce soit en français alors que les règlements ne le précisent pas. Alors que pour les Finlandais ce ne serait pas ça l'idée. **Donc, du coup, il faut distinguer l'aspect francophone de l'aspect coopération.** » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

« CT- Oui. Mais je veux dire par rapport à la politique, par rapport à ces filières précisément dites *francophones*, donc, il n'y a pas de contraintes particulières ?

PI- Si je prends le problème dans l'autre sens, c'est, comme en France, on a quand même peu d'universitaires susceptibles de faire des cours de façon assez naturelle dans une autre langue que le français. La langue française est incontournable par rapport à toutes ces coopérations. Ce n'est pas une fin en soi, c'est simplement un élément du contexte, c'est ça que je veux dire, la langue. Puisque les, on n'a pas fait l'effort pendant des années, on comprend pourquoi, sauf peut-être, peut-être dans certaines filières, on n'a vraiment pas fait beaucoup d'efforts pour créer des filières en anglais essentiellement en France. [...] **On participe maintenant beaucoup à Erasmus Mundus, on est le premier pays en Erasmus Mundus, et donc du coup maintenant on fait de l'anglais. Parce que dans tous les consortiums d'Erasmus Mundus, on ne peut pas faire que du français, parce qu'on attire des gens de partout et qu'il faut trois pays, donc ce n'est pas trois pays francophones. Et puis en Europe on ne veut pas une seule langue, pour les projets en général on demande qu'il y ait deux ou trois langues toujours.** [...] Mais c'est vrai que si je veux faire venir des philosophes, des sociologues, bien qu'ils soient en train de changer un peu, et bien il faut que je passe par le français parce qu'on n'a pas l'habitude, on n'a pas fait ça. Les Allemands au DAAD par exemple, ils proposent aux étudiants étrangers. [...] DAAD, c'est l'équivalent de Campus France pour les Allemands en gros. Ils proposent des plaquettes entières des filières en langues étrangères en Allemagne par exemple. Nous on n'a pas ça. Si on veut savoir qu'est-ce qui se fait en langues étrangères en France, on a intérêt à chercher, on n'a rien de. Et donc du coup on était, mais là on est en train de changer heureusement, on était resté sur une idée de francophonie principale, je dirais. C'est l'idée qu'on se fait de la Roumanie, ce qui est une très mauvaise idée, parce qu'en fait on n'est plus dans une idée de francophonie principale. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Ce cadre d'eupéanisation et/ou d'internationalisation n'est pas qu'un cadre français. Les pays que nous avons retenus – et, en tout cas, clairement la Roumanie et la Bulgarie – sont tous engagés dans ces processus.

« Non, le plus simple étant l'exemple le meilleur même si ça ne débouche sur rien, étant que ces universités ont intérêt chacune d'entre elles de développer des partenariats internationaux, parce que c'est leur propre organisation qui est en jeu, leur propre réputation.

CT- Ici [en Bulgarie] aussi ils ont un peu cette pression ?

PI- Bien sûr, oui tout le monde.

CT-Tout le monde ?

PI- On commence tous à avoir le même cadre. A partir de là, après, ils [les universités et/ou les universitaires] cherchent les moyens pour mettre ça en fonction quoi. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Comment dans ce cadre de forte poussée à l'internationalisation, encourageant fortement au développement de la langue anglaise, d'une part, et à l'heure des restrictions de moyens alloués par les grands acteurs de la coopération en matière de francophonie universitaire, d'autre part, les acteurs universitaires s'engagent-ils dans des formations universitaires francophones en langue française ?

Comment en d'autres termes se maintiennent des enseignements en langue française du point de vue des ressources enseignantes, ressources sine qua non d'un curriculum où le français est langue des enseignements¹¹³⁶ ?

Après une brève présentation de l'évolution du personnel enseignant dans les formations universitaires francophones (A), nous tenterons de donner un aperçu des investissements (assurer des cours en langue française dans les formations) et des adhésions à un curriculum de formation en langue française de la part des universitaires français (B)¹¹³⁷.

A. Les formations universitaires du corpus et les profils des enseignants

Le tableau que nous dressons est très synthétique. Nous indiquons les caractéristiques principales, telles que nous avons pu les reconstruire, soit à partir de documents d'archives officielles quand nous en disposons (DSPA ; GSÜ¹¹³⁸), soit à partir d'archives « non officielles », plus dispersées, soit à partir d'entretiens. Nous ne disposons pas de données chiffrées pour toutes : nous faisons une synthèse de ce que nos interlocuteurs nous ont retransmis. Nous avons indiqué entre parenthèses des chiffres à confirmer.

Evolution schématique des personnels intervenant dans les formations selon leur profil langagier¹¹³⁹

	Premières années de fonctionnement ¹¹⁴⁰	Changements majeurs	Années 2010
TR DSPA-UM (1988) (Sciences politiques)	1994 Personnel français (MAE) En 1994, Le personnel français en poste est constitué de 9 personnes, dont un coordinateur sur place, 6 VSN, 2 enseignants de français et une secrétaire. Missions : une 15aine de missions (environ 15 jours) sont assurées par des universitaires français. Personnel turc : Tous les enseignants turcs sont francophones et rattachés au DSPA (8 personnes).	1998 Personnel français (MAE) Le personnel français en poste est constitué de 3 personnes à plein temps et une personne mi-temps, dont un coordonnateur et un VIA. Missions : Une 20aine ont été assurées par des universitaires français. Personnel turc : Les enseignants mutés n'ont pas été remplacés par des enseignants francophones. Les assistants ne sont pas francophones. 2001 Nouvelle allocation de moyens.	2011 Personnel français (MAE) 2 enseignants de FLE Missions : aléatoire (0, 1 ou 2) Personnel turc : 4 universitaires franco-phones Plus de recrutement

¹¹³⁶ Comme le montrent les cas auxquels nous nous sommes intéressée, les curriculums s'adaptent peu ou prou à un public « moins francophone » que le public initialement attendu.

¹¹³⁷ La prochaine partie (IV) est consacrée aux universitaires locaux. Nous rappelons que « universitaires locaux » désigne les universitaires ou les enseignants dont la carrière et le salaire sont ceux appliqués aux ressortissants de ces pays. De même « universitaire français » ou « enseignant français » désigne une personne engagée dans une carrière en France. Il est à peu près « évident » qu'un universitaire français est « francophone ».

¹¹³⁸ Voir annexes 3, 18, 19.

¹¹³⁹ Les abréviations sont celles déjà utilisées. Voir le corpus des formations, partie I-IV-A-b. A la suite de « personnel français », nous indiquons le « gros » financeur unique ou principal. Lorsqu'il est suivi d'un astérisque, cela signifie que d'autres acteurs importants contribuent au financement de la formation.

¹¹⁴⁰ Il s'agit des premières années d'ouverture de la formation.

		5 personnes à temps plein, dont un coordonnateur et une secrétaire 19 missions. Personnel turc : 4 universitaires franco-phones. Les remplacements n'ont pas eu lieu (des heures de vacances sont attribuées à des universitaires non francophones) Recrutement d'assistants francophones.	
TR GSÜ (1992)	1996 (8 formations) Personnel français (MAE)*¹¹⁴¹ 36 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 11 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 25 enseignants en faculté. Missions : 33 (15 jours en moyenne) Personnel turc : Mixte de francophones et non francophones parmi les premiers recrutements de MDC et PR. Assistants choisis parmi les étudiants formés au DSPA.	2006 (12 formations) Personnel français (MAE)* 32 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 15 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 17 enseignants en faculté. Missions : ? Personnel turc : Mixte de francophones et non francophones. Recrutement d'assistants non francophones	2011 (12 formations) Personnel français (MAE)* 34 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 13 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 21 enseignants en faculté. Missions : 27 (15 jours en moyenne) Personnel turc : Mixte de francophones et non francophones Recrutement d'assistants francophones
RO CJ (1995) (Droit)	2000 Personnel français (MAE)* 3 personnes sont en poste au CJ, dont 1 secrétaire général, 2 VSN Missions : une 20aine (1 semaine : 15/ 20h) Personnel roumain : (4) intervenants, rattachés à la faculté de droit (heures complémentaires au CJ)		2010 Personnel français (MAE)* 2 ATER Missions : une 20aine (1 semaine : 15/ 20h) Personnel roumain : (5) intervenants, rattachés à la faculté de droit (heures complémentaires au CJ), 1 coordinatrice du programme et directrice de l'ED + intervenants extérieurs (juristes, avocats, formés au CJ) ; Doctorants
RO ASE / FABIZ (1990) (Economie)	1997 Personnel français (AUF / MAE) Missions : une 10 aine		2010 Personnel français Missions : 0 1 lectrice de français (mi-temps)

¹¹⁴¹ Le MER contribue depuis l'origine (et encore aujourd'hui) à la moitié des ressources du consortium, utilisées pour les missions, l'organisation de colloques, l'attribution de bourses... Mais la part principal, au total, revient au MAE : les salaires des enseignants en poste à l'université Galatasaray.

	1 lectrice de français (mi-temps) Personnel roumain : Enseignants francophones rattachés à d'autres facultés Professeurs de français de la chaire de français de l'ASE		Personnel roumain : Enseignants francophones rattachés à d'autres facultés 1 doctorante assistante francophone
RO SP-UB (1990) (Sciences politiques)	1997 Personnel français et/ou belge (AUF* / MAE) <i>Missions : (4-5)</i> Personnel roumain : une 10aine d'enseignants francophones ; assistants doctorants francophones ; 1 professeur de français		2010 Personnel français <i>Missions : (1 ou 2)</i> <i>1 lectrice de français (4h)</i> <i>Vacations spécialiste (sociologie ?)</i> Personnel roumain : Une 10aine d'enseignants francophones ; assistants doctorants francophones
BG US-SKO (1995) (Economie)	1997 Personnel français : (MAE) 1 VSN en poste <i>Missions : 8</i> Personnel bulgare : 3 enseignants francophones 2 professeurs de français	2006 Personnel français (MAE) <i>Missions : (8)</i> Personnel bulgare : (4) enseignants francophones, directement rattachés à la formation (+ une 10aine externes à la formation). 2 professeurs de français. 2 doctorantes assistantes.	2011 Personnel français (MAE) <i>Missions : 8</i> Personnel bulgare : (5) enseignants francophones rattachés à la formation (une 10aine externe). 2 professeurs de français.
BG SP-NUB (1999) (Sciences politiques)	2003 Personnel français (AUF) : <i>Missions : (4)</i> <i>Un professeur de français belge (mi-temps)</i> Personnel bulgare : (4) enseignants francophones rattachés à la formation + vacations ; 1 professeur de français		2010 Personnel français : <i>Missions : (2)</i> <i>Un professeur de français belge (mi-temps)</i> Personnel bulgare : (5) enseignants francophones rattachés à la formation + vacations 1 professeur de français 2 doctorantes francophones

Globalement, les interventions des enseignants ou du personnel français ont diminué, sauf exception, tandis que, sauf exception, le personnel universitaire local francophone a du mal à se renouveler.

On note que les seules formations à bénéficier ou à avoir bénéficié des services d'enseignants français en poste au sein des formations sont des « filières MAE ». Les enseignants de français que l'on peut aussi trouver dans d'autres formations (souvent pour quelques heures) sont aussi attribués par le MAE. Pour le personnel français (personnel en poste et mission), il n'y a qu'à GSÜ où il est resté stable. Mais les missions sont moins rémunérées et plus contraignantes (nombre d'heures par semaine obligatoire) ;

désormais des « contrats MICEL sup »¹¹⁴² viennent compléter les enseignements dans les formations. Après avoir été supprimés, les postes d'experts sectoriels entièrement rémunérés par le MAE, ont été remis en place : les délégations étant difficiles à réaliser. Selon la rectrice adjointe française en poste à GSÜ entre 2007 et 2011, depuis la loi LRU, les délégations sont plus compliquées à obtenir : les universités refusant souvent de laisser partir leurs universitaires durant une année entière (les indemnités en heures de vacation attribuées par le MAE ne compensant pas la perte d'un enseignant-chercheur). Les comptes rendus des comités paritaires de GSÜ et les comptes rendus de la commission pédagogique et scientifique de l'université de Marmara montrent que les délégations étaient déjà un problème à la fin des années 1990 et que les postes vacants n'étaient pas toujours pourvus. Les missions se sont réduites pratiquement partout, voire ont totalement disparu. De même, le nombre théorique de missions n'est pas toujours réalisé.

Pour le personnel local, les situations sont relativement contrastées.

Elle laisse apparaître la rareté des ressources francophones enseignantes.

En Turquie, la relève a tardé au DSPA, non maître de ses recrutements (dépendance administrative de la faculté de sciences économiques, puis de celle de sciences politiques), alors qu'il avait formé nombre d'étudiants qui ont ensuite effectué un doctorat en France. Ces derniers ont été, au début, happés par l'université Galatasaray qui ne disposait pas d'un nombre d'enseignants francophones permettant d'ouvrir toutes les facultés.

« Venait par la suite le problème des enseignants [lors de l'étape de mise en œuvre de l'université Galatasaray]. On avait cru bien naïvement qu'on aurait un afflux de demandes, en particulier de la part des anciens [du lycée Galatasaray] en poste dans d'autres établissements universitaires. Ce ne fût pas le cas. Il semblerait que les intitulés tels "Etablissement d'Enseignement" ou "Ecole" les avaient fait hésiter, même fuir. Ils n'y voyaient pas une garantie d'emploi pour l'avenir. Cet afflux aura lieu beaucoup plus tard, une fois que le train sera mis sur le rail. On a donc dû commencer essentiellement avec des jeunes. » (Présentation de l'histoire de l'université Galatasaray, Barlas Tolan, op. cit., 27 Novembre 2009)

On voit que le projet n'avait pas été pensé en amont comme projet pédagogique ou qu'il avait été pensé pour que la France le réalise entièrement - ou presque. Parler d'« afflux » par la suite d'anciens diplômés du lycée en poste dans les universités turques est exagéré. Régulièrement, lors des comités paritaires « la partie française engage la partie turque » à recruter davantage d'enseignants turcs francophones. Le recrutement initial – hormis des assistants formés au DSPA – a des conséquences à long terme : les universitaires sont en poste généralement plusieurs années. Le temps de former une relève est très long, ce n'est que depuis récemment, que des assistants turcs francophones, formés au sein de l'université Galatasaray sont recrutés.

Hormis le contexte turc, ce sont, en Bulgarie et en Roumanie, les deux formations en économie qui ont le plus de mal à se constituer une relève. A l'ASE, où les conditions de travail sont meilleures qu'en Bulgarie, et sans doute que dans bien des établissements roumains (les enseignants de l'ASE vendent leur expertise économique à l'extérieur), une doctorante – issue de la formation francophone - a été recrutée il y a peu. En revanche en Bulgarie le recrutement a été problématique et il laisse transparaître toute la difficulté de trouver des enseignants disposant et de compétences disciplinaires et scientifiques et de compétences en langue française. La problématique de la relève est revenue avec chacun de nos interlocuteurs, français ou bulgares, avec la question très délicate du choix entre de bonnes compétences en français ou de bonnes compétences scientifiques.

Les deux formations en sciences politiques, en Bulgarie (université privée, salaire plus conséquent que dans le public), mais surtout en Roumanie, sont à peu près les seules à s'être constitué une relève.

Le Collège juridique est à part. Il s'agit d'un cursus « français ». Les étudiants roumains qui intègrent le Collège juridique le suivent en parallèle avec le cursus roumain en droit. Des enseignants français sur place et en missions assurent l'essentiel des cours. Les universitaires roumains n'interviennent que pour quelques heures, en plus de leur service au sein de la faculté de droit. Néanmoins, le Collège juridique

¹¹⁴² Les contrats MICEL sont des contrats spécifiques à la Turquie permettant d'embaucher du personnel français en détachement administratif, rémunéré selon son corps et son échelon d'origine. Au départ, surtout réservé aux enseignants de français. Les contrats « MICEL Sup » sont des contrats pour des docteurs sans affectation dans une université française.

a pu former une relève au corps universitaire roumain francophone (des diplômés du Collège ayant effectué un doctorat en France).

Globalement, d'après les disciplines que nous avons retenues, c'est en Roumanie que le recrutement d'enseignants locaux francophones est le moins problématique.

Mais globalement, ce sont des contextes très « contraints » en ressources universitaires francophones.

B. Les universitaires français : quels investissements dans les formations francophones et quelles adhésions à des enseignements en langue française ?

Nous évoquons rapidement deux aspects de l'intervention des universitaires français : leur implication dans des formations universitaires francophones et leur adhésion à la langue française comme langue des enseignements.

1. Soutenir des formations universitaires francophones ?

Nous avons exposé précédemment la « montée en puissance » d'un discours de la part des grands acteurs de la coopération, le MAE / DG et l'AF, et de leurs représentant locaux clairement négatif envers les interventions d'universitaires français.

Les missions sont volontiers qualifiées de « tourisme universitaire » et, à l'instar des postes « permanents » (au moins un semestre), de « coopération de substitution ».

Les indemnités de missions, que ce soit côté AUF ou côté MAE, ont fortement diminué au cours des années. Les postes permanents financés par le MAE tendent à être placés sur des délégations.

On a vu les problèmes que posaient les délégations aux universités. Elles peuvent en poser aux universitaires également : il s'agit de s'absenter, pour une période assez longue de leur environnement de recherche. Il faut éprouver un certain intérêt, en tant que chercheur, pour ces pays, pour accepter d'y être affecté à long terme – soit en travaillant sur des thématiques liées à ces contextes ; soit en développant des relations de recherche partagée avec des collègues « locaux ».

Il est possible que les missions universitaires aient été utilisées de manière abusive. Cela semble être le cas à Galatasaray (Dumont, 1999 : 113 – sans que l'auteur ne généralise).

Mais précisément, les discours que nous avons enregistrés témoignent d'une généralisation étonnante, disqualifiant, comme nous l'avons dit, la mission d'enseignement que doivent aussi accomplir les universitaires.

Lors de notre enquête empirique, alors que les indemnités de mission allouées par les deux grands organismes financeurs, avaient fortement diminué, nous avons recueilli les deux discours, en écho : le discours des acteurs des SCAC ou du BECO, d'une part ; celui des universitaires d'autres part.

Nous en avons déjà relevé quelques-uns (partie sur l'AUF BECO). Voici ce que dit, entre autres, un président d'université, particulièrement investi dans la coopération avec l'université de Sofia.

[Difficulté à trouver une relève aux universitaires bulgares]. Il faudra probablement envisager les choses autrement en temps utile, par exemple, en créant une chaire sur place, avec un enseignant français qu'on enverrait sur place. Mais il est évident qu'il s'agirait d'un gros investissement, très différent des missions, sans compter qu'aller en Bulgarie peu d'universitaires français en ont envie. Il est en effet difficile de trouver des enseignants, d'autant que si les ressources humaines ont un coût pour l'université, les enseignants de leur côté ne font pas fortune avec ce type de coopération qui est quasiment du bénévolat aujourd'hui. En tout cas, on ne gagne plus d'argent en partant, il faut une motivation autre que l'argent pour partir. (Entretien, prises de notes, président Lille 1, 2007-2016, intervention dans la formation (missions d'enseignement) depuis 1998)

Globalement, les « investissements » des universités et des universitaires français sont plus compliqués à réaliser dans ces formations que ceux permettant des échanges prestigieux avec des universités prestigieuses, hautement cotées dans les classements internationaux – et même tout simplement que des partenariats avec des universités étrangères basés sur la recherche ou des échanges Erasmus n'impliquant pas d'interventions d'enseignement.

Si les universités où sont implantées les formations universitaires francophones sont des universités bien cotées dans leur champ universitaire, ce n'est pas le cas « internationalement » - Galatasaray compris.

Les soutiens de l'université de Marmara se retirent les uns après les autres. Le MAE, d'abord, progressivement, puis la Fondation nationale de sciences politiques qui arrête sa collaboration en 2002, quand, notamment, le soutien du MAE au poste de coordinateur pédagogique français disparaît. Ce n'est sans doute pas qu'une question de soutien du MAE : mais aussi une question de soutien des directions universitaires, qui, à moins que la coopération ne leur « coûte rien », est délaissée pour d'autres partenariats.

« Alors entre-temps, du côté français il y a eu la prise de pouvoir par Richard Descoings à Sciences po [1996], alors manifestement Richard Descoings de la Turquie il n'en a rien à foutre, de plus Marmara. [...] Bon ensuite la ligne RD c'est autre chose, manifestement, je ne parle même pas de Marmara, c'était la Turquie, il n'en a rien à foutre, lui c'était l'Amérique le Japon, le Brésil, bon bref.

Donc les soutiens se sont un petit peu délités de tous les côtés. Il y a eu cette absence de soutien et de preuves de soutiens matériels d'engagement de la part de l'université de Marmara, il y a eu cet épisode en France où cela s'est un peu délité, il y avait la montée en puissance de Galatasaray, dont on était quand même relativement inquiets. » (Entretien, coordinateur pédagogique DSPA, 1992-1999)

La formation en économie de l'université de Sofia est également soumise aux changements de direction à la tête des universités.

« [...] Et de mon côté, mon président [université Bordeaux IV] m'avait prévenu 'si ça peut continuer à se développer tant mieux, sinon tu finis ça proprement', enfin c'est à peu près ce qu'il m'avait dit. Mais je ne savais pas que c'était en fait, ce qui était pertinent. Donc tout allait vers l'achèvement.

CT- Mais ils s'étaient concertés [avec le MAE qui souhaite aussi se désengager de la formation] ?

PI- Pas du tout. [...] Parce qu'ils venaient d'être nommés chacun indépendamment de l'autre, ils ne s'étaient pas rencontrés. [...] Il n'y a pas de politique [université de Bordeaux IV] si vous voulez et donc ça ne pouvait pas tourner autrement. On n'a pas de moyens, on n'a pas de prise si on n'a pas de politique, on n'a pas de stratégie. Alors Lille, oui, [dont le Président s'est engagé dans une co-diplomation de Licence] il suffit, alors justement, c'est malheureux aussi que parce qu'un président est sensible, et qu'il n'est pas là pour très longtemps, qui dit, mais oui on y va, il suffit de le dire et ça se fait. [...] Ça tient à des personnes voilà, à des intérêts personnels et on ne peut pas, on a du mal. » (Entretien, coordinateur du consortium, université Bordeaux IV, 2001-2006).

Même avec Galatasaray, les engagements des établissements d'enseignement supérieur français sont aléatoires :

« Le deuxième chantier qui a été plus le mien là cette fois, dont moi, j'ai ressenti le besoin si tu veux, parce que quand je suis arrivée finalement personne ne savait qui était dans le consortium, c'était une information, c'est quand même dingue, je ne parvenais pas avoir une liste des universités, des établissements qui faisaient partie du consortium. Cela était le premier constat. Je pouvais constater également que des universités qui en étaient, ne savaient même pas qu'elles en étaient. Je pouvais constater également que des universités qui étaient très actives dans leur coopération y compris d'ailleurs en nous envoyant des enseignants, etc. en délégation, n'étaient pas dans le consortium. Donc ça, c'est le premier constat qui m'a fait dire, là il y a un problème. » (Entretien, rectrice adjointe GSÜ, 2007-2012)

Les universités sont encouragées à s'internationaliser et, finalement, elles multiplient des accords creux.

« PI- Oui. Il faut voir qu'il y a énormément d'accords interuniversitaires, j'ai fait un recensement il y avait à cette époque-là 220 accords interuniversitaires signés, ça ne veut pas dire qu'ils étaient tous vivants. Les universitaires sont prompts à faire un petit voyage, à discuter avec leurs homologues, à mettre trois idées sur un bout de papier et appeler ça un accord universitaire. C'est bien différent d'une filière et surtout d'une filière bilingue. Donc voilà c'est quand même un secteur dans lequel il y a beaucoup de choses... » (Attachée de coopération scientifique, Roumanie, 2000-2003)

Il est certain qu'un partenariat avec l'université Galatasaray, qui est construite en vitrine, suscite plus d'intérêt qu'un partenariat avec des formations isolées au sein de leur faculté et de leur université. Les petites formations ne parviennent à maintenir leurs partenariats qu'avec des investissements personnels, reposant souvent sur des bases affectives et intellectuelles, pour ne pas rompre des liens qui se sont construits.

2. La question de la langue française

Quelle adhésion à la langue française comme langue d'enseignement de la part des universités françaises et des universitaires ?

Deux plans peuvent être distingués.

- Un plan plus institutionnel : monter des partenariats avec des universités étrangères – plus faciles à réaliser en langue anglaise ;
- Un plan plus curriculaire et pédagogique – la nécessité que la langue ne constitue pas un obstacle à la transmission disciplinaire / scientifique.

Sur le plan institutionnel, au moins pour les disciplines que nous avons retenues en priorité – sciences économiques / gestion ; sciences politiques / relations internationales -, les universités et certains de leurs universitaires, n'ont aucun mal à envisager des formations en langue anglaise pour monter des partenariats internationaux.

La langue française est perçue comme un problème, quand les soutiens institutionnels, du côté de l'université partenaire, disparaissent.

Le coordinateur-universitaire expert au MAE pour le DSPA, face aux défections de la direction turque (qui a changé depuis les origines) envisage de basculer pratiquement complètement la formation à la langue anglaise, dans une université turque anglophone où le recteur serait plus investi que le recteur alors en poste à l'université de Marmara. C'est en tout cas, une des solutions qu'il propose au MAE – sans succès – en 2001.

« Le passage du français à l'anglais comme langue principale d'enseignement (sauf pour un petit groupe d'étudiants déjà francophones et dans le domaine de la recherche), pourrait sembler réduire notre influence future. Néanmoins, l'anglais nous permettrait d'élargir l'audience de nos contributions à l'enseignement et à la science. En effet, les universités turques francophones accueillent chaque année de nombreux élèves francophones du secondaire (c'est aussi le cas d'un autre établissement avec lequel des contacts ont été pris depuis plusieurs années sans succès pour l'instant à cause de l'exigence de francophonie, les Mülkiye d'Ankara. De plus, les universités françaises préfèrent envoyer leurs étudiants en programme d'échange dans des établissements anglophones. Enfin, la francophonie peut n'être qu'apparente (des cours se faisant en turc même à Galatasaray), elle peut être insuffisante, elle peut s'accompagner de francophobie ferme ou relative. On peut se résigner à inscrire ses enfants dans une université anglophone parce que l'anglais est devenu la langue de communication internationale, tout en refusant de les placer dans un établissement francophone, parce qu'il n'est pas indispensable d'apprendre le français, et que l'on soupçonne notre pays de vouloir accroître ainsi son influence en imposant sa propre langue (l'anglais n'étant au fond la langue d'aucun État en particulier). **Enseigner partiellement en anglais n'empêcherait pas de transmettre notre propre conception de la formation intellectuelle et d'informer les étudiants sur le cours de nos débats scientifiques.** Enfin, cela résoudrait une fois pour toutes le problème toujours renaissant du positionnement respectif de Tarabya et de Galatasaray. »

Plusieurs raisons sont évoquées pour envisager ce passage pratiquement total du français à l'anglais : il montre bien tous les défis auxquels peuvent être confrontées des formations en langue française. L'argument principal est d'envisager l'influence française en termes scientifiques, plutôt qu'en termes linguistiques.

L'argument peut aussi être franchement économique. C'est le cas pour certaines formations, en sciences économiques, par exemple. Les universitaires qui s'étaient investis au départ (à Orléans, avec l'ASE ; à Bordeaux IV, avec la formation de l'université de Sofia), sont surpris des motivations mercantiles de la « nouvelle génération ».

Les formations deviennent des marchandises, qui doivent être rentabilisées.

Les frais d'inscription au master en finances, délocalisé auprès de la formation de l'université de Sofia - qui devait étendre le curriculum de la licence en langue française, dont le montage avait pris plusieurs années – sont particulièrement élevés, assez dissuasifs pour des étudiants bulgares. Le nombre d'étudiants francophones étant assez restreint, le master ne fonctionne pas avec suffisamment d'étudiants et il bascule à l'anglais, en se rattachant à la filière anglophone. L'anglais est plus rentable que le français.

Dans ce cas, le « tourisme universitaire » prend en effet un autre sens.

« PI- Alors qu'est-ce qu'il faut en penser exactement ? Je pense, si vous voulez, que si on arrive dans le pays à créer une formation francophone qui marche bien, qui est bien diplômée, donc qui est attractive parce qu'elle est bien diplômée.

CT- Bien diplômée c'est-à-dire avec un diplôme français ?

PI- A l'IFAG, par exemple vous voyez, à l'IFAG ils sortent avec un master de l'Institut d'administration des entreprises de Nantes. Vous voyez c'est bien diplômé. On sort avec un titre. C'est-à-dire quand on joue un jeu qui est propre du point de vue universitaire et qu'en plus par derrière il y a effectivement un réseau riche d'échanges, que ce n'est pas simplement **le tourisme universitaire**, parce que vous en avez beaucoup si vous voulez de profs qui sont très contents d'aller enseigner à Sofia exclusivement parce que ça augmente leur fiche de paie quoi. Il y a cet aspect-là. Surtout depuis qu'il y a un master et que le master a été conçu en termes économiques, alors qu'au départ, comme je vous le disais, on avait moins cette idée-là. Mais en tout cas, si on a une formation de ce type-là, elle devient automatiquement attractive dans le pays lui-même. » (Entretien, ACU, SCAC Bulgarie, 2002-2006)

Sur le plan curriculaire, les universitaires français comme les universitaires locaux qui interviennent dans les formations considèrent assez spontanément que ce n'est pas, pour eux la priorité, que la langue ne doit pas poser de problème.

Plusieurs attitudes co-existent : jugement très sévère – qui paraît souvent exagéré - sur le niveau des étudiants – voire des enseignants – turcs¹¹⁴³ ; tolérances à des usages langagiers variés ; refus de prendre en compte les questions langagières, considérées comme étant du ressort des enseignants de français (université Galatasaray).

Le témoignage suivant est un bon exemple de la dissociation opérée généralement entre aspects scientifiques et aspects langagiers dans les enseignements en langue étrangère à un niveau universitaire.

« PI- En fait, c'est intéressant cette histoire de langue parce que, moi je suis arrivé le, mon mandat là-bas n'était pas du tout sur les langues. J'ai découvert cela au fur et à mesure, c'est-à-dire que, le mandat il était lié à ceux qui m'avaient nommé, c'est-à-dire au montage institutionnel de Marmara, Fondation nationale des sciences politiques et ministère de la Coopération. [...] Et donc le mandat c'était approfondir la coopération dans ce département, mais à partir d'une vision science politique quoi, et d'une vision à la fois sur le fond et institutionnelle science politique.

CT- C'est-à-dire, une vision science politique ?

PI- C'est un département de science politique.

CT- Scientifique ?

PI- Oui, c'est ça, scientifique et sur le contenu, quoi. Alors c'était à la fois scientifique, c'est-à-dire essayer de mettre en place, ce qu'on a plus ou moins réussi, des séminaires, on va appeler ça comme ça, réguliers. [...] Pour revenir aux affaires linguistiques, c'est-à-dire au tout départ, moi je n'ai jamais entendu parler quand je suis parti ou en tout cas de manière très secondaire, quand je suis parti là-bas, mon mandat c'était d'essayer de poursuivre ce qui était d'existant et notamment de renforcer la présence de la science politique dans ce département. [...] Et donc j'ai découvert au fur et à mesure avec beaucoup d'étonnement la problématique linguistique.

CT- Quand vous êtes parti ?

PI- Non ces affaires-là ne m'avaient pas été du tout présentées, encore moins ce département compliqué où les cours de langue étaient sur un continent et les cours dits de contenus étaient sur l'autre continent. Enfin toutes ces problématiques m'avaient échappé jusqu'au moment où j'ai découvert le pot aux roses au fur et à mesure à partir de mon installation, quoi. » (Entretien, Coordinateur pédagogique, DSPA, 1999-2002)

¹¹⁴³ En général, les compétences langagières des étudiants et des enseignants bulgares et roumains sont peu mises en cause par leurs homologues français.

A Galatasaray, les recteurs-adjoints français peuvent avoir une lecture plus ou moins souple de la règle qui figure dans l'accord international, selon laquelle : « la langue d'enseignement est le français au sein de l'établissement » (accord, 1992, article 4).

Ainsi, l'interprétation du recteur-adjoint en poste entre 1995 et 1998, apparaît particulièrement stricte. La priorité est langagière (mais il s'agit d'un linguiste).

« Une université francophone est non seulement, et **prioritairement**, une université dont la langue est le français, mais c'est aussi, **et surtout**, une université qui forme de jeunes esprits 'à la française' [...] ¹¹⁴⁴
C'est essentiellement pour cette raison [insécurité linguistique] que les cours magistraux, nous l'avons découvert peu à peu, se déroulent presque toujours en turc, contrairement à ce **qu'exige le règlement de l'université**. Le recteur lui-même ne nous cacha pas longtemps cet usage ; il donnait son cours en turc et faisait travailler les étudiants en turc sur des arrêtés rédigés en français ». (Dumont Pierre – recteur-adjoint GSÜ, 1995-1998 -, 1999 : 82 ; 91)

L'interprétation de la rectrice-adjointe en poste entre 2007 et 2012 est nettement plus pragmatique. La règle curriculaire (français langue des enseignements) est envisagée d'une manière beaucoup plus souple.

« Tu vois je pense qu'il faut être à peu près neutre. Non, pas du tout [de français dans les cours], ça c'est clair [accord international]. Tu sais bien dans la réforme, j'ai imposé 50 % au moins de cours faits en français. Cela donne la réponse à tes questions. Il faut être un peu pragmatique, on est en Turquie, les gens sont Turcs, ils sont Turcs, je veux dire, moi je me mets à la place des collègues, je pose une question une fois en français, deux fois en français, et personne ne répond, je la pose en turc, tu vois... Moi je n'ai pas la tournure du tout ou rien, je pense qu'on y perd avec la tournure du tout ou rien. Moi ce que je veux c'est que les étudiants aient envie de parler français, aient envie, et d'abord, il y a parler français, et puis il y a la culture francophone, c'est deux choses. Tu parlais de la faculté d'ingénieurs, tu vois dans la faculté d'ingénieurs, ils sont de culture francophone, c'est fou, mais la langue... Dans une matière comme l'ingénierie, tu as une culture francophone ou pas, je veux dire, tu n'as pas la même façon d'être ingénieur en France, en Allemagne, en bidule. [...] Voilà. Donc on leur, qu'est-ce qu'il me disait, un étudiant qui me disait, qu'il discutait avec des amis qui étaient dans d'autres universités turques, je ne me souviens pas dans quelle discipline c'était, qu'il se rendait compte de la différence de sa formation, sur l'esprit critique, sur l'interrogation par rapport à ce qu'il dit. C'est ça aussi pour moi, ce n'est pas uniquement la francophonie. Je veux dire à la limite ils étudient en turc et ils ont une formation de réflexion à la française, même si on parle en turc en cours, je m'en fous, tu vois ce que je veux dire, il y a plein de niveaux, mais je suis d'accord, enfin il y a un minimum qu'ils puissent écrire et parler français quand même. Après c'est difficile de, je ne sais pas, on ne peut pas les empêcher de parler turc, tu vois ce que je veux dire, c'est normal. » (Entretien, rectrice adjointe GSÜ, 2007-2012)

¹¹⁴⁴ L'utilisation des deux adverbes (« prioritairement » et « surtout ») est assez ambiguë. Nous comprenons que l'usage du français comme langue d'enseignement et la formation « à la française » sont indissociables, ne se conçoivent pas l'un sans l'autre.

IV. Les universités locales, les universitaires locaux et la langue française

Qu'est-ce qui motive des établissements universitaires à mettre en place des enseignements en langue française et des universitaires bulgares, roumains ou turcs à s'y investir ?

Peut-on relever des changements, des pertes de motivation, parallèles à une dynamique qui s'épuise du côté des « investissements français » ? Comment les acteurs locaux considèrent-ils l'intervention d'universitaires français au sein des formations ?

A. Les motivations initiales : label institutionnel et échanges entre universitaires et chercheurs

Au tournant de la décennie 1980-1990, la situation est très différente en Turquie, d'une part, en Bulgarie et en Roumanie, d'autre part, comme nous l'avons vu plus haut.

En 1990, les bouleversements des champs universitaires, la dynamique des échanges interuniversitaires, faisaient que tout échange était dans l'ensemble assez bienvenu pour les recteurs en poste. En Roumanie, la formation de l'ASE (gestion des affaires) et celle de sciences politiques (initialement, sciences humaines) ont été portées par cette dynamique des échanges interuniversitaires entre la France et la Roumanie (on l'a vu plus haut avec l'intervention de l'AUPEL-UREF et de l'ambassade de France), quant au collège juridique, il a été porté, par des dynamiques politiques.

En Bulgarie, les formations retenues ne se créent pas immédiatement au début des années 1990. La formation en gestion qui ouvre en 1995 est portée par une petite équipe d'enseignants, très isolée au sein de la faculté de sciences économiques, qui envisagent la mise en place d'enseignements en français. Le soutien de l'ambassade de France permet l'ouverture de la formation francophone, qui rencontre des résistances au sein de la faculté. Quelle est la motivation de cette petite équipe francophone ? Cela est difficile à dire, mais il est probable qu'il y ait la volonté de « prendre » une place au sein de la faculté, qui a monté les premières formations en partie en langue anglaise.

Les formations francophones qui se créent en Roumanie et en Bulgarie, au début des années 1990, qu'elles soient ou non pionnières au sein de leur faculté, se retrouvent associées à d'autres formations, de la même discipline, avec des curriculums similaires, dans d'autres langues (anglais, allemand, et parfois la langue locale)¹¹⁴⁵.

En Turquie, la situation est assez rigide (loi sur l'enseignement de 1981 – le YÖK), quoiqu'elle soit en train de s'ouvrir très légèrement avec l'autorisation à la création d'universités « de fondation ».

Nous avons vu l'aspect très politique des projets, avec l'impulsion forte de la Fondation de l'éducation Galatasaray. Ce qui a d'abord permis de créer le DSPA à l'université de Marmara – le « brouillon ». Cette dernière peut s'implanter à l'université de Marmara, avec le soutien du recteur de l'époque, sur une idée d'ouverture internationale.

« Et donc là, Marmara c'est un pur accident, c'est-à-dire à cette époque il n'y a pas la loi sur l'enseignement supérieur, qui va paraître quelques années après, la loi n'est pas encore prête [permettant de créer un établissement intégré]. Et donc un professeur de l'université technique du Moyen-Orient, BT, membre de la Fondation Galatasaray va, trouve un poste à l'université de Marmara. **Et le recteur de l'université de Marmara, qui est un politique, trouve assez bien, trouve que c'est une assez bonne idée d'avoir un soutien de la France pour un département francophone, et il pense en ouvrir aussi un germanophone, un anglophone, enfin bon il se lance un peu dans cette trajectoire-là.** » (Entretien, universitaire-expert MAE, projet DSPA, 1987-2003)

¹¹⁴⁵ En sciences politiques, à l'université de Bucarest (Roumanie) ou à la NUB (Bulgarie), les formations francophones sont « pionnières ». C'est seulement en 1995 qu'ouvre une formation en sciences politique en roumain à l'université de Bucarest et en 1997, une formation en anglais. La formation francophone de la NUB ouvre en même temps que la formation en bulgare (1999). Il faut attendre 2011 pour qu'ouvre une formation en langue anglaise.

Nous ne revenons pas sur les motivations qui ont animées les membres de la Fondation Galatasaray, présentées plus haut.

Du côté des universitaires, en Bulgarie, en Roumanie, et en Turquie, au DSPA, les universitaires s'engagent volontiers et avec enthousiasme dans la création des formations, portées par des échanges soutenus entre universitaires.

La responsable de la formation en gestion de l'ASE au moment de notre enquête, jeune enseignante au début des années 1990, avait, à ce moment la sensation de participer à une aventure.

Quand c'est nouveau dans une faculté, qu'il y a tout à construire, je peux faire ce que je veux et faire appel à des gens d'autres facultés pour participer au programme. « J'avais le sentiment de pouvoir faire des choses nouvelles », c'était très « utile d'avoir des contacts permanents avec des professeurs français », des lectures en français. Les professeurs étaient vraiment très motivés pour intégrer la filière, les étudiants aussi. On avait une « sensation d'élitisme », que c'était des étudiants vraiment particuliers qui intégraient la filière. En Roumanie, dans le secondaire, les langues étrangères, en général, c'était des cours supplémentaires ou des cours particuliers. Le type de famille d'où ils étaient issus était très concerné par les études des enfants.

C'était très visible au début que nous avions ce public d'élites. Maintenant... je ne suis pas sûre... Pour moi il y a des différences importantes... Avant, ils étaient beaucoup plus en relation avec la France, c'était plus intéressant. Aujourd'hui, l'université roumaine est plus diversifiée, beaucoup de facultés proposent des cours ou des cursus en langue étrangère, surtout en anglais, qui est très utile maintenant pour la profession.

Il y a aussi une très bonne côte de l'allemand, car de nombreuses entreprises allemandes se sont implantées sur le marché roumain. Ceci a fait augmenter les effectifs de la filière germanophone. L'implantation des entreprises compte beaucoup pour le choix, l'orientation des étudiants.

Dans la plupart des cas, nos étudiants sont francophones, mais ils maîtrisent très bien l'anglais car ils savent qu'ils ne seront pas forcément embauchés dans une entreprise française ou francophone et même, je les ai entendu dire que même dans les entreprises françaises, on parlait anglais... (Entretien, prise de notes, responsable de formation, ASE / FABIZ, depuis 2004)

Les universitaires turcs que nous avons rencontrés qui ont participé à la création du DSPA témoignent tous de l'expérience enthousiasmante vécue au départ. Les rapports¹¹⁴⁶ de mission des coordinateurs français confirment cet enthousiasme des premiers temps. Elle permet aux universitaires turcs d'échapper au carcan idéologique de l'époque qui pèse sur les universités et les universitaires : d'abord grâce à des échanges avec des universitaires français ; ensuite grâce à la situation du département, très éloignée de sa faculté de rattachement, isolé, sur les bords du Bosphore, dans un ancien palais ottoman, propriété de l'ambassade de France¹¹⁴⁷.

« PI- Nous sommes indépendants vis-à-vis de l'université, heureusement [grâce au bâtiment]. C'est pour ça qu'on est restés, on est libres de penser et libres d'enseigner ce qu'on a envie d'enseigner. **Avant, on appelait ça, le département, je vous ai dit déjà ?, la « République de Marmara » !**

CT-La « République de Marmara » ?

PI- Oui, « la République de Marmara ». C'est un peu une plaisanterie, bien sûr. Mais on était dans notre monde, qu'on gérait un peu comme on l'entendait, nous, les Français qui étaient là aussi. On n'est pas à l'abri de changements, de direction, ça va. Maintenant c'est les islamistes qui dirigent, avant c'était autre chose. » (Directeur du DSPA, 2006-2011)

« La République de Marmara » : l'appellation marque bien l'esprit d'indépendance qui anime la petite équipe.

Cet enthousiasme de l'équipe initiale se trouve bien résumée par exemple dans le rapport d'évaluation de 1998 :

« A l'origine les enseignants ont été attirés dans le département par la perspective d'une proximité avec un milieu intellectuel français, ainsi que par la liberté intellectuelle qu'on pouvait espérer trouver, en particulier en faisant confiance à la réputation du professeur YG [directeur (turc) du département, 1988-

¹¹⁴⁶ Archives Nantes, carton 59.

¹¹⁴⁷ Voir annexe 3, la convention de coopération entre l'ambassade France et l'université de Marmara.

1996]. Pour eux l'attrait de Tarabya venait de la possibilité d'y retrouver les caractéristiques de la vie intellectuelle qu'ils avaient appréciée au cours de leurs études ou des séjours universitaires qu'ils avaient pu effectuer en France. Progressivement s'est constitué un groupe de personnes que rapprochent l'intérêt pour les sciences politiques et des visions du monde suffisamment proches pour autoriser la discussion. Ils se glorifient de faire de la recherche et de publier en français et en turc de façon à écrire pour une clientèle turque et non pas seulement en anglais aux Etats-Unis. Le projet est véritablement soutenu par la mobilisation de ce noyau central d'enseignants turcs francophones¹¹⁴⁸ qui sont fortement motivés en faveur de sa réussite. » (Rapport d'évaluation DSPA, CNRS / MAE, 1998)

L'équipe s'est constituée en équipe de recherche effectuant des travaux originaux sur la Turquie et le monde turcophone – dans un paysage peu marqué par la recherche, d'une part, et plutôt porté, en relations internationales, sur des comparaisons avec les Etats-Unis (Compte-rendu, 1995, archives Nantes, carton 59).

C'est pour faire survivre des échanges enthousiastes entre chercheurs bulgares et chercheurs français – initialement soutenus par l'ambassade France (1992-1997) - que la filière en sciences politiques de la NUB ouvre en 1999.

« Mais disons que ces contacts avec l'ambassade de France, nous ont permis en 92 de lancer déjà un premier heu projet, projet qui était financé par le MAE, le MAE, en France, et donc qui nous a permis de recevoir pendant cinq ans, presque six ans, chaque année, cinq collègues de science politique, surtout du CEVIPOF, qui faisaient des cours, devant les étudiants à la NUB, et aussi des étudiants de l'université de Sofia. Donc c'était une convention tripartite, donc signée par l'université de Sofia, la NUB et le CEVIPOF. Voilà. Qui a été renouvelée, etc. et qui a été financée jusqu'en, je pense 97. Voilà, six ans. [...] Puis, dans le cadre de ces échanges, de ce projet, chaque année il y avait une bourse pour deux mois pour un collègue bulgare qui allait faire ses recherches ou de préparer ses cours en France, à Paris. Donc, j'ai fait deux mois, et encore quatre de mes collègues ont fait deux mois de recherche, deux mois de recherche à Paris [...] au CEVIPOF¹¹⁴⁹, à l'époque. Puis, parce que je parle aussi personnellement, donc, en 91, non, en 92, j'avais cette bourse de recherche pour deux mois, et, non pas en 92, non, qu'est-ce que je raconte, c'était en 93, c'était le début de cette opération. Et après en 94, j'avais une autre bourse, qui était une bourse de la MSH à Paris, la Maison science de l'homme. Mais c'était disons un autre type de bourse, mais je travaillais toujours au CEVIPOF pendant deux mois. Cela m'a permis d'accumuler pas mal d'expériences [...] Et puis voilà pour vous expliquer pourquoi la filière, je vais vous expliquer pourquoi cela a été stoppé en 97. En plus, ça coïncidait avec la crise économique et politique, financière en Bulgarie, en 96-97, c'était la super inflation, donc les finances basculaient beaucoup. Et ça a été stoppé par le MAE...

Disons, qu'il y a eu plusieurs raisons pour l'arrêt de ce programme. Le ministère, l'ambassade nous expliquaient que l'ambassade ne peut pas financer à l'infini un projet pareil. Donc, on lance et puis après... Puis, ça a coïncidé avec un changement de l'ambassadeur, et aussi un changement, surtout, du directeur de l'Institut qui est aussi le conseiller culturel de l'ambassade. Donc ça a beaucoup changé pour nous. Un chimiste qui ne s'intéressait vraiment pas aux sciences sociales, qui voulait faire des économies, etc., donc ça a mal marché à un certain moment.

Mais, disons que de nouvelles possibilités s'ouvrent, et même si les contacts ne continuent pas à cette échelle intense... Mais quand même au cours de ce projet, ici à la NUB, on voit quand même une concentration de professeurs francophones, à la NUB. Et donc, en 99, on lance la filière avec l'adhésion de la NUB à l'AUF. » (Entretien, directeur de la formation de sciences politiques de la NUB, 1999)

Les échanges entre universitaires et/ou chercheurs de part et d'autre ont permis de tisser des relations intellectuelles interpersonnelles et de motiver fortement l'implication des acteurs locaux dans le fonctionnement d'une filière francophone.

Parmi cette euphorie des premiers temps, portée par des échanges fructueux, l'université Galatasaray semble faire un peu figure d'exception. C'est le cloisonnement entre universitaires français et turcs qui frappe à la lecture des rapports. C'est aussi ce cloisonnement qui nous avait frappée lors de notre séjour à Galatasaray (2000-2009). Il ne s'agit pas seulement du cloisonnement de l'équipe des enseignants de

¹¹⁴⁸ En 1998, au moment du rapport, il ne s'agit plus que d'un noyau. Les rapports des années 1988-1994 montrent qu'au départ, l'ensemble de l'équipe était très motivée. Mais certains ont été appelés à d'autres tâches (doyen de faculté, journalisme...)

¹¹⁴⁹ Centre d'études de la vie politique française, centre de recherche de la Fondation nationale de sciences politiques et du CNRS.

français par rapport au reste de l'université - ce qui constitue un autre cloisonnement. Mais du cloisonnement entre universitaires français et universitaires turcs présents sur le campus. A la différence du DSPA, le projet politique ne s'est pas transformé en projet d'échanges universitaires. Les échanges paraissent difficiles, comme on nous le dit, de part et d'autre (entretiens GSÜ). Certes des colloques sont organisés, il y a des tentatives de publications communes, mais cela ne se transforme pas en échanges suivis. Il est possible de trouver plusieurs raisons. D'abord le fait que cela se soit construit en faisant appel à des universitaires non francophones, à défaut d'universitaires turcs francophones disposés à intégrer l'établissement. Ce qui ne rendait pas les échanges aisés entre Français et Turcs. Il a pu se creuser ainsi, au fil des années, un chemin de non-communication. Ensuite, Galatasaray, université publique, est beaucoup plus dépendante des contraintes du YÖK, que le petit département de sciences politiques dans son palais ottoman. Cela n'est pas propre à favoriser des échanges intellectuels.

Quelles ont les motivations, au moment où, dans la plupart des contextes, les soutiens se sont épuisés, où l'anglais devient la langue majoritaire ?

B. Fin des soutiens et motivations des acteurs locaux

La situation et les évolutions sont différentes en Turquie par rapport aux deux autres pays. Ceux-ci sont confrontés à une pénurie des effectifs, alors qu'en Turquie, c'est plutôt l'augmentation des quotas d'étudiants par l'autorité de tutelle qui pose problème.

En revanche, pratiquement dans tous les contextes, le ou les master(s) francophone(s) qui se sont créés ont été fermés. Ils ne réussissent pas à recruter suffisamment d'étudiants. A l'université Galatasaray, en 2009, la décision a été prise de ne plus faire de la langue française une condition de l'entrée en master. Beaucoup de masters ont ainsi basculé complètement au turc, avec parfois quelques cours en anglais, parfois quelques cours en français.

Les évolutions récentes montrent que plusieurs facteurs affaiblissent les formations en Bulgarie et en Roumanie.

Le creux démographique des années 1990, l'anglicisation des champs universitaires, les facilités d'accès aux universités européennes depuis 2007 aux étudiants bulgares et roumains (voir la partie sur les champs universitaires) contribuent à affaiblir la plupart des formations.

Les formations ont de plus en plus de mal à recruter un public disposant et de compétences en français et d'un intérêt pour les disciplines concernées et de compétences « scolaires ».

Elles ne peuvent plus pratiquer de sélection étant donné le faible nombre de candidats (cas de l'ASE depuis environ 2011-2012). Elles modifient leurs critères de sélection à l'entrée. Voire les supprime totalement, demandant seulement un « niveau de langue ».

Elles peuvent aussi modifier leur curriculum. A la NUB, alors que 80% des cours avaient lieu en français durant les quatre années de licence, depuis 2014-2015, seules les deux dernières années offrent un enseignement en français. Les deux premières années du cursus, les enseignements disciplinaires se déroulent en bulgare, associés à des cours de langue française.

En 2011, la première année de licence n'avait pas pu ouvrir, faute d'un nombre suffisant de candidats ; à l'université de Sofia, en 2010, seulement 8 étudiants ont pu intégrer la formation de licence (sur les 40 places disponibles).

Pourquoi les universités maintiennent-elles des formations en langue française ?

En Roumanie, comme nous l'avons déjà dit, les formations universitaires francophones permettent d'attirer un public francophone venu essentiellement, à l'ASE et à la faculté de sciences politique de l'université de Sofia, du Maghreb. Cela permet aux universités à la fois d'afficher un « bilan international » et de financer en partie leur formation grâce à un public s'acquittant de droits d'inscription assez élevés.

En général, le label « francophone », à côté d'autres labels, garantirait un certain prestige et fonctionnerait comme « argument de vente », selon l'un de nos interlocuteurs (SCAC, Bulgarie, 2010-2014)

« PI- C'est quelque chose de plus important vous savez pour les étrangers que pour nous en fait cette histoire [de langue française], parce qu'eux, eux ils s'en font un, comment dire, ils s'en font un argument de, un argument de vente, quoi. Alors que moi, à partir du moment où ils respectent la loi avec les Français, et que les choses se passent comme ça, il n'y a pas de souci. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Mais les formations apparaissent en sursis, soumises à la direction politique.

« PI- Le français. Moi j'aime bien le français, ça me plaît comme langue, je suis assez francophile. Et c'est, je ne sais pas, ça donne un sentiment de différence et d'une certaine manière d'excellence qui est assez agréable. On est l'unique filière francophone en sciences humaines dans le paysage universitaire.

Donc, c'est bien. **On aimerait bien la garder.** Mais ça dépend aussi de la volonté de l'université, le recteur actuel de l'université, il est professeur de français, donc il n'a donc pas protesté en voyant qu'il n'y ait que 20 et quelques étudiants, même si les consignes de l'université disent que si le nombre d'étudiants est moins de 30, alors on n'organise pas le programme. Donc, on lui a dit, écoutez, c'est une direction stratégique de la faculté, alors il faut... donc, il va accepter. Mais si le recteur, je ne sais pas, il était ingénieur, non, pas ingénieur parce que, mais physicien ou chimiste, peut-être qu'il ne serait pas aussi indulgent.

On craint un peu pour la survie de la filière, à cause du public qui diminue, et des exigences en termes de, du nombre d'étudiants et par ordre de conséquence, de financements. Parce que 25 ou 30 étudiants ne peuvent pas financer les salaires de je ne sais combien de profs. Mais on dit, écoutez, la filière roumainophone est bien peuplée, alors on s'arrange aussi entre nous, on est assez solidaires, tous ceux qui interviennent dans la filière francophone interviennent aussi dans une autre. » (Entretien, universitaire, SP-UB)

A côté de motifs institutionnels, comment les universitaires qui interviennent dans la formation, et dont la relève n'est pas toujours facile à assurer, adhèrent-ils à un curriculum en français ?

L'enthousiasme initial s'épuise, même s'il existe toujours des intérêts. La citation ci-dessus en donne une idée. On peut relever parmi les motivations diverses que nous avons recueillies lors des entretiens :

- un petit groupe d'étudiants, conscients de l'intérêt qu'il y a à disposer de plusieurs langues, beaucoup plus motivé, en général, que les groupes qui ont intégré des formations dans la langue locale ou en anglais ;

- un ancrage intellectuel initial – notamment en sciences politiques -, qui fait la spécificité de la formation.

- un attachement à une formation qu'on a contribué à construire...

Il y a aussi, comme en Turquie, des motifs qui nous sont plus rarement explicitement tenus que dans le contexte turc, et qui émanent plus volontiers d'universitaires déjà bien installés.

En 1994, l'Ambassade de France a lâché, alors que c'était un important bailleur de fond avec l'AUF : ils ont permis notamment la création de la bibliothèque.

Ils ont tenu des « discours dégueulasses » à cause d'histoires de paperasserie. A cette époque, le gouvernement français a effectué un montage très important : le Collège juridique. En 1994, tous les fonds vont aller en faculté de droit, plus rien pour les sciences politiques.

En 1994, on aurait pu mettre fin à la filière : « les Français s'en foutent ; après tous, nous aussi... » On a décidé de continuer pour nous. Ce n'était pas à cause de la langue. Notre interlocuteur nous dit qu'il n'était pas « amoureux du français », mais à cause d'une culture politique importante et parce qu'il y avait les compétences en français dans la formation. Et on ne voulait pas spécialement remplacer la formation francophone par une formation en roumain.

En 1994, la filière en roumain a été imposée par le gouvernement roumain.

Et en 1997, on ouvrait une formation anglophone. (Entretien, prise de notes, doyen de la faculté SP-UB, 1994-2004)

La formation tient toujours, mais notre interlocuteur, précise que lui-même enseigne désormais en anglais.

En Turquie, l'accord international ne se discutant pas – sauf en cas de rupture diplomatique totale et durable entre la France et la Turquie¹¹⁵⁰ –, institutionnellement « le français est langue des enseignements », mais avec des pratiques très variables. Plusieurs universitaires ne sont pas francophones. D'autres se sentent en insécurité linguistique, d'autres refusent d'enseigner en français, alors qu'ils ne perçoivent pas d'indemnité pour le faire et que les universitaires non francophones en sont, par la force des choses, « dispensés ». Pour d'autres – souvent les plus jeunes – cela ne pose pas de problèmes. Tous les cas de figure coexistent (Entretiens GSÜ).

En tout cas, le statut de la langue française est généralement un sujet de tensions entre la partie française – non tant les recteurs-adjoints français en poste que les représentants du MAE ou l'ambassade – et la partie turque.

Lors des comités paritaires de l'université Galatasaray, outre le rappel à recruter en priorité des universitaires turcs francophones, les autorités françaises demandent fréquemment aux autorités de l'université d'enjoindre les universitaires turcs francophones d'enseigner en français, de « prendre la relève ».

Pour plusieurs de nos interlocuteurs, cela leur semble dépourvu de sens, en tant que locuteur turc, s'adressant à un public turc, de donner un cours en français. Les connaissances priment, non la langue. A Marmara, au DSPA, le désengagement du gouvernement français, et, par voie de conséquence, le départ progressif des universitaires français, est démotivant.

Déjà en 1999 (période de désinvestissement, commencée à la création de l'université Galatasaray, qui sera suivie d'un nouvel investissement, provisoire, grâce au rapport d'évaluation), le coordinateur pédagogique français en poste au DSPA (1992-1999) note l'effet de ce désengagement. Dans le rapport du comité pédagogique et scientifique, tenu le 10 juillet 1999, après avoir rappelé la « règle curriculaire » du département (le français langue des enseignements), pointe toutes les difficultés à appliquer un programme en français (non-remplacement des universitaires turcs francophones ; spécialisations trop pointues pour lesquelles on ne trouve pas d'universitaires...). Il termine sur les conséquences du désinvestissement français : il s'agit moins d'un manque de compétences en langue française, mais de l'absence d'une « atmosphère francophone »¹¹⁵¹.

« La francophonie ne saurait être dissociée de la transmission d'une expérience universitaire et de savoir-faire spécifiques, mais elle demeure la condition de ce programme de coopération. Elle se matérialise par le maintien du français comme langue de travail principale du département, et elle débouche sur la production de diplômés francophones de haut niveau.

Approximativement les deux tiers des cours inscrits au programme des quatre années de « lisans » sont officiellement dispensés en français. Les examens sur ces cours sont rédigés en français.

Ne nous cachons pas, cependant, que la réalité ne se trouve vraisemblablement pas tout à fait à ce niveau. Le principe pédagogique francophone de ce département repose initialement, rappelons-le, sur la prise en charge de la majorité des enseignements en français (à l'exception des cours dont l'objet impose l'utilisation de la langue turque, ou des cours très spécialisés pour lesquels il s'avère difficile de trouver des enseignants francophones) par des universitaires turcs francophones, certains ayant de surcroît acquis leurs titres universitaires en France. L'engagement a été plus que largement respecté. Mais la période pionnière s'estompant, il est inévitable et compréhensible, que l'application de ce principe se fasse moins rigoureuse. Par ailleurs, il est de plus en plus difficile de trouver les enseignants extérieurs au département pour des cours techniques en français, et si le choix des options proposées privilégie l'intérêt des sujets pour rester dans la ligne d'adaptation permanente de notre programme aux questions en pointe des différentes manières, cela se fait parfois au détriment de la dimension francophone.

Il est donc souhaitable de rappeler les principes sur les parties du programme qui ne relèvent pas des exceptions légitimes à la règle, mais aussi d'appliquer une transparence qui évite d'exposer les étudiants à l'obligation schizophrénique d'avoir à passer en français des examens sur des cours largement, sinon plus, dispensés en turc.

¹¹⁵⁰ Et encore, on peut penser que comme le Lycée Galatasaray, où la France n'a jamais cessé d'envoyer des enseignants français, y compris pendant les pires moments diplomatiques, l'université constituerait l'ultime lien à préserver.

¹¹⁵¹ Cet ensemble est destiné aux deux parties en présence lors du comité - la rectrice de Marmara, la directrice turque du département, d'une part ; les représentants de l'ambassade, d'autre part – qui se sont chacune désinvestie à leur façon. La première, en ne remplaçant pas les enseignants du département (il existe des doctorants formés par le DSPA qui pourraient très bien obtenir un poste d'assistant) ; la deuxième en désengageant des moyens.

Il est également vrai que l'atmosphère francophone du département a pâti de la diminution drastique du personnel français puisque, après avoir compté jusqu'à neuf personnes en 1993, ce personnel s'est trouvé ramené à trois ces deux dernières années. **Outre que certains enseignements en français n'ont pu être remplacés, c'est aussi la tonalité quotidienne qui a été atteinte en supprimant des échanges fructueux entre collègues et de multiples occasions d'utilisation du français par les étudiants au gré des relations de conseils ou de simple convivialité.** » (Rapport directeur pédagogique, réunion comité pédagogique et scientifique, DSPA, 10 juillet 1999, archives « non officielles »).

A partir du milieu des années 2000, les soutiens du gouvernement français réduits à deux enseignants de français, la Fondation nationale de sciences politiques partie, seul le bénévolat permet de maintenir des relations avec l'extérieur.

Après quelques missions accomplies bénévolement soit par des universitaires français (profitant d'une mission à l'université Galatasaray), soit par d'anciens universitaires de la formation, affectés désormais dans d'autres universités – dont Galatasaray – les soutiens bénévoles s'épuisent.

« L'université ne paie rien, quasiment rien pour des cours extra. Par exemple un professeur de Galatasaray s'il vient enseigner ici pour un cours 2 heures par semaine, il est payé quasiment rien, des cacahuètes. 6 € ça fait 12 LT, non c'est 8 pour les professeurs, ça ne fait même pas le taxi, ça fait presque le bus. C'est ridicule. **Au début les gens venaient parce qu'il y avait un esprit, esprit francophone, il y avait quand même des échanges, maintenant il n'y a plus.** On ne peut pas... pendant des années, bon, on a prié nos collègues de venir... Bon, ils viennent, 2, 3 jours après, ils disent bon. **JC que vous avez rencontrée, qui est ancienne directrice, elle est partie il y a 5, 6 ans, presque 6 ans, directeur du département à Yeditepe, elle venait jusqu'à l'an dernier, ben elle a dit, c'est fini, je ne peux pas me permettre effectivement.** » (Directeur du DSPA, 2006-2011)

Une fois partis les universitaires français, le département apparaît totalement dépourvu de sens.

« PI- Moi ma philosophie, elle a toujours été au début, un département francophone ne peut pas fonctionner seulement avec des autochtones, aimant bien la France, aimant bien enseigner le français, francophiles et francophones et tout ce que vous voulez : ce n'est pas suffisant. Ce n'est pas suffisant, ce n'est pas suffisant, s'il n'y a pas un appui, s'il n'y a pas un encadrement, s'il n'y a pas un esprit, un esprit francophone. C'est normal, comment vous voulez persuader les étudiants qui ne sont pas du tout... Ils ont fait un an de français, de voir devant un Turc, comme moi... Enseigner en français, je peux, vous me comprenez bien n'est-ce pas ?

Vous me comprenez, mais eux ils me comprennent aussi, mais comprennent à peine. Après un an de français, alors qu'est-ce qu'ils disent ? Expliquez-nous en turc, une fois, mais une 3ème fois, on est obligé d'expliquer en turc. [...] Et trois cours après, la moitié du cours sera en turc. A ce moment-là l'opération est capotée en quelque sorte. Ça ne vient pas directement de la mauvaise volonté des enseignants, mais c'est l'esprit des choses. Mais s'il y avait un Français, il y a quand même des enseignants français de langue seulement, pas des matières premières comme on dit, mais des cours de français, ils sont obligés de parler français, bien sûr, ils parlent français, mais à vrai dire dans les cours principaux, les choses se compliquent. [...]

Donc, si on est entre nous, ça fait un jeu rigolo, moi je ne veux pas parler français avec mon collègue turc qui est aussi francophone que moi. [...]

PI- Pourquoi un département francophone, nous sommes payés par l'université de Marmara ? Nous sommes payés pour quoi ? Faire un département francophone en science politique ? C'est ça l'idée. Pourquoi faire un département francophone si on ne fait pas ce département avec des Français. Cela n'a pas de sens. [...] **Du moment que la France s'est retirée complètement, l'opération n'a pas de sens. Où l'opération a du sens, si j'ai envie de, moi je peux être devant un public, parler français, j'enseigne également en France, je vais aller enseigner en France, j'enseigne ici, je pars enseigner aux Etats-Unis, j'enseigne aux Etats-Unis, mais pourquoi enseigner en français avec... Je suis Français, ça va, je peux enseigner français. Si ce n'est pas une opération qu'on fait ensemble. Moi, une opération francophone se fait avec des Français. [...] C'est ça l'idée. Il ne faut pas..., il y a encore des collègues, ils me disent, maintenant le label francophone, c'est important. Je veux bien, je vais vous donner le...**

CT- C'est quoi le label francophone ?

PI- Le label veut dire département *francophone* de science politique, voilà. Département *francophone* en science politique. C'est moi-même qui ai fait le dépliant, c'est autre chose. Donc il faut quand même réfléchir, on ne dit pas... Par exemple, l'Université de Dakar peut maintenir la francophonie, l'Université d'Abidjan peut maintenir la francophonie, l'Université d'Alger peut maintenir la francophonie. Mais l'Université de Marmara, le département francophone, pourquoi, pourquoi le département francophone

sans qu'il n'y ait pas effectivement une opération ensemble avec la France. C'est la raison pour laquelle la France n'a pas envie effectivement de soutenir ce département, et dit que je n'ai pas d'argent. **Et pourquoi, côté turc on doit soutenir un département francophone, pour l'amour de la France, pour l'amour de la langue ? Oui, à la limite, mais l'amour ça s'effrite.** Cela s'effrite, non, moi je suis très franc envers l'Ambassadeur, le conseiller culturel, le conseiller universitaire. La France recrute des conseillers universitaires, je ne sais pas à quoi ça sert un conseiller universitaire, un conseiller culturel qui est là, bon culturel mais avec, n'est-ce pas, un conseiller culturel qui doit s'occuper des universités. C'est vrai la France a des liens avec des universités de toutes sortes, avec des universités turques, ça peut, il peut y avoir un lien avec l'université de Marmara, mais sans que le département soit francophone. La France a des liens avec les départements de langues, tout à fait, de philologie française, de lettres modernes, de philologie française. C'est vrai la France peut fournir des livres, tout à fait, pour la francophonie, c'est une langue étrangère qu'il faut apprendre. Mais un département francophone entre Turcs, enseigner la politique turque, le droit constitutionnel en français, ça n'a pas de sens. » (Directeur du DSPA, 2006-2011)

Les enseignants et/ou les universitaires français ne sont pas que des enseignants qui remplacent d'autres enseignants disposant - ou non - de compétences en langue française, comme de compétences scientifiques et disciplinaires, qui n'ont rien à envier à celles d'un universitaire français. Les compétences en français, l'insécurité linguistique, la question de la transmission de connaissances pointues au moyen d'une langue étrangère ne sont pas toujours le problème principal. Au-delà des questions langagières et disciplinaires, la question est relationnelle : les formations universitaires francophones sont vues comme relevant d'un échange équilibré entre partenaires. Elle est parfois identitaire : l'identité professionnelle des enseignants universitaires est disciplinaire ; elle n'est pas langagière. La dimension langagière d'enseignements en langue française peut même constituer une violence symbolique pour nombre d'universitaires locaux, comme le montrent plusieurs témoignages que nous avons recueillis.

V. Bilan comparatif : mouvements de créations de formations universitaires francophones, champs universitaires et acteurs de la coopération

Dans cette partie, nous avons souhaité mettre en avant la manière dont se construisaient les relations et les investissements d'un réseau d'acteurs « producteurs de politique curriculaire ».

Avant de tirer quelques conclusions sur le réseau d'acteurs et ses évolutions, nous avons effectué une synthèse des principales orientations politiques, principaux cadres des échanges universitaires de chacun des grands acteurs.

Le tableau ci-dessous présente les éléments principaux des cadres de ces échanges universitaires pour chaque grand type d'acteurs en le reliant avec les créations de formations universitaires francophones du corpus (première ligne). Nous avons conservé le découpage par période déjà adopté.

Synthèse de l'évolution des créations de formations universitaires francophones en Turquie, Bulgarie et Roumanie au regard de l'évolution des lignes politiques des acteurs

Acteurs	Le tournant des années 1980-1990 : Premières créations de FUF	Décennie 1990 : Expansion des FUF	Les années 2000 : épuisement progressif FUF : Masters
Formations universitaires francophones du corpus	TR : Ouverture du DSPA-UM. Fort soutien du MAE BG : 1989 [MARCOM] RO : 1990 ASE – Gestion UB : faculté des sciences humaines	TR : 1992 : Ouverture EEIG 1994 : Création GSÜ ; « Intégrer » DSPA à GSÜ BG : 1995 : US-SKO 1996 : IFAG RO : 1995 : CJ UB : la Faculté de Sciences humaines devient la faculté de sciences politiques ; Retrait partiel du SCAC de SP-UB ; Création de l'EDSS	TR : Courant des années 2000-2010 : Création de masters GSÜ Fin des 3 ^{ème} cycles en géologie, Hacettepe ; Fin de gestion du tourisme, Izmir DSPA : diminution des soutiens du SCAC ; Fin de la coopération avec la FNSP BG : 2008 : ouverture du master 2012 : fermeture du master RO : Milieu des années 2000 : ouverture des masters. Fin années 2000 : fermeture des masters
AUF	Français en Europe 1990 : « filières francophones » : charte de Paris	1995 : FUF : « priorité stratégique »	2010 : Fin de la « substitution » ; démarche de projets ; partenariats
BECO Création de FUF	1990-1991 : 4 FUF RO	1996 : IFAG, EDSS 1997 : 8 FUF AUF 1999 : 17 FUF AUF	2009 : 17 FUF 2010 : « normalisation »
MAE	1988 : création d'une catégorie : « filières francophones »	1994 : le français en Europe : Politique de « filières francophones »	1999 : DGCID DG SUR : Fin d'une politique de « filières francophones » (« normalisation ») / Politique d'« attractivité de la France »

SCAC Créations de FUF	TR : DSPA : réflexion : 1986 ; ouverture : 1988 Hacettepe : Géologie BG : 1989 : MARCOM RO : soutien	TR : 1992 : GSÜ BG, RO : Fermeture du MARCOM Soutien aux FUF existantes BG : 1995 : US-SKO RO : 1995 : CJ	Plus de création DSPA : Processus de « normalisation »
CEE / UE	1987 : Erasmus 1990 : TEMPUS	1999 : « Europe des universités » (« européanisation »)	2001 : « Attractivité » des universités européennes « internationalisation » MASTER
MER, universités françaises	Programmes Erasmus Participations TEMPUS (PECO)	Socrates 1996-1999 : Sorbonne ; Bologne	2000 : « Attractivité » des universités françaises LRU 2010 : anglais autorisé dans diplômes et examens MASTER
Universités TR, BG, RO	TR : universités américaines / Fulbright BG – RO 1990-1999 : TEMPUS Ouverture différents acteurs	(« Européanisation ») (TR : programmes Jean Monnet) BG-RO : 1999 : Bologne Socrates RO : introduction des ETCS	Développement d'Erasmus (TR : 2001 : Bologne) (2006 : introduction des ECTS) BG : début 2000 : introduction des ECTS RO : LMD Politiques d'« internationalisation » ; « attractivité » Développement des MASTERS

TR : Turquie ; BG : Bulgarie ; RO : Roumanie.

FUF : formations universitaires francophones

- : pas de changement par rapport à la période antérieure ;

(...) : peu significatif

La première ligne rend compte des évolutions des formations universitaires du corpus. Les évolutions de la politique des filières universitaires francophones des acteurs de la coopération universitaires se trouvent dans les lignes dédiées à chaque acteur, qui ont été regroupées en gris foncé. Les évolutions des formations universitaires francophones dans les universités turques, bulgares et roumaines (et les politiques universitaires de leur ministère de tutelle) figurent en dernière ligne.

Ce tableau évidemment ne fait apparaître que certains éléments, au détriment d'autres éléments.

Mais, globalement, il montre les changements de cadres d'action des principaux acteurs qui interviennent dans les réseaux d'acteurs producteurs de la politique curriculaire des formations universitaires francophones.

Il met en évidence des processus de convergence des acteurs universitaires (« européanisation »), dans un cadre européen clair d'« internationalisation » : la Communauté européenne conçoit des grands programmes en conséquence, peu favorables à d'autres langues que la langue anglaise (multiplicité de partenaires pour bénéficier d'un programme).

Les grands acteurs d'une politique de « diffusion du français », le MAE / DG français et l'AUF, ont incontestablement contribué à la création de formations universitaires francophones.

Leur aide consistait principalement à mettre à disposition des formations des enseignants (universitaires, VSN / VIA ; enseignants du secondaire ; enseignants de FLE), sous forme de personnel « permanent » (au moins une année) et de personnel « en missions ».

Dans certains contextes, elle a permis de créer de véritables échanges entre universitaires de part et d'autre des frontières.

Dans d'autres cas, les échanges ont moins bien fonctionné – singulièrement à l'université Galatasaray. Les grands acteurs ont mis un terme à une politique de filière, onéreuse, disqualifiée en « coopération de substitution », définie – rappelons-le - comme une politique qui consiste à « accomplir des tâches à la place des autres » (Salon, 1983).

Les universités françaises et européennes sont mises en demeure, dans de nouveaux cadres politiques, de prendre elles-mêmes en main leurs échanges.

Mais il s'avère que dans bien des cas, la fin de cette coopération a mis un terme aux échanges universitaires, pour lesquels un support financier s'impose. Les échanges Erasmus peuvent contribuer à remplacer les supports MAE, mais ils sont assez labiles : soumis aux décisions des instances universitaires.

Les universités et les universitaires sont poussés à trouver des financements, des partenariats multiples. A part les grands projets européens les partenariats semblent un peu fragiles pour assurer à la fois des missions d'enseignement et des échanges avec des collègues universitaires.

Les nouvelles coopérations doivent revêtir des formes de rentabilité pour que les universités investissent. Comme le dit un de nos interlocuteurs au moment où la coopération française marque franchement le pas avec le département de sciences politiques de l'université de Marmara :

« Il fallait plutôt passer par la langue véhiculaire du moment et faire du business » (Entretien, coordinateur Marmara, 1988-2003).

Quoi qu'il en soit, il apparaît, si l'on revient au tableau présenté au début (I), que, au fur et à mesure que les soutiens des « grands acteurs s'amenuisent », les partenariats universitaires s'amenuisent eux-aussi. Le réseau se délite.

Pourtant, ces formations fonctionnent encore aujourd'hui, ne tenant qu'aux investissements des acteurs locaux. De quelle façon ? Comme nous l'avons dit, nous avons dû renoncer à une analyse (construite, rédigée) des investissements et des adhésions des acteurs turcs, bulgares et roumains qui interviennent dans ces formations. Si bien que, tout en ayant un « stock » d'informations en mémoire, les éléments apparaissent un peu disparates, d'autant qu'ils concernent des contextes et des formations très variées. Nous pouvons néanmoins faire quelques remarques.

Certaines fonctionnent sur la base d'une co-diplomation de licence (à l'université de Sofia avec Lille 1, depuis 2009 ; à l'université Galatasaray, depuis 2011, au collège juridique), plutôt onéreuse (environ 50% des cours assurés par des universitaires français). Ces co-diplomations sont plutôt rares. Si l'on enlève les cas de l'université Galatasaray et du Collège juridique – qui peuvent contribuer à leur tour au prestige d'une université française –, le cas de l'université de Sofia est intéressant. Le partenariat fonctionne aujourd'hui grâce au soutien d'un président d'université qui est intervenu en « mission » depuis les débuts de la filière. Mais ce sont probablement des liens éphémères, le temps de la présidence d'un président d'université.

Quel est l'investissement des acteurs locaux dans ces filières ? Ils s'investissent toujours puisque celles-ci fonctionnent, mais sans enthousiasme – en contraste avec les premiers temps. Selon les rencontres que nous avons pu faire, différents motifs apparaissent : le manque de sens à enseigner en français, si des Français ne participent pas (« faire la politique linguistique » de la France »), voire un positionnement identitaire ; le manque de sens devant les débouchés (filières en économie), face à des étudiants de moins en moins nombreux – hormis en Turquie (« grâce au » manque de place à l'université).

Les filières fonctionnent encore aujourd'hui, plus par une certaine inertie que par dynamisme.

Est-ce l'épuisement du réseau d'acteurs qui explique le manque d'enthousiasme des acteurs locaux ? Les raisons sont variées et se combinent.

Il y a évidemment des raisons externes au réseau ou en partie : le public étudiant, peu motivé pour intégrer des formations en français « sur place ».

En général, les dynamiques se sont épuisées en même temps que le réseau a disparu, même si les formations sont encore ouvertes : un « label francophone » joue, pour certains acteurs, comme un critère de prestige. Mais comme le montre l'exemple de Marmara, à partir du moment où « les Français » sont partis, la « cote » du département a nettement baissé.

Galatasaray fait bien figure d'exception : fort soutien, de nombreux enseignants français, de nombreux partenariats universitaires... Elle ne fonctionne pas « seule ».

Le statut de la langue française est-il un statut fragile à Galatasaray ? Est-il en voie de « désinstitutionalisation » ? D'après des rapports d'archives, les témoignages des acteurs, ce statut a toujours été « en tension ». Les universitaires turcs qui n'enseignent pas en français, pour ceux qui de toute évidence disposent des compétences langagières pour le faire (hautes compétences langagières) dissocient une compétence personnelle et une compétence qui relève de leur tâche universitaire (enseigner des savoir-faire disciplinaires et des savoir-faire scientifiques). Mais en revanche, ils ne remettent pas en question la caractéristique « francophone » de l'université.

L'accord de coopération international, le succès de l'université – que ce succès tienne ou non à sa caractéristique francophone – semblent indiquer que, de toute façon, des moyens conséquents vont continuer à y être investis de la part de la France :

« Mais bon je savais qu'on ne peut pas arrêter un projet, un projet comme celui-là [Galatasaray] personne ne peut l'arrêter. Ce qui est intéressant, c'est que vous avez une demande très forte de gens qui sont des personnes, qui à partir des élites politiques et économiques.... » (Entretien, coordinateur Marmara, 1988-2003)

L'Université Galatasaray est autant, si ce n'est plus, un outil politique de l'Etat français dans ses relations avec la Turquie qu'un « temple de la Francophonie » en Turquie.

CONCLUSION

Arrivée au terme de ce long parcours, qui aurait pu bénéficier d'autres développements, nous envisageons une conclusion articulée en quatre points principaux :

- Les réponses aux questions directrices apportées par notre travail ;
- Les problèmes épistémologiques multiples que nous avons rencontrés - en revenant, notamment, sur les limites évidentes que comportait notre projet ;
- L'intérêt qu'il a présenté dans notre propre parcours de recherche.
- L'intérêt qu'il peut présenter sur les plans de l'intervention politique en matière de « diffusion du français » et de l'intervention didactique.

1- Quelles réponses ce travail apporte-t-il aux questions de recherche - problématisées et formulées dans la première partie de ce travail, notamment dans la section III ?

Nous avons envisagé deux orientations à notre travail : l'une d'ordre conceptuel, l'autre d'ordre empirique.

« L'hypothèse principale est celle d'une faible institutionnalisation du statut curriculaire du français comme langue d'enseignement universitaire, voire d'une désinstitutionnalisation progressive de ce statut dans des contextes non francophones, en dépit d'une certaine longévité. »

Elle reposait sur deux hypothèses qui nous ont servi de guide.

A- Les formations universitaires francophones ont émergé dans des circonstances exceptionnelles, ayant permis la structuration d'un réseau d'acteurs transnational aux intérêts hétérogènes autour d'un curriculum de formation où la règle qui institue le français langue des enseignements relève d'un consensus ambigu.

B- Au-delà des circonstances exceptionnelles de la genèse, le statut curriculaire du français repose sur un réseau transnational d'acteurs de plus en plus faible où la règle curriculaire constitue un enjeu de plus en plus faible et est de plus en plus remise en cause. »

Nous nous attachons d'abord à l'orientation conceptuelle de la recherche. Cette direction cherche à répondre à la question de savoir ce qu'est une politique linguistique / une politique linguistique éducative et, partant, de savoir comment elle peut être analysée.

Constatant que les cadres conceptuels d'une action politique ordinairement envisagés dans nos deux grandes disciplines de référence - la sociolinguistique et la didactique des langues - ne permettaient pas ou permettaient mal de rendre compte de la politique linguistique éducative objet de notre recherche - le statut du français comme langue des enseignements au sein de formations universitaires francophones implantées dans des contextes non francophones -, nous nous sommes attachée à remettre en question le paradigme volontariste - linéaire - cohérent - consensuel, explicitement ou implicitement convoqué, quelles que soient, par ailleurs, les différences en termes de discipline, d'orientations méthodologiques ou idéologiques de ces cadres conceptuels.

Nous pensons avoir montré avec les éléments que nous avons exposés que ces cadres conceptuels, envisagés pour l'action, dans une perspective d'intervention - que cette dernière concerne une politique linguistique (sociolinguistique) ou, plus précisément, une politique linguistique éducative (didactique des langues) -, ne convenaient pas parfaitement pour analyser une politique linguistique éducative, pour comprendre pourquoi et comment elle a été fondée, dans quelle(s) perspective(s), pourquoi et comment elle se recompose dans le temps, avec quelle(s) interprétation(s), selon quelle(s) perspective(s). En bref, ces cadres parviennent mal à répondre à la question de la création, à une époque récente, de formations universitaires francophones dans des contextes non francophones, européens, en particulier.

Ces cadres conceptuels nécessitent, en effet, de n'envisager qu'un seul point de vue, celui d'un acteur (individuel ou collectif) homogène.

En changeant de perspective, en nous plaçant d'emblée, pour l'analyse, non en amont d'une politique linguistique et sur le plan des intentions, mais au « croisement », à partir des décisions prises, des mises en œuvre, de leur reconfigurations dans le temps, nous pouvions reconstruire les réseaux d'acteurs

intervenant, à un titre ou à un autre, dans les formations (acteurs politiques, acteurs universitaires ; acteurs locaux, acteurs de la coopération).

Il était dès lors possible de mettre à jour la multiplicité des acteurs et des intérêts, l'implication plus ou moins grande, selon les contextes, des acteurs de la mise en œuvre, et de mettre en évidence le « consensus ambigu » sur lequel reposent ces politiques linguistiques éducatives, en lieu et place d'une analyse centrée sur les seuls acteurs de la coopération institutionnelle française ou francophone.

Il nous semble que nombre de politiques linguistiques ou de politiques linguistiques éducatives gagneraient à être interprétées en termes de « consensus ambigu ». Nous pensons, par exemple, au Cadre européen commun de références pour les langues (CECR). Postuler son homogénéité, c'est tenter des interprétations nécessairement autoritaires et abusives du CECR - telles les interprétations nombreuses qui réfèrent à l'autorité du CECR pour postuler et justifier une « approche actionnelle » de l'enseignement des langues (par exemple, Robert, Rosen, Reinhardt, 2011). Or, référer à la genèse du CECR, à travers, par exemple, les témoignages de ses concepteurs (Coste, 2007 ; 2009) permet de comprendre la construction composite du Cadre, ses fondements épistémologiques variés, voire incompatibles, les interprétations diverses dont il peut / devrait être l'objet et de (se) prémunir d'interprétations restrictives.

Dans le cas des formations universitaires francophones, nous pouvons dire que dans les finalités comme dans les mises en œuvre il n'existe pas de modèle ni unique, ni univoque de ce qu'elles sont ou de ce qu'elles devraient être.

Nous avons souligné le rôle essentiel des grands acteurs de la coopération. Ne serait-ce pas, en définitive, sur leur « volonté » à engager les moyens dont ils disposent que tout reposerait (le statut de la langue française, les adhésions des autres acteurs...) ? Nous pensons que, dans ces contextes non francophones, l'action de ces grands acteurs de la coopération est en effet une condition au maintien « durable » de formations universitaires francophones, au maintien du français comme langue des enseignements.

Mais s'ils en sont l'une des conditions - sur laquelle nous revenons plus bas -, cette condition n'est nullement suffisante.

Par ailleurs, les cas turcs de Galatasaray et de Marmara montrent que la « volonté » à s'engager de la part des acteurs de la coopération française s'est construite avec réticence, et que c'est l'impulsion de certains acteurs locaux, en quête de soutiens pour acquérir une légitimité dans leur champ universitaire propre, qui a donné naissance au projet de formations universitaires en langue française. Ce projet n'a cessé de se reconfigurer au fil du temps et l'engagement des acteurs locaux s'est plus construit sur les soutiens externes que sur la langue française elle-même, alors outil - problématique - de transmission de connaissance au niveau universitaire.

Dans le cas de l'AUF et du MAE, la politique de « filières », s'est construite de manière non linéaire, en interaction avec les acteurs de terrain, à partir d'objectifs « erronés » (penser qu'il y aurait une continuité entre les lycées bilingues du secondaire et un enseignement supérieur, en langue française).

Dans tous les cas, cette politique de formation universitaire francophone « a perdu » ses objectifs initiaux ; elle a dû les adapter à un autre public que le public initialement prévu ; les universitaires locaux se sont appropriés ces formations, ont adapté les « fondements » langagiers en fonction des besoins formatifs. Parallèlement, les politiques de coopération (gouvernement français ; AUF) se reconfigurent elles aussi.

Cette conceptualisation en termes de réseaux d'acteurs et de consensus ambigu a également des implications en termes de recherche empirique et sur ce que cette dernière donne à voir.

Pour orienter la recherche, nous avons formulé l'hypothèse d'une faible institutionnalisation du statut curriculaire du français comme langue des enseignements dans ces formations universitaires francophones, en particulier dans notre contexte principal, l'université Galatasaray.

Pour cela, nous avons projeté de nous intéresser, d'une part à la genèse des formations universitaires retenues pour l'étude en reconstruisant le réseau d'acteurs à l'origine du projet et les enjeux, les intérêts et les investissements des différents acteurs, d'autre part aux évolutions de ce réseau et des enjeux, intérêts et investissements.

Bien que nous ayons construit un ensemble de données conséquent, essentiellement par voie d'archives et d'entretiens (entretiens rétrospectifs et entretiens sur la situation actuelle) afin de reconstituer les

réseaux d'acteurs initiaux et leurs évolutions, puis afin de comprendre le statut de la langue française à travers les enjeux, intérêts et investissements des acteurs durant une vingtaine d'années, le format final de ce travail a laissé à l'arrière-plan un certain nombre de ces données. Si la genèse a été placée au premier plan dans l'écriture, l'analyse des données concernant les évolutions a été moins poussée et surtout moins exposée dans le travail d'écriture. Nous pouvons néanmoins tirer quelques grandes lignes des données de l'évolution, même si l'appareillage démonstratif est moins présent que pour la genèse.

Nous pensons avoir mis en évidence les « circonstances exceptionnelles » (hypothèse de travail) dans lesquelles ont émergé ces formations. Les champs universitaires des trois pays connaissaient - au milieu des années 1980 pour la Turquie, au début des années 1990 pour la Bulgarie et la Roumanie - une ouverture ayant permis des formes de coopération inédites entre universitaires de part et d'autre(s) des frontières. Nous pensons l'avoir amplement montré dans la deuxième partie de ce travail.

Ces circonstances exceptionnelles font apparaître des intérêts hétérogènes - intérêts politiques et économiques ; intérêts universitaires – qui se rencontrent à un moment historique particulier sur le plan des ouvertures pour la France et pour la Francophonie avec ces pays.

Le consensus initial qui institue le français langue des enseignements est bien un consensus ambigu. A part pour les acteurs français de la coopération et les acteurs de l'AUF, l'ouverture de formations universitaires où le français devait être promu langue des enseignements, le français ne constitue pas une évidence. Sur le plan politique, il est un moyen pour les acteurs locaux de créer des relations institutionnelles, d'émerger dans le champ universitaire local, en s'assurant de soutiens externes.

En ce qui concerne les universitaires locaux, si ceux qui se sont engagés initialement dans des formations en langue française, ont généralement effectué un choix en faveur de l'utilisation de cette langue. Qu'en est-il de ceux qui ne se sont pas engagés ?

A Marmara, « brouillon », « banc d'essai » de Galatasaray, le DSPA a vite rencontré l'adhésion d'universitaires francophones « enthousiastes ». Néanmoins, comme le rappelle le porteur du projet pour le gouvernement français,

« les gens qui étaient susceptibles d'être les plus, le mieux coopérer avec ce type de projet, donc les plus francophones et les plus intellectuellement et idéologiquement francophiles étaient les plus opposés au projet. Pour des raisons qui tenaient justement à la philosophie dont ils se réclamaient comme nous, c'est-à-dire, comment vous pouvez nous demander à nous de faire un truc dont vous n'accepteriez pas de faire en France, c'est l'impérialisme, c'est le retour aux capitulations, on ne peut pas admettre un truc pareil, sur le plan du principe. » (Entretien coordinateur DSPA, 1988-2003).

Ceux qui s'engagent dans les formations, s'engagent sur la base d'échanges avec des universitaires français, une stimulation qui peut naître de ces formations, voire une certaine liberté académique. Les échanges sont des échanges intellectuels, mais ils concernent aussi la réalisation des cours et les universitaires français sont au départ, dans toutes les formations, chargés d'assumer une partie des enseignements en langue française.

Encore cet engagement n'est-il pas à généraliser même dans ces conditions d'échange. L'université Galatasaray et, dans une moindre mesure, le département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA) apparaissent, à la différence des contextes bulgare et roumain, comme des contextes où, même de la part des universitaires francophones qui s'engagent dans les formations, la règle du français comme langue des enseignements est objet de remises en cause.

Nous pensons avoir montré en bonne partie - même si les données fournissent matière à un travail plus poussé - que, au-delà de ces circonstances exceptionnelles, les investissements se défont peu à peu, que le français en tant que langue des enseignements est l'objet d'enjeux moindres et est de moins en moins consensuel pour les acteurs.

Au fur et à mesure que les budgets se réduisent, que les actions institutionnelles de diffusion du français se présentent sous forme de « projets », que les moyens sont placés prioritairement sur les formations de Master plutôt que de premier cycle universitaire, les discours institutionnels des acteurs de la coopération française et des acteurs de l'AUF, dans un parallélisme remarquable, passent d'une rhétorique du soutien indispensable à la diffusion de la langue française à une rhétorique de la substitution. Cette dernière joue sur plusieurs tableaux avec beaucoup d'ambiguïtés. Elle amalgame, en effet, transfert de connaissances et de compétences dans un domaine technique ou intellectuel, et usages sociaux d'une langue pour délivrer et construire des connaissances (essentiellement) hautement

spécialisées. Celle-ci n'est pas considérée par les universitaires, qu'ils soient français, belges, turcs, bulgares ou roumains, comme objet d'enseignement, tout du moins dans le cadre de cours universitaires spécialisés, hors cours dédiés aux apprentissages langagiers, ni comme la langue nécessairement la mieux à même de remplir la mission de délivrer et construire des connaissances. Si bien que, lorsque les circonstances le permettent, quand le public est constitué de locuteurs du turc, du bulgare et du roumain, les universitaires locaux jouent de plusieurs langues. Beaucoup, tout en déclarant ne pas faire cours en français, développent un système fluide d'usages des langues pendant les cours, où le français garde une place, par exemple dans les documents supports, sans être la langue de la parole magistrale ou des interactions en cours. En tout cas, pour plusieurs acteurs que nous avons rencontrés, parfaitement francophones, les usages langagiers ne sont pas transférables d'un contexte à un autre. Les usages du français se justifient, pour certains, tant que la formation est aussi assurée par des universitaires français, que les échanges ne sont pas seulement des échanges intellectuels, mais aussi des échanges dans la tâche même d'enseigner, tâche moins valorisée que la recherche et les échanges scientifiques.

Les universitaires turcs explicitent généralement bien cette position et montrent ainsi les ambiguïtés de la notion de « substitution » employée par les acteurs de la coopération. Cette notion est sous-tendue par un implicite post-colonialiste : c'est aux acteurs locaux de se prendre en charge, de prendre en charge leurs formations, au-delà d'une phase de « soutien » (qui n'est alors plus un soutien à la diffusion du français, mais devient un soutien aux universités locales), de plus en plus courte (politique par projet) et, si elles souhaitent des échanges de nature « pédagogique » avec les universités françaises, les universités tant locales que françaises et/ou belges, doivent trouver les moyens de réaliser elles-mêmes ces échanges.

Les universités françaises, contraintes budgétairement et contraintes de réaliser des échanges internationaux valorisants, voire parfois rentables, deviennent de plus en plus, depuis le début des années 1990, les seuls acteurs de la coopération universitaire. Sauf cas exceptionnels, les formations universitaires francophones situées dans les marges de l'Europe et dans les marges de la Francophonie, ne sont guère perçues comme des investissements porteurs par les universités françaises.

Or, pour plusieurs universitaires turcs utiliser la langue française comme langue des enseignements, sans que les Français ne participent à ces enseignements, c'est promouvoir la politique linguistique de la France ou de la Francophonie. Pour eux, on ne saurait donc parler de « politique de substitution » en ce qui concerne des usages langagiers. La langue quand elle est medium d'enseignement ne s'adapte pas aussi facilement que des objets techniques ou intellectuels. Elle s'adapte même d'autant moins (par exemple, avec des possibilités d'alternances entre la langue française et la langue locale majeure) que les échanges d'étudiants se développent et que les étudiants internationaux ne disposent pas d'une compétence suffisante en langue locale pour suivre des cours qui recourraient à cette dernière. Ces échanges ont pour conséquence, soit de raidir les positions (le cours n'est plus affiché en français et l'on ne recourt plus au français), soit de détourner les étudiants Erasmus vers des formations en langue anglaise, comme à Marmara, où l'offre en français n'est plus suffisante.

Les années 2000 marquent un tournant dans la politique linguistique de la France et de l'AUF en Europe. Les échanges entre universitaires se font plus rares, le français est l'objet, sinon d'une remise en cause totale, du moins d'une remise en cause de la part de certains universitaires. Il est soumis également à des défections et ceux qui restent sont de moins en moins enthousiastes.

La comparaison a permis de relativiser l'image de statut fragile du français à l'université Galatasaray. Certes, ce statut subit bien des tensions multiples, des remises en cause. Mais la présence d'une coopération française continue – quoique nettement moindre qu'aux débuts –, engagée dans les enseignements, permet d'assurer, tant qu'elle dure, une certaine solidité à ce statut. Ce n'est pas le cas dans les autres formations où ceux pour qui le statut de langue d'enseignement du français constitue encore un enjeu (l'affirmation d'une « différence » dans le contexte universitaire local, d'un « label » de formation), souvent appuyé par des investissements affectifs envers la langue française, apparaissent très isolés dans leur contexte universitaire. Il n'y a plus de « dynamisme d'équipe ».

Les formations universitaires francophones dans des contextes non francophones nous semblent des projets tenables si la coopération est tenable, si des échanges entre d'une part des universitaires travaillant, enseignant et vivant essentiellement en langue française, dans des contextes où le français

bénéficie dans le champ universitaire du statut de langue des enseignements (France, Belgique, en particulier) et d'autres part des universitaires locaux, travaillant, enseignant et vivant dans des contextes où le français fait figure d'exception, y compris et surtout dans la tâche institutionnellement dévalorisée d'enseignement.

2- Des problèmes épistémologiques multiples

Le parcours a été long : changements de paradigmes conceptuels et tentatives d'appropriation de cadres conceptuels étrangers à nos disciplines de référence ; enquête empirique sur plusieurs contextes ; études longitudinales...

De toute évidence, c'était beaucoup trop, d'autant que nous avons été, malgré nous, amenée à interrompre le fil de la réflexion, pour nous consacrer à d'autres tâches.

Nous avons déjà exposé cela.

Nous avons signalé aussi la difficulté à réaliser des synthèses devant servir de bases comparative à partir de contextes que nous maîtrisons mal. Il faudrait reprendre certains pans de ce travail pour que l'essentiel émerge mieux. Nous avons tenté des synthèses comparatives à la fin des chapitres, à partir desquels, l'écriture pourrait être reprise.

La comparaison heuristique du départ était certainement une bonne idée : elle a mieux fait « parler » le cas Galatasaray qui apparaît bien comme un « cas à part ». Mais, elle a également engagé la recherche sur une voie très difficile à tenir : la réalisation d'une comparaison de processus, dans plusieurs contextes.

Nous tirons cependant de tous ces problèmes un intérêt certain pour notre parcours de recherche.

3- Intérêt pour notre parcours de recherche

Nous avons pris un réel plaisir à tenter de comprendre pourquoi le « cas Galatasaray » - cas de politique linguistique éducative - n'entrait pas dans les cadres proposés par la didactique des langues ou même la sociolinguistique (linéarité, consensus...). La confrontation avec d'autres cadres conceptuels nous a permis une « plongée » en didactique des langues, permettant de mieux en saisir les différentes conceptions, voire les tensions, qui la traversent,. Dans ce cas la comparaison a véritablement joué un rôle heuristique.

Le travail de comparaison auquel nous nous sommes livrée s'est heurté à toutes les difficultés que la démarche soulève : difficulté à comparer des éléments hétérogènes relevant de contextes hétérogènes ; difficultés à construire la comparaison à travers les différentes études de cas que nous projetions par nécessité de synthétiser les informations pour chacune des formations pour en avoir une vision complète et non morcelée entre éléments comparés.

Nous nous sommes également décentrée d'une réflexion strictement didactique pour nous intéresser à l'ensemble des enjeux des formations en langue française, et notamment aux enjeux d'un autre « monde », celui des enseignements universitaires en langue française dans un contexte non francophone.

4- Intérêt pour la didactique des langues ?

Une telle analyse pourrait a priori être décourageante pour celle et ceux qui s'efforcent de proposer des modèles d'amélioration des processus d'enseignement et apprentissage.

Nous n'avons pas pu exploiter les données plus didactiques dont nous disposions qui montrent les ajustements multiples auxquels se livrent celles et ceux qui interviennent au sein de ces formations, les usages et les attitudes très variés des usages du français et des alternances de langues par rapport à la règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements. Nous n'avons pas non plus, dans le cadre de cette étude, exploité les données relatives aux engagements des étudiants dans des formations en langue française. Pour le dernier point, nous nous sommes appuyée sur des données issues de notre mémoire de Master 2 qui portaient sur ces engagements et sur les représentations du français comme langue des enseignements (partie I). Les nouvelles données concernant les étudiants que nous avons produites pour les trois contextes et qui devaient servir de base comparative n'ont pas été exploitées. Globalement, cependant, nous pouvons dire que les procédures de recrutement ayant lieu de manière très différentes en Turquie et dans les deux autres contextes – la Bulgarie et la Roumanie –, les

engagements et les représentations sont très différents et très positifs dans ces deux derniers contextes par rapport au contexte turc.

Les projets des étudiants avec la langue française sont également très divers : poursuite d'études de second cycle dans le pays même, dans une autre langue que la langue française ; poursuite d'études en France...

Cette mise à l'écart tient au fait qu'il nous semblait important, dans ces contextes, de nous intéresser d'abord aux enseignants universitaires, acteurs principaux de ces formations francophones.

Les acteurs pédagogiques, étudiants comme enseignants, conçoivent de différentes façons une formation universitaire francophone. Certains en ont une conception minimaliste, selon laquelle le français ne devrait pas être langue des enseignements, mais une langue privilégiée, bénéficiant de cours de type FOU ou FOS, avec une coloration disciplinaire ou professionnelle. D'autres, plus rares, en ont une conception maximaliste, selon laquelle l'ensemble des cours devrait se dérouler en français. La plupart se situent dans un entre-deux souple, appelant ou réalisant le recours et à langue locale et au français et, parfois même, à l'anglais.

Nous pensons, ainsi, qu'une telle étude, même dépourvue de ses aspects didactiques les plus immédiats, n'en comporte pas moins des intérêts pour la didactique des langues.

Elle justifie une conception « contextualisée » de la didactique des langues : une adaptation des modèles didactiques aux contextes, des curriculums ajustés aux acteurs – pas seulement aux apprenants, mais aussi aux enseignants qui interviennent dans les disciplines –, par exemple, en valorisant des enseignements partiels en français, par exemple aussi, en acceptant les cloisonnements langue /discipline et le fait que le français puisse, dans certains cas, finalement, bien être du ressort de l'enseignant de français.

Nous pensons, cependant, que notre étude, même dépourvue de ses aspects didactiques les plus immédiats, n'en comporte pas moins des intérêts pour la didactique des langues.

Elle justifie une conception « ajustable » de la didactique des langues : une adaptation de modèles didactiques variés à des situations recourant diversement à la langue française. Il n'existe pas de modèle unique de formation universitaire francophone. Ces formations se reconfigurent aussi sans cesse dans le temps, en fonction des acteurs multiples qui les traversent, notamment les universitaires chargés des cours de spécialité disciplinaire. Les enseignements langagiers nécessitent une souplesse et une adaptation permanente.

Elle permet surtout de ne pas confondre les enjeux des instances de la coopération françaises ou francophones avec l'ensemble des enjeux langagiers pour les différents acteurs, notamment locaux, et de se départir d'une vision maximaliste des enseignements en langue française et du français.

5- Intérêt pour les politiques de diffusion de la langue française

En ce qui concerne la politologie linguistique (Calvet, 1999), nous avons déjà évoqué des pistes dans le premier point de cette conclusion.

Pour les politiques linguistiques, notamment les politiques de diffusion de la langue française, il apparaît assez clair, comme nous l'avons aussi rappelé plus haut, qu'elles sont essentiellement budgétaires et de l'ordre des discours qui varient en fonction des budgets alloués à la coopération en faveur de la langue française. Les formations universitaires francophones sont de bons exemples de ces discours politiques justificatifs, à géométrie variable. Tantôt valorisées comme modèles de coopération, tantôt qualifiées de coopération de substitution, les formations universitaires francophones mettent à jour les discours ambivalents des instances de coopération.

Il nous semble que plutôt que de développer les actions d'« expertise », à la fois plus valorisantes pour les coopérants et moins onéreuses que les actions d'enseignement, il conviendrait de s'interroger sur les effets de l'expertise française ou francophone externe aux contextes locaux dans lesquels elle est déployée. Plusieurs universitaires turcs que nous avons rencontrés refusent d'enseigner en français, non par insécurité linguistique, mais parce qu'ils refusent de « faire la politique linguistique de la France », s'il n'existe pas d'échanges équilibrés avec leurs homologues français. Selon nous, la coopération ne peut se construire qu'en tenant compte des acteurs locaux et de leurs compétences, sur la base d'échanges réciproques, reposant sur un partage des tâches d'enseignement et sur une expertise es actions à conduire, non externe et en surplomb, mais croisée, partagée, débattue.

ACRONYMES ET ABREVIATIONS

AC : Attaché culturel

ACAD-MAE : Associations des acteurs de la coopération internationale et de l'aide au développement auprès du Ministère des Affaires étrangères (1992-2003) (ancienne : Association de coordination des agents détachés auprès du ministère des Affaires étrangères (1992)

ACCT : Agence de coopération culturelle et technique (future AIF, puis OIF)

ACE : Attaché de coopération éducative

ACTIM : Agence pour la coopération technique, industrielle et économique

ACU : Attaché de coopération universitaire

ADIT : Agence pour la diffusion de l'information technologique

AE : Affaire étrangères

AEFE : Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

AF : Selon le contexte d'usage :

Alliance française / Anciens francophones (par opposition à « NF », « Nouveaux francophones ») : abréviations institutionnelles de GSÜ)

APL : Aide personnalisée au logement

ASE : Académie des sciences économiques de Bucarest

AT : Assistant technique

AUF : Agence universitaire de la francophonie

AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française

AUPELF-UREF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française - Université des réseaux d'expression française

BAL : Bureau d'action linguistique

BCLE : Bureau de coopération linguistique et éducative

BECO : Bureau régional d'Europe centrale et orientale de l'AUF

BG : Bulgarie (bg : bulgare)

BJS : Bureau jeunesse et sports

BO : Bulletin officiel

BUF : bourse universitaire francophone (AUF)

BUR : bourse universitaire régionale (AUF)

CA : Conseil académique

CADM : Conseil d'administration

CAA : Centre d'apprentissage autodirigé

CCIP : Chambre de commerce et d'industrie de Paris

CE : Commission européenne

CECA : Communauté européenne du charbon et de l'acier

CEE : Communauté économique européenne

CEI : Communauté des Etats indépendants

CEPES : Centre européen pour l'enseignement supérieur

CEREFREA : Centre Régional francophone de recherches avancées en sciences sociales

CERI : Centre d'Etudes et de Recherches Internationales

CEVIPOF : Centre d'études de la vie politique française (depuis 2003 : CEVIPOF : Centre de recherche politique de Sciences Po).

CGRI : Commissariat général aux relations internationales de Wallonie-Bruxelles

CIME : Cours intégré pour la mobilité des étudiants (AUF)

CLE : Coopération linguistique et éducative

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CNRS : Centre national de la recherche scientifique

CSN : Contrat de volontaire du service national

COCAC : Conseiller de coopération et d'action culturelle

COCOP : Comité d'orientation, de coordination et de projets

COE : Conseil de l'Europe

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
 CONFRECO : Conférence des recteurs des universités membres de l'AUF en ECO
 CP : Comité paritaire de l'EEIG
 CPG : Comités pédagogiques et de gestion (AUF)
 CPU : Conférence des présidents d'université
 CR : Compte rendu
 CRL : Centre de ressources en langue(s)
 CRPS : Contrat recruté sur place
 CRU : Centre de réussite universitaire (AUF)
 CS : Conseil scientifique
 CST : Coopération scientifique et technique
 CT : Comité technique
 CTI : Commission des titres d'ingénieurs (France)
 DAAD : Deutscher Akademischer Austauschdienst (Office allemand d'échanges universitaires).
 DAGIC : Direction des affaires générales, internationales et de la coopération (MESR)
 DALF : Diplôme approfondi de langue française
 DCST : Direction de la coopération scientifique et technique
 DCSUR : Direction de la coopération scientifique, universitaire et de la recherche
 DEA : Diplôme d'études approfondies (bac + 5, jusqu'en 2005)
 DEF : Département d'études françaises
 DELF : Diplôme d'études en langue française
 DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées (bac + 5, jusqu'en 2005. Equivalent M2)
 DEUG : Diplôme d'études universitaires générales (Bac + 2, jusqu'en 2005)
 DG : Directeur général
 DGCID : Direction générale de la coopération internationale et du développement (Ministère des Affaires étrangères) (1999-2009)
 DGM : Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (2009-)
 DGR CST : Direction générale des relations culturelles scientifiques et techniques (1959-1999)
 DREIC : Direction des relations européennes, internationales et de la coopération MEN / MESR
 DRIC : Direction des relations internationales et de la coopération MEN
 DSPA : Département de Sciences politiques et administratives (UM)
 ECO : Europe centrale et orientale
 ECTS : European Credits Transfer System
 ED : Ecole doctorale
 EDSS : Ecole doctorale en sciences sociales de Bucarest
 EDT : Emploi du temps
 EDUFRANCE : EduFrance
 EEIG : Etablissement d'Enseignement Intégré de Galatasaray
 EHESS : Ecole des Hautes études en sciences sociales
 EN : Education nationale
 ENA : Ecole nationale d'administration
 ERASMUS : European Action Scheme for the Mobility of University Students
 EURYDICE : Réseau pour 'explication des différents systèmes éducatifs en Europe
 FABIZ : Faculté d'administration des affaires en langues étrangères ASE (acronyme roumain)
 FEG : Fondation d'éducation Galatasaray (Galatasaray Eğitim Vakfı (GEV))
 FICU : Fonds International de Coopération Universitaire (AUF)
 FIT : Faculté d'ingénierie et de technologie de GSÜ
 FLE : Français langue étrangère
 FMI : Fond monétaire international
 FNSP : Fondation Nationale des Sciences Politiques
 FR : France (fr : français)
 FSPUB : Faculté de Sciences politiques de l'UB
 FUF : Formation universitaire francophone
 Galatasaraylı : élève et diplômé du lycée Galatasaray
 GEV : Galatasaray Eğitim Vakfı : Fondation Galatasaray pour l'éducation (FEG)

GSL : Lycée Galatasaray
 GSU : Université Galatasaray
 GSÜMED : Galatasaray Üniversitesi Mezunlar Derneği / Association des diplômés de l'université Galatasaray
 IAE : Institut d'Administration des Entreprises
 IDE : Investissements directs étrangers
 IEP : Institut d'études politiques
 IF : Institut français
 IFAG : Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion
 IFEA : Institut français d'études anatoliennes
 IFRAMOND : Institut d'étude de la francophonie et de la mondialisation (université Jean Moulin – Lyon 3) (depuis 2014 : 2IF : Institut International pour la Francophonie)
 INDE : Institut du développement économique
 INRA : Institut national de la recherche agronomique
 IUT : Institut universitaire de technologie
 JO : Journal officiel
 L : Licence
 LE : langue étrangère
 LEA : langues étrangères appliquées
 LF : langue française
 LMD : Licence-Master-Doctorat (3-5-8 années d'études)
 M : Master
 MAE : Ministère des Affaires étrangères [*générique utilisé pour désigner ce ministère qui a changé plusieurs fois d'appellations*]
 MAEDI : Ministère des Affaires étrangères et du développement international (depuis 2014)
 MAEE : Ministère des Affaires étrangères et européennes (FR : 2007-2011)
 MASS : Mathématiques appliquées et sciences sociales
 MDC : Maître de conférences
 MEF : Module d'enseignement francophone
 MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
 MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 MER : Ministère de l'Éducation et de la recherche
 MESR : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [*générique utilisé pour désigner ce ministère qui a changé plusieurs fois d'appellations*]
 MICECO : Mission interministérielle de coordination pour l'Europe centrale et orientale
 MICEL : Mission de coopération éducative et linguistique
 NDS : Lycée Notre Dame de Sion (Istanbul)
 NF : Nouveaux francophones
 NUB : Nouvelle université bulgare
 OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
 ODJ : Ordre du jour
 OIF : Organisation internationale de la Francophonie
 ÖSS : Öğrenci Seçme Sınavı (examen de sélection des étudiants : concours d'entrée à l'université)
 ÖSY(S) : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (Sistemi) ((Système de) sélection et (de) placement des étudiants)
 ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Centre de sélection et de placement des étudiants)
 OTAN : Organisation du traité de l'Atlantique Nord
 OVIPOF : Observatoire de la vie politique française
 OYP : Ortaöğretim Yerleştirme Puanı'nı : Score de placement dans l'enseignement secondaire
 PCRDT : Programme cadre de recherche et de développement technologique
 PEC : Programme européen commun
 PECO : Pays d'Europe centrale et orientale
 PHARE : Programme d'assistance à la restructuration économique des pays d'Europe centrale et orientale (PECO) – au départ pour la Pologne et la Hongrie.
 PI : Programme interuniversitaire de coopération

PLE : Politique linguistique et éducative
 PR : Professeur
 PV : Procès-verbal
 QCM : Questionnaire à choix multiples
 RCST : Relations culturelles scientifiques et techniques
 RD&I : Recherche développement et innovation
 REFER : Réseau Électronique Francophone pour l'éducation et la recherche (UREF)
 REI : Relations économiques internationales
 RI : Relations internationales
 RMEI : Réseau méditerranéen des écoles d'ingénieurs
 RO : Roumanie (ro : roumain)
 SCAC : Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France (générique utilisé pour les différents organismes à l'étranger dirigés par un COCAC)
 SFERE : Société française d'exportation des ressources éducatives (1984-...)
 SP : Sciences politiques
 SPA : Sciences politiques et administratives
 SS : Sciences sociales
 STU : Scientifique, technique et universitaire
 SUR : Scientifique, universitaire, recherche
 SYFED : Système Francophone d'Édition et de Diffusion (UREF)
 TAL : Traitement automatique des langues
 TD : Télégramme diplomatique
 TEMPUS : Trans-European Mobility Scheme for Universities Studies (Programme transeuropéen de coopération pour l'enseignement supérieur)
 TR : Turquie (tr : turc)
 TS : (Passage en turc de « TC » : tronc commun) Classe d'initiation aux Sciences sociales GSÜ (2ème année préparatoire)
 TÜBITAK : Conseil de la recherche scientifique et technologique de Turquie
 U : Université
 UB : Université de Bucarest
 UE : Union européenne
 UEFISCDI : Executive Agency for Higher Education, Research, Development and Innovation Funding
 UFA : Université franco-allemande
 UFR : Unité de formation et de recherche
 ULB : Université Libre de Bruxelles
 UM : Université Marmara
 UNESCO-CEPES : UNESCO-European Centre for Higher Education (Bucarest)
 UREF : Université des Réseaux d'Expression Française
 URSS : Union des Républiques socialistes soviétiques
 US : Université de Sofia
 USM : Université d'Etat de Moldavie
 US-SKO : Université de Sofia « Saint-Kliment d'Ohrid » (cet acronyme désigne dans ce travail la formation francophone en sciences économiques et en gestion de cette université)
 USTL : Université des sciences et technologies – Lille I
 UTS : Université technique de Sofia
 UY : Université Yeditepe
 VI : Volontaire international
 VIA : Volontaire international en administration
 VSN(A) : Volontaire du service national (actif)
 WBI : Wallonie-Bruxelles International
 YGS – LYS : Yükseköğretim Geçiş Sınavı - Lisans Yerleştirme Sınavı : examen de l'enseignement supérieur – placement des étudiants de premier cycle (TR)
 YÖK : Yükseköğretim Kurulu (Conseil de l'enseignement supérieur)

BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE

RAPPORTS ET PRESENTATIONS POLITIQUES ET ADMINISTRATIFS FRANÇAIS	573
BIBLIOGRAPHIE	583
SITOGRAPHIE	668

1. RAPPORTS ET PRESENTATIONS POLITIQUES ET ADMINISTRATIFS FRANÇAIS¹¹⁵²

• Rapports publics sur les Relations extérieures de la France (Ordre Chronologique)

Ces rapports ont fait l'objet d'une analyse longitudinale afin de comprendre et rendre compte des évolutions de la politique du Ministère des Affaires étrangères (partie 2, IV, B). Nous avons cherché, lors de leur consultation, à saisir la place de l'action universitaire et la place d'une éventuelle politique de formations universitaires francophones parmi l'ensemble des actions du MAE consacrées à l'action culturelle, ainsi que leurs évolutions dans le temps. Nous avons privilégié les rapports émis par la Direction en charge de l'action universitaire : DGR CST (jusqu'en 1999), DGCID (1999-2009) et DGM (depuis 1999).

Les rapports privilégiés pour l'analyse sont signalés par un astérisque. Quelques rapports sénatoriaux (voir plus bas) ont aussi, le cas échéant, quand l'information faisait défaut, été utilisés pour l'analyse.*

Le classement de cette rubrique est chronologique.

*RIGAUD Jacques, *Les relations culturelles extérieures*, rapport présenté au ministre des Affaires étrangères, Paris : La Documentation française, 1979.

*MINISTERE DES RELATIONS EXTERIEURES, DGR CST, *Le projet culturel extérieur de la France*, Paris : La Documentation française, 1984.

*MINISTERE DES RELATIONS EXTERIEURES, DGR CST, *Rapport d'activité : 1982-1983*, 1984.

*MINISTERE DES RELATIONS EXTERIEURES, *Pour une politique linguistique extérieure*, Séminaire « Convergences 85 », 2-4 septembre 1985, Paris : CIFACE, s.d.

*MINISTERE DES RELATIONS EXTERIEURES, DGR CST, *Relations culturelles, scientifiques et techniques : 1986-1987*, 1988.

*MINISTERE DES RELATIONS EXTERIEURES, DGR CST, *Relations culturelles, scientifiques et techniques. Bilan 88/89. Faits et chiffres*, 1990.

*VIVIEN Alain, *La rénovation de la coopération française* (rapport parlementaire, présenté len juin 1990), Paris : La Documentation française, coll. des rapports officiels, 1991.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGR CST, Direction du personnel et de l'administration générale (B. Garcia), Circulaire « Missions de la Sous-direction de la coopération linguistique et éducative et des personnels de coopération linguistique et éducative », B. Garcia, directeur du personnel et de l'administration générale et C. Harel, directeur général des RCST, Paris, le 7 janvier 1993.

*CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, *L'image de la France à l'étranger et ses conséquences économiques*, Avis adopté par le Conseil économique et social, sur le rapport 'de Monsieur Claude Legros, rapporteur, au cours de sa séance du 14 avril 1993.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGR CST, « Réforme de la DGR CST : 100 mesures », Paris, le 3 janvier 1994.

*LEVITTE Jean-David, « La réforme des relations culturelles scientifiques et techniques », in *Revue française d'Administration publique, Les affaires étrangères*, n°69, janvier-mars 1994, Paris : IIAP, 1994, p.105-109.

¹¹⁵² Ceci inclut les rapports, comptes rendus, présentations, discours de l'administration pour l'administration, des experts mandatés par l'administration ou des acteurs institutionnels présents ou passés intervenant à titre plus ou moins officiel dans des revues, des ouvrages, ou lors de manifestations diverses.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, Direction de la coopération culturelle et linguistique, fiches « La coopération universitaire », réunion des directeurs d'établissements culturels et des personnels de coopération linguistique et éducative, Cité internationale universitaire de Paris, 18-19 juillet 1994.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, Direction de la coopération culturelle et linguistique, *Le réseau culturel et linguistique. Missions et orientations*, janvier 1996.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, Comité de pilotage de l'évaluation, Cahier des charges de l'évaluation sur « la coopération linguistique : pertinence des critères d'évaluation sur la situation du français dans le monde et sur les programmes de coopération linguistique », Paris, le 23 janvier 1996.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, Direction de la coopération culturelle et linguistique, Sous-direction de la politique linguistique et éducative, *Une politique pour le français*, août 1996.

COMITE INTERMINISTERIEL DES MOYENS DE L'ETAT A L'ETRANGER, *Rapport sur les moyens de l'action extérieure de la France en 1996*, 15 octobre 1997.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, *Rapport n°7, Evaluation de la coopération linguistique. Pertinence des critères d'évaluation sur la situation du français dans le monde et sur les programmes de coopération linguistique*, établi par Alain Fantapié, Allain Michel, Jacques Pêcheur, André-Yves Portnoff, octobre 1997.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCSST, Document interne. « Propositions d'orientation pour une Politique du français », lundi 13 juillet 1998.

ALLEGRE Claude, VEDRINE Hubert, Conférence de presse, Création de l'Agence Edufrance, le 6 novembre 1998.

Arrêté du 10 décembre 1998 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère des affaires étrangères. NOR : MAEA9820423A

*NICOULLAUD François, « Pour une refondation du dispositif du Ministère des affaires étrangères en matière de coopération internationale et d'aide au développement. Un projet d'entreprise », Avant-projet, version 2, juillet 1999.

COMITE INTERMINISTERIEL DES MOYENS DE L'ETAT A L'ETRANGER, *Rapport sur les moyens de l'action extérieure de la France en 1999*, 2001.

*RAYMOND Jean-François (de), *L'action culturelle extérieure de la France*, Paris : La Documentation française, 2000.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, Dépliant de présentation de la DGCID (missions prioritaires), 2000.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, Réunion du réseau des agents de coopération et d'action culturelle, Maison de la Mutualité, Programme, projet DGCID, Fiches « 50 actions exemplaires 1980-2000 », 24 et 25 juillet 2000.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *L'action 2000. Rapport annuel d'activité de la Direction générale de la coopération internationale et du développement*.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *L'action 2001. Rapport annuel d'activité de la Direction générale de la coopération internationale et du développement*, mai 2002.

COMITE INTERMINISTERIEL DES MOYENS DE L'ETAT A L'ETRANGER, *Rapport sur les moyens de l'action extérieure de la France en 2001*, 2003.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *La coopération internationale du Ministère des affaires étrangères. DGCID : bilan 2002 et perspectives*, mars 2003.

*SELLIER Michèle, Rapport d'activité en tant que sous-directrice du Français à la direction générale de la Coopération internationale et du Développement au ministère des Affaires étrangères du 1er janvier 1999 au 31 mars 2002.

*LA REVUE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES ET DES PROFESSIONS, Entretien avec Bruno Delaye, Directeur général de la coopération internationale et du développement, « une politique pour le français », n°16, avril 2002.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, Réunion des agents du réseau de coopération et d'action culturelle, « Pour une mondialisation maîtrisée : rôle du réseau français de coopération et d'action culturelle », CNIT, Paris La Défense, 17-18-19 juillet 2002.

*POINT DE PRESSE DU QUAI D'ORSAY, Actualité diplomatiques, « Attractivité de la France », 27 juin 2003.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, Missions et action, Site France Diplomatie, 2003.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, *Livre blanc, Ministère des Affaires Etrangères 2007. Un Ministère modernisé pour une politique étrangère active en Europe et dans un monde plus solidaire*, Plan d'action stratégique quadriennal, 2003.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *Bilan 2003 et perspectives*, s.d..

*ASSEMBLEE NATIONALE, Questions parlementaires et réponses ministérielles, Journal officiel de la République française, coopération, développement et francophonie, politique extérieure, enseignement, établissements français à l'étranger. Aides de l'État. Question 63495, 19 avril 2005 de Mme Pascale Gruny sur la coopération universitaire. Réponse de M. Le Ministre délégué à la coopération, au développement et à la francophonie, publiée au JO, le 26 juillet 2005.

BARNIER Michel, Ouverture des journées du Réseau français de coopération et d'action culturelle Allocution du Ministre des affaires étrangères, Paris, 16 juillet 2004.

ETIENNE Philippe (Directeur Général de la Coopération internationale et du développement au ministère des Affaires étrangères), « La stratégie de renforcement de la langue française en Europe », 2005.

MISSION MINISTERIELLE, Projet de loi de finances pour 2005. Action extérieure de l'Etat. Préfiguration de la loi organique relative aux lois de finances, septembre 2004.

CABINET DU PREMIER MINISTRE, *Les stratégies ministérielles de réformes : des échéances, des actions, des résultats*, Dossier de presse, 2005.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *La politique des bourses. Evaluation concernant les bourses attribuées par le Ministère des Affaires étrangères aux étudiants étrangers (1998-2004)*, Evaluation réalisée par Mme Patricia Pol, M. Jean Saudubray, Société SFERE, février 2005.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *Guide de l'évaluation*, Nouvelle édition complétée et révisée, par Mme Aude de Amorim, Mme Bernadette Cavelier, M. Michael Ruleta, M. Yves Yard, DGCID, Service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation, Juin 2005.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, Journées de la coopération internationale et du développement 2005, Présentation Philippe Etienne, le 7 juillet 2005.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *La promotion du français*, décembre 2005.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, *Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne (1995-2005)*, Note d'information, Site France Diplomatie, 2005.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *La coopération internationale française*, juillet 2005.

CABINET DU PREMIER MINISTRE, MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, MINISTERE DE LA CULTURE (DGLFLF), Brochure, *Le français dans les institutions européennes*, février 2006.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *Promouvoir la langue française dans le monde. Une priorité des Affaires étrangères*, Brochure de présentation, janvier 2007.

ASSEMBLEE NATIONALE, Questions parlementaires et réponses ministérielles, Journal officiel de la République française, question de M. Francis de Saint-Léger, Coopération et francophonie, langue française, défense et usage, perspectives du 02/10/2007 ; Réponse de M. le secrétaire d'Etat chargé de la coopération et de la francophonie sur les priorités françaises en matière de coopération, le 29/01/2008.

*LOVY-LASZLO Sophie, Sous-directrice du français à la DGCID, « Langue française, politiques linguistiques et identités européennes », *Hérodote*, 2007/3 n° 126, p. 175-179.

*INSPECTION GENERALE DES FINANCES, *Audit de modernisation. Ministère des affaires étrangères. Le financement de la coopération et de l'aide publique au développement*, MINEFI – DGME, 2007.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *Guide de d'évaluation 2007. Nouvelle édition complétée et révisée*, par Bernadette Cavelier, Antoine du Buysson, Claude Fandre, Richard Réquena, Michael Ruleta, Daniel Voizot, 2007.

VEDRINE Hubert, *Rapport pour le Président de la République sur la France et la mondialisation*, septembre 2007.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *La France et l'Europe dans le monde. Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France 2008 - 2020*, par Alain Juppé et Louis Schweitzer, à la demande du Ministre des Affaires étrangères et européennes, remis le 11 juillet 2008, La Documentation française, 2008.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGCID (Direction de la coopération culturelle et du français), Note de Mme Marie-Christine Saragosse à Mme Odile Quentin, Directeur général de l'éducation et de la culture, Intervention de Mme Marie-Christine Saragosse, Directrice de la coopération culturelle et du français, lors de la réunion de consultation des hauts représentants des Etats membres sur les politiques linguistiques, Bruxelles, le 17 janvier 2008, Paris, le 16 janvier 2008.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGCID, *Le réseau culturel et de coopération en actions. Sélection d'actions exemplaires de notre diplomatie d'influence et de solidarité*, août 2008.

*TENZER Nicolas, *L'expertise internationale au cœur de la diplomatie et de la coopération du XXI^e siècle. Instruments pour une stratégie française de puissance et d'influence*, Rapport au Premier Ministre, au Ministère de l'Economie, de l'industrie et de l'emploi, au Ministère des Affaires étrangères et européennes, au Ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique, juin 2008.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGM, *Promouvoir la langue française dans le monde*, Brochure, 2009.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Un Ministère en mouvement*, 2009.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Modèle de convention type MAEE / entreprise : renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur français auprès des étudiants étrangers*, 2009.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Fiche : L'action de la France en faveur de l'innovation, 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGM, *Orientations françaises pour l'action internationale des Collectivités territoriales*, Fiche, 2010.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Création de l'institut français*, Conférence de presse conjointe de MM Bernard Kouchner, Ministre des Affaires étrangères et européennes, Frédéric Mitterrand, Ministre de la culture et de la communication, Xavier Darcos, Ambassadeur en mission, chargé de la politique culturelle extérieure, le 21 juillet 2010.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Fiche repère : Le programme Quai d'Orsay – entreprise, 2010.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Langue française, francophonie et diversité linguistique*, France Diplomatie, juin 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Commission nationale de la coopération décentralisée, *Guide de la coopération décentralisée transfrontalière*, réalisé par la Mission Opérationnelle Transfrontalière, juillet 2010.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Présentation du dispositif « Quai d'Orsay / entreprises »*, Site France Diplomatie, janvier 2011.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Le Ministère des Affaires étrangères et européennes en bref*, Fiche, 2011.

*LADOUSSE André, *Bilan et perspectives de la politique publique française de promotion du français dans le monde (1980-2011), synthèse*, Document interne établi à la demande du Ministère des Affaires étrangères et européennes dans le cadre des Etats généraux de la promotion du français dans le monde (Paris, 19-20 octobre 2011), octobre 2011.

PILHION Roger, Intervention lors de la table ronde « Trente ans de politique au service de la diffusion et de la promotion de la langue française dans le monde : bilan et perspectives », Etats généraux du français dans le monde, Paris, 19-20 octobre 2011.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGM, Direction des politiques de mobilité et d'attractivité, Présentation « Le MAEE et la coopération scientifique internationale », Réunion DGRI/MEI, 17 juin 2011.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, INSTITUT FRANÇAIS, BIBLIOTHEQUE SAINTE-GENEVIEVE, *La diplomatie culturelle. Un siècle d'inventions françaises*, Institut Français, 2011.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, Rapport annuel de performances 2011, Programme 185 « Diplomatie culturelle et d'influence », 30/05/2012.

*MATTEI Jean-Baptiste, *Bilan stratégique du Rapport annuel de performances : le programme 185*, 30/05/2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGM, *Le programme de bourses Eiffel*, Fiche Repère, 2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGM, *La France et la promotion du français dans le monde*, Fiche Repère, 2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « 30 ans de coopération décentralisée », *La dépêche du Quai d'Orsay*, juillet 2012.

*FABIUS Laurent, Intervention, Réunion des conseillers de coopération 2012, Paris, 17 juillet 2012.

*CANFIN Pascal, Intervention, Réunion des conseillers de coopération 2012, de M. Canfin, Ministre délégué chargé du développement, Paris, 17 juillet 2012.

*FABIUS Laurent, Ministre des Affaires étrangères, « La diplomatie économique, une priorité pour la France », Tribune, *Les Echos*, 23 août 2012.

*SELLAL Pierre, « Convergence et diversité, réussir dans un monde en mouvement », Ateliers de l'Institut français, intervention de P. Sellal, Secrétaire général, Nantes, 19 juillet 2012.

*HOLLANDE François, Discours à la XXème conférence des Ambassadeurs, Palais de l'Elysée, lundi 27 août 2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, *Diplomatie française : missions*, Site France Diplomatie, septembre 2011, septembre 2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Le Ministère des Affaires étrangères en chiffres », France Diplomatie, 2012.

*INSTITUT FRANÇAIS, « Un nouvel acteur pour mettre en œuvre la diplomatie culturelle de la France », présentation, Site Institut Français, 2012.

*MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGM, *Une diplomatie scientifique pour la France*, Rapport 2013.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET DU DEVELOPPEMENT INTERNATIONAL, Les dix premiers partenaires commerciaux de la France, Site France Diplomatie, Mise à jour : 10/07/2014.

FABIUS Laurent, Discours, Journées du réseau. Services de coopération et d'action culturelle, Paris, 16 juillet 2014.

COMMISSION DES FINANCES, DE L'ECONOMIE GENERALE ET DU CONTRÔLE BUDGETAIRE, En conclusion des travaux de la Mission d'évaluation et de contrôle (MEC) sur les financements et la maîtrise de la dépense des organismes extérieurs de langue française, présenté par Jean-François Mancel, Pascal Terrasse et Jean-René Marsac, députés, Olivier Carré et Alain Claeys, présidents, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 16 décembre 2015.

• **Rapports et présentations institutionnels sur l'action universitaire de la France à l'étranger**

Présentation par ordre chronologique. Ces rapports ou ces présentations ont fait l'objet d'une analyse longitudinale.

ASSEMBLEE NATIONALE, Avis présenté au nom de la commission des Affaires culturelles (1) sur le projet de loi de finances pour 1989 adopté par l'Assemblée nationale, Tome VI, « Enseignement supérieur », par M. Pierre Brantus, Sénateur, Annexe au procès-verbal de la séance du 21 novembre 1988.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, DARIC, Création des DARIC, circulaire n°97-105 du 5 mai 1997.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGRCST, *Enseignement supérieur francophone à l'étranger. Filières, universités*, Préface de Pierre Brochand, Directeur général des RCST, novembre 1997.

ALLEGRE Claude, VEDRINE Hubert, « Présentation de l'Agence Edufrance », Conférence de presse, le 6 novembre 1998.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *La mobilité des étudiants français en Europe : rôle des programmes communautaires et des coopérations bilatérales*, Etude réalisée pour le MAE par D. Rosselle et A. Lentiez, 2003.

ASSEMBLEE NATIONALE, Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne (1) sur « L'enseignement supérieur en Europe » présenté par M. Michel Herbillon, Député, Enregistré le 17 novembre 2004.

LA LETTRE D'EDUFRANCE, « Les étudiants étrangers en France : évolution et comparaison avec d'autres pays », Hors-série n°2, Chiffres clefs, novembre 2004.

CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers : quelles finalités ? Quels moyens ?*, Etude présentée par M. Guillaume Vuilletet, séance du Bureau du 25 octobre 2005.

EGIDE, « Les barrières linguistiques, un frein à l'accueil des étudiants étrangers ? », *La lettre d'Egide*, n°38, avril 2005.

EDUFRANCE, « Les espaces EduFrance : 75 bureaux dans 45 pays », *La lettre d'EduFrance*, Hors-série, n°3, avril 2005.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « Propositions pour une politique des mobilités universitaires », Rapport pour une politique des mobilités universitaires, de Pierre Buhler pour Monsieur le Ministre des affaires étrangères, Paris, le 15/12/2005.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGCID, *Formations supérieures francophones à l'étranger. Répertoire 2006*, Préface de Philippe Étienne Directeur général de la DGCID, La documentation française, 2006.

ACTUALITE EN FRANCE, « L'enseignement supérieur français s'exporte bien », par Sylvie Thomas-Barbe, Série n°76/1, mai-juin 2007.

CAMPUSFRANCE, « Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française », Note de Pierre Antoine Gioan, *Les notes de CampusFrance*, n°10, octobre 2007.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Education et sciences : la politique internationale de la France », Site France Diplomatie, 16/10/2007.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Principaux axes de la politique de coopération universitaire », Site France Diplomatie, 01/12/2008.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français*, La documentation française, 2008.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Les études francophones à l'étranger », Répertoire des filières francophones, France Diplomatie, en ligne, octobre 2009 : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/promotion-du-francais_11320/les-etudes-francophones-etranger_4773/index.html les études francophones

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Les opérateurs du ministère pour la promotion de l'enseignement supérieur », Site France Diplomatie, le 02/02/2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « La promotion de l'enseignement supérieur », Site France Diplomatie, le 02/02/2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DGM, Direction des politiques de mobilité et d'attractivité, Sous-direction de l'enseignement supérieur, *L'accueil en France des étudiants étrangers*, Brochure, 2010 (2015).

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Les formations françaises à l'étranger », Site France Diplomatie, le 12/03/2010.

EGIDE, Dossier, « Europe centrale et orientale : vers des échanges plus équilibrés avec l'UE ? », *Passerelle(s)*, n°59, mars-avril 2010.

INSTITUT FRANÇAIS D'ATHENES, Fiches institutions, colloque « Evolutions et perspectives des études de français et en français dans la zone Balkans / Europe du Sud-Est », Institut français d'Athènes, 7-8 mai 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Compte rendu de l'atelier 1 « La promotion de l'expertise française à l'international », Journées du réseau français à l'étranger, 19-21 juillet 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Coopération éducative et linguistique. Enseignement bilingue francophone », Site France Diplomatie, le 12/10/2010.

SENAT, Rapport d'information fait au nom de la commission des Finances (1) sur l'enquête de la Cour des comptes relative au Centre français pour l'accueil et les échanges internationaux (EGIDE), par M. Adrien Gouteyron et M. Yvon Collin, Sénateurs, Enregistré le 13 octobre 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Actions en Régions de coopération universitaire scientifique, Programme ARCUS, descriptif et procédure du 6^{ème} appel à projet (2010-2011), octobre 2010.

CAMPUS FRANCE, « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de CampusFrance*, n°27, novembre 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, DGM, « L'accueil des étudiants étrangers », brochure, 2010.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Evaluation du programme« Coopération pour la recherche universitaire et scientifique. Corus 1 (2001-2008)*, Synthèse de rapport, par Mme France de Hartingh, février 2009, *Evaluation*, n°15, 2011.

CAMPUS FRANCE, « La mobilité des étudiants de la zone géographique Russie, Caucase, Europe orientale », Hors-série n°1, avril 2011.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « Accroître la lisibilité de la diplomatie française », Site France Diplomatie, juillet 2011.

CAMPUS FRANCE, « Enquête exclusive CampusFrance - TNS Sofres. Les étudiants étrangers en France : image et attractivité. Synthèse générale », *Note CampusFrance*, octobre 2011.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, « La France et la formation professionnelle supérieure à l'international », Documents de stratégie sectorielle, Brochure, France Diplomatie, 2011.

CAMPUS FRANCE, « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de Campus France*, n°37, mai 2012.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « Les opérateurs du Ministère pour la promotion de l'enseignement supérieur », Site France Diplomatie, mise à jour 05 juin 2012 (2014).

FABIUS Laurent, Ministre des Affaires étrangères, « Quel avenir pour la coopération scientifique et universitaire ? », Discours en ouverture du Forum Campus France, le 18 décembre 2012.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « La coopération française dans l'enseignement supérieur » [version en anglais : French cooperation in higher education], Document de stratégie sectorielle, 2012.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, Actions en Régions de coopération universitaire scientifique, Programme ARCUS, descriptif et procédure du 7^{ème} appel à projet (2012-2013), 2012.

INSTITUT FRANÇAIS, « Le fonds pour l'enseignement bilingue 2013 : soutenir et promouvoir les sections bilingues », Site Institut Français, 30 juin 2013.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Inspection générale des affaires étrangères, inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, Rapport à Monsieur le Ministre des affaires étrangères, Madame la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, janvier 2014.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « Campus France : l'opérateur unique pour l'attractivité de l'enseignement supérieur et la mobilité étudiante » ; « Etudier en France / Bourses », « L'accueil en France des étudiants étrangers », Site France Diplomatie, décembre 2014 ; octobre 2015.

FRANCE STRATEGIE, *Rapport : L'enseignement supérieur français par-delà les frontières. L'urgence d'une stratégie*, Ramanantsoa B., Delpech Q., commande du MAE et du MENESR, septembre 2016.

- **Rapports Turquie**

ASSEMBLEE NATIONALE, Commission des Affaires étrangères, Hervé de Charrette, Rapport d'information sur le suivi des négociations d'adhésion de la Turquie à l'Union européenne, 6 décembre 2006.

ASSEMBLEE NATIONALE - GROUPE D'AMITIE France - TURQUIE, Rapport d'information suite à une mission effectuée en Turquie du 11 au 16 avril 2010, 04/10/2010.

CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, Rapport : Les méthodes de coopération en matière d'enseignement et de formation dans les pays en voie de développement (Turquie, p. 335), 26/03/1963

FRANCE DIPLOMATIE, Coopération linguistique et éducative avec la Turquie, 2008, 2010, 2012, 2013

FRANCE DIPLOMATIE, Partenariat entreprises / universités, mars 2008, site de l'Amabassade de France en Turquie.

KOUHEN Yacine, « La politique culturelle et linguistique de la France en Turquie », Université de Rennes 1, Sciences politiques, Mémoire M1, 15/07/2005.

POPE Nicole, « Turquie-France 'Dialogue de sourds' », Edam report, juin 2010.

REPUBLIQUE FRANCAISE, Décret sur l'accord de coopération technique et scientifique, Mitterrand, Bérégovoy, Dumas, 21/11/1992.

REPUBLIQUE FRANCAISE, REPUBLIQUE DE TURQUIE, Accord de coopération technique et scientifique, Debré / Çağlayangıl, 29/10/1968.

REPUBLIQUE FRANCAISE, REPUBLIQUE DE TURQUIE, Accord relatif à l'admission des stagiaires, 22/12/1950

SCAC Turquie, Site, La coopération scientifique et universitaire en Turquie, 2005-2006, site de l'Amabassade de France en Turquie.

SCAC Turquie, Site, Organisation de l'enseignement supérieur en Turquie, juillet 2005, site de l'Amabassade de France en Turquie.

SCAC, Etablissements d'enseignements francophones (bilingues) en Turquie, 02/11/2010, site de l'Amabassade de France en Turquie.

SCAC, Présentation de la MICEL, 22/03/2012, site de l'Amabassade de France en Turquie.

SENAT – Commission des affaires européennes, Bizet, Bourzai, del Picchia, Gautier, Rapport d'information : évolution des relations entre l'Union européenne et la Turquie, 28/06/2011.

SENAT, Commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées, de Villepin X., Penne, La Malène, Rapport d'information à la suite d'une mission effectuée en Turquie du 26 au 29 février 1996, annexe au Procès verbal de la session ordinaire du Sénat du 27/03/1996.

SENAT, Délégation pour l'Union européenne, Robert del Picchia et Hubert Haenel, Rapport d'information sur la Turquie et l'Union européenne après l'ouverture des négociations, 15 décembre 2005.

SENAT, Délégation pour l'Union européenne, Robert del Picchia et Hubert Haenel, Rapport d'information sur l'Union européenne et la Turquie à la veille de la Présidence française, 23 juin 2008.

SENAT, Leconte / Conway-Mouret, Question session du 10/04/2013 : situation des enseignants contractuels de la MICEL en Turquie.

- **Rapports Peco**

CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, *Les relations culturelles entre la France et l'Europe centrale et orientale*, rapport présenté par Renouvin B., Paris, Direction des Journaux officiels, 1992.

POUDADE Paul, THIMONIER Christian, « L'adaptation de l'instrument diplomatique aux changements intervenus en Europe centrale et orientale depuis 1989 », in *Revue française d'Administration publique, Les affaires étrangères*, n°69, janvier-mars 1994, Paris : IIAP, 1994, p.35-42.

OFFICE PARLEMENTAIRE D'EVALUATION DES CHOIX SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES, *La coopération scientifique et technologique avec les pays d'Europe centrale et orientale*, t. II : Annexes, rapport présenté par Sourdille J., Assemblée Nationale, n°1481 et Sénat n°583, 5 juillet 1994, Paris, 1994.

- **Législation française : internationalisation**

Par ordre chronologique

*Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968.

*Décret n°72-172 du 28 février 1972 portant application de l'article 2 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur.

*Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

*Décret n°85-1124 du 21 octobre 1985 relatif à la coopération internationale des établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Education nationale.

*Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française.

*Décret no 95-240 du 3 mars 1995 pris pour l'application de la loi no 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française.

*Décret n° 2002-654 du 30 avril 2002 relatif à la rémunération de services de formation proposés dans le cadre de leur mission de coopération internationale par les établissements publics d'enseignement supérieur.

Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse.

*Décret n°2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international.

Circulaire n° 2006-202 du 8 décembre 2006 relative aux modalités de délivrance des diplômes dans le cadre du dispositif L.M.D.

*Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités [« LRU »].

2. BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Culture, culturalité et altérité », in Bernard F. de (dir.), *Europe, diversité culturelle et mondialisations*, Actes I de l'Université des Mondialisations du GERM, Parc de La Villette, juin 2003, Paris : L'Harmattan, 2005, p. 139-142.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Humanisme du divers », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 185-187.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Interculturel et Multiculturel », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 208-210.
- ABECASSIS Frédéric, *L'enseignement étranger en Egypte et les élites locales (1920-1960). Francophonies et identités nationales*, thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, sous la direction de Robert Ilbert, soutenue en janvier 2000.
- ABOU Sélim (Père), « Le rôle de la francophonie dans la mondialisation plurielle », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p.43-50.
- ACAD-MAE, « Fonctions des attachés linguistiques (ou attachés de coopération pour le français) », par Jean-Marie Verger, le 03 septembre 2002.
- ACAD-MAE, « Formation des 'nouveaux partants' ou comment résoudre la quadrature du cercle... », Lettre de Jean Charroing, Président de l'ACAD-MAE, mai 1999.
- ACAD-MAE, « L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain », Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001. En ligne : <http://acadmae.free.fr/Juil2001/>
- ACAD-MAE, *La coopération un métier*, Livre blanc, 1994.
- ADACEF, Présentation de l'ACADEF (Association des attachés de coopération éducative, attachés de coopération pour le français et attachés de coopération universitaire), 1999.
- ADCUEFE, *Evolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, 1^{er} colloque international, Universités de Pau et des Pays de l'Adour, 20-21 juin 2003, Grenoble : PUG, 2004.
- AGUINAGA Jean-François administrateur principal à la commission Européenne, EuropAID La France dans l'Union européenne et les enjeux sur les ressources humaines, in ACAD-MAE, « L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain », Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001, p. 11-12.
- AHMAD Feroz, « La politique étrangère de la Turquie dans les années 80 », in Dumont P., Georgeon F., *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.239-255.
- AKAGÜL Deniz, « Chronologie des rapports turco-européens », *CEMOTI*, n°8, 1989. La communauté européenne et la Turquie devant la question de l'adhésion: approche culturelle d'une relation politique, p. 165-175.
- AKAGÜL Deniz, MARTIN-PAVAILLER Vincent, VANER Semih, « La mer Noire et la Turquie » (chapitre 18), in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.259-263.
- AKAGÜL Deniz, VANER Semih, « Les incertitudes européennes », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.285-312.
- AKGONUL Samim, « La Turquie européennes, l'Europe turque : de l'interaction, amour et haine », in Akgönül S., Dedeoglu B. (dir.), *La Turquie et l'Europe. Une évolution en interaction*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.13-34.

AKGONUL Samim, DEDEOGLU Beril (dir.), *La Turquie et l'Europe. Une évolution en interaction*, Paris : L'Harmattan, 2013.

AKINCI Mehmet-Ali, « Système éducatif turc », 2003.

En ligne : http://www.bleublancTurc.com/Franco-Turcs/MehmetAli/Mehmet_Ali.htm

AKSOY Ekrem, « La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°38-39, 2007. En ligne : <http://dhfles.revues.org/138>

AKSOY Ekrem, « Francophonie, Union européenne, Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.151-163.

AKTAR Cengiz, « La nouvelle politique extérieure de la Turquie », in Akgönül S., Dedeoglu B. (dir.), *La Turquie et l'Europe. Une évolution en interaction*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.69-77.

ALLAIN Jean-Claude, « Les grandes lignes de la politique extérieure française entre 1945 et 1970 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 20-22.

ALTER Norbert, *L'innovation ordinaire*, Paris : Quadrige / PUF, 2010, [2000].

AMMON Ulrich, « Domaines et problèmes de la politique linguistique de l'Allemagne », in Werner M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2007, p. 137-155.

AMMON Ulrich, « L'hégémonie de l'anglais », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 156-157.

AMMON Ulrich, MC CONNELL Grant, *English as an Academic Language in Europe*, Frankfurt am Main : Petre Lang, 2002.

AMOUROUS Charles, BLANC Alain (dir.), *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris : L'Harmattan, 2001.

ANCAUX Robert (dir.), *La République laïque turque : trois quarts de siècle après sa fondation par Atatürk*, Bruxelles : Editions Complexe, 2003.

ANDRE Michel, « Un cadre pour la réflexion et le débat sur la science et la technologie à l'échelle européenne », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p.265-270.

ANGELOV Siméon, « Les identités francophones en sciences : paradoxes, évidences, dimensions culturelles », Biennale de la langue française, Livre XXIII : *Les identités francophones : le français, langue de partage et d'ouverture en Bulgarie et dans les pays du Sud-Est européen*, Sofia, 2009. En ligne : <http://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiie-biennale.html>

ANHEIER Helmut, « La recherche en sciences sociales hors de sa tour d'ivoire : le rôle des laboratoires d'idées et de la société civile », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 343-345.

ANTOHI Sorin., « Les Roumains pendant les années 90. Géographie symbolique et identité sociale », *Transitions*, XXXIX, no. 1, 1998, p. 111-134.

ANTONOV Nikola, « Bulgarie : en quelle langue prier ? », in *Au Sud de l'Est, les cultures des Balkans*, 3, Paris : Non Lieu, 2007, p.93-97.

ANTONOVA Vessela, « Etat des lieux des études françaises en Bulgarie et de l'insertion professionnelle des jeunes. Un enlèvement progressif », communication, colloque international, « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels », 28-30 octobre 2010, Sofia.

ARBORIO Anne-Marie et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008.

ARBORIO Anne-Marie et al., Introduction, Partie III « Mise en perspective », in Arborio A.-M. et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008, p. 231-233.

ARCHAMBAULT Eric, LARIVIERE Vincent, « Les limites de la bibliométrie pour l'analyse des sciences sociales et humaines », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 255-258.

ARDITI Nelson, *Les investissements étrangers en Turquie*, Genève : Librairie Droz, 1970.

ARSLAN Lale, « La francophonie en Turquie : les entreprises françaises », in *La francophonie en Turquie*, publication de l'université technique de Yıldız, 2001.

ASHER Thomas, GUILHOT Nicolas, « L'effondrement de l'espace séparant les universités et les laboratoires d'idées », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 346-348.

ASLIHAN Celenk Ayse, « Europeanization and Local Democracy in Turkey : New Actors or Old Power Blacks ? », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.145-158.

ASSELIN de BEAUVILLE Jean-Pierre, « l'Agence universitaire de la Francophonie », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, *La Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.139-144.

ASSOCIATION REGION LYONNAISE DES AUDITEURS DE L'INSTITUT DES HAUTES ETUDES DE DEFENSE NATIONALE, *Le retour du soft power dans les relations internationales, vers un modèle de soft power franco-européen*, AR14, 2008.

ATA Bahri, « The influence of an American Educator (John Dewey) on the Turkish Educational System, *The Turkish Yearbook*, vol. XXXI, American Philantropy in Republican Turkey, n°2, 2000, p. 119-130.

ATANASSOV Stoyan, « Les lettres française en Bulgarie », *Revue de l'Association des membres de l'Ordre des Palmes académiques*, n° 157, juillet 2002, Paris, p.1-10.

ATANASSOV Stoyan, « Bulgarie : dix ans de francophonie », *L'Année francophone internationale*, 2004. En ligne : <http://www.dmnet.be/ndf/main/fr/pgarfr/arfr145.html>

ATANASSOV Stoyan, « La place du français dans les études supérieures en Bulgarie », [document sans référence : 2006 ?]

ATES Toktamış, *Les relations franco-turques des origines à nos jours*, Istanbul : AGF Garanti Sigorta, 1992.

ATTAL Frédéric, « Le modèle universitaire américain en Europe dans l'après-guerre : Le cas de l'Italie », in *Les universités en Europe du XIIIe siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*, Actes du colloque international d'Orléans, 16-17 octobre 2003, Orléans : Publications de la Sorbonne, 2005, p.225-236.

AUBA Jean, ARMIER Paulette, « Le CIEP et 'l'étranger' », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 156-160.

AUBA Jean, CANTEAU François, « La Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger du ministère de l'Education nationale », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 53-61.

AUDIGIER François, CRAHAY Marcel, DOLZ Joaquim (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

- AUDIT Mathias, « Les conventions de coopération décentralisée », in Mondou Ch., Potteau A., *L'action extérieure des collectivités locales. Bilan et perspectives*, Actes du colloque de Lille, 7 décembre 2006, IRDP-GERAP, Paris : l'Harmattan, 2007, p. 193-200.
- AUF, Lettre des réseaux de chercheurs et des collectifs sur les cultures, les didactiques, les langues et les littératures, du n°0, décembre 2005, au n°6, novembre 2009.
- AUPELF-UREF, *Démocratisation, économie et développement: La place de l'enseignement supérieur*, Collectif, Paris-Montréal : AUPELF-UREF, 1992.
- AUPELF-UREF, *Francophonie scientifique. Le tournant*, Collectif, Paris-Montréal : AUPELF-UREF, 1989.
- AUTISSIER Anne-Marie, « L'Europe de la culture en réseaux », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 179-186.
- AUTISSIER Anne-Marie, « Francophonie et plurilinguisme en Europe », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 59-65.
- AYDIN Mehmet Zeki, « Repères pour une histoire de l'éducation dans la civilisation musulmane », sans date, Traduit du turc par Ural MANÇO, Site de Centrum voor islam in Europa : <http://www.cie.ugent.be/mzaydin3.htm>
- AYMONOD P., CAVALLI M., COSTE D., DEMATTEIS F., PORTE G., ROSINA M., SCIACQUA C., 2006, *Langues, apprentissages, identités. Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, Aoste : Cahiers de l'IRREVDA n°2, avril 2006.
- BABAULT Sophie, « Filières bilingues et trajectoires biographiques des élèves : une continuité sociolinguistique ? Le cas des filières bilingues francophones en Bulgarie », *Bulletin VALS-ASLA*, n°94, 2011, p. 129-152.
- BACHMANN Christian, LINDENFELD Jacqueline, SIMONIN Jacky, *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier-CREDIF, coll. LAL, 1981.
- BACIU Cristina, GHENTA Mihaela, « Quality in Higher Education in Romania and the Change Management », in *Bologna Process*, *Quality Management in Higher Education. Proceedings of the 6th International Seminar of Quality Management in Higher Education*, 8th-9th July 2010, Tulcea : Romania, p. 31-34.
- BADAN Oana Raluca, Chapitre II, « Les défis d'une économie en transition », in *Roumanie. 1989-2009 : un bilan. Acquis et défaillances vingt ans après*, Mémoire pour l'école d'hiver de M. Bafoil François, janvier 2009, Sciences Po, p. 30-46.
- BADEL Laurence, « Diplomatie et entreprises en France au XXe siècle », in *Les cahiers Irice*, n°3, 1/2009, Paris, p. 103-128.
- BADEL Laurence, « Les « livres blancs », une méthode de réforme dans le sillage de la RGPP ? A propos du « Livre blanc sur la France et l'Europe dans le monde » », in *Revue française d'administration publique*, n°136, Paris, 2010/4, p. 969-982.
- BADEL Laurence, « La présence économique de la France dans le monde », in « Enjeux et vecteurs de la diplomatie d'influence », *Mondes, Les Cahiers du quai d'Orsay*, n°9, hiver 2011-2012, p. 27-36.
- BAGGIONI Daniel, « Langue nationale », « Langue officielle », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997a, p. 189-192 ; 192-194.
- BAGGIONI Daniel, « Langue commune », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997b, p. 181-183.
- BAGGIONI Daniel, « Normalisation-standardisation », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997c, p. 215-217.

BAGGIONI Daniel, MOREAU Marie-Louise, « Norme », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 217.

BAGGIONI Daniel, MOREAU Marie-Louise, ROBILLARD Didier de, « Communauté linguistique », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 88-93.

BAILLOU Jean, « Aspects de l'action culturelle de la France. Période 1945-1955 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 23-30.

BAJOMI Ivan, « Des cadres politiques au managers. Transformation du champ de l'enseignement supérieur hongrois », in Saint Martin M. de, Gheorghiu M. D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992, p.149-171.

BALANS Jean-Louis, « Armée et politique en Turquie ou la démocratie hypothéquée », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.55-72.

BALCI Bayram, *Missionnaires de l'Islam en Asie centrale. Les écoles turques de Fethullah Gülen*, Istanbul : Institut français d'études anatoliennes, Paris : Maisonneuve et Larose, 2003.

BALIVET Michel, « Francophones et francophonie en monde turc des croisades au XVIIIe Siècle », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006, p.117-123.

BALLER E., « Socialist Countries », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 238-239.

BANCILHON Nicole J.-P., « Les missionnaires de l'école laïque », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 148-155.

BARCHARD David, « Les intellectuels turcs et la crise des années 1980 », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.151-165.

BARDOS-FELTORONYI Nicolas, « Turquie : fragilité interne, force extérieure », *Revue Démocratie*, 2004. BASTIEN Alex, « L'euroscpticisme, le turcoscepticisme et la Turquie : une affaire de perceptions ? », *Confluences Méditerranée*, n° 83, Paris : L'Harmattan, 2012/4, p. 19-29.

BARETS Paul-Bertrand, « La représentation de l'Union européenne dans les organisations économiques internationales », *Mondes, Les cahiers du Quai d'Orsay*, n°2, Hiver 2010, Paris : Grasset, 2010, p.45-55.

BARLAK Derya, « NQF for higher education in turkey developments & challenges », 4th meeting of regional network on QF for SEE Istanbul technical university, Istanbul, 15-16 september 2011.

BARLAT Marie-Christine, « Quelques données sur le déroulement de la scolarité obligatoire en Turquie et sur les types d'établissements », publié le 9 septembre 200_. Disponible sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article112>

BARLINGAY Surenda Sheodas, « L'histoire, l'être historique et l'historiographie », in *Histoire et diversité des cultures*, Paris : UNESCO, 1984, p. 193-213.

BARLOGEANU Lavinia, « Regards sur la langue maternelle dans une perspective interculturelle », *Carrefours de l'éducation*, 2006/2, n°22, p. 15-26.

BARRAT Jacques, « Francophonie, Culture européenne, cultures européennes », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p33-46.

BARRAT Jacques, BERINDEI Dan, BLED Jean-Paul, MOISEI Claudia, *Géopolitique de la Roumanie, Regards croisés*, Paris, Alvik, 2003.

BARRAT Jacques, MOISEI Claudia, *Géopolitique de la Francophonie : Un nouveau souffle*, Paris : La Documentation française, 2004.

BASDEVANT Jean, « L'action du ministère des Affaires étrangères pour la diffusion de la langue française à l'étranger de 1960 à fin 1968 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 40-49.

BASSO Jacques, « La politique française de coopération internationale dans le monde plus particulièrement avec les pays en voie de développement », in *Etudes internationales*, vol.5, n°2, 1974, p. 342-354. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/700448ar>

BASTÜRK Savaş, *L'enseignement des mathématiques en Turquie : le cas des fonctions au lycée et au concours d'entrée à l'université*, Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Paris VII, 2003.

BATU Hamit, « Introduction à la première table ronde : la présence culturelle scientifique et technologique de la France en Turquie. Quels enjeux ? », in Billion D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 25-27.

BAUMGRATZ-GANGL Gisela, « Europe : vers une nouvelle pérégrination universitaire ? », in Coste D., Hebrard J. (coord.), *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Paris : Hachette, 1991, p. 143-151.

BAYLET Jean-Michel, « La France et la coopération décentralisée francophone », in Conac G., Desouches Ch., Nemery J.-C. (dir.), *Coopération décentralisée et coopération multilatérale francophone*, Colloque international 15-16 décembre 1988, Paris : Economica, coll. Coopération 3, 1989, p. 139-147.

BAZIN Louis, « La vie intellectuelle et culturelle dans l'Empire ottoman », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.695-724.

BAZIN Marcel, « Les disparités régionales en Turquie », in Altan GOKALP (dir.), *La Turquie en transition*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1986, p. 17-47

BAZIN Marcel, « Disparités et déséquilibres régionaux », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.23-45.

BAZIN Marcel, « Formes de la mondialisation et niveaux d'organisation en Méditerranée orientale et en Mer Noire », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : l'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.19-39.

BAZIN Marcel, de TAPIA Stéphane, *La Turquie : Géographie d'une puissance émergente*, Paris : Armand Colin, coll. U, géographie, 2012.

BEACCO Jean-Claude, « L'intervention didactique et les variables culturelles », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p.8-16.

BEACCO, Jean-Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, étude de référence, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2005a.

BEACCO Jean-Claude, « Métamorphoses de l'ailleurs. Eléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère » in Barbot M.-J., Castellotti V., Chiss J.-L. et al (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste*, Lyon : ENS Lyon, 2005b, p. 59-69.

BEACCO Jean-Claude, « Enseignement bilingue et programmes », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de 'Discipline Non Linguistique'. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011a, p. 50-52.

BEACCO Jean-Claude, « Les formes de communication en classe », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de 'Discipline Non Linguistique'. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011b, p. 42-45.

BEACCO Jean-Claude, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », in Blanchet P. & Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives contemporaines, 2011c, p. 31-40. [2011a]

BEACCO Jean-Claude, « Les circulations des savoirs grammaticaux dans l'enseignement / apprentissage du français comme langue étrangère », in Bento M., Defays J.-M., Meunier D. (coord.), *La transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherches et applications : Le français dans le monde*, n°55, Paris : CLE international, janvier 2014, p.18-29.

BEACCO Jean-Claude, BYRAM Mickaël, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003 ; 2007.

BEACCO Jean-Claude, BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F., PANTHIER J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. [Beacco et al. 2010a]

BEACCO Jean-Claude, COSTE Daniel, van de VEN Piet-Hein, VOLLMER Helmut, *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. [Beacco et al. 2010b]

BEACCO Jean-Claude, COUILLEROT Jacques, LEHMANN Denis, « Publics spécifiques et communication spécialisée », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p.170-175.

BEACCO Jean-Claude, LEHMANN Denis (coord.), « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, août-septembre 1990, Paris : Hachette, 1990.

BEAUD Olivier, CAILLE Alain, ENCRENAZ Pierre, GAUCHET Marcel, VATIN François, *Refonder l'université-Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris : La Découverte, 2010.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 2010 [4^e édition].

BEAUDOIN Louise, « Le français et la défense de la diversité linguistique et culturelle », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 61-63.

BECIU Camélia, « Roumanie », *Revue Hermès*, « Francophonie et mondialisation », n°40, 2004, p. 97-98.

BECK Ulrich, « La condition cosmopolite et le piège du nationalisme méthodologique », in Wieviorka M. (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2007, p. 223-236.

BECKER Howard S., *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris : Economica, 2004.

BEHAR David, *Les Universités privées d'Istanbul*, Les dossiers de l'IEFA, « La Turquie aujourd'hui », n°10, juin 2002.

BEIS Gabriel, « L'interaction entre le terrain et les institutions spécialisées », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier/CREDIF, 1984, p. 217-219.

BEIS Gabriel, « La première décennie (1960-1970) », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 62-65.

BEKTACHE Mourad, « Le français face à l'anglais dans les universités algériennes », in Frath P. (coord.), *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, Les Langues Modernes, n°1, Paris : APLV, 2014, p.67-77.

BELOT Céline, MAGNETTE Paul, SAURUGGER Sabine (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008.

BENIAMINO Michel, « Diglossie », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 125-129.

BENOIT François, « Coopération décentralisée, coopération transfrontalière et coopération francophone en Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.67-71.

BENTO Margaret, DEFAYS Jean-Marc, MEUNIER Deborah (coord.), *La transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherches et applications : Le français dans le monde*, n°55, Paris : CLE international, janvier 2014.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La Construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin, 2012 [1966, première édition anglaise].

BERNARD de François (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002.

BERNARD de François, « Diversité culturelle », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 112-115.

BERNARD de François, « Domination », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 118-121.

BERNARD J., « Sciences et francophonie », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.19-22.

BERNOUX Philippe, « L'entreprise peut-elle être qualifiée d'institution totale ? » in Amourous Ch., Blanc A. (dir.), *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris : L'Harmattan, 2001, p. 155-173.

BERRE Michel, SENEMOGLU Osman, « Le français langue des 'élites' dans le bassin méditerranéen et les pays balkaniques (XVIII^e siècle-moitié du XX^e siècle) », Colloque, Université Galatasaray, Istanbul : 7-8-9 novembre 2006, 38/39, 2007. Disponible sur : <http://dhfles.revues.org/129>

BERTAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle (dir.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Paris : Les Editions de l'Ecole Polytechnique, 2008.

BERTEANU Maria-Niara, « La majorité francophone », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.47-51.

BERTEANU Maria-Niara, « La francophonie en Roumanie », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.221-222.

BERTHELOT Jean-Michel (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011.

BERTHELOT Jean-Michel, « Les sciences du social », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 203-265.

BERTHELOT Jean-Michel, « Programmes, paradigmes, disciplines : pluralité et unité des sciences sociales », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 457-519.

BERTRAMS Kenneth, « Les interactions industrie-université. Essai de repérage historique (XX^e-XX^e siècles) », in Gingras Y., Roy L. (dir.), *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle*, Québec : Presses de l'université du Québec, 2006, p.89-112.

BESSE Henri, « Le français 'langue des élites' dans les (ex-)territoires de l'Empire ottoman d'après le Dictionnaire de F. Buisson », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 38/39, 2007. Disponible sur : <http://dhfles.revues.org/136> (mis en ligne le 16 décembre 2010).

BETH GCA Emmanuel, « La langue française, vecteur de dialogue et de négociations », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 105-107.

BEUVE-MERY Jean-Jacques, « L'approche sectorielle initiale en matière de reconnaissance mutuelle des formations professionnelles de niveau universitaire », in Philip Ch. (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989, p.19-25.

BEZES Philippe, Le LIDEC Patrick, Chapitre 2, « Ordre institutionnel et genèse des réformes », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 55-73.

BEZES Philippe, Le LIDEC Patrick, Chapitre 3, « Ce que les réformes font aux institutions », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 75-101.

BILAND Emile, Chapitre 7, « Les cultures d'institution », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 177-192.

BILEK Arnaud, « Développement économique et démocratie : quel rôle pour l'éducation publique ? Un modèle avec secteur public endogène appliqué aux pays en transition d'Europe de l'Est », in Andreff W. (dir.), *La transition vers le marché et la démocratie. Europe de l'Est, Europe centrale et Afrique du Sud*, Paris : La découverte, coll. Recherches, 2006, p.103-124.

BILLION Didier, « Les atouts de la politique extérieure de la Turquie », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.113-128.

BILLION Didier (dir.), Dossier : « L'avenir de la francophonie », *Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008.

BILLION Didier, « Réflexions sur un monde en mutation », Entretien avec Kemal Derviş, *Revue internationale et stratégique*, n° 88 / 4, Armand Colin, 2012, p. 7-17.

BILLION Didier, CAILLAUD Franck-Emmanuel (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999.

BILLION Didier, INSEL Ahmet, « Universités francophones : un nouvel instrument d'influence ? L'exemple de Galatasaray », *Revue internationale et stratégique* 1/ 2013 (n° 89), p.117-122.

BLAIR Ann, « La persistance du latin comme langue de science à la fin de la Renaissance », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p.21-42.

BLAMPAIN Daniel, « L'intervention sur le corpus : (a) Les langues de spécialités », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 135-137.

BLANCHET Philippe, *Introduction à la complexité de l'enseignement du France Langue Etrangère*, SPILL, Louvain : Peeters, 1998.

BLANCHET Philippe, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », dans Truchot C. (coord.), Strasbourg : GEPE, 2008/1, <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>

BLANCHET Philippe, « Gravité et relativité du pesage des langues : avantage, inconvénients et limites d'une métaphore », in Gasquet-Cyrus M., Petitjean C. (dir.), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 75-88.

BLANCHET Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes : PUR, 2012.

BLANCHET Philippe & ASSELAH RAHAL Safia, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans BLANCHET Philippe, MOORE Danielle & ASSELAH RAHAL Safia (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : AUF / Editions des archives contemporaines, 2008, p. 9-16.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives contemporaines, 2011.

BLANCHET Philippe, MOORE Danielle, ASSELAH RAHAL Safia (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : AUF / Editions des archives contemporaines, 2008.

BLONDIAUX Loïc, Chapitre 3 « Pour une histoire sociale de la science politique », in Deloye Y., Voutat B. (dir.), *Faire de la science politique. Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris : Belin, 2002, p. 45-63.

BOBITAN Nicolae, STEFAN Liana, « Les universités roumaines entre réforme et immobilisme », in Gura R., Rouet G. (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011, p.157-166.

BOIA Lucian, « Les élites communistes roumaines, réalités et imaginaires », in Bauquet N., Bocholier Fr. (dir.), *Le communisme et les élites en Europe centrale*, Paris : PUF, ENS., 2006, p.203-212.

BOKOVA Irina, « La francophonie en Bulgarie », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.205-207.

BOLTANSKI Luc, « America, America », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 38, mai 1981, p. 19-41

BONET Lluís, NEGRIER Emmanuel (dir.), *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*, Paris-Grenoble : La Découverte-PACTE, 2008.

BONNET Amélie, « La Roumanie, championne de la francophonie dans l'Union Européenne », *Regard sur l'Est*, 15 novembre 2006. En ligne : http://www.regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=692

BONNY Yves, DEMAILLY Lise (dir.), *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2012.

BONNY Yves, Introduction « Les institutions publiques au prisme de la pluralité », in Bonny Y., Demailly L. (éd.), *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 9-36.

BORG Serge, « Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation », in ADCUEFE, *Evolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, 1^{er} colloque international, Universités de Pau et des Pays de l'Adour, 20-21 juin 2003, Grenoble : P.U. G., 2004, p.117-146.

BOSCHETTI Anna, « La recomposition de l'espace intellectuel en Europe après 1945 », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.147-182.

BOTOS Maté, « Recréer une élite catholique : les universités catholiques en Europe centrale », in Bauquet N., Bocholier Fr. (dir.), *Le communisme et les élites en Europe centrale*, Paris : PUF, ENS., 2006, p.323-333.

BOUCHARD Pierre, « Le français au travail dans un monde en voie de mondialisation », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 65-71.

BOULIN-GHICA Irina, « Vingt-cinq ans après la chute de Ceausescu, la Roumanie entame sa vraie révolution », *Nouvelle Europe*, 18 décembre 2014. En ligne : <http://www.nouvelle-europe.eu/vingt-cinq-ans-apres-la-chute-de-ceausescu-la-roumanie-entame-sa-vraie-revolution>

BOURBON-BUSSET (de) Jacques, « Deux choix fondamentaux », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 30-31.

BOURDET Dany, « Le système d'enseignement en Roumanie », *Regards sur l'Est*, le 15/05/2010. En ligne : http://www.regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=1091

BOURDET Dany, « Nouvelle loi sur l'Éducation nationale en Roumanie », *Regards sur l'Est*, le 15/09/2011. En ligne : http://www.regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=1236

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Le Seuil, 1979.

BOURDIEU Pierre, « De la règle aux stratégies », entretien avec Lamaison P., *Choses dites*, Paris : Minuit, 1987, p. 75-93 [publié à l'origine in *Terrain*, n° 4, 1985].

BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en science sociales*, n°145, décembre 2002, Paris : Seuil, p. 3-8 [repris d'une conférence prononcée le 30 octobre 1989 pour l'inauguration du Frankreich-Zentrum de l'université de Fribourg. Publié en 1990 dans la *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte* Cahiers d'histoire des littératures romanes, 14^e année, n° 1-2, p. 1-10].

BOURDIEU Pierre, « Comprendre », in *La Misère du monde*, Paris : Le Seuil, 1993.

BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, *La production de l'idéologie dominante*, Paris : Raison d'agir, 2008.

BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris : Le Seuil, 1992.

BOURDON Muriel, *L'Europe des universitaires, Un exemple grenoblois*, Grenoble : PUG, coll. Europa, mars 2012.

BOURGES Hervé, « Sortir d'une stratégie défensive pour retrouver le désir de la langue française », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 125-129.

BOUSNINA Mongi, « L'urgence à ne pas renoncer », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 37-43.

BOUSQUET Antoine, *Education et formation dans l'Union européenne. Un espace de coopération*, Paris : La documentation Française, 1998.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, « Les nouveaux modes de gouvernance », in Dehousse R. (dir.), *Politiques européennes*, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2009, p.409-428.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006.

BOWD Gavin, *La France et la Roumanie communiste*, L'Harmattan, 2009.

BOYER Henri, « Sociolinguistique et politique linguistique. L'exemple catalan », *Politiques linguistiques (Etudes de cas)*, Etudes de Linguistique Appliquée, Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1987, n°65, p. 69-88.

BOYER Henri (dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996a.

BOYER Henri, *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris : Dunod, 1996b.

BOYER Henri (dir.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris : L'Harmattan, 1997.

BOYER Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris : Dunod, 2001.

- BOYER Henri, « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, n°3, 2010, p. 67-74.
- BOYER Henri, DUMONT Pierre (coord.), *Politiques linguistiques (Etudes de cas), Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris : Didier Erudition, janvier-mars 1987, n°65.
- BOYER Henri, LAMUELA Xavier, « Les politiques linguistiques », BOYER, Henri (dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996, p. 147-177.
- BOZARSLAN Hamit., *Histoire de la Turquie contemporaine*, Paris, La Découverte, 2007 (2e éd.).
- BOZDEMIR Michel, « L'état actuel des débats sur la société et la laïcité en Turquie », in Anciaux R. (dir.), *La République laïque turque : trois quarts de siècle après sa fondation par Atatürk*, Bruxelles : Editions Complexe, 2003, p.77-86.
- BOZDÉMIR Michel, KAZANCIGIL Ali, MANTRAN Robert, PÉROUSE Jean-François, « TURQUIE », *Encyclopædia Universalis*. En ligne, consulté le 6 avril 2016.: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/turquie/>
- BRAUD Philippe, article « politiques publiques et sociologie politique », in Boussaguet L., Jacqot S., Ravinet P., *Dictionnaire des politiques publiques*, 2ème édition, Les Presses de Sciences Po, Paris, 2006, p. 335-341.
- BRETON Gilles, « De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur », in Breton G. & Lambert M., *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO / Presses de l'université de Laval, 2003, p. 21-33.
- BRODERSEN Hans, *La diplomatie culturelle de l'Allemagne et de la France face aux mutations de l'Europe centrale et orientale (1985 à 1994)*, Thèse pour le doctorat, sous la direction de Jacques Le Rider, décembre 1997, Paris VIII, Etudes germaniques.
- BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina, POULIOT Michèle (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les connaissances*, Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion, coll. Education et didactiques, 2005.
- BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina, POULIOT Michèle, « Introduction : pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues », in Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les connaissances*, Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion, coll. Education et didactiques, 2005, p.7-40.
- BRUCY Guy, « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in Millet M., Moreau G. (dir.), *La Société des diplômés*, Paris : La Dispute, 2011, p.23-36.
- BRUGERE Dorothée, Chapitre V, « L'assistance de l'UE en Roumanie : Fonds de préadhésion et politique structurelle », in *Roumanie. 1989-2009 : un bilan. Acquis et défaillances vingt ans après*, Mémoire pour l'école d'hiver de M. Bafoil François, janvier 2009, Sciences Po, p. 89-109.
- BRY Alain, *La Cendrillon culturelle du Quai d'Orsay : avril 1945-décembre 1998*, Paris : Alain Bry, 2012 [1999].
- BUHARI Didem, « Turkey-EU Relations : The Limitations of Europeanisation Studies », *The Turkish Yearbook of International Relations*, Vol. 40, 2009, p. 91-121.
- BUISSON Ferdinand (dir.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Librairie Hachette et Cie, 1911. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- BURAWOY Michael, « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain », in Cefaï D. (dir.), *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, 2003, p. 425-464.
- BURDY Jean-Paul, « L'éducation nationale : une matrice autoritaire de la République », site de Burdy J.-P. (s.d.). Disponible sur : <http://www.questionsdorient.fr/>
- BURDY Jean-Paul, MARCOU Jean, *La Turquie à l'heure de l'Europe*, Grenoble : PUG, 2008.

BUTON François, « Portrait du politiste en socio-historien : la « socio-histoire » dans les sciences politiques », in Buton F., Mariot N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 23-44.

BUTON François, MARIOT Nicolas (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009.

BUTON François, MARIOT Nicolas, Introduction « Surmonter la distance. Ce que la socio-histoire doit aux sciences sociales », in Buton F., Mariot N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 9-21.

BUZEK Jerzy, Président du Parlement européen, Discours prononcé devant la Grande Assemblée nationale de Turquie, Ankara, 24/11/2011.

CABANIS André, « Les flux d'étudiants étrangers et les aléas de la politique internationale de la France », in Ferté P., Barrera C., *Etudiants de l'exil : Migrations internationales et universités refuges (XVI^e - XX^e s.)*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2009, p.177-190.

CAITUCOLI Claude, « Charles de Gaule et la francophonie : un père fondateur ambigu », *Synergie Roumanie*, n°2, 2007, p. 81-104.

CALHOUN Craig, « Science sociale historique et changement social en temps réel : Situation d'urgence, Etats-nations et limites de l'ordre cosmopolite », in Wieviorka M. (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2007, p. 155-181.

CALINESCU Alexandru, « Autour d'un cliché idéologique des années 1950 en Roumanie : Les deux France », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p.173-180.

CALMY-REY Micheline, « La Francophonie dans la gouvernance mondiale », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p. 31-37.

CALVET Louis-Jean, « in vitro vs in vivo », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p.179-180.

CALVET Louis-Jean, *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF, 1996.

CALVET Louis-Jean, *La sociolinguistique*, Que sais-je ? Paris : PUF, 1996 [1993].

CALVET Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette Littératures, 1999a.

CALVET Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon, 1999b.

CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : Plon, 2002.

CALVET Alain, CALVET Louis-Jean, « Le poids des langues. Vers un 'index des langues du monde' », in Gasquet-Cyrus M., Petitjean C. (dir.), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 49-73.

CAMPUS FRANCE, « Chiffres & Statistiques. Les étudiants turcs dans le système universitaire français (1998-2006) », 30 novembre 2007. Disponible sur : www.turquie.campusfrance.org

CAMPUS FRANCE, *Fiche pays. Europe : Turquie*, 2011.

CAMPUS FRANCE, *Turquie*, Les dossiers, n°1, janvier 2010. Disponible sur : www.turquie.campusfrance.org

CANDELIER Michel, *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, tome 1, Université Stendhal - Grenoble 3, 1994.

CANDELIER Michel, « Les langues vivantes étrangères : spécificités et conséquences curriculaires », in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*. ELA, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p.56-67.

CANDELIER Michel, « Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités », dans F. Heyworth (ed.): *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000 – 2003*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.

CANDELIER Michel (coord.), *A travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : Centre européen pour les langues vivantes, 2007. En ligne : <http://carap.ecml.at/>

CANDELIER Michel, CASTELLOTTI Véronique, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p.179-221.

CAPDEVIELLE Jacques, REY Henri, TODOROV Anthony, « Bulgarie : la difficile construction d'un système partisan pluraliste », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XCVI, 1994, p. 191-211.

CAPELLE Guy, « La fondation du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier/CREDIF, 1984, p. 99-103.

CAPELLE-POGACEAN Antonela, « Roumanie : imaginaires de l'ouverture et de la fermeture », in Michel P. *Europe centrale, la mélancolie du réel*, Paris : Autrement, coll. Ceri/Autrement, 2004, p.97-117.

CAPELLE-POGACEAN Antonela, « L'université et les pouvoirs de la langue », *Cultures & Conflits*, n°79-80, automne-hiver 2010, p. 55-72.

CARON Jean-Claude, « Mauvais genre ? Réflexions sur l'interdisciplinarité ou point de vue d'un historien », in Offerle M., Roussio H. (dir.), *La Fabrique interdisciplinaire. Histoire et science politique*, Rennes : PUR, 2008, p. 243-251.

CARTON Fernand, DELEFOSSE J.M. Odéric (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994.

CARTON Francis, CEMBALO Sam Michel, DUDA Richard, « Le français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation », Nancy : Mélanges pédagogiques CRAPEL, 1989, p. 31-39.

CASA Jean-Michel, « Traité de Lisbonne : et maintenant ? », *Mondes, Les cahiers du Quai d'Orsay*, n°2, Hiver 2010, Paris : Grasset, 2010, p.31-37.

CASTELLOTTI Véronique, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », in Castellotti V., Moore D. (coord.), *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, « Alternances des langues et apprentissages », n°108, octobre-décembre 1997, Paris : Didier érudition, 1997, p. 401-410.

CASTELLOTTI Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001a.

CASTELLOTTI Véronique, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen : Publications de l'université de Rouen, collection Dyalang, 2001b, p. 9-37 [2001b].

CASTELLOTTI Véronique, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues. Principes, modalités, perspectives », *Cahiers de l'ACEDLE*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues. En ligne : <http://acedle.org/spip.php?article438>

CASTELLOTTI Véronique, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », in Dervin F., Badrinathan V. (dir.), *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles-Fernelmont : EME, 2011, p.29-50.

- CASTELLOTTI Véronique (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* », Bruxelles : EME, 2013.
- CASTELLOTTI Véronique, « Français et francophonies dans la mondialisation », in Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* », Bruxelles : EME, 2013, p. 7-15.
- CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel, SIMON Diana-Lee, « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », dans Billiez J. (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan, 2003, p. 253-270.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°108, octobre-décembre 1997, Paris : Didier érudition, 1997.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle (coord.), *Alternance des langues et construction des savoirs*, Fontenay / Saint-Cloud : ENS Editions, Cahiers du français contemporain, n°5, mai 1999.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, « Alternance des langues et construction des savoirs », in Castellotti V., Moore D., *Alternance des langues et construction des savoirs*, Fontenay / Saint-Cloud : ENS Editions, Cahiers du français contemporain, n°5, mai 1999, p. 9-23.
- CASTELLOTTI Véronique, PY Bernard. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Fontenay / Saint-Cloud : ENS éditions, Notions en questions n°6, 2002
- CATTONAR Branka, « Références transnationales et conception nationale des politiques », in Malet R. (dir.), *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*, Dossier : Recherche et formation, n°65-2010, Lyon : INRP, 2010, p. 17-30.
- CAUSA Mariella, « Des matériels pédagogiques pour l'enseignement bilingue des DNL », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011b, p. 82-87.
- CAUSA Mariella, « Discipline non linguistique. Le statut sociolinguistique du professeur », in *Le français dans le monde*, mai-juin 2007, n°351, Paris : CLE International, 2007.
- CAUSA Mariella, « Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique », in *Le français dans le monde*, janvier-février 2009, n°361, Paris : CLE International, 2009.
- CAUSA Mariella, « L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011a, p. 60-63.
- CAUSA Mariella, DEMARTY-WARZEE Jacqueline, DUVERGER Jean, « La formation de professeurs de DNL », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 88-93.
- CAUSA Mariella, DERIVRY-PLARD Martine, « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : la diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants », in Derivry-Plard M., Faure P., Bruder mann C., *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*, Paris : Riveneuve éditions, 2013, p. 91-110.
- CAVALLI Marisa, « Vers l'adaptation des curricula nationaux : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue », Aoste : *L'école valdôtaine*, n°54, novembre 2001, Actualité de la réflexion sur le curriculum, 2001, disponible sur internet : <http://scuole.vda.it/Ecole/54/04.htm>
- CAVALLI Marisa, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris : Didier, coll. LAL, 2005.
- CAVALLI Marisa, « Choix curriculaires entre politique linguistique éducative et pratiques didactiques », in Martinez P. Miled M., Tirvassen R. (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011, p. 176-190 [2011a]

CAVALLI Marisa, « Les méthodologies et cultures scolaires », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 46-49 [2011b].

CAZENEUVE Bernard, « Francophonie et coopération militaire, un nouveau départ pour l'OIF », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.109-111.

CAZES Sandrine, « La Bulgarie », in Fitoussi J.-P. (dir.), *A l'Est, en Europe. Des économies en transition*, OFCE, Paris : presses de la FNSP, 1990, p.141-151.

CAZIER Jean-Philippe (dir.), *Abécédaire de Pierre Bourdieu*, Paris : Sils Maria, 2006.

CEÇEN Aydin, « La Turquie entre la Méditerranée orientale et l'Asie centrale : intégration et rupture », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : l'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.87-99.

CERQUIGLINI Bernard, « Les législations linguistiques dans les pays de l'Union européenne : états des lieux et problématique », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alapharès, 2004, p.119-122.

CERQUIGLINI Bernard, « L'héritage du passé : au XX^e siècle, un nouveau marché des langues », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 15-17.

CERQUIGLINI Bernard, « La formation des élites francophones », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.99-105.

CERQUIGLINI Bernard, Audition du 18 juin 2015 du recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie, in Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire, En conclusion des travaux de la Mission d'évaluation et de contrôle (MEC) sur les financements et la maîtrise de la dépense des organismes extérieurs de langue française, présenté par Jean-François Mancel, Pascal Terrasse et Jean-René Marsac, députés, Olivier Carré et Alain Claeys, présidents, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 16 décembre 2015, p. 220-228.

CFTC-FAE-MAE, « Pour une représentation du personnel renouvelée et une communauté de travail plus humaine », Paris le 1^{er} octobre 2012.

CHALLE Odile, LEHMANN Denis, « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p.74-80.

CHAMPY Philippe, ETEVE Christiane (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, 2005 [3^e édition].

CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, 2005, 3^e édition.

CHAMS Yasmina, « Accueil des étudiants étrangers et coopération francophone », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alapharès, 2004, p.193-200.

CHARDENET Patrick, « La langue française dans l'espace universitaire européen », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.25-30.

CHARLE Christophe, « Des sciences pour un empire culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 133, juin 2000, « Science de l'État », p. 89-95.

CHARLE Christophe, « Des sciences pour un empire culturel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 133, Science de l'État, juin 2000, p. 89-95.

CHARLE Christophe, « Essai de bilan de l'histoire de l'enseignement supérieur à l'époque contemporaine », in *Les universités en Europe du XIII^e siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*, Actes du colloque international d'Orléans, 16-17 octobre 2003, Orléans : Publications de la Sorbonne, 2005, p.283-291.

CHARLE Christophe, « Histoire comparée », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadrige / PUF, 2006, p. 546-549.

CHARLE Christophe, « L'enseignement supérieur français à l'heure européenne. Une adaptation difficile », in Gingras Y., Roy L. (dir.), *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle*, Québec : Presses de l'université du Québec, 2006, p.205-221.

CHARLE Christophe, « Introduction - Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne », in Charle C., Soulié Ch., (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007, p.9-31.

CHARLE Christophe, « Les intellectuels en Europe dans la seconde moitié du XIX^e siècle, essai de comparaison », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e - XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.69-109.

CHARLE Christophe, SOULIE Charles (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007.

CHARLE Christophe, VERGER Jacques, *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2012.

CHARTIER Jérôme, « L'Etat et la mise en valeur de l'image de la France », in Boyon J. (dir.), Dossier « Quelle place pour la France dans le monde ? », *La revue internationale et stratégique*, 63, Paris : Dalloz, IRIS, automne 2006, p. 149-153.

CHARTIER Roger, « Récit et histoire », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadrige / PUF, 2006, p. 969-972.

CHARTIER Roger, CORSI Pietro (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996.

CHAUBET François, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue. L'Alliance Française (1883-1940)*, Paris : L'Harmattan, coll. Inter-National, 2006.

CHAUBET François (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010.

CHAUBET François, « L'Alliance Française (1980-2006) : une réussite discrète », in Chaubet F. (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010, p. 53-67.

CHAUDENSON Robert, « Le français dans les pays de la Francophonie en 2006 », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 19-23.

CHAUDENSON Robert, Dorothee RAKOTOMALALA (dir.), *Situations linguistiques de la Francophonie. Etat des lieux*, Document de travail, Journées de formation du réseau ODFLN, Ouagadougou, 2004.

CHAUSSABEL Léo, *La réforme de l'action culturelle extérieure : Une politique des petits pas ?*, 153 p., mémoire pour le Master recherche administration et politiques publiques, sous la direction de M. le Professeur Chevalier J., Université Panthéon-Assas Paris II, soutenu septembre 2011.

CHAVANCE Bernard, « Les théories économiques face à la transformation post-socialiste », in Forest M., Mink G. (dir.), *Post-communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004, p.23-36.

CHENAL Alain, « L'AKP et le paysage politique turc », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.41-54.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz, 2008.

CHEssel Marie-Emmanuelle, PAVIS Fabienne, *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris : Belin, 1998.

CHEVALIER Jean-Claude, « Linguistique appliquée et linguistique tout court », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 119-126.

CHEVALIER Jean-Claude, « Diffusion du français en Europe de l'Est : 1920-1939 », in M.-C. Kok Escalle & F. Melka (dir.), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Amsterdam : Editions Rodopi, 2001, p. 129-143.

CHEYMOL Marc, « (Dé)construire la francophonie universitaire », in Journée d'étude « Francophonie et confins », 2 février 2012, Délégation Wallonie-Bruxelles, Paris. En ligne : <http://eprints.aidenligne-francaisuniversite-auf.org/656/>

CHICLET Christophe, « La Bulgarie : une lente stabilisation », in Lhomel E., Schreiber Th. (dir.), *L'Europe centrale et orientale*, Paris : Documentation française, 1999, p.49-57.

CICHON Peter, « Contacts VS Conflit. Quelques remarques sur la valeur explicative des deux concepts dans l'analyse sociolinguistique », in Boyer H. (dir.), *Plurilinguisme : «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris : L'Harmattan, 1997, p. 37-50.

CILIANU-LASCU Corina, « Les rapports entre la politique linguistique des entreprises et les langues de la communication interne », Communication lors de la 2e Assemblée européenne du plurilinguisme, Centre français de Berlin, 18 juin 2009.

CILIANU-LASCU Corina, « Pour une formation interdisciplinaire du traducteur en économie : entre domaines de référence, linguistique et terminologie », Actes du colloque « Competențele traducătorilor și interpreților în vederea integrării pe piața actuală a muncii / Les compétences des traducteurs et des interprètes en vue de l'intégration sur le marché du travail actuel », Université de l'Ouest de Timișoara, 27-28 mai 2010, Union Latine, 2010, p. 48-55.

CILIANU-LASCU Corina, « Pour une réforme de l'enseignement/apprentissage du français dans les filières francophones en économie », Actes du 7^e Congrès Panhellénique et international des professeurs de français, Athènes, 21-24 octobre 2010, « Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique », Editions de l'université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, 2010, p. 159-167.

CILIANU-LASCU Corina, IVANCIU Niculina, LORENTZ Maria-Antoaneta, STOICESCU Rodica, VASILIU Deliana, « A l'écoute des besoins langagiers et culturels en français spécialisé. Recherche menée auprès d'étudiants roumains en économie », Communication lors de la 2^e Assemblée européenne du plurilinguisme, Centre français de Berlin, 18 juin 2009.

CILIANU-LASCU Corina, SALA Marius, « Les langues de la communication professionnelle dans les entreprises de Roumanie : enjeux, réalités, perspectives », in Stickel G (ed.), *Language Use in Business and Commerce in Europe*, Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010, p. 123-133.

CIOBOTEA Radu, « Le français comme langue de communication dans les crises traversées par la Présidence française de l'Union Européenne », Colloque préparatoire à la biennale de la langue française (Sofia), Livre XXIII, Les identités francophones : le français, langue de partage et d'ouverture en Bulgarie et dans les pays du sud-est européen, 2010. En ligne : <http://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/30-colloque/47-radu-ciobotea.html>

CIRSTOCEA Ioana, « Les restructurations de l'enseignement supérieur en Roumanie après 1990. Apprentissage international de la gestion, professionnalisation de l'expertise et politisation de l'enjeu universitaire », *Revue d'études comparative Est-Ouest*, « Les transformations des espaces académiques centre-est-européens depuis 1989 », vol. 45, n°1, 2014, p. 125-163.

CLAIRAT Jérémy, « Une mutation de l'expertise économique d'Etat en France ? Les nouveaux « conseillers du Prince » du Conseil d'analyse économique (1997-2008) », in Kaluszynski M., Payre R. (dir.), *Savoirs de gouvernement. Circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris : Economica, 2013, p.137-151 ;

- CLERGERIE Bernard, « Quelques points critiques dans l'organisation des actions », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 212-216.
- COHEN Antonin, « Le « jour où l'Europe est née ». Socio-histoire d'une décision politique », in Buton F., Mariot N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 125-167.
- COHEN Yves, « Présent/passé, ethnographie/histoire », in Arborio A.-M. et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008, p. 313-323.
- COHEN-TANUGI Laurent, MANENT Pierre, SELLAL Pierre, « Vers une identité européenne », *Mondes, Les cahiers du Quai d'Orsay*, n°2, Hiver 2010, Paris : Grasset, 2010, p.12-30.
- COLEMAN Hywel (éd.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- COLEMAN James A., « English-medium teaching in European higher education », in *Language Teaching*, 2006, n°39, p. 1-14.
- COLOM GONZALEZ Francisco, « Nationalisme », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 252-254.
- COLONNA Romain, BECETTI Ali, BLANCHET Philippe (dir.), *Politiques Linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris : L'Harmattan, 2013.
- COLONOMOS Ariel (dir.), *Sociologie des réseaux transnationaux*, Paris : L'Harmattan, 1995.
- COLONOMOS Ariel, (dir.), *Sociologie des réseaux transnationaux-Communautés, entreprises et individus : lien social et système international*, Paris : L'Harmattan, coll. Sciences humaines et sociales, 1995.
- COME Thierry, « Des institutions transformées et de nouveaux acteurs », in Gura R., Rouet G. (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011, p.285-288.
- COMMAILLE Jacques, JOBERT Bruno (dir.), *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris : LGDJ, 1998.
- COMMISSION EUROPEENNE, *On the way to ERASMUS+. A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-2012*, Commission européenne, Education et formation, novembre 2013.
- COMMISSION EUROPEENNE, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks-2009*, Commission Staff Working Document, Luxembourg: Publication Office the European Union, 2009.
- CONNELLY F.M., LANTZ O.C., "Introduction : Definitions of Curriculum", in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1991, p.15-18.
- CONRAD Jean-Yves, « Un apport fondamental à la francophonie : la présence roumaine à Paris », in Bordei-Boca R. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 60-69.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier / Conseil de l'Europe, 2001.
- CONSEIL INTERNATIONAL DES SCIENCES SOCIALES, *Rapport mondial sur les sciences sociales, 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010.
- CONSTANTINESCU Emil, « Pour une Francophonie au service de la société du savoir », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie, La Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.135-137.
- CONTOGEORGIS George, « Langue et liberté : la question de la démocratie européenne » in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 11-20.

COOPER Robert L., *Language planning and Social Change*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989.

COPEAUX Etienne, *Une vision turque du monde : à travers les cartes, de 1931 à nos jours*, Paris : CNRS-Editions, 2000.

COPEAUX Étienne, « Manuels scolaires : détournements et contournements », *Outre-Terre*, n°10, 2005/1, p.157-171.

COPEAUX Etienne, « L'armée ou la charia ? Clivages et fractures à l'époque du gouvernement Refahyol (1996-1997) », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.73-87.

CORAVU Robert, « Influences francophones sur la vie professionnelle des bibliothécaires roumains », *BBF*, n° 6, 2012, p. 37-39. En ligne : <http://bbf.enssib.fr/>

CORBEIL Jean-Claude, « Vers un aménagement politique comparé », MAURAIS, Jacques (dir.) *Politique et aménagement linguistiques*, Québec : Les publications du Québec, 1987, p. 553-566.

CORBEL Jean-Claude, « Les programmes de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique », in Conac G., Desouches Ch., Nemery J.-C. (dir.), *Coopération décentralisée et coopération multilatérale francophone*, Colloque international 15-16 décembre 1988, Paris : Economica, coll. Coopération 3, 1989, p.63-71.

CORBETT Anne, *Universities and the Europe of Knowledge : Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*, Palgrave Macmillan, 2005.

CORCUFF Philippe, *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*, Paris : Armand Colin, 2011, 3^e édition.

CORNILLET Thierry, « Rôle des régions et des coopérations décentralisées dans les unions géoculturelles », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p. 201-205.

CORTES Jacques, « Contribution à une histoire subjective du CREDIF », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 143-145.

CORTES Jacques, « Réflexions sur l'histoire d'une institution FLE : le CREDIF », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 160-165.

CORTES Jacques, « La francophonie à l'aube des indépendances », *Synergie Roumanie*, n°2, 2007, p. 105-120.

COSTE Daniel (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984.

COSTE Daniel, « Jamais deux sans trois », Vers un niveau 3, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars 1987, Paris : Hachette, p. 138-144.

COSTE Daniel, « Diversifier, certes... », in Coste D., Hebrard J. (coord.), *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Paris : Hachette, 1991, p. 170-176.

COSTE Daniel, « Curriculum et pluralité », in Coste D., Lehmann D. (dir.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 68-84.

COSTE Daniel, « Alternances didactiques », in Castellotti V., Moore D. (coord.), *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, « Alternances des langues et apprentissages », n°108, octobre-décembre 1997, Paris : Didier érudition, p. 393-400.

COSTE Daniel, « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements ». *Le français dans le monde. Recherches et applications. Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, janvier 1998, Paris : Hachette., 1998, p. 75-95.

COSTE Daniel, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », Aoste : *L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, n° 54, 2001a, p. 10-18.

COSTE Daniel, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in Castellotti V., *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen : Presses de l'université de Rouen, collection Dyalang, 2001b, p. 191-202.

COSTE Daniel, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». Castellotti, V. et Py, B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Notions en questions, n°6, Lyon : ENS éditions, 2002, p. 115-123.

COSTE Daniel, « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », Conférence, Santiago de Compostelle, 2003.

COSTE Daniel, « Quelle didactique pour quels contextes ? », *Enseignement du français au Japon* n°33 juillet 2005.

COSTE Daniel, « L'Europe et les langues. Multilinguisme et politiques linguistiques », in Coste D., Sobrero, A., Cavalli, M., Bosonin, I., *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : *Cahiers de l'IRREVDA*, n°4, août 2006, 2006a, p. 11-36.

COSTE Daniel, « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine », in Coste D., Sobrero, A., Cavalli, M., Bosonin, I., *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : *Cahiers de l'IRREVDA*, n°4, août 2006, 2006b, p. 67-89.

COSTE Daniel, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », in Castellotti V., Chalabi H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, 2006c, p. 11-25.

COSTE Daniel (dir.), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007. Disponible sur internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc

COSTE Daniel, « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », forum politique « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6 – 8 février 2007.

COSTE Daniel, « Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? », in Truchot C., coord., Strasbourg : *GEPE*, n°1, Strasbourg 1, 2008.

COSTE Daniel, « Le cadre européen commun de référence pour les langues : de la conception à la contextualisation », Actes du séminaire « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en contextes scolaires plurilingues : Le cas du Liban », 5 et 6 novembre 2009, Palais de l'UNESCO, Beyrouth, 2009.

COSTE Daniel, « Variation linguistique et construction des connaissances », in Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion und Wissenstransfer / Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs, Actes du colloque des 12-13 novembre 2009, Berne : Publication de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, 2010, p. 49-61.

COSTE Daniel, « Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre les langues », in Lopez J. S. (dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : Aspects confluents historiques, didactiques et sociolinguistiques. Trois regards* (Willem Frijhoff, Daniel Coste, Pierre Swiggers) en parallèle, Grenade : EUG, 2010, p. 49-78.

COSTE Daniel, « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une communication plurilingue et interculturelle », in Martinez P. Miled M., Tirvassen R. (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011, p. 16-22.

- COSTE Daniel (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles : EME, 2013.
- COSTE Daniel, « Diffusion, appropriation, glocalisation », in Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* », Bruxelles : EME, 2013, p. 449-465.
- COSTE Daniel, HEBRARD Jean (coord.), *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Paris : Hachette, 1991.
- COSTE Daniel, HEBRARD Jean, « Ecole et plurilinguisme », in Coste D., Hebrard J. (coord.), *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Paris : Hachette, 1991, p. 5-17.
- COSTE Daniel, LEHMANN Denis (dir.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours*, ELA, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.
- COURDIER Beate, « Quelle formation linguistique pour les jeunes Européens ? », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p.47-49.
- COURTY Guillaume, DEVIN Guillaume, *La construction européenne*, Paris : La Découverte, 2010 [2001].
- COYLE Do, HOOD Philip, MARSH David, *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- CRAHAY Marcel, AUDIGIER François, DOLZ Joaquim, « Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique », Audigier F., Crahay M., Dolz J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006, p. 7-37.
- CRAHAY Marcel, FORGET Alexia, « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économie et du politique ? », Audigier F., Crahay M., Dolz J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006, p. 63-84.
- CROS Françoise, « Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction », in *Raisons éducatives*, n°2004/1, Bruxelles : De Boeck, , 2004, p. 59-78.
- CROSIER David, PARVEVA Teodora, *Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Paris : UNESCO, 2014.
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : Points, 2010 [1977].
- CUQ Jean-Pierre, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette, 1991.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris : Paris : ASDIFLE, CLE International, 2003.
- CUQ Jean-Pierre, « L'enseignement du français langue seconde et langue étrangère », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 119-125.
- CURAJ Adrian, DECA Ligia, EGRON-POLAK Eva, SALMI Jamil (dir.), *Higher education reforms in Romania. Between the Bologna process and national challenges*, Heidelberg : Springer, 2015.
- D'HAINAUT Louis, *Des fins aux objectifs d'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris : Editions Labor / Fernand Nathan, 1983 (3ème édition).
- DABENE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris : Hachette, 1994.

DABENE Louise, « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », in Coste D., Lehmann D., *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, ELA n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 103-112.

DABENE Michel, « De 1965 à 1973 : une décennie de transition ? », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 137-139.

DAIANU Daniel, « Dynamiques euro-atlantiques, réflexions et option européenne », in Durandin C. (dir.), Cârneli M. (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004, p.69-98.

DAL EMEL Parla, « Entre précaution et ambition : Le "néo-ottomanisme" de la nouvelle politique extérieure de l'AKP en question », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, Revue Eurorient, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.35-58.

DĂNISOR Dan, NICA Mădălina, « L'évolution de l'influence du code civil français sur le code civil roumain », in Bordei-Boca R. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 271-278.

DANY Max, LESCURE Richard, « L'insertion d'étudiants étrangers dans le système universitaire », Vers un niveau 3, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars 1987, Paris : Hachette, p. 112-119.

DAOUST Denise, MAURAIIS Jacques, « L'aménagement linguistique », MAURAIIS, Jacques (dir.) *Politique et aménagement linguistiques*, Québec : Les publications du Québec, 1987, p. 5-46.

DAUL Joseph *et al.*, « Bilan des relations turco-européennes », *Regards croisés*, Institut du Bosphore, n°3, mars 2012. Site de l'Institut du Bosphore : www.institut-bosphore.org

de CARLO Madalena, « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 3/ 2012, n°167, p. 299-311.

DE KETELE Jean-Marie, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », in *Revue française de pédagogie*, n°172, juillet-septembre 2010, p. 5-13.

DE PIETRO Jean-François, « L'enseignement du français « langue commune » dans les pays du Nord », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 111-118.

DE WHITE Bruno, « Higher Education and the Constitution of the European Community », in *Higher Education in Europe, Higher Education Policy*, 16, London : Claudius Gellert, 1993, p.185-202.

DEDEOGLU Beril, GÜRSEL Seyfettin « Evaluation générale et critique de l'idée du partenariat privilégiée entre l'Union européenne et la Turquie », note, Institut du Bosphore, n°5, 7 mars 2011.

DEERE Cécile, « Le curriculum national en Angleterre : entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique », Audigier F., Crahay M., Dolz J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Bruxelles : De Boeck, 2006, p. 85-97.

DEHOUSSE Renaud (dir.), *Politiques européennes*, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2009.

DEIGHTON Anne, BOSSUAT Gérard, « Les élites politiques et la question de l'unité de l'Europe », in Girault R. (dir.), *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*, Paris : Hachette, 1994, p.113-124.

DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris : Gallimard, 2010.

DELAHAYE Yves, « Une nouvelle forme de coopération : la coopération décentralisée », in Conac G., Desouches Ch., Nemery J.-C. (dir.), *Coopération décentralisée et coopération multilatérale francophone*, Colloque international 15-16 décembre 1988, Paris : Economica, coll. Coopération 3, 1989, p. 41-53.

DELAPERRIERE Maria, « Kultura et les intellectuels français : stratégies, affinités, inspirations », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p. 229-241.

DELAYE Bruno, directeur général de la Coopération internationale et du Développement (DGCID), « Coopération internationale et ressources humaines : enjeux croisés ? », in ACAD-MAE, « L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain », Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001, p. 5-8.

DELOYE Yves & VOUTAT Bernard, « Entre histoire et sociologie : l'hybridation de la science politique », in Déloye Yves & Voutat Bernard, *Faire de la science politique*, Paris : Belin, 2002, p. 7-24.

DELOYE Yves, *Sociologie historique du politique*, Paris : La Découverte, 2007 [1997].

DELOYE Yves, « Socio-histoire », in Belot C., Magnette P., Saurugger S. (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008, p.133-152.

DELOYE Yves, VOUTAT Bernard (dir.), *Faire de la science politique. Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris : Belin, 2002.

DELOYE Yves, VOUTAT Bernard, Chapitre premier « Entre histoire et sociologie : l'hybridation de la science politique », in Déloye Y., Voutat B. (dir.), *Faire de la science politique. Pour une analyse socio-historique du politique*, Paris : Belin, 2002, p.7-24.

DELPEUCH Thierry, « L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art », in *Questions de recherche* n°27, Publications du CERI, Sciences Po, Paris, 2008, p. 1-69.

DELPEUCH Thierry, VIGOUR Cécile, « Création et changement institutionnels », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p.139-147.

DEMAILLY Lise, Conclusion générale « Institutions, changement social, incertitudes », in Bonny Y., Demailly L. (éd.), *L'institution plurielle*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 157-162.

DEMARTY-WARZEE Jacqueline, « Les discours des disciplines », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 29-41.

DEMEUSE Marc, STRAUVEN Christiane, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

DEMIAN Angela, « Logiques identitaires, logiques étatiques. Les relations entre la Roumanie et la République de Moldavie », in Durandin C. (dir.), Cârnei M. (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004, p.213-269.

DEMİR Ali, ÇOKÖVÜN Aşkın, « Difficultés rencontrées chez les étudiants turcs anglophones apprenant le français », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006, p.335-346.

DEPECKER Loïck, « L'aménagement des langues : position de la question », in Depecker L., Dubois V. (Coord.), *L'idée de politique linguistique. Le savoir des mots*, n°9, Paris : Société française de terminologie, 2009, p. 13-17.

DEPECKER Loïck & DUBOIS Violette (Coord.) (2009). *L'idée de politique linguistique. Le savoir des mots*, n°9, Paris : Société française de terminologie.

DEPELTEAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

DERIVRY Martine, « Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques : le cas de l'anglais et du français », in Dervin F., Badrinathan V. (dir.), *L'enseignement*

non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, Bruxelles-Fernelmont : EME, 2011, p. 75-101.

DERIVRY-PLARD Martine, FAURE Pascaline, BRUDERMANN Cédric, *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*, Paris : Riveneuve éditions, 2013.

DERVIN Fred, BADRINATHAN Vasumathi (dir.), *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles-Fernelmont : EME, 2011.

DERVIN Fred, MACHART Régis, « Introduction : géographies renouvelées de l'enseignement supérieur ? », in Machart R., Dervin F. (dir.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris : L'Harmattan, 2014, p.7-25.

DESAGE Fabien, SIBILLE Bastien, Chapitre 6, « L'emprise de l'institué. Force et aléas du régime de « consensus » à la Communauté urbaine de Lille », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 151-175.

DESANTI Jean-Toussaint, « Sur le temps, l'histoire et l'historicité », in *Histoire et diversité des cultures*, Paris : UNESCO, 1984, p. 157-166.

DESCAMPS Florence (dir.), *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Paris : Bréal, 2006.

DESCAMPS Florence, « Constituer et exploiter la source orale en histoire », in Descamps F. (dir.), *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Paris : Bréal, 2006, p. 40-59.

DESCAMPS Florence, « Les sources orales de l'histoire : une difficile et tardive reconnaissance », in Descamps F. (dir.), *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Paris : Bréal, 2006, p. 9-39.

DESCOINGS Richard, *Sciences Po. De la Courneuve à Shanghai*, Paris : Les presses de Sciences Po, 2007.

DESROSIERES Alain, « De la statistique représentative aux indicateurs de performance », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 338-339.

DESSISLAVA Lilova, « L'histoire universelle à l'appui d'une culture nationale », *Histoire de l'éducation*, n°86, 2000. En ligne : <http://histoireeducation.revues.org/941>

DETIENNE Marcel, *Comparer l'incomparable*, Paris : Seuil, 2000.

DEVEZE Laurent, « Conseillers culturels », « Instituts français à l'étranger », in Waresquiel E. de (dir.), *Dictionnaire des Politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : CNRS EDITIONS, Larousse-Bordas/Her, 2001, p. 150-151 ; 341-342.

DEVIN Guillaume, « Influer au sein des organisations internationales : le défi de la coordination », in « Enjeux et vecteurs de la diplomatie d'influence », *Mondes, Les Cahiers du quai d'Orsay*, n°9, hiver 2011-2012, p. 15-25.

DEVIN Guillaume, SMOUTS Marie-Claude, *Les organisations internationales*, Paris : Armand Colin, coll. U, Science politique, 2012.

DEYANOVA Liliana, « Les manuels après la bataille : les livres d'histoire nationale en Bulgarie après 1944 et après 1989 », *Histoire de l'éducation*, n°86, 2000. En ligne : <http://histoire-education.revues.org/1557>

DEYANOVA Liliana, « Trois modalités de l'oubli du passé communiste en Bulgarie », intervention prononcée lors du séminaire virtuel en Sciences sociales de l'EHESS, « les lieux de mémoire : histoire et mémoire. Mémoire historique d'ici et d'ailleurs : regards croisés », Maison Suger, séance du 16 mars 2006. Vidéo disponible en ligne : <http://vimeo.com/22298138>

DIEYE E., « L'AUPELF et l'UREF, bilans et perspectives », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.167-169.

DIMITRIU Elena, « Le français en Roumanie », conférence prononcée le 10 octobre 1998, Café de Cluny, Paris, 1998. En ligne : http://www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/Conference.php

DIMITROVA Anna, « La globalisation 'à la française' », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 95-104.

DIMOVA Iveta, « Les enjeux de la Francophonie dans la perspective d'un projet culturel nommé Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.73-88.

DIOUF Abdou, « L'action politique de la Francophonie », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.19-22.

DITCHEV Ivaylo, « Identités », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 190-192.

DITCHEV Ivaylo, « Affinités linguistiques et politiques européennes », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.33-39.

DITCHEV Ivaylo, « Le citoyen mobile et l'ombre de son identité », in Dupont B., Rautenberg M., La Bulgarie et l'Europe. Incertitudes et espoirs, *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, L'Harmattan, 2007, p.166-177.

DOBRY Michel, LANE David, BANEGAS Richard et al., « Les processus de transition à la démocratie », *Cultures et Conflits*, n°17, Paris : L'Harmattan, printemps 1995.

DOGANCAIY-AKTUNA Seran, « The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1998, version 29 mars 2010. Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.1080/01434639808666340> (mise en ligne le 30 octobre 2012).

DOMENACH Jean-Luc, directeur de recherche au CERI, fondation nationale des Sciences politiques, L'acquisition des compétences utiles à l'international, in ACAD-MAE, « L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain », Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001, p. 15-17.

DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions ?*, Paris : La découverte - poche, 2004 [1986].

DRAGANOVA-MADELAINE Evguénia, *La Bulgarie face à l'Europe. De la transition à l'intégration*, Paris : L'Harmattan, coll. L'esprit économique, 2004.

DRAGOMIRESCU Ioana, Chapitre III, « Les politiques sociales en Roumanie. 1989-2009 : la quête d'un modèle », in *Roumanie. 1989-2009 : un bilan. Acquis et défaillances vingt ans après*, Mémoire pour l'école d'hiver de M. Bafoil François, janvier 2009, Sciences Po, p. 47-65.

DRAGULANESCU Nicolae, « Etre francophone en Roumanie », Intervention à la conférence de la biennale de la langue française, Bucarest, 1995.

DRAGULANESCU Nicolae, « La dimension roumaine de la francophonie », Intervention à la conférence de la biennale de la langue française, Bucarest, 1995.

DRAGULANESCU Nicolae, « Comment la francophonie se meurt en Roumanie », *Vox Latina*, mars 2002.

DRAGULANESCU Nicolae, « La dimension roumaine de la Francophonie », *Défense de la langue française*, n°201, octobre-novembre-décembre 2003, p. 9-11.

- DRECHSELOVA Lucie, Chapitre IV, « Les politiques régionales en Roumanie : entre absence et mise en œuvre artificielle », in *Roumanie. 1989-2009 : un bilan. Acquis et défaillances vingt ans après*, Mémoire pour l'école d'hiver de M. Bafoil François, janvier 2009, Sciences Po, p. 67-88.
- DRUESNE Gérard, « Le programme Erasmus », in Philip Ch. (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989, p.63-70.
- DUBET François, « Institutions », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadriga / PUF, 2006, p. 633-635.
- DUBOIS Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris : Belin, 1999.
- DUBOIS Vincent, « Socio-histoire et usages sociaux de l'histoire dans l'analyse de l'action publique. Réflexions à partir de la politique culturelle en France », in Déloye Yves & Voutat Bernard, *Faire de la science politique*, Paris : Belin, 2002, p. 155-166.
- DUBOIS Vincent, « Comment la langue devient une affaire d'Etat. La défense de la langue française au milieu des années 1960 », in Lagroye J., *La politisation*, Paris : Belin, 2003, p. 461-474.
- DUBOIS Vincent, « La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques (et viceversa) », in Laborier P., Trom D. (dir.), *Historicité de l'action publique*, Paris : PUF, 2003, p. 347-364.
- DUBOIS Vincent, « Institution », in Cazier J.-P. (dir.), *Abécédaire de Pierre Bourdieu*, Paris : Sils Maria, 2006, p. 98-101.
- DUBOIS Vincent, « La linguistique, science de gouvernement ? Les linguistes et la politique de la langue française (1966-1990). Dans Ihl, O. (dir.), *Les sciences de l'action publique*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 233-144.
- DUBOIS Vincent, « l'action publique », in Cohen A., Lacroix B., Riutort Ph. (ed.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris : La découverte, 2009, p. 311-325.
- DUBOIS Vincent, « Les champs de l'action publique », pré-publication, document de travail, Site Halshs, déposé en 2010, 27 p.. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00498020>
- DUBOIS Vincent, EYMERI-DOUZANS Jean-Michel, FRANCOIS Bastien, NAY Olivier, Chapitre 12, « Débat en forme de conclusion et d'ouverture. Perspectives de la sociologie des institutions », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 291-324.
- DUBOZ Marie-Line, « Bulgarie, Roumanie. Interrogations sur leur adhésion à l'Union européenne », *Le Courrier des Pays de l'Est*, 2007/5, n°1063, p. 34-42.
- DUCLERT Vincent, *L'Europe a-t-elle besoin des intellectuels turcs ?*, Paris : Armand Colin, 2010.
- DUDA Richard, « Pour une stratégie multilingue de l'enseignement des langues », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 51-52.
- DULONG Delphine, « Institution », notice, in *Dictionnaire de sociologie*, Paris, L'Encyclopaedia Universalis, 2005, consulté en ligne le 15/03/2012 : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/institution/>
- DULONG Delphine, Chapitre 10, « Au-dedans et en dehors : la subversion en pratiques », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 249-265.
- DULONG Delphine, *Sociologie des institutions politiques*, Paris : La découverte, 2012.
- DUMONT Fernand, « Sciences et culture : l'enjeu francophone », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.31-34.
- DUMONT Paul, « La période des *Tanzimât* (1839-1878) », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.459-522.

- DUMONT Paul, « Les hommes d'affaires turcs vus par eux-mêmes », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.203-218.
- DUMONT Paul, « La présence culturelle française dans l'Empire ottoman à l'âge de la compétition coloniale en Europe (1870-1914) », Communication présentée au colloque « Hommage aux poètes francophones », Université d'Hacettepe – Ankara, 12-12 octobre 2006.
- DUMONT Paul, *Mustapha Kemal invente la Turquie moderne*, Bruxelles : éd. Complexe, 2006.
- DUMONT Paul, « Les relations franco-turques et la question européenne à l'aube du XXI^e siècle », in Akgönül S., Dedeoglu B. (dir.), *La Turquie et l'Europe. Une évolution en interaction*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.49-67.
- DUMONT Paul, BACQUE-GRAMMONT Jean-Louis (dir.), *La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk*, Paris : Association pour le développement des études turques, Coll. Turcica, vol. 1, 1981.
- DUMONT Paul, GEORGEON François, « La mort d'un empire (1908-1923) », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.577-647.
- DUMONT Paul, GEORGEON François (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991.
- DUMONT Pierre, « Un projet francophone en Turquie », in D. de Robillard (coord), *Contacts de langues*, L'Harmattan, 1997, p. 433-445. [« biblio »]
- DUMONT Pierre, *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*, Essai, Paris : L'Harmattan, coll. Histoire et perspectives Méditerranéennes, 1999.
- DUMONT Pierre, « Point de vue sur la francophonie en Turquie. Le sociolinguiste et le politique : dialogue impossible ? », in *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n°12, 2001, p.69-78.
- DUMONT Pierre, « Unité de la langue, diversité des normes : vers un éclatement du français ? », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 145-149.
- DUMOULIN KERVRAN David, PEPIN-LEHALLEUR Marielle, *Agir-en-réseau. Modèle d'action ou catégorie d'analyse ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012.
- DUMOULIN KERVRAN David, « Analyser et mobiliser : les réseaux modèle d'action en perspective », in Dumoulin Kervran D., Pepin-Lehalleur M., *Agir-en-réseau. Modèle d'action ou catégorie d'analyse ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 9-39.
- DUMOULIN Olivier, « Les sciences humaines et la préhistoire du CNRS », *Revue française de sociologie*, n°26-2, 1985, p. 353-374.
- DUNLOP I. et al, « Foreign Language Education », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Paris : Pergamon Press, 1991, p.553-568.
- DUPRE Marine, « Francophonie », in Waresquiel E. de (dir.), *Dictionnaire des Politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : CNRS EDITIONS, Larousse-Bordas/Her, 2001, p. 297-298.
- DURAN Mahmut, « La privatisation en Turquie dans la perspective de la globalisation », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : L'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.427-439.
- DURAN Patrice, *Penser l'action publique*, Paris : LGDJ, 1999.
- DURANDIN Catherine, « L'intégration de la Roumanie à l'Union Européenne », entretien avec Pierre Verluise, diplomweb, le 15 avril 2003. En ligne : <http://www.diploweb.com/L-integration-de-la-Roumanie-a-l.html>
- DURANDIN Catherine, « Roumanie, Bulgarie. Un processus de démocratisation », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2003, Vol. 71, n°71, p. 82-90.

DURANDIN Catherine, « La culture roumaine et l'Europe », in Marès A. (dir.), *La culture et l'Europe. Du rêve européen aux réalités*, Paris : Institut d'études slaves, 2005, p.149-157.

DURANDIN Catherine, « La francophonie et ses rivaux, mise en perspective », *La francopolyphonie : langue et culture française en Europe du sud-est*, n°4, Chisinau : ULIM, 2009, p. 9-13.

DURANDIN Catherine (dir.), *Roumanie, vingt ans après : la « révolution » revisitée*, Publication de Diploweb, 2010.

DURANDIN Catherine (dir.), CARNECI Magda (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004. DOBRE Claudia-Florentina, « Les vingt ans du postcommunisme roumain : L'espace public et les mémoires du communisme », *Sensus Historiae*, n°4, (2013 ?), p. 25-45.

DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF, 2004 [1895].

DUSAUTOY Marc, « La transition vers l'économie de marché : le cas de l'Europe orientale », in Reau E. du (dir.), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p.137-159.

DUVERGER Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette – FLE, 2005.

DUVERGER Jean, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma*, n°28, 2007. En ligne : <http://trema.revues.org/302>

DUVERGER Jean (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011. En ligne : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

DUVERGER Jean, « Les 'pédagogies de projets bilingues', pratiques à privilégier », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 76-81.

DUVERGER Jean, « Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 64-67.

EFTHYMIOS Nicolaïdis, « La politique scientifique dans l'Empire ottoman », *Bulletin du Centre de recherche du château de Versailles*, mai 2011.

EGIDE, « Turquie : 1^{er} bilan du programme de bourses Jean Monnet », n°38, avril 2005. Disponible sur : www.egide.asso.fr

EISEMON Thomas Owen, MIHAILESCU Ioan, VLASCEANU Lazar, ZAMFIR Catalin, SHEEHAN John and DAVIS Charles H., « Higher Education Reform in Romania », in *Higher Education*, vol. 30, n° 2, Sep. 1995, p.135-152.

ELIAS Norbert, *La Société des individus*, Paris : Fayard, 1991 [1987].

ELIAS Norbert, *Qu'est ce que la sociologie ?*, Paris : Presses-Pocket, 1993.

ELOY Jean-Michel, « Quelques réflexions sur les rapports entre linguistique et politique linguistique », in Carton F, Odéric Delefosse J.-M., *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 101-103.

ELOY Jean-Michel, « 'Aménagement' ou 'politique' linguistique ? », *Mots*, n°52, « L'Etat linguiste », septembre 1997, p. 7-22.

ELSTER Jon, « Une ou plusieurs sciences sociales ? », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 201-204.

ELVIREANU Sonia, « L'enseignement bilingue en Roumanie », Actes du 7^e Congrès Panhellénique et international des professeurs de français, Athènes, 21-24 octobre 2004, « Communiquer, Échanger,

Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique », Editions de l'université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, p. 227-234.

ENCREVE Pierre, « Conditions d'exercice d'une politique linguistique en démocratie aujourd'hui. Notes sur le cas français », in Werner M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2007, p.121-136.

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS, « Roumanie : chronologie contemporain (1990-2008) ».

ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS, « Union européenne : élargissement vers l'est (repères chronologiques) » (E. Lhomel, 2007) ; « Bulgarie » : chronologie (1990-2008), « Bulgarie : actualité 2009 », « Bulgarie : actualité 2010 », « Bulgarie ».

ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS, [Notamment : Articles « Turquie », « Turquie, chronologie contemporaine », « Bulgarie », « Roumanie », « Moldavie »]. Consultation en ligne (dernière consultation, le 8 avril 2016) : <http://www.universalis.fr/>

ENDRIZZI Laure, « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique », in Dossiers d'actualité *Veille et analyses*, n°64, septembre 2011, Ifé, 2011, p. 14-23. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

ESANU Ruxanda Irina, Chapitre I, « La vie politique roumaine : une démocratisation progressive », in *Roumanie. 1989-2009 : un bilan. Acquis et défailances vingt ans après*, Mémoire pour l'école d'hiver de M. Bafoil François, janvier 2009, Sciences Po, p. 11-29.

ÉTIENNE Bruno, « Pour l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne. La vieille Europe malade et le jeune homme turc », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.129-138.

EUROGUIDANCE, *Les études supérieures en Turquie*, juin 2008. Disponible sur : <http://euroguidance.ua.gov.tr/index.cfm?action=index&dil=EN>

EURYDICE, « Turkey : Tertiary education. National Summary, 2007 », European Commission, 2008.

EURYDICE, *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Turkey, July 2008*, European Commission, 2008. Disponible sur : <http://www.eurydice.org>.

EURYDICE, *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe - Turkey, 2008*, European Commission, 2008.

EVIN Ahmet O., « Bureaucratie et libéralisme après 1980 », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.141-149.

EYAL Gil, SZELÉNYI Ivan, TOWNSLEY Eleanor, *Making Capitalism without Capitalists. The New Ruling Elites in Eastern Europe*, Londres, New York : Verso, 1998.

FABIUS Laurent, ministre des Affaires étrangères et européennes, « Diplomatie d'influence », Entretien sous la direction de Billon D. et Martel F. in *Revue internationale et stratégique*, n° 89, Paris : Armand Colin, 2013/1, p. 51-65.

FABRY Elvire, « UE et Turquie : L'urgence d'une coopération stratégique plus étroite », Notre Europe, Institut Jacques Delors, Institut du Bosphore, 31 janvier 2013.

FARAGO Bela, « Réformes politiques et possibilités de transition vers l'Etat de droit », in Grémion P., Hassner P. (dir.), *Vents d'Est. Vers l'Europe des Etats de droit ?*, Paris : PUF, coll. Recherches politiques, 1990, p.97-114.

FARIA CORACINI Maria José R., « Cours universitaire de formation au français spécialisé », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p. 151-156.

FARRUGIA Francis, *La reconstruction de la sociologie française (1945-1965)*, Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2000.

FAURE Alain, « Les politiques locales, entre référentiels et rhétorique », in Faure A., Pollet G., Warin Ph. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995, p.69-83.

FAURE Alain, LERESCHE Jean-Philippe, MULLER Pierre & NAHRAT Stéphane, *Action publique et changements d'échelles : les nouvelles focales du politique*, Paris : L'Harmattan, 2007.

FAURE Alain, POLLET Gilles, WARIN Philippe (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995.

FAVRE Pierre « Politix, 1988-2012 : changement de génération, basculement de paradigmes », in *Politix* n°4, 2012 (n° 100), 2012, p. 41-62.

FENET Alain, SINAY-CYTERMANN Anne (dir.), *Union européenne : intégration et coopération*, Paris : PUF, 1995.

FERRO Anna, «Les Roumains à l'étranger: un instantané de la migration de personnes hautement qualifiées », in *L'enseignement supérieur en Europe*, Thématique : La fuite des cerveaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, UNESCO-CEPES, vol. XXIX, n°3, 2004, p. 381-390.

FERTE Patrick, BARRERA Caroline (dir), *Etudiants de l'exil : Migrations internationales et universités refuges (XVI^e- XX^es.)*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2009.

FIGARI Gérard, *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck, 1994.

FILLION Bryant, « Language Across Curriculum », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 493-497.

FISHER Didier, « Les étudiants et l'université française : entre intégration et contestation de 1945 à nos jours », in *Les universités en Europe du XIII^e siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions-*, Actes du colloque international d'Orléans, 16-17 octobre 2003, Orléans : Publications de la Sorbonne, 2005, p.77-111.

FISHMAN Joshua, *Sociolinguistics. A Brief Introduction*, Rowley, MA: Newbury House, 1972.

FISHMAN Joshua A., « Language Policy and Language Shift », in Ricento T. (éd.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Malden : Blackwell Publishing, 2006, p.311-328.

FITOUSSI Jean-Paul (dir.), *A l'Est, en Europe. Des économies en transition*, OFCE, Paris : presses de la FNSP, 1990.

FLATEAU Cosmina, « La neutralité de la Turquie pendant la seconde guerre mondiale », publié le 13/07/2013, site : *Les clés du Moyen-Orient*

FLEURY Alain, *Un collège français en Bulgarie, St Augustin, Plovdiv (1884-1948)*, Paris : L'Harmattan, 2001.

FLORY Maurice, « La mobilité des professeurs », in Philip Ch. (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989, p.79-88.

FONTAINE Nicole, « La proposition de directive relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans », in Philip Ch. (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989, p.43-47.

FOREST Maxime, MINK Georges (dir.), *Post-communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004.

FORQUIN Jean-Claude, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », in *Revue française de sociologie*, n°25/2, 1984, p. 211-232.

FORQUIN Jean-Claude, « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche », in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p.44-55.

FORQUIN Jean-Claude, Article « curriculum », in Champy Ph., Étévé Ch. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, 2005, 3^e édition, p. 234-236.

FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008.

FOUCHER Michel (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993.

FOUCHER Michel *et al.*, « L'impératif continental » (chapitre 20), in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.280-311.

FOUCHER Michel, « Le continent européen, entre communauté et champs de forces » (1^{ère} partie), « Devenirs européens », in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.10-53 ; 312-317.

FOUCHER Michel, GONON Emmanuel, POTEL Jean-Yves, « L'Europe médiane entre occident et orient européens », in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.54-70.

FRACASSETTI-BRONDINO Yvonne, « Education (Privatisation de l'...) », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 138-140.

FRANCE CULTURE, « La bataille des langues en Europe », n° 3 / 4, Emission en direct de Bucarest : « La francophonie a l'épreuve d'un paysage linguistique », émission du 20.03.2014. Audio en ligne : <http://www.franceculture.fr/emission-culturesmonde-la-bataille-des-langues-en-europe-34-emission-en-direct-de-bucarest-%E2%80%93-la-fran>

FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris : PUF, coll. Le nœud gordien, 2012.

FRANK Robert, « De la francophonie à l'Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p. 13-15.

FRANK Robert, « Culture et relations internationales : transferts culturels et circulation transnationale », Robert Frank, Franck (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris : PUF, 2012.

FRANK Robert, « Culture et relations internationales : les diplomaties culturelles », in Frank R. (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris : PUF, coll. Le nœud gordien, 2012, p. 371-386.

FRATH Pierre (coord.), *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, Les Langues Modernes, n°1, Paris : APLV, 2014.

FRATH Pierre, « Introduction : L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur », in Frath P. (coord.), *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, Les Langues Modernes, n°1, Paris : APLV, 2014, p.11-16.

FREELY John, A Bridge of Culture : Robert College-Boğaziçi University. How an American College in Istanbul became a Turkish University, Istanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayinevi, 2012 [2009].

FRENAY Mariane, PAQUAY Léopold (coord.), « Former les universitaires en pédagogie », *Recherche et formation*, n°67, 2011/2, Ifé, 2011.

FRENKEN Koen, HOEKMAN Jarno, HARDEMAN Sjoerd, « mondialisation de la recherche collaborative », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 146-150.

FRETEL Julien, Chapitre 8, « Habiter l'institution. Habitus, apprentissages et langages dans les institutions partisans », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 195-217.

FREY Karl, « Curriculum Politics », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p.116-117.

FREYMOND Nicolas, Chapitre 1, « La «redécouverte» des institutions par les sociologues. Paradoxes et oppositions dans le renouvellement de l'analyse institutionnelle », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 33-53.

FRIEDBERG Erhard, *L'analyse sociologique des organisations*, Paris : L'Harmattan, 1988 [1972].

FRIEDBERG Erhard, *Le pouvoir et la règle*, Paris : Points, 2009 [1997].

FULLAN Michael, « Curriculum Change », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p.279-280.

GAJO Laurent, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, 2001.

GAJO Laurent, « Des bénéfices cognitifs optimisés par l'alternance codique », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011a, p. 68-71.

GAJO Laurent, « L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ? », intervention lors des Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe, Prague, 3-5 novembre 2005a.

GAJO Laurent, « Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines », in Lallement, F., Martinez, P. & Spaëth, V. (dir.). « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 2005b, p. 47-57.

GAJO Laurent, « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, n°20, 2006, p. 75-87.

GAJO Laurent, « L'enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n°28/2007, « Plurilinguisme et enseignement », 2007, p. 37-48.

GAJO Laurent, « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Glottopol*, n°13, 2009, p. 14-27.

GAJO Laurent, « Les articulations entre territoires des professeurs de DNL, L2, L1 », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p. 72-75.

GAJO Laurent, BERTHOUX Anne-Claude et al., *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, 2008.

GAJO Laurent (dir.), SERRA Stern Cecilia, ZAJAC Marek et al., *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. Enjeux et constats finaux*, CODN et Ambassade de France en Pologne, Varsovie, 2005.

GALABOV Antony, « Réformes et cultures administratives : parallèles franco-bulgares », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.41-49.

GALLY Natacha, « Gouverner les hauts fonctionnaires en France et en Grande-Bretagne. Regards croisés et traductions asymétriques », in Kaluszynski M., Payre R. (dir.), *Savoirs de gouvernement. Circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris : Economica, 2013, p. 166-183.

GANGLOFF Sylvie, « La Turquie aux portes de l'Europe : constitution de réseaux et stratégie d'influence », in Ragaru N., Conesa Pierre (dir.), « Les stratégies d'influence en relations internationales : Un regard sur la politique étrangère », *La revue internationale et stratégique*, n°52, Paris : PUF, hiver 2003-2004, p.133-151.

GANNET Claire, « Rayonnement culturel et déclin de la France, deux concepts corrélés », in Delaunay M. et al, sous la direction de Roche F., *Géopolitique de la culture. Espaces d'identité, projections, coopération*, Une lecture du Journal, Le Monde, de 1981 à 1997, Paris : L'Harmattan, 2007.

GARCIA Sandrine, « Le LMD comme “ transformateur académique ” », in Millet M., Moreau G. (dir.), *La Société des diplômés*, Paris : La Dispute, 2011, p.191-204.

GARDIN Jean-Claude, « Modèles et Récits », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 407-454.

GASQUET-CYRUS Médéric, PETITJEAN Cécile (dir.), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris : L'Harmattan, 2009.

GAUGAS Petru, « La migration de la main d'œuvre en Moldova : le contexte et les moyens de contrôle », in *L'enseignement supérieur en Europe*, Thématique : La fuite des cerveaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, UNESCO-CEPES, vol. XXIX, n°3, 2004, p. 343-352.

GAUTHEROT Jean-Marie, « Pour une identité distinctive des Centres universitaires d'études françaises dans un nouveau projet institutionnel », in ADCUEFE, *Evolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, 1^{er} colloque international, Universités de Pau et des Pays de l'Adour, 20-21 juin 2003, Grenoble : P.U.G., 2004, p.157-173.

GAUTHIER Sophie, « Les manifestations de l'Université technique du Moyen-Orient (ÖDTÜ), résistance et désillusions d'une 'jeunesse progressiste' », *OVIPOT*, 24 janvier 2013. Disponible sur : <http://ovipot.hypotheses.org/8334>

GAZEAU-SECRET Anne, « Renforcer le soft power à la française en valorisant notre diversité », *Revue internationale et stratégique*, n°73, Paris : Armand Colin, 2009/1, p. 127-130.

GAZEAU-SECRET Anne, « Francophonie et diplomatie d'influence », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p. 39-56.

GAZEAU-SECRET Anne, « Pour un « soft power » à la française : Du rayonnement culturel à la diplomatie d'influence », in *ENA/hors les murs*, n°399, mars 2010.

GAZEAU-SECRET Anne, « La diplomatie est au cœur de la transformation profonde de toutes les politiques », entretien recueilli par Moha Farida, *Le Matin*, 28 mars 2012.

GAZEAU-SECRET Anne, « « Soft power » : l'influence par la langue et la culture », in *Revue internationale et stratégique*, n° 89, Paris : Armand Colin, 2013/1, p. 103-110.

GEAT Marina (dir.), *La Francophonie et l'Europe*, Rome : Artemide, 2011.

GEAT Marina, « La Francophonie et l'Europe : des difficultés, des pluralités et des analogies », in Geat M. (dir.), *La Francophonie et l'Europe*, Rome : Artemide, 2011, p. 11-22.

GELLERT Claudius, « Structures and Functional Differentiation. Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe », in *Higher Education in Europe*, Higher Education Policy, 16, London : Claudius Gellert, 1993, p.234-246.

GENDREAU-MASSALOUX Michèle, « Histoire d'une institution au cœur de la francophonie », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40/41, 2008. En ligne : <http://dhfles.revues.org/119> [« biblio »]

GENDREAU-MASSALOUX Michèle, « L'AUF et la coopération universitaire francophone », in Chaubet Fr. (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010, p.69-77.

GENTILI Stève, « Le FFA, seule organisation économique internationale associée au Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement francophones », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.89-97.

GEORGEON François, « A la recherche d'une identité : le nationalisme turc », in Altan GOKALP (dir.), *La Turquie en transition*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1986, p. 125-153.

- GEORGEON François, « Le dernier sursaut (1878-1908) », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.523-576.
- GEORGEON François, Von GASTROW Jean-Philippe, « La Turquie et le Moyen-Orient », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.219-237.
- GEORGEON François, « La formation des élites à la fin de l'Empire ottoman : le cas de Galatasaray », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°72, 1994, p. 15-25
- GEORGEON François, « Lire et écrire à la fin de l'Empire ottoman : quelques remarques introductives », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°75-76, 1995, p. 169-179
- GEORGIEVA Petia, *Higher Education in Bulgaria*, Bucharest : UNESCO / CEPES, 2002.
- GEORGIEVA Petia, « La Bulgarie : les deux tranchants de l'économie et de la démographie », in *L'enseignement supérieur en Europe*, Thématique : La fuite des cerveaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, UNESCO-CEPES, vol. XXIX, n°3, 2004, p. 363-372.
- GERBAULT Loïc, *La diplomatie culturelle française : La culture face à de nouveaux enjeux ?*, 104p., mémoire de recherche, sous la direction de Mme Conte C., IEP Toulouse, 2007-2008.
- GERBET Pierre, « La coupure de l'Europe après la Seconde Guerre mondiale », in du Réau E. (dir.), *Regards croisés et coopération en Europe au XX^e siècle*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, coll. Espace Européen, 1996, p.77-86.
- GEREMEK Bronislaw, « De l'élargissement à la réunification. Qu'allons-nous apporter à l'Europe ? », in Rupnik J. (dir.), *Les Européens face à l'élargissement. Perceptions, acteurs, enjeux*, Paris : presses de la FNSP, 2004, p.317-323.
- GERMAIN Paul, « Face aux interrogations et aux doutes des acteurs de la science et de la technologie des pays francophones », in AUPELF, *Francophonie Scientifique : Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.11-17.
- GERMANANGUE Marc, « Le mouvement européen et la France : les limites de la logique de réseau », in Colonos A., (dir.), *Sociologie des réseaux transnationaux-Communautés, entreprises et individus : lien social et système international*, Paris : L'Harmattan, coll. Sciences humaines et sociales, 1995, p. 217-244.
- GHEORGHIU Mihai Dinu, « Cadres et intellectuels. Notes sur le système d'enseignement et la structure du champ du pouvoir en Roumanie », in Saint Martin M. de, Gheorghiu M. D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992, p.178-190.
- GHEORGHIU Mihai Dinu, « Institutions totales ou institutions bâtarde ? Les anciennes écoles de cadres des partis communistes et leurs métamorphoses », in Amourous Ch., Blanc A. (dir.), *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris : L'Harmattan, 2001, p.175-198.
- GHEORGHIU Mihai Dinu, « Les 'centres d'excellence' en sciences humaines et sociales et leur insertion dans les communautés scientifiques émergentes en Europe de l'Est », in Durandin C. (dir.), Cârnei M. (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004, p.139-162.
- GHEORGHIU Mihai Dinu, « Circulation des élites et réseaux d'excellence dans les communautés scientifiques émergentes en Europe de l'Est », in Moussakova S. (dir.), *Migrations culturelles en Europe à vingt-sept. Quand l'Est rencontre l'Ouest, vingt ans après*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°7, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2011, p. 39-55.
- GHEORGHIU Mihai Dinu, « Les avatars de l'excellence. La mobilité des élites universitaires roumaines à l'épreuve de la construction européenne », in Moussakova S. (dir.), *Vers de nouvelles pratiques académiques Est-Ouest. Acteurs et passeurs dans la culture universitaire en France*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°9, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, septembre 2013, p.35-48.

GHEORGHIU Mihaï Dinu, LAZĂR Marius, NETEDU Adrian, ROSTÁS Zoltán, « L'université Roumaine, une bulle spéculative ? Ses réformes, de la libéralisation au néolibéralisme », *Revue d'études comparative Est-Ouest*, « Les transformations des espaces académiques centre-est-européens depuis 1989 », vol. 45, n°1, 2014, p. 165-203.

GHEORGHIU Mihaï Dinu, MERKLEN Denis, « Les frontières sociales de la réflexion à la mise en œuvre d'un concept », in de Saint Martin M., Gheorghiu M.D. (dir.), *Education et frontières sociales : un grand bricolage*, Paris : Michalon, 2010, p.27-52.

GHINEA Daniela, LESUEUR Jean-Thomas, « La Roumanie essaye-t-elle de séduire la France dans le nouveau contexte de son adhésion à l'Union Européenne ? », *Synergie Roumanie*, n°2, 2007, p. 121-126.

GINGRAS Yves, « Les langues de la science : Le français et la diffusion des connaissances », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 95-97

GINGRAS Yves, HEILBRON Johan, « L'internationalisation de la recherche en sciences sociales et humaines en Europe (1980-2006) », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.359-389.

GINGRAS Yves, MOSBAH-NATANSON Sébastien, « Où les sciences sociales sont-elles produites », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 151-155.

GINSBURGER Nicolas, « Entre Obst et Chaput : influences européennes et création de l'Ecole turque de géographie (1915-1943) », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 251-270.

GIOAN Pierre Antoine, « Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française », Les Notes de Campus France, n°10, octobre 2007.

GIRAULT René (dir.), *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*, Paris : Hachette, 1994.

GIRAULT René, « Chronologie d'une conscience européenne », in Girault R. (dir.), *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*, Paris : Hachette, 1994, p.169.192.

GLASER Barney G., STRAUSS Anselm A, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris : Armand Colin, 2012.

GLICA Vasile, « La politique étrangère de la République socialiste de Roumanie », *Politique étrangère*, n°4, 33^e année, 1968, p. 315-330.

GODIN Hervé, *Une passion roumaine. L'institut français de hautes études en Roumanie (1924-1948)*, Paris : L'Harmattan, 1998.

GOGA Mircea, *Une île de latinité. Culture, civilisation, langue et littérature roumaines*, Paris, PUPS, 2006.

GOHARD-RADENKOVIC Aline (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*, Berne : Peter Lang, 2005.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, « Radiographie de l'immersion dans l'enseignement supérieur en Suisse et à l'Université de Fribourg : les pré-requis nécessaires », *Cahiers de l'ILOB « L'immersion en français au niveau universitaire »*, Vol. 6, 2013, p. 3-19.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, KOHLER-BALLY Patricia, « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son « capital » linguistique et culturel », in Gohard-Radenkovic A. (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*, Berne : Peter Lang, 2005, p. 245-263.

GÖK Fatma, « The History and Development of Turkish Education », *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim-Türkiye ve İsveç Perspektifi / Education in Multicultural Societies – Turkish and Swedish Perspectives*, Dir. By Gök, F., Carlson, M., and Rabo, A., Swedish Research Institute in Istanbul. I. B. Tauris & Co Ltd, London and New-York, 2007, p. 247-255.

GOKALP Altan (dir.), *La Turquie en transition*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1986.

GOKÇE Feyyat, OĞUZ Nülüfer, « Minority and Foreign Schools on the Ottoman Education System », *e-international journal of educational research*, Volume: 1 Issue: 1- Summer 2010, p.42-57.

GÖLE Nülüfer, « La laïcité républicaine et l'islam public », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.73-86.

GOSSELIN Tania (dir.), *Les attitudes à l'égard de l'Union européenne dans les nouveaux Etats membres*, Politique Européenne, n°38, Paris : L'Harmattan, 2012.

GOSSELIN Tania (dir.), « Introduction - Le soutien à l'intégration européenne dans les nouveaux Etats membres : l'Union européenne à travers le prisme de la transition », in Gosselin T. (dir.), *Les attitudes à l'égard de l'Union européenne dans les nouveaux Etats membres*, Politique Européenne, n°38, Paris : L'Harmattan, 2012, p. 8-41.

GOULARD Sylvie, « Contre l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne. L'Union européenne de nos mérites », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.139-151.

GRABAR Michel, « L'Europe centrale et orientale : développer les échanges universitaires est-ouest », *l'Année Européenne* 1997 (sans pagination)

GRADVOHL Paul, « Francophonie et parrainage occidental : Politiques, modèles intellectuels et jeux de masques », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p. 97-104.

GRENFELL Michael (éd.), *Modern Languages Across the Curriculum*, London : RoutledgeFalmer, 2002.

GRIN François, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n°9, septembre 2005, Paris, 2005.

GRIN François, « Economic Considerations in Language Policy », in Ricento T. (éd.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Malden : Blackwell Publishing, 2006, p.77-94.

GRIN François, GAZZOLA Michele, « La puissance économique du français », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 3-56.

GROC Gérard, « Une nouvelle diplomatie turque 'Présentation critique de la doctrine Davutoğlu' », à partir de son livre, *Profondeur stratégique, et de quelques autres textes*, 8 décembre 2011, site d'IRIS. Disponible sur : www.iris-france.org.

GROC Gérard, « L'essor d'une société civile face aux incertitudes démocratiques », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.69-96.

GROSSER Pierre, « L'histoire des relations internationales à l'épreuve des interactions transnationales », Franck (dir), *Pour l'histoire des relations internationales*, PUF, 2012.

GROSSMAN Emiliano, article « acteur », in Boussaguet L., Jacqot S., Ravinet P., *Dictionnaire des politiques publiques*, 2ème édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 25-32.

GRUNBERG Gérard, LEQUESNE Christian, « France : Une société méfiante, des élites sceptiques », in Rupnik J. (dir.), *Les Européens face à l'élargissement. Perceptions, acteurs, enjeux*, Paris : presses de la FNSP, 2004, p. 49-63.

GUEHENNO Jean-Marie, « Diplomatie culturelle : culture de France, culture d'Europe » in *Politique étrangère*, n°1, 51e année, 1986, p.165-171.

- GUENARD Annie, « La vision française de l'Europe centrale et orientale dans la construction d'une politique culturelle extérieure (1936-1940 et 1944-1951) », *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, n° 1-2, printemps-automne 1996.
- GUENARD Annie, « Réflexions sur une diplomatie culturelle de la France », in *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 65-66, 2002, p. 23-27.
- GUENARD Annie, *La présence culturelle française en Europe centrale et orientale avant et après la Seconde Guerre mondiale*, 902 p., 2 t., Thèse de doctorat d'Histoire, sous la direction de Girault R., Paris 1 Panthéon-Sorbonne, soutenue le 30 mars 1992, Pont de Bois : ANRT, 1994.
- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n°83, 1986, p. 5-34.
- GUETTA Bernard, « L'orgueil perdu de la diplomatie française », in *Libération*, 7 avril 2010.
- GUEUNIER Nicole, « Représentations linguistiques », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p.246-252.
- GUIBERT Joël, JUMEL Guy, *La socio-histoire*, Paris : Armand Colin, 2002.
- GUIDA Francesco, « De Sighet à Pitesti, le calvaire des élites roumaines, dans la Roumanie de Gheorghiu-Oej », in Bauquet N., Bocholier Fr. (dir.), *Le communisme et les élites en Europe centrale*, Paris : PUF, ENS., 2006, p.121-132.
- GUILLAUD Gilles, « Le rôle des ministères des Affaires étrangères et de la Coopération : l'exemple français », in Conac G., Desouches Ch., Nemery J.-C. (dir.), *Coopération décentralisée et coopération multilatérale francophone*, Colloque international 15-16 décembre 1988, Paris : Economica, coll. Coopération 3, 1989, p.201-207.
- GUILLAUME Marc (dir.), *L'état des sciences sociales en France*, Paris : La Découverte, 1986.
- GUILLOU Michel, *La Francophonie : Nouvel enjeu mondial*, Paris : Hatier, 1993.
- GUILLOU Michel, *La mangue et la pomme. Voyage en francophonie*, Paris, John Libbey Eurotext, 1995.
- GUILLOU Michel (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004.
- GUILLOU Michel, « La langue française peut-elle s'exporter ? », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p.123-128.
- GUILLOU Michel, *Francophonie-Puissance*, Paris : Ellipses, 2005.
- GUILLOU Michel, LITTARDI Arnaud, *La francophonie s'éveille*, Paris : Berger-Levrault, coll. Mondes en devenir, 1988.
- GUIONNET Christine, « Marginalité en politique et processus d'institutionnalisation », in Arnaud L., Guionnet C. (dir.), *Les frontières du politique. Enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*, Res Publica, Rennes : PUR, 2005, p. 263-291.
- GÜMÜS Hüseyin, « Le français dans les territoires de l'Empire Ottoman », *Synergies Turquie* n° 2, 2009, p.107-111. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/gumus.pdf>
- GÜMÜŞ Hüseyin, ÇAVLI Fusun, YÜCELSİN Yaprak T., « Un regard contrastif sur la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie et en France », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006, p.347-356.
- GURA Radovan, ROUET Gilles (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011.

GURUZ Kemal, *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*, New-York : State of University of New-York, 2008.

GUSSI Alexandru, *La Roumanie face à son passé communiste. Mémoires et cultures politiques*, Paris : L'Harmattan, 2011.

GÜVEN Hanife, « Les élites turques francophones et le mouvement de la traduction des années 1940 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°38-39, 2007. En ligne : <http://dhfles.revues.org/320>

GÜVEN Semra, KARA Ahmet, « A l'aube de l'adhésion à la Communauté européenne, la réforme des programmes de l'enseignement primaire en Turquie », Intervention lors de la 8ème biennale de l'éducation et de la formation, "Expérience(s), savoir(s), sujet(s), Lyon, INRP, 11-14 avril 2006. En ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/>

GÜVENLI Gülsün, *Le lycée de Galatasaray (1868-1923) : histoire sociologique d'une institution scolaire*, Thèse de doctorat en Histoire et civilisations, sous la direction de Gilles Veinstein, soutenue en 2007, Paris, EHESS.

HADJIISKY Magdaléna, « Les économistes au pouvoir. De l'usage d'une expertise professionnelle dans la construction des nouvelles démocraties centre-européennes », in Andreff W. (dir.), *La transition vers le marché et la démocratie. Europe de l'Est, Europe centrale et Afrique du Sud*, Paris : La découverte, coll. Recherches, 2006, p.146-172.

HAIZE Daniel, *L'action culturelle de la coopération de la France à l'étranger : un réseau, des hommes*, Paris : L'Harmattan, 2012.

HAIZE Daniel, « La diplomatie culturelle française : Une puissance douce ? », in *CERISCOPE Puissance*, 2013. Disponible sur : <http://ceriscope.sciences-po.fr/puissance/content/part2/la-diplomatie-culturelle-francaise-puissance-douce>

HAMEL Rainer Enrique, « Les langues de la science : (a) Vers un modèle de diglossie gérable », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines / AUF, 2008, p. 87-94.

HAMELINE Daniel, « L'entrée dans la pédagogie par les objectifs », notes de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°46, 1979, p. 79-90.

HAMERS Josiane F., « Contact des langues », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 94-100.

HAMIDI Camille, « De quoi un cas est-il le cas ? » Penser les cas limites, *Politix*, 2012/4, n° 100, p. 85-98.

HANEY Lynne, HOROWITZ Ruth, « Combiner l'histoire et l'ethnographie en dehors de la revisite des terrains déjà étudiés », in Arborio A.-M. et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008, p. 249-264.

HASSENTEUFEL Patrick, « Comparaison », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 111-118.

HASSENTEUFEL Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris : Armand Colin, 2008.

HASSENTEUFEL Patrick, SUREL Yves, « Politiques publiques » in Belot C., Magnette P., Saurugger S. (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008, p. 81-105.

HAUDEVILLE Bernard, « Les perspectives de coopérations économiques entre l'Est et l'Ouest », in du Réau E. (dir.), *Regards croisés et coopération en Europe au XX^e siècle*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, coll. Espace Européen, 1996, p.193-198.

HEEMERYCK Antoine, *L'importation démocratique en Roumanie. Une perspective anthropologique sur la construction d'une société post-dictatoriale*, Paris, L'Harmattan, 2010.

- HEILBRON Johan, « Repenser la question des traditions nationales en sciences sociales », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.301-317.
- HEILBRON Johan, « La sociologie européenne existe-t-elle ? », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.347-358.
- HEILBRON Johan, GUILHOT Nicolas, JEANPIERRE Laurent, « Internationalisation des sciences sociales : les leçons d'une histoire transnationale », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.319-346.
- HEIMBURGER Franziska, « Mobiliser les compétences linguistiques et culturelles : l'organisation du service de Langues dans l'armée française en Orient pendant la Première Guerre Mondiale », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 163-171.
- HELLER Monica, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris : Didier, LAL, 2002.
- HEMERY John, « Les diplomates modernes sont-ils formés à la diplomatie publique ? », in « Quand la diplomatie devient un exercice public », *Mondes, les Cahiers du Quai d'Orsay*, n°11, 2013, p. 13-18.
- HENRY Vincent, *Langues minoritaires autochtones et politiques linguistiques en Roumanie*, Mémoire de M2, université du Maine, 2003.
- HERRERAS José Carlos, *Politiques linguistiques en Europe*, Valenciennes : PUV, 2013.
- HESSEL Stéphane, « Mutations », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 50-53.
- HMED Choukri, LAURENS Sylvain, Chapitre 5, « Les résistances à l'institutionnalisation » ; in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 131-148.
- HOFFMANN Stanley, « Dilemmes et stratégies de la France dans la nouvelle Europe (1989-1991) », *Politique étrangère*, n°4, 1992, p. 879-892.
- HOLEC Henri, « Curriculum et itinéraire d'apprentissage auto-dirigé », in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 34-43.
- HOPPE Dominique, « Usage et défense de la diversité linguistique dans les organisations internationales », in *Revue internationale et stratégique*, n° 89, Paris : Armand Colin, 2013/1, p. 111-116.
- HORNBERGER Nancy H., "Frameworks and Models in Language Policy and Planning", RICENTO, Thomas (éd.) (2006), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Oxford : Blackwell Publishing, 2006, p. 24-41.
- HORNBERGER Nancy H., *Continua of biliteracy : An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*, Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- HRISTOVA Katia, « Intégration européenne et diversité linguistique », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.155-161.
- HUBERT Jean-Paul, « La Francophonie scientifique et les Sommets », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.151-153.
- HUGHES Rebecca, « Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique : questions de qualité et d'équité », in *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol 20, n°1, OCDE, 2008, p. 121-140
- HUGUES A.S., « Curriculum Policies », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p.137-138.

IHSANOĞLU IRCICA Ekmeleddin, « Les Ottomans et la science européenne », in Önen S. & Proust C. (coord.), *Les écoles savantes en Turquie. Sciences, philosophie et arts au fil des siècles*, Istanbul : Éditions ISIS, 1996, p. 165-171.

ILIESCU Ion, « L'enseignement supérieur au vingt-et-unième siècle et son rôle dans le développement de la Roumanie », in UNESCO-CEPES, *Enseignement supérieur en Europe*, « L'enseignement supérieur au vingt-et-unième siècle : une vision pour l'avenir », vol. XXVIII, n°1, 2003, p. 11-14.

INAL Tanju, KAYA Mümtaz, « La Turquie Kamâliste : voie/voix francophone(s) pour une Turquie kémaliste », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°38/39, 2007. En ligne : <http://dhfles.revues.org/336>

INSEL Ahmet, *La Turquie entre l'ordre et le développement*, L'Harmattan, Racines du présent, 1984.

INSEL Ahmet, « Francophilie et francophobie turques », *La francophonie: l'une des réponses à la mondialisation culturelle ?*, Bucarest : 23 septembre 2006. Disponible sur : <http://www.planetagora.org/bucarest-insel.html>

INSEL Ahmet, « 'Publish or Perish !' La soumission formelle de la connaissance au capital », *Revue du MAUSS*, 2009/1, n° 33, p. 141-153.

INSEL Ahmet, Présentation de l'Université Galatasaray, Vidéo, Café-croissant, Saison de la Turquie en France, juillet 2009-mars 2010.

INSEL Ahmet, « Devenir une puissance économique mondiale : le néonationalisme de l'AKP », in Marcou J., Türkmen F. (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.75-94.

INSEL Ahmet, « Des 'Transitions démocratiques' interminables », *Revue du MAUSS*, 2014/1 n° 43, p. 89-98.

INSEL Ahmet, *La nouvelle Turquie d'Erdoğan. Du rêve démocratique à la dérive autoritaire*, Paris : La Découverte, 2015.

IOAN Mariana, « Eléments pour une histoire sociale des institutions de formation des cadres en Roumanie (1946-1989), in Saint Martin M. de, Gheorghiu M. D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992, p.191-202.

IRONDELLE Bastien, PETITEVILLE Franck, « Relations internationales », in Belot C., Magnette P., Saurugger S. (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008, p. 29-52.

ISAAC Guy, « L'enseignement supérieur et le champ d'application du Traité C.E.E. », in Philip Ch. (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989, p.11-17.

IŞIKSEL Güneş, SZUREK Emmanuel (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaire de Rennes, 2014.

IUCU Romita, « La formation des enseignants : perspectives et tendances dans le système éducatif roumain », *Carrefours de l'éducation*, 2006/2, n° 22, p. 57-68.

IVEKOVIC Rada, « Transitions », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 351-354.

JACOB Happymon, « Diplomatie publique et intérêts économiques : le cas de l'Inde », in « Quand la diplomatie devient un exercice public », *Mondes, les Cahiers du Quai d'Orsay*, n°11, 2013, p. 31-41.

JACOB Steve, *Institutionnaliser l'évaluation des politiques publiques. Etude comparée des dispositifs en Belgique, en France, en Suisse et aux Pays-Bas*, Bruxelles : Peter Lang, 2005.

JACOB Xavier, « Les tendances actuelles de l'enseignement », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.117-139.

JACOBI Daniel, « Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science », in *Langue française*, « Français technique et scientifique : reformulation, enseignement », vol. 64, n°1, 1984, p. 38-52.

JACQ Jean-Claude, « Le français, au confluent de deux courants contraires », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 65-67.

JACQUOT Sophie, article « Approche séquentielle (stages approach) », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 73-80.

JAHAN Cécile, *Qu'est une politique linguistique ? Contribution à la définition d'une politique linguistique. Etude comparée de l'Allemagne et de la France à partir d'interventions institutionnelles sur la langue de 1945 à 2009*. Thèse de doctorat, soutenue le 8 octobre 2009, sous la direction de A. Bothorel-Witz, Université de Strasbourg, 2009.

JALLADE Jean-Pierre, LAMOURE Jean, RONTOPULOU LAMOURE Jeanne, « Tertiary Diversification in France and the Conditions of Access », in *Higher Education in Europe*, Higher Education Policy, 16, London : Claudius Gellert, 1993, p.59-71.

JALLAIS Joël, « Les législations linguistiques : remède ou placebo ? », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alapharès, 2004, p. 129-130.

JEANNENEY Jean-Marcel, « La création de la Fondation nationale des sciences publiques », *Commentaire*, n°80, Paris : Plon, Hiver 1997-98, p.958.

JEANPIERRE Laurent, « La migration internationale des chercheurs en sciences sociales », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 120-123.

JELEV Jeliu, *Bulgarie Terre d'Europe. La politique étrangère de la Bulgarie postcommuniste*, Paris : éd. Frison-Roche, 1998.

JOBERT Bruno, « Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles : esquisse d'un parcours de recherche », in Faure A., Pollet G., Warin Ph. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 13-24.

JOBERT Bruno, MULLER Pierre, *L'Etat en action : politiques publiques et corporatismes*, Paris : PUF, 1987.

JOHNSON Robert Keith (ed.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989.

JOHNSON Robert Keith (ed.), « A decision-making framework for the coherent language curriculum », in Johnson R. K., *The Second Language Curriculum*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989, p. 1-23.

JOL PRESS, « Islamisation de la société ? Turquie : L'évolution du système éducatif turc fait polémique », Entretien avec Jean Marcou, Propos recueillis par L. Michel, pour *JOL Press*, publié le 23/09/2014. En ligne : <http://www.jolpress.com/turquie-education-enjeu-de-la-confrontation-entre-laiques-et-conservateurs-religieux-article-828063.html>

JONES Hywel Ceri, « Enseignement supérieur et développement de la Communauté européenne », *Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation*, n°79, Vol. XXI-3, 1991, p. 492-505.

JONES Richard, *L'AUELF. Une idée en marche. Une jeune histoire, un grand dessein*, AUPELF-UREF, 1987 [3^e édition, 1998].

JONGSMA Ard, *Tempus @ 10. Dix ans de coopération universitaire*, Réalisé pour la Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, 2000.

JONKERS Koen, « La mobilité scientifique et l'internationalisation de la recherche en sciences sociales : le cas de la Chone continentale », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport*

mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 162-163.

JÖNSSON Alexandra, « Incrémentalisme », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 261-268.

JORDANOVA Ludmilla, « Science and National Identity », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p.221-

JOSTES Brigitte, « Union européenne et apprentissage des langues. En quête d'un espace communicationnel européen », in Werner M. (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2007, p.157-184.

JOUBE Bernard, « Réseaux et communautés de politique publique en action », in Le Gales P., Thatcher M. (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 121-139.

JULIA D., REVEL J., « Les étudiants et leurs études dans la France moderne », in *Les universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle : histoire sociale des populations étudiantes*, t.2, Paris : EHESS, 1989, p.25-486.

KALEGASI Bahadır, « Une Europe élargie vers la Turquie sera plus forte sur le plan mondial », in Marcou J., Türkmen F. (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.95-99.

KALEGASI Bahadır, « Les relations entre la Turquie et l'Union européenne au début du XXI^e siècle : moins de rhétorique, plus d'actes », in Anciaux R. (dir.), *La République laïque turque : trois quarts de siècle après sa fondation par Atatürk*, Bruxelles : Editions Complexe, 2003, p.87-102.

KALIBER Alper, « How Europe Affects : Europeanization of Civil Society in Turkey », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.179-198.

KALINOVA Evguenia, BAEVA Iskra, *La Bulgarie contemporaine entre l'Est et l'Ouest*, traduit du bulgare par LEBEDEVSKA Valentina, Paris : L'Harmattan, 2001.

KALUSZYNSKI Martine, PAYRE Renaud (dir.), *Savoirs de gouvernement. Circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris : Economica, 2013.

KALUSZYNSKI Martine, PAYRE Renaud, Introduction « Des savoirs de gouvernement en circulation(s) », in Kaluszynski M., Payre R. (dir.), *Savoirs de gouvernement. Circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris : Economica, 2013, p. 7-19.

KANÇAL Salgur, « la Turquie méditerranéenne : affirmation régionale et ouverture internationale », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : l'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.69-86.

KANEV Dobrin, « La consolidation de la démocratie en Bulgarie. Progrès, problèmes, perspectives », *Transitions*, n°1, 2001, p. 5-19.

KARA Şeref, « La capacité de l'évaluation des compétences linguistiques des examens de FLE élaborés en Turquie par l'ÖSYM », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore, XL, 2006, p.541-551.

KARADY Victor, « Cadres et classes dirigeantes en Hongrie entre les deux-guerres. La 'double structure' et ses conséquences scolaires », in Saint Martin M. de, Gheorghiu M. D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992, p.131-148.

KARADY Victor, « La république des lettres des temps modernes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 121-122, mars 1998, p. 92-103.

KARADY Victor, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/5, n°145, p. 47-60.

KARADY Victor, « L'émergence d'un espace européen des connaissances sur l'homme en société : cadres institutionnels et démographiques », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e - XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.43-67.

KARADY Victor, « Pérégrinations contraintes et migrations stratégiques. Les cadres socio-historiques de la fuite des cerveaux de l'autre Europe (1890-1914), in Ferté P., Barrera C. (dir.), *Etudiants de l'exil : Migrations internationales et universités refuges (XVI^e - XX^e s.)*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2009, p.119-132.

KARADY Victor, « Les Juifs d'Europe de l'Est et l'accueil des étudiants étrangers en France sous la III^e République », *International Journal of Jewish Education Research*, n°2, 2010, p. 7-34.

KARAL Enver Ziya, « L'image de la France chez Atatürk », in Dumont P., Bacqué-Grammont J.-L. (dir.), *La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk*, Paris : Association pour le développement des études turques, Coll. Turcica, vol. 1, 1981, p.1-5.

KARNOOUE Claude, « Tableaux d'un court voyage en République de Moldavie », in Durandin C. (dir.), Cârnci M. (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004, p.271-296.

KASBARIAN Jean-Michel, « Langue minorée et langue minoritaire », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 185-188.

KAYA Ugur (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, Revue *Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010.

KAYA Uğur (dir.), « Annexes », *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités*, Revue *Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.231.

KAYA Ugur, « L'identité stratégique de la Turquie et la transformation des enjeux stratégiques turcs au Moyen Orient », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, Revue *Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.13-33.

KAZAKOV Emil, « Les modèles géopolitiques bulgares face à l'intégration européenne et la francophonie », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valcheva K., Jetchev G. (dir.), *francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.105-114.

KAZANCI Metin, « Quelques remarques sur les relations culturelles franco-turques », in Billion D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 43-46.

KAZANCIGIL Ali, BILICI Faruk, AKAGÜL Deniz (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013.

KAZANCIGIL Ali ; « Le système politique turc : mutations démocratiques ou régression islamo-kémaliste ? », in Marcou J., Türkmen F. (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.13-26.

KAZANCIGIL Ali, « L'Etat, acteur controversé de la modernité », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.27-48

KAZANCIGIL Ali, « La diplomatie : les ambitions régionales et mondiales d'une puissance moyenne », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.255-283.

KAZANCIGIL Ali, *La Turquie*, Paris : Le Cavalier Bleu, coll. idées reçues, 2008.

KAZANCIGIL Ali, MAKINSON David (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001.

KAZANCIGIL Ali, VANER Semih, « Les vicissitudes de la démocratie », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.49-68.

KECSKES Gusztav D., « Les relations entre la France et l'Europe centrale et orientale des années 1860 à nos jours », Öt Kontinens, Eötvös Lorand Tudományegyetem, Budapest, 2009, p. 39-43.

KEIM Wiebke, « L'internationalisation des sciences sociales : distorsions, dominations et perspectives », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 171-172.

KEREMIDTCHIEV Spartak, « Les premiers pas de la privatisation en Bulgarie », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Vol. 24, 1993, n°3-4, p. 237-255.

KESKIN Yusuf, « US Influence on the Education System in Turkey: An Analysis of Reports by American Education Specialists », *Journal of International Education Research*, Vol. 10, n° 3, 2014, p. 229-236.

KESSLER Marie-Christine, « A la recherche d'une diplomatie savante », in Bezes Ph. et al. (dir.), *L'Etat à l'épreuve des sciences sociales. La fonction recherche dans les administrations sous la V^e République*, Paris : La Découverte, coll. Recherches, 2005, p.316-335.

KESSLER Marie-Christine, « L'apport de la culture à la diplomatie économique », in *Géoéconomie*, hiver 2010-2011, p. 39-56.

KESSLER Marie-Christine, « L'outil diplomatique français, le temps des concurrences », in *La France dans le monde*, Questions internationales, Spécial anniversaire, 10 ans, n° 61-62, La documentation française, mai-Août 2013, p. 33-43.

KIENLEN Sophie, « L'action culturelle extérieure française et francophone et les défis de la mondialisation. De la remise en cause à l'adaptation (1980-2006) », in Compte rendu de colloque, *Le Temps des médias*, n°11, Paris : Nouveau Monde, 2008/2, p. 234-244.

KIERNAN Daniel, directeur de la Stratégie pour l'international, Alcatel, THERY Benoit, TIM consultants, La gestion des ressources humaines pour l'international : atouts et freins de la France ; courants et innovations, notamment en matière de mobilité nationale et internationale, in ACAD-MAE, « L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain », Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001, p. 25-28.

KILIÇKAYA Ferit, « Instructors' Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey », *Humanising Language Teaching*, vol.8, n°6, 2006.

KIPRIANOS Pandelis, « La formation des élites grecques dans les universités occidentales (1837-1940) », *Histoire de l'éducation*, n°113, 2007. En ligne : <http://histoireeducation.revues.org/1354>

KIRKGÖZ Yasemin, « Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University », *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol.1, n°1, avril 2005, p. 101-122. Disponible sur : <http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/yaseminkirkgoz.pdf>

KIRMAN Alan, REICHLIN Lucrezia, « L'aide aux pays de l'Est : les leçons du plan Marshall », in Fitoussi J.-P. (dir.), *A l'Est, en Europe. Des économies en transition*, OFCE, Paris : presses de la FNSP, 1990, p.315-365.

KLINGEMANN Hans-Dieter, WELZEL Christian, « Les sciences politiques et l'émergence de la démocratie en Europe centrale et orientale », in Kazancigil A., Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p. 104-105.

KLINKENBERG Jean-Marie, *La langue et le citoyen*, Paris : PUF, 2001.

KLINKENBERG Jean-Marie, « L'héritage du passé : Aux origines de l'expansion du français », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p.9-13.

KLINKENBERG Jean-Marie, « Pour un partenariat entre le français et les langues romanes », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines / AUF, 2008, p. 159-161.

KLINKENBERG Jean-Marie, « La francophonie : pour qui ? pour quoi ? », in Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* », Bruxelles : EME, 2013, p.17-38.

KNECHT Pierre, « Langue standard », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 194-198.

KÖNIG Güray Çağlar, «The place of English in Turkey », Hacettepe University, Ankara : 1990.

KOSTOV Alexandre, « Les étudiants balkaniques dans les écoles techniques françaises, XIX^e – début du XX^e siècle », *Anuarul Institutului de Istorie « G. Barițiu » din Cluj-Napoca*, tom. XLVII, 2008, p. 191–197.

KOSTOV Alexandre, « Les ponts et chaussées français et les pays balkaniques pendant la seconde moitié du XIX^e et au début du XX^e siècle: les cas de la Roumanie, de la Serbie et de la Bulgarie », *Quaderns d'Historia de l'Enginyeria*, vol. X, 2009, p. 367-388.

KOZMINSKI Andrzej, « La formation à la gestion en Pologne : historique, état actuel, besoins et perspectives », in *Revue d'études comparées Est-Ouest*, vol. 22, n°4, 1991, p. 121-130.

KRASTANKA Bozhinova, « Le français de spécialité européenne dans le contexte universitaire », communication lors du Colloque international, 28-30 octobre Sofia, *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*.

KRASTEV Ivan, « Balkans : Enthousiasme pour une Europe imaginée et salvatrice », in Rupnik J. (dir.), *Les Européens face à l'élargissement. Perceptions, acteurs, enjeux*, Paris : presses de la FNSP, 2004, p.291-302.

KRASTEVA Anna, « Le français langue d'Europe », intervention lors de la journée internationale de la francophonie, colloque Le français, langue du monde », 19-20 mars 2002a, Bruxelles. En ligne : http://www.pcf.be/ROOT/PCF_2006/public/evenements/activites_parlementaires/journee_internationale_le_francophonie_2002/colloque_francais_langue_du_monde.html

KRASTEVA Anna, « Langue française et société civile : des expériences *post-communistes* », intervention lors de la table ronde « Le français, langue d'Europe », colloque « Le français, langue du monde », 19-20 mars 2002 à Bruxelles, 2002b [publié in *Le français, langue du monde*. Paris : L'Harmattan, 2003, p.103-107].

KRASTEVA Anna, « Francophonie et démocratisation post-communiste », *Hermès*, n°40, 2004, p. 201-204.

KRASTEVA Anna, « Le français : enjeu identitaire ou diplomatique en Bulgarie », *Hérodote*, 2007/3, n°126, 2007a, p.143-151.

KRASTEVA Anna, « La francophonie des pays de l'Est : identités et/ou politique », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007b, p.21-31.

KRASTEVA Anna, « La Bulgarie et l'immigration : évolution des enjeux et des politiques dans un contexte européen », Compte-rendu du débat organisé au CERI le 22 avril 2008

KRASTEVA Anna, « In Search of New Opportunities: Emigrating from and Immigrating to Bulgaria », in Krasteva A. (ed.), *Immigration and integration: european experiences*, Sofia, *декември*, n°30, 2009, p. 63-88.

KRASTEVA Anna, « L'engagement citoyen en Europe centrale et orientale. De l'individu postcommuniste au citoyen », *SociologieS*, 2009.

KRASTEVA Anna, « Le migrant et l'intellectuel : deux figures de la liberté », discours lors de la cérémonie de remise du titre docteur honoris causa de l'Université de Lille, le 25 juin 2010. En ligne : <https://annakrasteva.wordpress.com/2010/06/27/le-migrant-et-l%E2%80%99intellectuel/#respond>

KRASTEVA Anna, « De la surproduction de frontières vers un monde sans frontières », entretien pour radio Bulgaria, réalisé par Denitza Kamenova, le 04/04/2014. Audio en ligne : <http://bnr.bg/fr/post/100378752/de-la-surproduction-de-frontieres-vers-un-monde-sans-frontieres>

KRASTEVA Anna, TODOROV Antony, HRISTOVA-VALTCHEVA Katia, JETCHEV Gueorgui (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007.

KRASTEVA Anna, TODOROV Antony, « Le Master francophone de relations internationales et de politiques comparées à la Nouvelle Université Bulgare de Sofia » in *Sociologies pratiques*, 2014 / Supplément HS, n° 1, p. 151-156 [1^{ère} publication : *Lettre de l' AISLF*, n°1, juillet-décembre 2005].

KRASZTEV Petar, « Understated, Overexposed, “Turks in Bulgaria - Immigrants in Turkey” », *Balkanologies*, vol. V, n°s 1-2, décembre 2001. Disponible sur : <http://balkanologie.revues.org/717>

KREISER Klaus, « La Turquie sur le chemin de l'Europe : quelques considérations à propos de la révolution culturelle kémaliste », in Dumont P., Georgeon F., *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.269-278.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, « Turquie : constantes et évolution politiques », *Problèmes politiques et sociaux*, n°509, Nancy, 5 avril 1985.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, « Europe centrale et orientale 2003-2004. Retrouvailles européennes », *Le courrier des pays de l'Est*, n°1044, juillet-août 2004.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, « L'adhésion à l'Union européenne : une priorité turque ? ». Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/turquie-europe-asie/adhesion-union-europeenneshtml> (mis à jour le 17 octobre 2012).

LA SERRE François de, LEQUESNE Christian, RUPNIK Jacques, *L'Union européenne : Ouverture à l'Est ?*, Paris : PUF, 1994.

LABORIER Pascale & TROM Dany, *Historicités de l'action publique*, Paris : PUF, 2003.

LABRIE Normand, NELDE Peter H., « L'aménagement linguistique dans la Communauté européenne », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 117-127.

LACHAUD Frédéric, *Annuaire des implantations françaises en Turquie*, Toubiana A. (dir.), Istanbul : Poste d'expansion économique d'Istanbul, juin 2000.

LACROIX Justine, MAGNETTE Paul, « Théorie politique », in Belot C., Magnette P., Saurugger S. (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008, p. 5-27.

LAFERTE Gilles, « L'ethnographie historique ou le programme d'unification des sciences sociales reçu en héritage », in Buton F., Mariot N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 45-68.

LAFITTE Maryse, « Quelques hypothèses sur la place du français et de l'anglais dans le monde actuel... », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p. 187-199.

LAFON Jacques, « Langue et pouvoir : aux origines de l'exception culturelle française », in Lafon J., *Itinéraires. De l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, De Republica, 5, Paris : Publications de la Sorbonne, 2001, p.159-184. [Paru dans *Revue historique*, oct.-déc. 1994, tome 592, p. 393-419]

LAFON Jacques, « Langue et pouvoir : les débuts de la diplomatie culturelle française », in Lafon J., *Itinéraires. De l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, De Republica, 5, Paris : Publications de la Sorbonne, 2001, p.185-198 [Paru dans *Administration et droit, Actes des journées de la Société internationale d'histoire du droit – Rennes 1994*, Burdeau F. (dir.), Paris, LGDJ, 1996, p. 172-183].

- LAFON Jacques, « La bombe et la culture », in Lafon J., *Itinéraires. De l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, De Republica, 5, Paris : Publications de la Sorbonne, 2001, p.199-202. [Paru dans *Le Monde*, 29-30 octobre 1995].
- LAFON Jacques, « La fondation du Lycée Galatasaray de Constantinople (1868) », in Lafon J., *Itinéraires. De l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, De Republica, 5, Paris : Publications de la Sorbonne, 2001, p.203-240 [Paru dans *Méditerranées*, n°8, 1996, L'Harmattan, p. 121-161].
- LAGNY Michèle, « L'avenir à l'Ouest : l'identité culturelle entre marché et intervention européenne », in Reau E. du (dir.), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p. 223-234.
- LAGRAVE Rose-Marie, *Voyage aux pays d'une utopie déçue. Plaidoyer pour l'Europe centrale*, Paris : PUF, coll. Intervention philosophique, 1998.
- LAGRAVE Rose-Marie, « Dons et contre-dons : la politique internationale », in Revel J., Wachtel N. (dir.), *Une école pour les sciences sociales. De la VI^e section à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, Paris : Cerf, éd. EHESS, 1996, p.421-436.
- LAGROYE Jacques, « L'institution en pratiques », *Revue suisse de Science politique*, n°8 (3/4), 2002, p. 114-128.
- LAGROYE Jacques, « Les processus de politisation », in Lagroye J., *La politisation*, Paris : Belin, 2003, p. 359-372.
- LAGROYE Jacques (dir.), *Sociologie politique* (5^{ème} édition), Paris : Presses de Sciences Po et Dalloz, 2006.
- LAGROYE Jacques, « « Historicisation » de la Science politique en France ? » in Offerle M., Rouso H. (dir.), *La Fabrique interdisciplinaire. Histoire et science politique*, Rennes : PUR, 2008, p. 265-278.
- LAGROYE Jacques, FRANCOIS Bastien, SAWICKI Frédéric, *Sociologie politique*, 5^e édition, Paris : Presses de Sciences po et Dalloz, 2006.
- LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010.
- LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel, Introduction générale, « Pour une sociologie des institutions », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 11-29.
- LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel, Chapitre 13, « Des mots pour dire l'institution », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 325-342.
- LAHIRE Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan, 1998.
- LAHIRE Bernard (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris : La Découverte, 2004.
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte, 2005.
- LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*, Paris : La Découverte, 2013.
- LAÏDI Zaki, « L'Europe, puissance normative internationale », in Dehousse R. (dir.), *Politiques européennes*, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2009, p. 227-242.
- LAIFEROVA Eva, LUBELCOVA Gabriela, « Le changement des stratégies dans l'enseignement des sciences sociales en République slovaque » in Kazancigil A, Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p. 100.
- LALKOV Milcho, TRENDafil Mitev, *100 Years Sofia University. History and Present Day*, Kliment Ohridski university Press, Sofia, 1988.
- LALLEMENT Fabienne, MARTINEZ Pierre, SPAËTH Valérie (coord.), « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier 2005.

LALLEMENT Michel, *Histoire des idées sociologiques de Parsons aux contemporains*, Paris : Armand Colin, 2012.

LAMRHARI Loubna, « L'obsession allemande dans la production du savoir militaire français sur l'armée ottomane turque (1883-1933) », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 151-162.

LANE Philippe, *Présence française dans le monde : l'action culturelle et scientifique*, Paris : La Documentation française, 2011.

LANOE Élise, *La politique au service de la diplomatie ? Les politiques culturelles extérieures de la RFA et de la France au Brésil (1961-1973)*, 795 p., 2 vol., thèse de doctorat en Études germaniques (spécialité civilisation), sous la direction de M. Vaillant Jérôme, Université Lille 3-Charles de Gaulle, soutenue le 21 mai 2012.

LAPLANTINE François, « La question du sujet dans le social et dans les sciences sociales aujourd'hui », in Wieviorka M. (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2007, p. 37-48.

LAPONCE Jean, « La puissance politique du français », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 57-60.

LAROUCSI Foued, « Le français dans les publications scientifiques : loi du marché ou complexe francophone ? », in Bitjaa-kody Z.D (dir.), *Universités francophones et diversité linguistique*, Actes du Colloque international, Université de Yaoundé : 27-29 juin 2008, Paris : L'Harmattan, 2010, p.47-62

LASCOUMES Pierre, « Normes juridiques et mise en œuvre des politiques publiques, *L'année sociologique*, 1990, n°40, Contributions à une sociologie des politiques publiques, Paris : PUF, 1990, p. 43-71.

LASCOUMES Pierre, « Rendre gouvernable : de la 'traduction' au 'transcodage'. L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris : PUF, 1996, p. 325-338.

LASCOUMES Pierre, « Gouverner par les instruments. Ou comment s'instrumente l'action publique ? », in Lagroye J., *La politisation*, Paris : Belin, 2003, p. 387-401.

LASCOUMES Pierre, « Traduction », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 439-446.

LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, 2^e édition, Paris : Armand Colin, 2012 [2006].

LASCU-POP Rodica, « Interférences culturelles franco-roumaines (XVIIIe-XIXe siècles) », 1994, *Francofonie*, n° 3, 1994, p. 87-97.

LAUNOIT Jean-Pierre (de), « L'Alliance française : un facteur de rayonnement de la culture française », in Boyon J. (dir.), Dossier « Quelle place pour la France dans le monde ? », *La revue internationale et stratégique*, 63, Paris : Dalloz, IRIS, automne 2006, p. 161-163.

LAURENT Daniel, « L'AUFELF et l'UREF, les chemins de l'avenir », in AUFELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.163-165.

LAWN Martin, « Education sans frontières. Imaginant un espace éducatif européen à l'heure des marques et des réseaux », in Lawn M., Novoa A. (dir.), *L'Europe réinventée. Regard critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.29-47.

LAWN Martin, NOVOA Antonio (dir.), *L'Europe réinventée. Regard critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005.

LAZAR Marc, « L'histoire et la science politique. « Des convergences parallèles » », in Offerle M., Roussio H. (dir.), *La Fabrique interdisciplinaire. Histoire et science politique*, Rennes : PUR, 2008, p. 253-263.

LAZUECH Gilles, « Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises », in Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 121-122, mars 1998, p. 66-76.

LE BRETON Jean-Marie, *L'Europe centrale et orientale de 1917 à 1990*, série histoire, Paris : Nathan, 1994.

LE CACHEUX Jacques, « La Roumanie », in Fitoussi J.-P. (dir.), *A l'Est, en Europe. Des économies en transition*, OFCE, Paris : presses de la FNSP, 1990, p.127-140.

LE FOULON Marie-Laure, MONTREMY Jean-Maurice de, *L'Europe des universités*, Paris : Gallimard, 2008.

LE GALES Patrick, « Les réseaux d'action publique entre outil passe-partout et théorie de moyenne portée », in Le Gales P., Thatcher M. (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 13-28.

LE GALES Patrick, THATCHER Mark (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995.

LE GRIS Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'une politique éducative*, Thèse de doctorat en science politique, sous la direction de Deloye, Y. & Gaïti, B., Université Paris-I Panthéon-Sorbonne, présentée le 18 juin 2010.

LE MOULEC Jean-Baptiste, « Savoir pour conquérir : la réappropriation du monde arabe par le savoir turc », *OVIPO*, 28 mars 2013. Disponible sur : <http://ovipot.hypotheses.org/8623>

LEBARON Frédéric, « L'économie et la sociologie dans le contexte de la mondialisation », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 199-200.

LEBLANC Raymond, « Le curriculum multidimensionnel : questions d'implémentation », in Coste D., Lehmann D. (dir.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, ELA n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 23-33.

LEDEGEN Gudrun, « Normes », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p. 375-397.

LEDEGEN Gudrun, LEGLISE Isabelle, « Variations et changements linguistiques », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p. 399-418.

LEFEBVRE Rémi, Chapitre 9, « Se conformer à son rôle. Les ressorts de l'intériorisation institutionnelle », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 219-247.

LEFEBVRE Jean-Paul, « Les professeurs français des missions universitaires au Brésil (1934-1944) », in *Cahiers du Brésil Contemporain*, 1990, n°12, 1990.

LEFEBVRE Maxime, « L'ENA, un outil du soft power à la française », in « Enjeux et vecteurs de la diplomatie d'influence », *Mondes, Les Cahiers du quai d'Orsay*, n°9, hiver 2011-2012, p. 45-51.

LEFTER Viorel, « Particularités de la mise en place de la réforme LMD à l'Académie d'études économiques de Bucarest », Séminaire « L'application du processus de Bologne et la mise en œuvre du LMD en Europe centrale et orientale. Enjeux et perspectives des réformes », AUF-CONFRECO, Chisinau, 28 février – 1^{er} mars 2008, livret des communications, p. 1-7.

LEFTER Viorel, BOGDAN Anca, "Managementul Academic al Relațiilor Internaționale", *Journal of Management and Marketing*, Bucarest, Roumanie : Editura Economica, n°1, 2007, p. 79-86.

LEFTER Viorel, NICA Elvira, «The Basis of the Change through Creativity, Responsibility and Hope », in « Romania's Integration in the European Union. Opportunities & Challenges », *Theoretical and Applied Economics*, Supplement, 2007, p. 183-192.

- LEFTER Viorel, ROSCA Ion Gh., « The Harmonizing of the Romanian Higher Education Qualifications with the EU Labor Market Requirements », in *Romania in the European Union. The Quality of Integration. Growth. Competence. Employment*, Vol. 1, novembre 2007, Bucharest (sans éditeur), p. 17-42.
- LEGARE Anne, « Le français : une langue de dissidence ? », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 139-148.
- LEGENDRE Jacques, « Les limites de l' 'Etat francophone' : vers un réseau mondial de la Francophonie », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 49-52.
- LEGLISE Isabelle, CANUT Emmanuelle, « Applications/implications : des réflexions et des pratiques différentes en fonction des (sous)disciplines », in Pierozak I., Eloy J.-M. (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 63-72.
- LEGLISE Isabelle, de ROBILLARD Didier, « Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre « savants » et « mercenaires » », dans Billiez J. (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- LEGRAND Louis, *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, 1988.
- LEHMANN Denis, « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p. 81-87.
- LEHMANN Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère Les programmes en question*, Paris : Hachette, collection F, 1993.
- LEHMANN Denis, « Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue », in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 8-22.
- LEITHWOOD Kenneth., «Curriculum Diffusion», in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 373-375.
- LEITNER Erich, « Developments in European Community Politics of Higher Education. Observations from outside », in *Higher Education in Europe*, Higher Education Policy, 16, London : Claudius Gellert, 1993, p.203-217.
- LEPRETTE Jacques, « D'un Sommet à l'autre », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.149-150.
- LEQUERTIER Daniel « Allocution d'accueil », in Billion D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 11-13.
- LEQUESNE Christian, « La diplomatie publique : Un objet nouveau ? », in « Quand la diplomatie devient un exercice public », *Mondes, les Cahiers du Quai d'Orsay*, n°11, 2013, p. 9-12.
- LEQUESNE Christian, *La France dans la nouvelle Europe : Assumer le changement d'échelle*, Paris : Presses de la FNSP, 2008.
- LEVY-LEBLOND Jean-Marc, « La langue tire la science », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p.235-245.
- LEWIS Bernard, *Islam et laïcité : la naissance de la Turquie moderne*, Paris : Fayard, 1988.
- LEWY Arie (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991.
- LHOMEL Edith, « La Roumanie en 1998 : 'Qui n'avance pas, recule' », in Lhomel E., Schreiber Th. (dir.), *L'Europe centrale et orientale*, Paris : Documentation française, 1999, p.181-195.

LHOMEL Edith, « L'élargissement de l'Union européenne à l'Est : l'état de la question en 1998 », in Lhomel E., Schreiber Th. (dir.), *L'Europe centrale et orientale*, Paris : Documentation française, 1999, p.11-25.

LHOMEL Edith, « Roumanie. Sur la dernière ligne droite ? », in La Documentation française, « Europe centrale et orientale 2003-2004. Retrouvailles européennes », *Le courrier des pays de l'Est*, n°1044, juillet-août 2004, p.185-201.

LHOMEL Edith, « La République de Bulgarie », in Bernard R., Blanc A., Chiclet C., Christophorov N., Feuillet J., Kostov V., Lhomel E., Philippot R., « Bulgarie », Encyclopædia Universalis. En ligne, consulté le 25 avril 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bulgarie/>

LHOMEL Edith, SCHREIBER Thomas, (dir.), *L'Europe centrale et orientale*, Paris : Documentation française, 1999.

LIDDICOAT Anthony, « La didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées », in Zarate G., Liddicoat A. (dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications*, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », n°46, juillet 2009, Paris : CLE International, 2009, p. 33-41.

LIDDICOAT Anthony, ZARATE Geneviève, « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », in Zarate G., Liddicoat A. (dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications*, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », n°46, juillet 2009, Paris : CLE International, 2009, p. 9-15.

LIVEZEANU Irina, « Les guerres culturelles en Roumanie post-communiste : débats intellectuels sur le passé récent », in Durandin C. (dir.), Cârnelci M. (coll.), *Perspectives roumaines. Du Postcommunisme à l'intégration européenne*, Paris : L'Harmattan, 2004, p.11-44.

LMEDA Ana Maria, GHEORGHIOU Mihaï Dinu, GRUSON Pascale, HULTQVIST Elisabeth., « Diversité des jeux de frontières. Une perspective comparative Roumanie, Suède, Brésil », in de Saint Martin M., Gheorghiu M.D. (dir.), *Education et frontières sociales : un grand bricolage*, Paris : Michalon, 2010, p.201-247.

LOISEAU Florent, « Le tournant des années 1980 : les sciences sociales face au volontarisme politique de la gauche », in Bezes Ph. et al. (dir.), *L'Etat à l'épreuve des sciences sociales. La fonction recherche dans les administrations sous la V^e République*, Paris : La Découverte, coll. Recherches, 2005, p.123-142.

LOMBARD Alain, « Les acteurs de l'action culturelle extérieure », in Chaubet F. (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010, p. 19-31.

LOPEZ Stéphane, « Enjeux de la Francophonie en Europe ; enjeux européens en Francophonie », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p. 53-63.

LOPEZ Stéphane, « Organisation internationale de la francophonie et Union européenne : communauté de valeurs, d'Etats, de peuples et de langue », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.53-57.

LORENZ Chris, « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », in Charle C., Soulié Ch., (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007, p.33-52.

LOROT Pascal, DAGUZAN Jean-François (dir.), Dossier : « La Francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010.

LORY Bernard « Langues balkaniques : la malédiction de Babel ? », in *Au Sud de l'Est, les cultures des Balkans*, 3, Paris : Non-Lieu, 2007, p.63-70.

LOUCKS S.F., « Curriculum Adoption », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 376-378.

LOURAU René, *L'analyse institutionnelle*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

LOUVEAUX Marie-José, LOUVEAUX François, « Géographie », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 168-170.

LOUVEAUX Marie-José, LOUVEAUX François, « Territoires et Frontières », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 340-342.

LÜDI Georges, « Un modèle consensuel de la diglossie ? », in Matthey Marinette (dir), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP, 1997, p. 88-93.

LÜDI George, « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in Castellotti V., Moore D., *Alternance des langues et construction des savoirs*, Fontenay / Saint-Cloud, ENS Editions, *Cahiers du français contemporain*, n°5, mai 1999, p. 25-51.

LÜDI George, « Construire des répertoires pluriels dans l'interaction », dans Martinez, P. et Pekarek Doheler, S., *La notion de contact de langues en didactique*, Notions en questions, n°4, Fontenay / Saint-Cloud, ENS Ediditions, 2000, p. 179-189.

LÜKÜSLÜ Demet, « Attitude apolitique des jeunes en Turquie : Une tactique pour éviter la polarisation ? », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.217-229.

MACHART Régis, DERVIN Fred (dir.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris : L'Harmattan, 2014.

MACHART Régis, NEO LIM Sep, « Mobilité académique et ajustement au contexte d'accueil : la fin du choc culturel ? », in Machart R., Dervin F. (dir.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris : L'Harmattan, 2014, p.153-185

MACKAY William F., « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 183-185.

MAILLARD Jacques (de), « Apprentissage », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 59-66.

MALET Régis (dir.), *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*, Dossier : Recherche et formation, n°65-2010, Lyon : INRP, 2010.

MALET Régis, « 'Mondialisation' », in Malet R. (dir.), *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*, Dossier : Recherche et formation, n°65-2010, Lyon : INRP, 2010, p. 89-104.

MANAC'H Etienne, *Journal intime : de la France libre à la Guerre froide 1939-1951*, tome 2, Morlaix : Skol Vreizh, 2010.

MANCO Ural, « Un demi-siècle d'émigration turque en Europe occidentale », in Kazancigil A., Bilici F., Akagül D. (dir.), *La Turquie d'une révolution à l'autre*, Paris : Fayard/Pluriel, 2013, p.313-333.

MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG, 2011.

MANITAKIS Nicolas, « Etudiants étrangers, universités françaises et marché du travail intellectuel (fin du XIX^e-année 1930) », in Guichard E, Noiriel G., *Construction des nationalités et immigration dans la France contemporaine*, Paris : Presses de l'Ecole normale supérieure, 1997, p.123-154.

MANTRAN Robert, « L'enseignement français en Turquie entre 1925 et 1930 », in Dumont P., Bacqué-Grammont J.-L. (dir.), *La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk*, Paris : Association pour le développement des études turques, Coll. Turcica, vol. 1, 1981, p.179-189.

MANTRAN Robert (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989.

- MANTRAN Robert, « L'Etat ottoman au XVII^e siècle : stabilisation ou déclin ? », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.227-264.
- MANTRAN Robert, « L'Etat ottoman au XVIII^e siècle : la pression européenne », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.265-286.
- MANTRAN Robert, « Les débuts de la question d'Orient (1774-1839) », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.421-458.
- MARCHAND Alain, « Néolibéralisme », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 254-258.
- MARCOU Jean, « Le système politique turc à l'aube du XXI^e siècle : La question démocratique en Turquie et les mutations du monde contemporain », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : L'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.397-412.
- MARCOU Jean, « État et État de droit en Turquie », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.25-40.
- MARCOU Jean, « Universités turques », « Classements », « GS », *Les mots de la Turquie*, Burdy J.-P., (dir.), Université de Toulouse Le Mirail : PU du Mirail, 2009.
- MARCOU Jean, « Présentation historique et géopolitique de la Turquie », *Réunion CICA*, Istanbul : 28 avril 2011.
- MARCOU Jean, TURKMEN Füsün (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013.
- MARCOUX Richard, « Le poids démographique des francophones : passé, présent et perspectives », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 151-158.
- MARES Antoine (dir.), *La culture et l'Europe. Du rêve européen aux réalités*, Paris : Institut d'études slaves, 2005.
- MARES Antoine, « Image et politique culturelle de la France en Europe centrale depuis les années 1980 », in Chaubet Fr. (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010, p.175-196.
- MARES Antoine, « La vision française de l'Europe centrale du XIX^e au XX^e siècle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n°7, 1991.
- MARES Antoine, « La francophonie en Europe centrale : un 'impérialisme du pauvre' et ses suites », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p. 17-32.
- MARIET François, « Sur la notion de diffusion du français », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier/CREDIF, 1984, p. 207-211 ;
- MARINAS Laura, MARINAS Cistian, PUIA Ramona, SFERLE Sorin, « Human Resources Strategies and Policies in the Romanian Universities », in *Bologna Process », Quality Management in Higher Education. Proceedings of the 6th International Seminar of Quality Management in Higher Education*, 8th-9th July 2010, Tulcea, Romania, p. 179-181.
- MARIOT Nicolas, « Le paradoxe acclamatif, ou pourquoi les institutions n'ont pas de première fois », in F. Buton & N. Mariot (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 169-190.
- MARTEL Frédéric, « Vers un « soft power » à la française », in *Revue internationale et stratégique*, n° 89, Paris : Armand Colin, 2013/1, p. 67-76.

MARTINEZ Pierre, « Recherche sociolinguistique de terrain et construction de curricula », in *Diversification et curriculum dans l'apprentissage des langues étrangères*, Triangle n°18, Lyon : ENS Editions, 2000, p. 39-53.

MARTINEZ Pierre, « Des invariants en ingénierie curriculaire. Le cas du curriculum universitaire », in Lallement F., Martinez P. Spaët V., *Le Français dans le monde*, « Français langue d'enseignement vers une didactique comparative », Recherches et applications, janvier 2005, Paris : CLE International, 2005a, p. 183-192.

MARTINEZ Pierre, « Itinéraires, carrefours et curriculum », in Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C., Moore, D. (coord.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS, 2005b, p. 121-132.

MARTINEZ Pierre, « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certifications, instructions, référentiels... », in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines, 2011a, p. 275-281.

MARTINEZ Pierre, « Curriculum et finalités d'un enseignement /apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches », in Martinez P. Miled M., Tirvassen R. (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011b, p. 23-35.

MARTINEZ Pierre, MILED Mohamed, TIRVASSEN Rada (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011.

MARTINEZ Pierre, PEKAREK DOEHLER S. (coord.), *La notion de contact des langues en didactique*, Notions en questions n°4, Fontenay / Saint-Cloud, ENS Editions, 2000.

MARTINEZ Pierre, PEKAREK DOEHLER S., « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux », dans Martinez P., Pekarek Doehler S., *La notion de contact des langues en didactique*, Notions en questions n°4, Fontenay / Saint-Cloud, ENS Editions, 2000, p. 191-207.

MARTINOTTI Guido, « L'essor des sciences sociales en Europe occidentale depuis 1945 », in Kazancigil A., Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p. 90-98.

MASSARDIER Gilles, *Politiques et actions publiques*, Paris : Armand Colin, 2003.

MASSARDIER Gilles, TEK Hande, « L'Européanisation des rapports centre/périphérie en Turquie. Entre accommodements communautaires et prolongements des pratiques domestiques », *Pôle Sud*, 2005/2 n° 23, p. 25-43.

MASSIT-FOLLEA Françoise, EPINETTE Françoise, « L'Europe des universités. L'enseignement supérieur en mutation », in *notes et études documentaires*, Paris : La documentation, 1992.

MASSON Philippe, SUTEAU Marc, « Histoire, sociologie, ethnologie. De nouvelles lignes de partage ? », in Arborio A.-M. et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008, p. 235-248.

MATHIOT Pierre, article « Elites », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 176-182.

MATTEY Marinette, de PIETRO Jean-François, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », in Boyer H. (dir.), *Plurilinguisme : «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris : L'Harmattan, 1997, p. 133-190.

MAUGER Gérard, article « Champ », in Cazier J.-P. (dir.), *Abécédaire de Pierre Bourdieu*, Paris : Sils Maria, 2006, p. 25-27.

MAURAI Jacques (dir.), *Politique et aménagement linguistiques*, Québec : Les publications du Québec, 1987.

MAURAI Jacques, DUMONT Pierre, KLINKENBERG Jean-Marie, MAURER Bruno, CHARDENET Patrick, *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines, 2008.

MAURAI Jacques *et al.* (dir.), « Conclusion : Propositions pour une politique du français », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 257-266.

MAURER Bruno, « De la francophonie à la Francophonie : Les discours des Sommets », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p.83-85.

MAURER Bruno, « Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistiques », in Martinez P. Miled M., Tirvassen R. (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011, p. 91-103.

MAURER Bruno, « La Francophonie : survivance du passé, outil diplomatique d'avenir », in Documentation Française, *Questions internationales*, Dossier, La France dans le Monde, n° 61-62, mai-août 2013, p. 55-67.

MAYAUX Catherine, « La relation à la langue française des écrivains de l' «Autre Francophonie» », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p. 139- 151.

MAZIERES Frédéric, *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques*, Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, soutenue le 8 décembre 2009.

MAZIERES Frédéric, *L'attaché de coopération. Une défense de nos intérêts linguistiques et culturels à l'étranger. Une enquête en Colombie*, Paris : L'Harmattan, coll. Questions contemporaines, 2010.

MAZIERES Frédéric, « Un point de vue métadidactique sur la coopération linguistique bilatérale de la France » in *Synergies Pologne*, n°9, 2012, p.217-227.

MAZON Brigitte, « La Fondation Rockefeller et les sciences sociales en France, 1925-1940 », *Revue française de sociologie*, 1985, n°26-2, p. 311-342.

McCABE Róisín, RUFFIO Philippe, HEINÄMÄKI Piia, *Tempus @ 20. Rétrospective du programme Tempus au cours des 20 dernières années, 1990-2010*, élaborée dans le cadre du programme Tempus de l'Union européenne, Réalisé pour la Commission européenne et l'Agence exécutive « Education », 2010.

MEDREA Georgiana, « Les relations culturelles franco-roumaines à l'époque communiste. Sous le signe d'une permanente négociation », *Anuarul Inst. de Cercet. Socio-Umane, C.S. Nicolăescu-Plopșor*, vol. XVI, 2015, p. 49–57.

MEGIE Antoine, article « Mise en œuvre », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 285-292.

MEGIE Antoine, RAVINET Pauline, « Coopération intergouvernementale et processus d'eupéanisation : la construction des espaces européens de la justice et de l'enseignement supérieur », in Palier B., Surel Y. *et al.*, *L'Europe en action. L'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris : L'Harmattan, 2007, p.87-143.

MEILLET Antoine, *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris : Payot, 1928.

MEIMON Julien, Chapitre 4, « Sur le fil. La naissance d'une institution », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 105-129.

MENNAN Zeynep (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006.

MENY Yves (dir.), *Les politiques de mimétisme institutionnel. La greffe et le rejet*, L'Harmattan, 1994.

MERÇİL Ipek, « Galatasaray : de l'école du palais à l'université. 1481-1992 », *Lettre de l'ASLIF* n°2, janvier-juin 2006, 2006.

MERIAUX Olivier, « Référentiel, représentations(s) sociale(s) et idéologie. Remarques à partir d'une application du référentiel à la politique de l'emploi », in Faure A., Pollet G., Warin Ph. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 49-68.

MERTON Robert K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Armand Colin,

MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadriga/PUF, 2006.

MEUNIER-CHUVIN Huguette, « La Saison de la Turquie en France (juillet 2009-mars 2010) : une illustration de la 'diplomatie culturelle' », *Turcica*, vol. 42, 2010, p. 345-356.

MICAUD Bernard, « La coopération culturelle, scientifique et technique : un domaine en plein essor », in Billion D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 31-33.

MICHEL Patrick, *Europe centrale, la mélancolie du réel*, Paris : Autrement, coll. Ceri/Autrement, 2004.

MICHEL Patrick, « D'un imaginaire l'autre », in Michel P. *Europe centrale, la mélancolie du réel*, Paris : Autrement, coll. Ceri/Autrement, 2004, p.4-37.

MICLAU Paul, « Le prologue de la participation roumaine à la francophonie universitaire. Le Comité provisoire, Klingenthal, 1978 », *La francopolyphonie comme vecteur de la communication*, Actes du colloque international, Chisinau, ULIM, 24 mars 2006, Chisinau : ULIM, 2006, p. 47-53.

MIHAI Constantin Viorel, « Le XIe Sommet de la Francophonie tel qu'il a été – la Roumanie », *Synergie Roumanie*, n°2, 2007, p. 127-140.

MIHAILESCU Ioan, « Une jeunesse agitée : l'émigration et l'entreprise en Roumanie », in *L'enseignement supérieur en Europe*, Thématique : La fuite des cerveaux et le marché du travail universitaire et intellectuel en Europe du Sud-Est, UNESCO-CEPES, vol. XXIX, n°3, 2004, p. 353-362.

MILED Mohamed, « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », in Martinez P. Miled M., Tirvassen R. (coord.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, n°49, janvier 2011, Paris : CLE International, 2011, p. 64-75.

MILEWSLI Françoise, « Les enjeux de l'ouverture à l'Est pour l'économie mondiale », in Fitoussi J.-P. (dir.), *A l'Est, en Europe. Des économies en transition*, OFCE, Paris : presses de la FNSP, 1990, p.173-214.

MILLET Mathias, MOREAU Gilles, « Le XX^e, siècle des diplômes », in Millet M., Moreau G. (dir.), *La Société des diplômes*, Paris : La Dispute, 2011, p.9-20.

MILLOT Pierre, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 148, juin 2003, p. 66-73.

MINE Alparslan H., « Les structures du pouvoir interne au sommet des partis : L'exemple de la désignation des candidats aux élections législatives au sein de l'AKP et du CHP », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.107-124.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, DCP, *La promotion de l'expertise française à l'international*, 2011.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENNES, *Le travail diplomatique. Un métier, un art*, Rapport de recherche pour le MAEE, réalisé par Marc Loriol, Françoise Piotet, David

Delfolie (Université Paris I Panthéon Sorbonne, CNRS, Institut des Sciences Sociales du Travail, décembre 2008.

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, « Turquie. Relations avec la France », 2005. Disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/turquie_242/index.html

MINK Georges, « Les sciences sociales à l'épreuve de la grande transformation post-communiste », in Forest M., Mink G. (dir.), *Post-communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004, p.9-22.

MINK Georges, SZUREK Jean-Charles, « Les élites », in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.107-109.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « L'attaché de coopération universitaire », descriptif des fonctions, BO, 2001, 2003, 2006.

MISCOIU Sergiu, TAUT Val-Codrin, « La francophonie comme politique des espaces linguistiques », *Synergie Roumanie*, n°2, 2007, p. 141-147.

MISSION ECONOMIQUE D'ISTANBUL, *Les entreprises françaises implantées en Turquie*, Paris : Les Guides-Répertoire, 2007.

MISSION ECONOMIQUE, « Les échanges commerciaux France / Turquie en 2006 : fiche de synthèse », 1^{er} mars 2007.

MISSION ECONOMIQUE, « Investissements français en Turquie : retour d'expérience », Livre blanc, 2009.

MIZIKACI Fatma, « Perspectives d'intégration européenne: l'enseignement supérieur turc », *Higher Education in Turkey. Monographs on Higher Education*, UNESCO / CEPES, 2006, p. 74-86.

MIZIKACI Fatma, « Perspectives d'intégration européenne : l'enseignement supérieur turc », *L'enseignement supérieur en Europe*, « Le Processus de Bologne: rétrospective et perspectives », UNESCO-CEPES vol. XXX, n°1, mars 2005, p. 74-86.

MIZIKACI Fatma, « Perspectives d'intégration européenne : l'enseignement supérieur turc », in *L'enseignement supérieur en Europe*, Vol. XXX, n°1, UNESCO-CEPES, 2005.

MOCIKAT Ralph, DIETER Hermann, « La langue allemande pour la science, quel avenir ? », in Frath P. (coord.), *L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur*, Les Langues Modernes, n°1, Paris : APLV, 2014, p.35-41.

MOÏSE Claudine, « Le poids de la langue française, entre sentiment de menace et dynamiques langagières », in Gasquet-Cyrus M., Petitjean C. (dir.), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 237-253.

MOISEI Claudia, « La situation de la presse écrite francophone dans la Roumanie d'aujourd'hui », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.165-169.

MOLNAR Miklos, *La démocratie se lève à l'Est. Société civile et communisme en Europe de l'Est : Pologne et Hongrie*, Paris : PUF, 1990.

MONCEAU Nicolas, « La politique de l'éducation nationale en Turquie bilan de l'action du gouvernement AKP (2002-2004) », *Outre-Terre*, n°10, 1, 2005, p. 129-142.

MOREAU Marie-Louise (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997.

MOREAU Odile, « Les ressources scientifiques de l'Occident au service de la modernisation de l'armée ottomane (fin XIXe -début XXe siècle), *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 101-102, 2003. Disponible sur : <http://remmm.revues.org/42> (mis en ligne le 12 mai 2009, consulté le 15 avril 2013).

MOREAU Odile, *L'Empire ottoman à l'âge des réformes. Les hommes et les idées du « Nouvel ordre militaire ». 1826-1914*, Paris : Maisonneuve & Larose, Istanbul : IFEA, 2007.

MOREL Pierre, *Pour une Francophonie réaliste*, Chisinau : ULIM, 2009.

MORLAT Jean-Marcel, « Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie », EduFLE.net, 11 décembre 2007. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>

MORLAT Jean-Marcel, « Le système éducatif turc et l'enseignement des langues étrangères en Turquie », EduFLE.net, 18 décembre 2007.

MOROKVASIC Mirjana, « La mobilité des élites scientifiques de l'Autre Europe : exode ou circulation ? », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Vol. 27, 1996, n°3. p. 31-73.

MOROKVASIC Mirjana, ANGENENDT Steffen, FISCHER Andrea, « Les migrations Est-Ouest dans le débat politique et scientifique en France et en Allemagne », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Vol. 25, 1994, n°3. p. 135-160.

MOULINIER Pierre, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle. Migrations et formation des élites*, Presses universitaires de Rennes, 2012.

MOUSSAKOVA Svelta, « Les élites culturelles à l'Est : ruptures et continuités », in Reau E. du (dir), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p.41-57.

MOUSSAKOVA Svelta, « Transformations idéologiques dans l'espace culturel est-européen », in Reau E. du (dir), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p.109-120.

MOUSSAKOVA Svelta, « Identités culturelles et unification de l'Europe », in Reau E. du (dir), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p.235-251.

MOUSSAKOVA Svetla, « Stratégie culturelle internationale de la Bulgarie dans les années 1970-1980 », in Marès A. (dir.), *Culture et politique étrangère des démocraties populaires*, Paris : Institut d'études slaves, 2007, p. 221-234.

MOUSSAKOVA Svetla « La culture de contestation des années 1970-1980. Entre idée nationale et idée de l'Europe. Entre idée nationale et idée de l'Europe : Le cas de la Bulgarie », in Acte du colloque, *Culture et guerre froide*, 20-21 octobre 2005, Paris : Presses universitaires Paris-Sorbonne, 2008.

MOUSSAKOVA Svelta (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008.

MOUSSAKOVA Svetla, « Idée européenne et réformes universitaires en Bulgarie XIX^e-XX^e siècles. La création de l'université de Sofia », in Delaunay J.-M. (éd), *Aux vents des puissances*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2008, p.277-282.

MOUSSAKOVA Svetla (dir.), *Migrations culturelles en Europe à vingt-sept. Quand l'Est rencontre l'Ouest, vingt ans après*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°7, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2011.

MOUSSAKOVA Svetla, « Constructions, représentations et transferts culturels. Les migrations culturelles des élites bulgares », in Moussakova S. (dir.), *Migrations culturelles en Europe à vingt-sept. Quand l'Est rencontre l'Ouest, vingt ans après*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°7, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2011, p. 87-96.

MOUSSAKOVA Svetla (dir.), *Vers de nouvelles pratiques académiques Est-Ouest. Acteurs et passeurs dans la culture universitaire en France*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°9, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, septembre 2013.

MOUSSAKOVA Svetla, « Nouvelles pratiques académiques en Europe de l'Est. Observations sur l'émergence des études culturelles », in Moussakova S. (dir.), *Vers de nouvelles pratiques académiques Est-Ouest. Acteurs et passeurs dans la culture universitaire en France*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, n°9, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, septembre 2013, p.15-20.

- MÜFTÜGİL Ayşe Seda, *Compulsory Religion education and religious minorities in Turkey*, Chpitre 2, « Religious education during the late Ottoman period: historical background », PhD thesis, Amsterdam School for Cultural Analysis (ASCA), 2011, p. 18-59.
- MULLER Pierre, « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure A., Pollet G., Warin Ph. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 153-179.
- MULLER Pierre, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de Science politique*, vol. LV, n°1, 2005, p. 155-187.
- MULLER Pierre, SUREL Yves, *L'analyse des politiques publiques*, Paris : Montchrestien, coll. « Clefs politiques », 1998.
- MUREȘANU IONESCU Marina, « L'enseignement – voir privilégiée de la francophonie roumaine », *Philologica Jassyensia*, An I, Nr. 1-2, 2005, p. 293-300.
- MURGESCU Mirela Luminita, « L'enseignement de l'histoire dans les écoles roumaines, 1831-1944 », *Histoire de l'éducation*, n°86, 2000. En ligne : <http://histoireeducation.revues.org/1555>
- MURPHY Lawrence R., *The American University in Cairo : 1919-1987*, The American University in Cairo Press, 1987.
- MUSITELLI Jean, « Les valeurs de la Francophonie au service de la diversité culturelle », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie, La Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 73-78.
- MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, 2001.
- MUSSELIN Christine, « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », *Revue française de Science politique*, vol. LV, n°1, 2005, p. 51-71.
- MUSSELIN Christine, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, n°39, 2008, p. 13-24.
- MUXEL Anne *et al.*, *Les étudiants de Sciences Po. Leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques*, Paris : Presses de Sciences Po, 2004.
- MYARD Jacques, « la fin annoncée du globish », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie, La Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.45-47.
- NAISHTAT Francisco, « Université (Mutations de l'...) », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 361-363.
- NAJJAR Alexandre, « La Francophonie, un mouvement culturel ou politique ? », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.131-134.
- NASTASA Lucian, « The Education of Romanian University Professors in Western Universities », *Historical Social Research*, Vol. 33, n°2, 2008, p. 221-231.
- NĂSTASE Adrian, « L'anniversaire de l'UNESCO-CEPES : un cadre opportun pour quelques remarques concernant l'enseignement supérieur en Roumanie », in UNESCO-CEPES, *Enseignement supérieur en Europe, « L'enseignement supérieur au vingt-et-unième siècle : une vision pour l'avenir »*, vol. XXVIII, n°1, 2003, p. 14-17.
- NEDRET Öztokat, KUNT Arzu, « Etat des lieux pour le français en Turquie », *Synergies, monde méditerranéen*, n°1, 2010, p.153-154.
- NEUMAYER Laure, « La science politique et l'élargissement de l'Union européenne : paradigmes et objets de recherche », in Forest M., Mink G. (dir.), *Post-communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004, p.65-84.
- NEUMAYER Laure, DAKOWSKA Dorota, « Elargissement », in Belot C., Magnette P., Saurugger S. (dir.), *Science politique de l'Union européenne*, Paris : Economica, 2008, p. 355-374.

NEYRAT Frédéric, « Le “LMD” en France : loin de de l’université médiévale, les effets d’une réforme économique libérale », in Charle C., Soulié Ch. (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007, p.145-172.

NICOLESCU Luminita, « The impact of the Romanian higher education reform on the university’s financial and academic management », août 2002.

NICOLESU Basarab, « La contribution des Roumains à la science et à la culture françaises », in Bordei-Boca R. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 39-45.

NIKOVA Ekaterina, « La modernisation à travers l’intégration. La Bulgarie et l’Union européenne », *Transitions*, 2001, n°1, p. 107-122.

NJAGULOV Blagorest, « L’histoire de la Bulgarie en français », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.121-136.

NOIRIEL Gérard, *Introduction à la socio-histoire*, Paris : La Découverte, 2006.

NOIREL Gérard, « Socio-histoire », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadriga/PUF, 2006, p.1101-1103.

NORTH Xavier, « Portrait du diplomate en jardinier. Sur l’action culturelle de la France à l’étranger », in *Le Banquet*, n°11, 1997.

NORTH Xavier, « Portrait du diplomate en jardinier. Sur l’action culturelle de la France à l’étranger », in *Le Banquet*, Revue du Cerap, Revue politique, 2° semestre 1997, n° 11, Paris, février 1998, p. 107-128.

NORTH Xavier, « Pour une “realpolitik” du français en Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p. 17-23.

NOVOA Antonio, « Les états de la politique dans l’espace européen de l’éducation », in Lawn M., Novoa A. (dir.), *L’Europe réinventée. Regard critiques sur l’espace européen de l’éducation*, Paris, L’Harmattan, 2005, p.197-224.

NOWICKI Joanna, MAYAUX Catherine (dir.), *L’Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012.

NOWOTNY Helga, « Hors de la science – Le désordre du monde social ? », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 323-326.

NOYAU Colette, « mondialisation, langues internationales et langues universitaires », in Bitjaa-kody Z.D (dir.), *Universités francophones et diversité linguistique*, Actes du Colloque international, Université de Yaoundé : 27-29 juin 2008, L’Harmattan Cameroun, 2010, p.361-365.

O’CONNELL Anne-Marie, CHAPLIER Claire, « Quelle anglicisations des formations ? », in Frath P. (coord.), *L’anglicisation des formations dans l’enseignement supérieur*, Les Langues Modernes, n°1, Paris : APLV, 2014, p.26-34.

OBA Ali Engin « Les relations culturelles de la Turquie avec les pays de la Communauté européenne. La vision culturelle européennes de la Turquie », *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, n°1-2, 1991, p.81-98.

OCDE, *Etude économique de la Turquie 2012*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/fr/turquie/etudeeconomiquedelaturquie2012.htm#info>

OCDE, *Les petites et moyennes entreprises en Turquie : Problématique et politiques*, 2004. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/>

OFFERLE Michel, « Haïres et errances disciplinaires », in Déloye Yves & Voutat Bernard, *Faire de la science politique*, Paris, Belin, 2002, p. 255-264.

OFFERLE Michel, ROUSSO Henry (dir.), *La Fabrique interdisciplinaire. Histoire et science politique*, Rennes : PUR, 2008.

OFFERLE Michel, ROUSSO Henry, Introduction « Le goût de l'indiscipline et de la curiosité », in Offerle M., Roussio H. (dir.), *La Fabrique interdisciplinaire. Histoire et science politique*, Rennes : PUR, 2008, p. 11-21.

OFFICE NATIONAL DES UNIVERSITES ET ECOLES FRANÇAISES, Les universités et les écoles françaises. Enseignement supérieur. Enseignements techniques. Renseignements généraux, Paris : ONUF, 1914.

ÖKSEL Nigar, « Turquie, éternel parent pauvre de l'Europe ? », version longue d'un article publié par le German Marshall Fund en décembre 2012, « Turkey and the EU: What Next? », Fondation R. Schuman, 2012

OKTEM Emre, « Réformes constitutionnelles et démocratisation », in Marcou J., Türkmen F. (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.27-38.

OKUMBA d'OKWATSEGUE Paul, « L'ACCT et l'AUELF », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.145-148.

OLIVEIRA Moïse, « Consolider l'espace scientifique francophone : l'Université des Réseaux d'Expression Française », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.141-144.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve : Academia Bruylant, 2008.

OLIVIERI Claude, « Les enjeux de la coopération universitaire francophone », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.159-161.

OLLIVIER Bruno, « Négociation et médiation. Etude de cas : le Comité paritaire franco-turc de l'université Galatasaray », Communication et organization, n°11, Presses universitaires de Bordeaux, 1997. En ligne : <http://communicationorganisation.revues.org/1945>

OLLIVIER Bruno, « Parler, communiquer, coopérer. Galatasaray : une université turque francophone », Site de l'Université des Antilles et de la Guyane, 2008.

OLSHTAIN Elite, « Introduction: Foreign Language Education », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p.551-552.

OMAR Tahani, « Une Francophonie au service de valeurs universelles », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.121-124.

OMER Danielle, « De l'usage de la citation et du plagiat dans les productions écrites des étudiants francisants : l'exemple en Roumanie », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore, XL, 2006, p.509-518.

OMNES Catherine, « Les historiens et la tentation ethnographique », in Arborio A.-M. et al. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris : La Découverte, 2008, p. 281-297.

ÖNDEROĞLU Selda, « European Union Educational Programs and Turkey », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006, p.483-489.

ONDRAVA Drahomira, « Foreign Language Education in a European Context », in Gura R., Rouet G. (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011, p.243-250.

OSDEM Sanberk, « La démarche européenne de la Turquie et la construction européenne », in *Politique étrangère*, n°4, 1989, p.685-690.

OSTEL-VINAY Karoline, « La frontière ou l'invention des relations internationales », *Empire ottoman / Europe*, frontières 1940, 26 janvier 2011.

ÖZAL Turgut, *La Turquie en Europe*, Paris : Plon, 1988.

ÖZDEM Güven, "The role of foundation universities in the higher education policies after 1980¹", *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, vol. 5, n°2, 2011, p.248-273.

ÖZTOKAT Nedret, « Etudes françaises à l'université: nouveaux besoins, nouveaux publics », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, Istanbul : ISIS, Les Cahiers du Bosphore XL, 2006, p.501-508.

ÖZTÜRK Abdullah, « La situation du français dans les premières années de la République turque et les considérations d'Atatürk sur la civilisation française », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, *Les Cahiers du Bosphore*, XL, Istanbul : ISIS, 2006, p. 131-138.

PACHUASHVILI Marie, « Private-Public Dynamics in Post-Communist Higher Education », *Die Hochschule*, 2008, n°2, p. 84-93.

PADONOU Michel, AVRAM Carmen, « Français langue étrangère : choix institutionnels et contextes professionnels en Europe centrale et orientale pour une meilleure prise en charge de l'enseignement/apprentissage du français à l'université », in Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* », Bruxelles : E.M.E., 2013, p.215-235.

PAHLAVI Pierre, « Diplomatie publique : Le défi de l'évaluation », in « Quand la diplomatie devient un exercice public », *Mondes, les Cahiers du Quai d'Orsay*, n°11, 2013, p.19-29.

PALIER, Bruno, « Ambiguous Agreement, Cumulative Change : french Social Policy in the 1990s », THELEN, Katheleen, STREECK, Wolfgang (dir.), *Beyond Continuity, Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford : Oxford University Press, 2005, p. 127-144.

PALIER Bruno, SUREL Yves (dir.), *L'Europe en action. L'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris : L'Harmattan, 2007.

PALIER Bruno, SUREL Yves *et al.*, « Analyser l'eupéanisation des politiques publiques », in Palier B., Surel Y. *et al.*, *L'Europe en action. L'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 13-85.

PALIER Bruno, SUREL Yves, « Les 'trois I' et l'analyse de l'Etat en action », *Revue française de Science politique*, vol. LV, n°1, 2005, p. 7-32.

PALLIER Bruno, SUREL Yves (dir), *Quand les politiques changent. Temporalités et niveaux de l'action publique*, Paris : L'Harmattan, 2010.

PANZARU Ioan, « Ni libres, ni soumises. Le choix difficile des universités : seize ans de réformes », *Carrefours de l'éducation*, 2006, n° 22, p. 27-40.

PANZARU Ion, « Solidarités scientifiques dans l'espace francophone à l'interface Europe – régions », Atelier du 14 septembre, Vidéo du colloque « Quelles solidarités scientifiques en francophonie ? », coorganisé par l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Université de Nantes, les 14 et 15 juin 2006 [Retranscription CT]. Vidéo en ligne : http://www.univ-nantes.fr/73910041/0/fiche_pagelibre/&RH=1205916411957

PAPADIMITRIOU Dimitris, PHINNEMORE David, MARCOU Véronique, « Mettre en œuvre les jumelages institutionnels : les leçons du cas roumain », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Volume 34, 2003, n°3, Dossier : Les réformes de la coopération à l'Est de l'Union européenne, p. 65-83.

- PARMENTIER Florent, « Un avenir méconnu pour la francosphère : la francophonie chez les Latins orientaux », *Lianes*, Numéro 2 « Francophonie : le dialogue des cultures », 2006.
- PARPETTE Chantal, « Formation linguistique et formation scientifique intégrées », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p. 135-141.
- PARPETTE Chantal, « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », in R. Gauthier, & A. Meggori (Eds.), *Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Albi – juillet 2002, p. 261-266
- PARPETTE Chantal, MANGIANTE Jean-Marc (dir.), *Le français dans le Monde- Recherches & Applications*, « Faire des études supérieures en français », n°47, janvier 2010.
- PARPETTE Chantal, MANGIANTE Jean-Marc, « Mettre les langues au centre des enseignements supérieurs : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues », entretien avec Patrick CHARDENET, in Parpette C., Mangiante J.-M. (dir.), *Le français dans le Monde- Recherches & Applications*, « Faire des études supérieures en français », n°47, janvier 2010, p. 116-122.
- PARPETTE Chantal, ROYIS Patrick, « Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement », Nancy : *Mélanges du CRAPEL*, 2000
- PARZYMIES Stanislaw, « La France et l'Europe Centrale », *Annuaire français de Relations Internationales*, vol. X, 2009, p. 1-12.
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris : Albin Michel, 2006 [1986].
- PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris : Albin Michel, 2006 [1991].
- PASSERON Jean-Claude, REVEL Jacques (dir.), *Penser par cas*, Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2005.
- PAULANGE-MIROVIC Alexandre, « Genèse d'une sociologie des organisations en France. L'importation des savoir-faire de la psychologie sociale américaine par Michel Crozier (année 1950) », in Kaluszynski M., Payre R. (dir.), *Savoirs de gouvernement. Circulation(s), traduction(s), réception(s)*, Paris : Economica, 2013, p. 86-101.
- PAULHAN Jean-Kely, « Le droit romano-germanique en procès ? », *Le Banquet*, n°24, février 2007, p. 213-223.
- PAUN Emil, « Attendre ou produire le changement ? », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n°40, « L'éducation dans le monde. Débats, perspectives », Paris : Didier, 2005, p. 85-88. [roumain]
- PAUN Emil, « Le système éducatif roumain : les enjeux de la réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°42, septembre 2006, p. 154-159. En ligne : <http://ries.revues.org/1131>
- PAUN Nicolae, « Les fondements culturels et les arguments du processus de l'intégration européenne », *Revue de la Faculté des Etudes Europeennes de Cluj, Studia Europaea*, 2005, p. 53-60.
- PAVELESCU Alina, « L'arrivée au pouvoir de Ceausescu et le renouvellement des élites dans le Parti communiste roumain (1965-1969) », in Bauquet N., Bocholier Fr. (dir.), *Le communisme et les élites en Europe centrale*, Paris : PUF, ENS., 2006, p.213-227.
- PAVELESCU Serban, « Entre suspicion et confiance : les relations franco-roumaines dans les deux premières décennies de la guerre froide », *Revue historique des armées*, n°244, 2006.
- PAYRE Renaud, POLLET Gilles, « Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s) ? *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, février 2005, p. 133-154.

PAYRE Renaud, POLLET Gilles, article « Approches socio-historiques », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 88-95.

PAYRE Renaud, POLET Gilles, *Socio-histoire de l'action publique*, Paris : La Découverte, 2013.

PENEFF Jean, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris : La Découverte, 2009.

PERISANU Mariiana, « Francophonie roumaine, défense et illustration », Colloque préparatoire à la biennale de la langue française (Sofia), Livre XXIII, Les identités francophones : le français, langue de partage et d'ouverture en Bulgarie et dans les pays du sud-est européen, 2010.

PEROUSE Jean-François, « L'internationalisation de la métropole stambouliote », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : l'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.153-179.

PEROUSE Jean-François, *La Turquie en marche. Les grandes mutations depuis 1980*, La Martinière, 2004.

PEROUSE Jean-François, « Istanbul, Capitale du XXI^e siècle », in Marcou J., Türkmen F. (dir.), *Vingt ans de changements en Turquie (1992-2012)*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.143-149.

PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel et le caché », in Houssaye J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, p. 61-76.

PERRENOUD Philippe, « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses », in *Educateur*, n° 1, Numéro spécial, « Un siècle d'éducation en Suisse romande », 2002, p. 48-52.

PETEK SALOM Gaye, « L'enfant turc à l'école », Conférence du 21 mai 1997 au CASNAV de Paris. En ligne : <http://www.bleublancTurc.com/Franco-Turcs/enfantTurc.htm>

PETINOS Charalambos, *Union européenne 2012. La présidence chypriote et la question turque*, Paris : L'Harmattan, 2011.

PETITVILLE Franck, *La politique internationale de l'Union européenne*, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006.

PETKOV Mila, « L'enseignement universitaire en Bulgarie à l'épreuve de l'Europe », in S. Moussakova et M. Dusautoy, *L'Europe à l'épreuve. Convergences et transformations des modèles*, Paris : Université de la Sorbonne, *Les Cahiers européens de la Sorbonne nouvelle*, n°1, mai 2001, p.23-31.

PETKOV Mila, « L'ouverture à l'Est : réflexion sur une nouvelle politique francophone dans les pays de l'Europe centrale et orientale », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, *Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.137-150.

PETKOV Mila, « Stratégies linguistiques et migrations étudiantes dans l'Europe à vingt-sept », in Moussakova S. (dir.), *Migrations culturelles en Europe à vingt-sept. Quand l'Est rencontre l'Ouest, vingt ans après*, *Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, n°7, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, 2011, p. 99-113.

PETKOV Mila, « A la croisée des langues Est-Ouest », in Moussakova S. (dir.), *Vers de nouvelles pratiques académiques Est-Ouest. Acteurs et passeurs dans la culture universitaire en France*, *Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle*, n°9, Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan, septembre 2013, p.87-99.

PEYRE Renaud, « Les institutionnalisations improbables. Une sociologie historique prospective des sciences du gouvernement », in F. Buton & N. Mariot (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 69-86.

- PHAN Trang, « Les défis de la diversité culturelle et linguistique en francophonie », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.57-70.
- PHAN Trang, GUILLOU Michel, *Francophonie et mondialisation : Histoire et institutions des origines à nos jours*, Paris : Belin, 2011.
- PHILIP Christian (dir.), *L'enseignement supérieur et la dimension européenne*, Paris : Economica, 1989.
- PHILIP Christian, « Francophonie et Europe scientifique », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.79-84.
- PHILIP Christian, « Francophonie et Union européenne : convergences et différences », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alapharès, 2004, p.95-96.
- PHILIPPOT Robert, « De la Bulgarie avant les Bulgares à la République populaire », in Bernard R., Blanc A., Chiclet C., Christophorov N., Feuillet J., Kostov V., Lhomel E., Philippot R., « Bulgarie », *Encyclopædia Universalis*. En ligne, consulté le 25 avril 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bulgarie/>
- PHILLIPSON Robert, « Language Policy and Linguistic Imperialism », in Ricento T. (éd.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Oxford : Blackwell Publishing, 2006, p.346-361.
- PHILOGENE B.J.R., « Langue scientifique, exigence culturelle », in AUPELF, *Francophonie Scientifique : Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.23-30.
- PIEROZAK Isabelle, ELOY Jean-Michel (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris : L'Harmattan, 2009.
- PIERRE Cyrille, « Promouvoir l'expertise française à l'international », in « Enjeux et vecteurs de la diplomatie d'influence », *Mondes, Les Cahiers du quai d'Orsay*, n°9, hiver 2011-2012, p. 37-43.
- PIERRE Joëlle, « Finalités, évolution et avenir des principes kémalistes en matière d'éducation », in Anciaux R. (dir.), *La République laïque turque : trois quarts de siècle après sa fondation par Atatürk*, Bruxelles : Editions Complexe, 2003, p.13-75.
- PIERSON Cheri, ODSLIV Megan, « Perspectives and Trends on Education in Romania: A Country in Transformation », *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 2, n°12, Special Issue - June 2012, p. 5-13.
- PILET Charles, « L'espace scientifique et technique francophone : réalité ou fiction », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.131-134.
- PILHION Roger, « Le déclin de l'enseignement du français en Europe centrale est-il réversible ? », actes du 2^{ème} congrès européen de la FIPF, *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français*, Prague, 8-10 septembre 2011, FIPF, vol. 1, 2013, p. 67-75
- PINCON Michel, PINCON-CHARLOT Monique, « Les élites intellectuelles et les élites économiques dans les nomenclatures socio-professionnelles. Propositions pour une recherche comparative », in Saint Martin M. de, Gheorghiu M. D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992, p.211-226.
- PINSON Gilles, SALA PALA Valérie, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de Sciences politiques*, n°5, Paris : Presses de Sciences Po, 2007.
- PLANCHE Anne et al., « La Roumanie » (chapitre 10), in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p.164-175.
- POCHARD Jean-Charles, « pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France », dans Martinez P., Miled, M., Tirvassen, R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris : Clé International, 2011, p. 49-62.

POLLAK Michael, « La mise en forme d'une conception », in *Une identité blessée : Etudes de sociologie et d'histoire*, Paris : Mataillé, 1993, p. 381-392.

POLLET Gilles, « Nul ne sait de quoi le passé sera fait », in Buton F., Mariot N. (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris : PUF, 2009, p. 191-206.

POPOV Nikolay, « A Review of the System of Higher Education in Bulgaria », Budapest Hungary ; New Haven, CT : Civic Education Project, 2000. En ligne : <http://www.civiceducationproject.org/legacy/publications/discussion/discbu2.htm>

POPOV Nikolay, *A comparative Study on Higher Education Acts in Bulgaria, Hungary, Poland, Romania and Russia*, RSS/OSSF, Prague, 2000.

POPOV Nikolay, « History of Bulgarian Comparative Education », in *Comparative Education and Teacher Training*, Sofia: Bureau for Educational Services & Bulgarian Comparative Education Society, Vol. 4, 2006, p. 11 - 28.

PORCHER Louis, « Témoignage subjectif sur un moment heureux passé à la direction du centre : 1974-1977 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 139-143.

PORCHER Louis, « Didactique historique », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier/CREDIF, 1984, p. 250-254.

PORCHER Louis, *Enseigner-Diffuser le français : une profession*, Paris : Alliance Française / Hachette, coll. Débats, 1987.

PORCHER Louis, FARO-HANOUN Violette, *Politiques linguistiques*, Paris : L'Harmattan, 2000.

PORQUIER Rémy, « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours » in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 92-102.

PORTINE Henri, « Le natif comme enseignant de langue : mythes et réalités », in Dervin F., Badrinathan V. (dir.), *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles-Fernelmont : EME, 2011, p. 51-73.

POTOT Swanie, « Circuler pour travailler : les migrations économiques en Europe », in Jean-F. Gossiaux, B. Petric, Europa mon amour, *Autrement* « Frontières », 2009 p. 193-205.

POULAIN Jacques, « Université (Universalisation de l'...) », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 363-365.

PREDA Cristian, « La société roumaine entre rupture et continuité. Le système politique roumain après quatre élections », *Transitions*, Soare S. (coord.), « La Roumanie et l'intégration européenne », vol. 43-1, n°2, 2004, p. 127-152.

PREDA Cristian, « Le proaméricanisme roumain : trahison et diffamation », *La revue internationale et stratégique*, n°1, 2004.

PREDA Cristian, « Le 11ème Sommet de l'Organisation Internationale de la Francophonie à Bucarest (28-29/09/2006) », entretien avec Felicia Mihali, *Terra nova magazine*, mars 2006.

PREDA Cristian, « La situation actuelle de l'enseignement supérieur en Roumanie », Entretien avec J. Mercier, *Le Petit Journal*, Bucarest, lundi 5 novembre 2007.

PREDA Cristian, « La Francophonie fête ses 40 ans », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p.81-85.

PREDA Cristian, « Le Sommet de Bucarest pour la Francophonie et l'intégration à l'Union européenne sont liés », Entretien avec Caroline Diebold, *La Revue Parlementaire*, n°890, 2004.

PREDA Cristian, BERTEANU Maria, « Roumanie, francophonie, éducation : bilan et perspectives », *Revista 22*, 2008. En ligne :

PRELIPCEANU Raluca, « The New Migration Patterns of Educated Romanians to the Eu: What Challenges for the Individuals and for the Nation-State? », *Romanian Journal of European Affairs*, vol.8, n°4, 2008, p. 75-87.

PREMAT Christophe, « La restructuration du réseau culturel français au quotidien », in *La nouvelle revue du travail*, n°2, 2013.

PRIMON Jean-Luc, « Abandon des études universitaires et insertion professionnelle des étudiants en France », in Charle C., Soulié Ch. (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007, p.209-229.

PROVENZANO François, *Vies et mort de la francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*, Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2011.

PY Bernard, « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in Castellotti V., Moore D., *Alternance des langues et construction des savoirs*, Fontenay / Saint-Cloud: ENS Editions, *Cahiers du français contemporain*, n°5, mai 1999, p. 25-51.

PY Bernard, GAJO Laurent, « Bilinguisme et plurilinguistique », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p.71-93.

RADAELLI Claudio M., Article « Européanisation », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 193-202.

RĂDUȚ-GAGHI Luciana, « Les avatars de l'intégration. Discours et représentations des politiques et des intellectuels roumains », *Revista Română de Sociologie*, serie nouă, anul XX, n° 3-4, București, 2009, p. 231-252.

RADUT-GAGHI Luciana, « Regards croisés sur l'Europe par les pays de la confluence des Balkans et de l'Europe centrale », in Nowicki J., Mayaux C. (dir.), *L'Autre Francophonie*, Paris : Honoré Champion, 2012, p.291-306.

RAGARU Nadège, « Images croisées des Français et des Bulgares. Une étude sur les stéréotypes nationaux », *Balkanologie*, Vol. I, n°2, décembre 1997.

RAGARU Nadège, « Les avatars de l'aide internationale dans les Balkans », in Billion D., de Lage O. (dir.), « Moyen-Orient : transitions », *La Revue internationale et stratégique*, 40, Paris : PUF, IRIS, hiver 2000-2001, p.49-66.

RAGARU Nadège, « La Bulgarie et la Roumanie aux portes de l'Union européenne : un si long espoir », *Pouvoirs*, n°106, 2003, p. 99-113.

RAGARU Nadège, « Bulgarie : les couleurs de la différence », in Michel P. *Europe centrale, la mélancolie du réel*, Paris : Autrement, coll. Ceri/Autrement, 2004, p.118-135.

RAGARU Nadège, « Bulgarie, embellie économique, amertume à l'égard du pouvoir », in « Europe centrale et orientale 2003-2004. Retrouvailles européennes », *Le courrier des pays de l'Est*, La documentation française, n°1044, juillet-août 2004, p.36-51.

RAGARU Nadège, « ONG et enjeux minoritaires en Bulgarie : au-delà de l' 'importation/exportation' des modèles internationaux », *Critique internationale*, n°40, 2008, p. 27-50.

RAGARU Nadège, « Imaginaires et itinéraires migratoires bulgares en Europe. Une introduction », *Balkanologie*, Vol. XI, n°&-2, décembre 2008.

RAGARU Nadège, CONESA Pierre, « Introduction » Les stratégies d'influence en affaires étrangères : notion insaisissable ou absence de volonté ? », in *Revue internationale et stratégique*, n° 52, 2003/4, Paris : Armand Colin, 2003/4, p. 83-88.

RAISON du CLEUZIQU Yann, Chapitre 11, « Des fidélités paradoxales. Recomposition des appartenances et militantisme institutionnel dans une institution en crise », in Lagroye J., Offerle M. (dir.), *Sociologie de l'institution*, Paris : Belin, 2010, p. 267-290.

- RANJEVA Raymond, « Europe et espace scientifique francophone : réflexions d'un universitaire du Sud », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.85-87.
- RASMUSSEN Anne, « A la recherche d'une langue internationale de la science 1880-1914 », in Chartier R., Corsi P. (dir.), *Sciences et langues en Europe*, Paris : EHESS, 1996, p.139-156.
- RAVINET Pauline, « La construction européenne et l'enseignement supérieur », in Dehousse R. (dir.), *Politiques européennes*, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2009, p.353-368.
- RAYKOVA Stefka, « Bulgarie : du manuel obligatoire aux brochures documentaires », *Le français dans le monde*, n°314, mars 2001.
- RAYMOND Jean-François (de), « Les institutions de diffusion du français : les résultats sont-ils à la mesure de leur nombre ? », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines / AUF, 2008, p. 31-34.
- REAU Elisabeth du (dir.), *Regards croisés et coopération en Europe au XX^e siècle*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, coll. Espace Européen, 1996.
- REAU Elisabeth du (dir.), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001].
- REAU Elisabeth (du), « Nouveaux défis, nouveaux enjeux à l'heure de l'élargissement à l'Est », in Reau E. du (dir.), *L'Europe en construction. Le second XX^e siècle*, 2^e édition, Paris : Hachette Livre, 2007 [2001], p.181-197.
- REAU Elisabeth du et al. « Table ronde. La Francophonie comme projet politique en Europe », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.201-227.
- REBEYROL Philippe, « Comment organiser nos relations culturelles avec l'étranger ? », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 186-190.
- REDOR Dominique, « Les migrations de spécialistes hautement qualifiés entre l'Europe centrale et l'Union Européenne : analyse et perspective », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Vol. 25, 1994, n°3. p. 161-178.
- REMOND René, « Cinquante ans après. La Fondation nationale des sciences politiques », *Commentaire*, n°80, Paris : Plon, Hiver 1997-98, p.958-961.
- REVEL Jacques, « Les sciences historiques », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 21-76.
- REVEL Jacques, WACHTEL Nathan (dir.), *Une école pour les sciences sociales. De la VI^e section à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, Paris : Cerf, éd. EHESS, 1996.
- REVISTA 22, « 10 ani de cooperare universitara francofona in Europa Centrala si Orientală / 10 ans de coopération universitaire francophone en Europe Centrale et Orientale », Supplément AUF, *Revista 22*, 07/11/2004, Bucarest.
- REVUE INTERNATIONALE DE POLITIQUE COMPAREE (2007). Les espaces linguistiques : nouveaux acteurs dans la mondialisation, volume 14, 2007/1, De Boeck Université, Bruxelles.
- REY Violette, GROZA Octavian, « Bulgarie et Roumanie, un 'entre-deux' géopolitique dans l'Union européenne », *L'Espace géographique*, 2008/4 Tome 37, p. 365-378.
- REYNAUD Jean-Daniel, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris : Armand Colin, 1997 [1989].
- RHODES R.A.W., MARSH David, « Les réseaux d'action publique en Grande-Bretagne », in Le Gales P., Thatcher M. (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 31-68.

RICENTO Thomas (éd.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Oxford : Blackwell Publishing, 2006.

RICHARDSON Jeremy, « Approches de la décision politique nationale et européenne fondées sur l'acteur : communautés de politique publique, réseaux par questions et communautés épistémiques », in Le Gales P., Thatcher M. (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 167-191 ;

RICHE Pascal, « Hégémonisme et Isolationnisme », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 178-180.

RICOEUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Le Seuil, 2010.

RIGAUD Jacques, « Fondations », « Politique culturelle extérieure », in Waresquiel E. de (dir.), *Dictionnaire des Politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : CNRS EDITIONS, Larousse-Bordas/Her, 2001, p. 291-293 ; 503-505.

RIGGS Fred W., « Les sciences sociales à l'ère de la mondialisation », in Kazancigil A., Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p. 329.

RIVENC Paul, « Premiers engagements, premiers défis : 1951-1965 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 128-137.

ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle*, Paris : Hachette FLE, 2011.

ROBILLARD Didier de, « Action linguistique », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 20.

ROBILLARD Didier de, « Aménagement linguistique », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 36-41.

ROBILLARD Didier de, « Normalisation » in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 214-215.

ROBILLARD Didier de, « Planification », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 228-229.

ROBILLARD Didier de, « Politique linguistique », in Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 229-230.

ROBILLARD Didier de, Articles « Action linguistique » (p. 20), « Aménagement linguistique » (p. 36-41), « Corpus » (p. 102), « Evaluation » (p. 151-152), « Planification » (228-229), « Politique linguistique » (p. 229-230), « Statut » (p. 269-270), in Moreau M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997.

ROBILLARD Didier de, « Herméneutique du pesage des langues. Mesurer ce serait mentir ? », in Gasquet-Cyrus M., Petitjean C. (dir.), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 101-120.

ROCHE François, *La crise des institutions nationales d'échanges culturels en Europe*, Paris : L'Harmattan, 1998.

ROCHE François, PIGNIAU Bernard, *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*, Paris : MAE - ADPF, La Documentation française, 1995.

ROCHE Max, *Education, assistance et culture françaises dans l'Empire ottoman 1784-1868*, Istanbul : ISIS, Les cahiers du Bosphore I., 1989.

RODRIGUES MOOG Maria Guadalupe, « Réseaux transnationaux, action collective et difficile négociation de valeurs communes », in Dumoulin Kervran D., Pepin-Lehalleur M., *Agir-en-réseau. Modèle d'action ou catégorie d'analyse ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 103-117.

ROEGIERIS Xavier, « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement », dans Martinez P., Miled, M., Tirvassen, R., *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris : Clé International, 2011, p. 36-48.

ROMELAER Pierre, « Organisation des entreprises », Encyclopædia Universalis, [en ligne], consulté le 29 mars 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/organisation-des-entreprises/>

ROPE Françoise, « Sociologie du curriculum et didactique du français en France », *Revue française de pédagogie*, n°135, mai-juin 2001, p. 35-44.

ROSENTAL Paul-André, « Micro-histoire », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadrige / PUF, 2006, p. 769-771.

ROSENTHAL Denise, « Les angoisses fin-de-siècle des intellectuels roumains : démocratie, conservatisme et antisémitisme », *Balkanologie*, vol. IV, n°1, septembre 2000.

ROUET Gilles, « L'enseignement supérieur en Europe centrale depuis 1989 : évolutions et transformations », in Gura R., Rouet G. (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011, p.21-72.

ROUET Gilles, « Le 'Retour en Europe' des universités d'Europe centrale », in Gura R., Rouet G. (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 ans après. Volume 1 : Transformations et enjeux*, Bruxelles : Bruylant, 2011, p.11-17.

ROULET Eddy, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier-CREDIF, coll. LAL, 1980.

ROULET Eddy, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues ? », in Coste D., Lehmann D. (dir.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, ELA n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 113-118.

ROUSSEAU André, « La situation linguistique en Europe et perspectives », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 11-16.

ROUSSI Maria, MESSIN Kenza Cherkaoui, « L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues », in Dervin F., Badrinathan V. (dir.), *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles-Fernelmont : EME, 2011, p.237-264.

ROUSSO Henry, « Histoire du temps présent », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadrige / PUF, 2006, p. 555-558.

ROY Jean-Louis, « La coopération multilatérale francophone », in Conac G., Desouches Ch., Nemery J.-C. (dir.), *Coopération décentralisée et coopération multilatérale francophone*, Colloque international 15-16 décembre 1988, Paris : Economica, coll. Coopération 3, 1989, p.55- 61.

RÜLCKER Tobias, « Curriculum Reform », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 281-289.

RUPNIK Jacques, *L'autre Europe. Crise et fin du communisme*, Paris : Odile Jacob, 1993 [1990].

RUPNIK Jacques (dir.), *Les Européens face à l'élargissement. Perceptions, acteurs, enjeux*, Paris : presses de la FNSP, 2004.

RUPNIK Jacques *et al.*, « L'apport culturel des nouveaux Etats membres de l'Union européenne », in Marès A. (dir.), *La culture et l'Europe. Du rêve européen aux réalités*, Paris : Institut d'études slaves, 2005, p.81-103.

RUPNIK Jacques (dir.), « L'Europe et ses périphéries », in Rupnik J. (dir.), *Les Banlieues de l'Europe. Les politiques de voisinage de l'Union européenne*, Paris : Sciences Po les Presses, 2007, p. 9-39.

- RUPNIK Jacques, « Quelles frontières pour l'Europe ? », in Rupnik J. (dir.), *Les Banlieues de l'Europe. Les politiques de voisinage de l'Union européenne*, Paris : Sciences Po les Presses, 2007, p. 197-203.
- RUPNIK Jacques, « Les Balkans et la *pax europaea*. Entre protectorats et intégration », in Rupnik J. (dir.), *Les Banlieues de l'Europe. Les politiques de voisinage de l'Union européenne*, Paris : Sciences Po les Presses, 2007, p. 127-149.
- RUPNIK Jacques, « L'Europe de l'Est, vingt ans après », *Le Monde*, 09/11/2009.
- RUSSEIL Sarah, Article « Transfert de politiques publiques », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 446-454.
- RUXANDRA Ivan, *La politique étrangère roumaine (1990-2006)*, Bruxelles : Edition de l'Université de Bruxelles, coll. Sciences politiques, 2009.
- SADLAK Jan, « L'évolution de l'enseignement supérieur en Europe orientale et centrale à la suite des bouleversements récents », *Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation*, n°79, Vol. XXI-3, 1991, p. 444-457.
- SADLAK Jan, « Legacy and Change -- Higher Education and Restoration of Academic Work in Romania », *Technology and Society*, vol. 15, issue 1, 1996, p. 75-100.
- SAINT MARTIN Monique de, GHEORGHIOU Mihai D. (dir.), *Les institutions de formation des cadres dirigeants. Etude comparée*, Paris : Maison des sciences de l'Homme, 1992.
- SAINT-MARTIN Denis, Article « Expertise », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 211-219.
- SAINT-ROBERT Marie-Josée (de), « L'utilisation du français dans les négociations et les organisations internationales », in Lorot P., Daguzan J.-F. (dir.), Dossier : « La francophonie face à la mondialisation », *Géoéconomie*, n°55, Paris : Choiseul, automne 2010, p. 113-123.
- SALON Albert, *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*, Paris : CILF, 1978.
- SALON Albert, *L'action culturelle de la France dans le monde*, Nathan, 1983.
- SALON Albert, « Pour une grande action culturelle (pour que France vive) », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 190-200.
- SALON Albert, « La nécessité de nouveaux instruments nationaux, européens et mondiaux de diversité culturelle et linguistique », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p. 97-100.
- SALON Albert, « La question de la langue française », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p. 147-160.
- SALVE Louis Ernest (de), « L'enseignement en Turquie. Le lycée impérial de Galata-Seraï », *Revue des deux mondes*, (Paris), 1874, p. 836-853.
- SAMSON Emmanuel, « De l'origine de l'influence française en Roumanie au XIX^e siècle », *Francopolyphonie*, Chisinau : ULIM, 2006, p.79-82.
- SANCHEZ SALGADO Rosa, WOLL Cornelia, « L'eupéanisation et les acteurs non étatiques », in Palier B., Surel Y. et al., *L'Europe en action. L'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris : L'Harmattan, 2007, p. 145-191.
- SANDU Traian, *Histoire de la Roumanie*, Paris : Perrin, 2008.
- SAPIRO Gisèle (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e - XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009.

- SAPIRO Gisèle, « L'internationalisation des champs intellectuels dans l'entre-deux-guerres : facteurs professionnels et politiques », in Sapiro G. (dir.), *L'espace intellectuel en Europe : De la formation des Etats-nations à la mondialisation XIX^e-XXI^e siècle*, Paris : La Découverte, 2009, p.111-146.
- SATCHKOVA Elena « L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie : l'expérience d'une transition achevée », *Carrefours de l'éducation*, 1/2003, n° 15, p. 136-158. En ligne :
- SAURUGGER Sabine, SUREL Yves, « L'Européanisation comme processus de transfert de politique publique », in *Revue internationale de politique comparée* n°2006/2, vol. 13, 2006, p. 179-211.
- SAWICKI Frédéric, « Le temps de l'engagement. A propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement », in Lagroye J., *La politisation*, Paris : Belin, 2003, p. 123-146.
- SCHEMEIL Yves, *Introduction à la science politique. Objets, méthodes, résultats*, Paris : presses de la FNSP, 2012 [2^e édition revue et argumentée].
- SCHUBERT William H., « National Curriculum Histories: An Overview », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 225-226.
- SEDDON Terri, « L'Europe, l'espace social et la politique de la connaissance », in Lawn M., Novoa A. (dir.), *L'Europe réinventée. Regard critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 225-232.
- SELVI Ali Fuad, « World Englishes in the Turkish Sociolinguistic Context “», *World Englishes*, vol.30, n°2, 25 mai 2011, p. 182-199.
- SENAT, « Information et formation des coopérants : disparition du CIFACE », Question écrite n° 06478 de M. Jean-Pierre Bayle, publiée dans le JO Sénat du 04/06/1987, p. 871.
- SENAT-UBIFRANCE, « Vrais et nouveaux visages de la Turquie », Colloque sur la Turquie, 29 novembre 2005. Disponible sur : http://www.senat.fr/international/colloturquie2005/colloturquie2005_mono.html#toc5
- SERRA Cecilia, STEFFEN Gabriela, « Acquisition des concepts et integration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue », in Carol R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts ? Quelle théorie ?*, Paris : L'Harmattan, 2010, p. 129-186.
- SERVANTIE Alain, « Quelle Europe pour les Turcs ? », *Confluences Méditerranée*, n° 83, Paris, : L'Harmattan, 2012, p.31-42.
- SERVANTIE Alain, « Comment s'initier à l'Histoire turque », in Akgönül S., Dedeoglu B. (dir.), *La Turquie et l'Europe. Une évolution en interaction*, Paris : L'Harmattan, 2013, p.159-190.
- SEVIM Huseyin, *La politique européenne de la Turquie. Acteurs, processus et enjeux (1980-2008)*, Paris : L'Harmattan, coll. Logiques politiques, 2013.
- SEYDOUX Roger, « La Direction des Affaires culturelles.1956-1960 », in Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : Matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier / CREDIF, 1984, p. 31-39.
- SFEZ Lucien, *La décision*, Paris : PUF, 1984.
- SFEZ Lucien, *Critique de la décision*, Paris : Presse de la Fondation nationale des sciences politiques, 1992.
- SHIKOVA Ingrid, « Communiquer l'Europe », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.83-91.
- SIGANOS André, Directeur Général de CampusFrance, « D'EduFrance à CampusFrance (1998-2008). Agence de services ou instrument d'une politique publique ? », Intervention lors du colloque sur l'action culturelle extérieure française et francophone, Sciences Po Paris, 29 janvier 2008.
- SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013.

- SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie, « Diglossie », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p. 223-244.
- SINGARAVELOU Pierre, « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation*, n°122, 2009, p. 71-92.
- SIVIGNON Michel, « La Bulgarie » (chapitre 11), in Foucher M. (dir.), *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris : Fayard, 1993, p. 176-181.
- SLANTCHEVA Snejana, LEVY Daniel C. (ed.), *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In search of legitimacy*, New York : Palgrave Macmillan, 2007.
- SLAVOVA Petya, « La sociologie universitaire bulgare en transformation », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, « Les transformations des espaces académiques centre-est-européens depuis 1989 », vol. 45, n°1, mars 2014, p. 124.
- SMITH Andy, « Les idées en action : le référentiel, sa mobilisation et la notion de Policy Network », in Faure A., Pollet G., Warin Ph. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 103-124.
- SMITH Andy, « Réintroduire la question du sens dans les réseaux d'action publique », in Le Gales P., Thatcher M. (dir.), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des Policy Networks*, Paris : L'Harmattan, 1995, p. 109-120.
- SMITH Andy, Article « Paradigme », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 312-319.
- SMOUTS Marie-Claude, *Les organisations internationales*, Paris : Armand Colin, coll. Cursus, Science politique, 1995.
- SMOUTS Marie-Claude, « La coopération internationale : de la coexistence à la gouvernance mondiale », in Smouts M.-Cl. (dir.), *Les nouvelles relations internationales. Pratiques et théories*, Paris : Presses de Sciences Po, 1998, p.135-160.
- SMOUTS Marie-Claude, BATTISTELLA Dario, VENNESSON Pascal, *Dictionnaire des relations internationales*, Paris : Dalloz, 2003.
- SOARE Sorina, « L'adhésion à l'économie de marché des nouveaux socio-démocrates de l'Est. Le cas roumain », in Andreff W. (dir.), *La transition vers le marché et la démocratie. Europe de l'Est, Europe centrale et Afrique du Sud*, Paris : La découverte, coll. Recherches, 2006, p.173-190.
- SOCIETE FRANÇAISE DE TERMINOLOGIE, Colloque, Depecker L. (org.), *L'évaluation des politiques linguistiques*, 23 octobre 2009, Paris : ENS, 2009.
- SOGUK Eskiizmir Handedan, « L'armée turque en tant qu'acteur politique face à l'Union européenne », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.125-144 ;
- SOLIDARITE ROUMAINE, *Notre Roumanie*, 2011, Ille & Vilaine.
- SOROS George, *Le défi de l'argent*, Paris : Plon 1996.
- SOULET Jean-François, *Histoire de l'Europe de l'Est. De la seconde guerre mondiale à nos jours*, A. Colin, 2011 [2006].
- SOULIE Charles, LE GALL Brice, « Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France », in Charle C., Soulié Ch. (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris : Syllepse, La politique au scalpel, 2007, p.173-208.
- SOULTANOVA Ralitzia, « Les mutations du système scolaire bulgare entre 1989 et 2000 », in Georgieva P. (dir.), « La Bulgarie et l'intégration européenne », *Transitions*, n°1, 2001, p. 133-151

SOYSAL Ismail, « 75 années des relations franco-turques (1921-1996) », in Akşın S., Les relations franco-turques de la première guerre mondiale à nos jours à l'occasion du 75^e anniversaire du traité d'Ankara, Ankara : Université d'Ankara, 1996, p. 51-60.

SOYSAL Ismail, « Les relations politiques turco-françaises (1921-1985) », in Batu H., Bacqué-Grammont J.-L. (coord.), L'Empire ottoman, la République de Turquie et la France, contributions publiées à l'occasion du quatre-cent cinquantième anniversaire des premières relations permanentes entre la France et la Turquie, Varia Turcica III, Istanbul-Paris : Isis, 1986, p. 587-698.

SPAËTH Valérie, « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde », in Bento M., Defays J.-M., Meunier D. (coord.), *La transposition en didactique du FLE et du FLS, Recherches et applications : Le français dans le monde*, n°55, Paris : CLE international, janvier 2014, p.44-56.

SPOLSKY Bernard, *Language Policy*, Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY Bernard, *Language Management*, Cambridge : Cambridge University Press, 2009.

SPRINGER Claude, « Curriculum en langues et formation continue des adultes », in Coste D., Lehmann D. (coord.), *Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. ELA*, n°98, avril-juin 1995, Paris : Didier Erudition, 1995, p. 119-127.

SPRINGER Claude, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys, 1996.

SPRINGER Claude, « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI^{ème} siècle ? », in Billiez, J. (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM, université Stendhal-Grenoble III, 1998, p. 31-38.

SPRINGER Claude, « France », in Grenfell M. (éd.), *Modern Languages Across the Curriculum*, London : RoutledgeFalmer, 2002, p. 54-68.

SREBERNY Annabelle, « La mondialisation et la nation, in Kazancigil A., Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p. 327-333.

STAMMERJOHANN Harro, « La fascination de l'anglais », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 87-99.

STAN Ana-Maria, « Un exemple de rayonnement universitaire occidental en Europe centrale et orientale : étude de cas sur les enseignants français embauchés à l'université roumaine de Cluj après 1919 », *Les Cahiers de Framespa*, n°6, 2010. En ligne : <http://framespa.revues.org/477> [« biblio »]

STANTCHEV Dominique (coord.), *Sur les pas de la liberté. 1989-2009 : 20^{ème} anniversaire de la visite de François Mitterrand en Bulgarie. Témoignages*, Sofia : Uniscorp OOD, édition bilingue (français, bulgare), 2009.

STANTCHEVA Roumiana L., « Les Etudes balkaniques et la Francophonie roumaine et Bulgare actuelle », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.171-182.

STASZAK Jean-François, « La géographie », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 77-116.

STEUDLER François, « Les institutions totales et la vie d'un concept », in Amourous Ch., Blanc A. (dir.), *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris : L'Harmattan, 2001, p. 283-314.

STOEAN Carmen-Stefania, « De l'enseignement du français à la communication professionnelle », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.221-234.

STOEAN Carmen-Stefania, « La formation à l'enseignement du français spécialisé en milieu universitaire », *Synergie Roumanie*, n°4, 2009, p. 59-70.

STOEAN Carmen-Stefania, « Le français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone », in Caillier J. Borg S. (dir.), *Synergie Monde*, n°8, « Le français sur objectifs universitaires », tome 1, 2011, p. 191-209.

STOEAN Carmen-Stefania, VIOREL Lefter, BOGDAN Anca, « Enjeux et perspectives des curricula de FLE harmonisés », Actes du colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels », 28-30 octobre 2010, AUF, Sofia, p.27-40.

STOEAN Carmen-Stefania, VIOREL Lefter, BOGDAN Anca, « Coopération interuniversitaire et harmonisation des curricula de FLE », Actes du 7e Congrès Panhellénique et international des professeurs de français, Athènes, 21-24 octobre 2010, « Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique », Editions de l'université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, 2010, p. 408-414.

STONE Norman, *Turkey. A Short History*, Londres : Thames & Hudson, 2010.

STURM Dietrich, « Les langues et la pratique du multilinguisme en Europe », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alphonse, 2004, p. 161-169.

SUNAR Ilkay, « La redémocratisation en Turquie », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.103-115.

SUREL Yves, Article « Approches cognitives », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 80-88.

SURET Yves, « Trois i », in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Sciences Po, Les Presses, 2006, p. 454-461.

SWAIN M., « Immersion Education », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p. 597-598.

SYMEONIDOU Haris, « La situation démographique dans les pays francophones de l'Europe, pendant le XX^e et le début du XXI^e siècle », in Moussakova S. (dir.), *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle, septembre 2008, Louvain : Academia-Bruylant, 2008, p.189-197.

SZABO Sara H., HORVATH Gyula, « Est », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 145-147.

SZTOMPKA Piotr, « La condition de la sociologie en Europe centrale et orientale », in Forest M., Mink G. (dir.), *Post-communisme : les sciences sociales à l'épreuve*, L'Harmattan, 2004, p.159-174.

SZUREK Emmanuel, « Extraversion et dépendances. Les termes de l'échange culturel franco-turc de la guerre de Crimée à la guerre froide », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaire de Rennes, 2014, p. 27-69.

TAILLE Christine, GUERIN Mathilde, « Le programme 'Personnalités d'avenir' du Quai d'Orsay : un effort pour identifier les interlocuteurs étrangers et en faire des partenaires », in *Revue internationale et stratégique*, n° 52, Paris : Armand Colin, 2003/4, p. 109-111.

TAILLEFER Gail, « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications », ASP n°45-46, 2004 [2004b]. En ligne : <http://asp.revues.org/884>

TAILLEFER Gail, « Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques », ASP, n°43-44, 2004 [2004a]. En ligne : <http://asp.revues.org/1095>

TAILLEFER Gail, « EMILE et la politique linguistique : du contexte français aux modèles internationaux », in *Les cahiers du GERES*, n°1, 2008. En ligne : <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/>

TASSIN Etienne, « Globalisation ou Mondialisation ? », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 171-173.

- TEDESCO Juan Carlos, « En bref. Le décideur politique et le chercheur », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 327-328.
- TEICHLER Ulrich, « Structures of Higher Education Systems in Europe », in *Higher Education in Europe*, Higher Education Policy, 16, London : Claudius Gellert, 1993, p.23-36.
- TEMUR Zedet, *L'université francophone de Galatasaray à Istanbul*, Thèse pour obtenir le grade de Docteur en droit, histoire du droit des institutions et des faits sociaux, sous la direction de Nicole Dockès-Lallement, Université Jean Moulin – Lyon III, 2011.
- TENZER Nicolas, « Organiser l'influence : une stratégie intellectuelle pour la France », in *Revue internationale et stratégique*, n° 52, Paris : Armand Colin, 2003/4, p. 89-96.
- TENZER Nicolas, « L'influence des grandes puissances dans le monde et leurs stratégies pour l'avenir », in « Enjeux et vecteurs de la diplomatie d'influence », *Mondes, Les Cahiers du quai d'Orsay*, n°9, hiver 2011-2012, p. 7-14.
- TENZER Nicolas, « La diplomatie d'influence sert-elle à quelques chose ? », in *Revue internationale et stratégique*, n° 89, Paris : Armand Colin, 2013/1, p. 77-82.
- TEODORESCU Alin, « Roumanie : Des épreuves de l'adhésion à la fin des subventions ? », in Rupnik J. (dir.), *Les Européens face à l'élargissement. Perceptions, acteurs, enjeux*, Paris : presses de la FNSP, 2004, p.277-289.
- TEODOROIU Roxana-Elena, « Employment salary of romanian higher education state system teachers. An evolution analysis between 2007-2015 », *The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings*, 2015, p. 43-55.
- TEPEDELEN Kenan, « Le cadre juridique des relations culturelles franco-turques », in Billion D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 29-30.
- TEZCAN Durmuş, « Bref aperçu de l'évolution de la législation sur l'enseignement supérieur en Turquie depuis l'avènement de la République », *The Turkish Yearbook*, vol. XX, *Réforme de l'enseignement supérieur*, 1981, p. 290-313.
- THATCHER Mark, « Réseau (Policy Network), in Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques*, 2^e édition, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2006, p. 386-392.
- THELEN Kathleen, « How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis », in MAHONEY James / RUESCHEMEYER Dietrich (dir.), *Comparative Historical Analysis in Social Sciences*, New-York, Cambridge University Press, 2003, p. 208-240.
- THERIAULT Joseph-Yvon, « l'impossible anglicisation des sciences de la société », in Bitjaa-kody Z.D (dir.), *Universités francophones et diversité linguistique*, Actes du Colloque international, Université de Yaoundé : 27-29 juin 2008, L'Harmattan Cameroun, 2010, p.21-27.
- THIBAUT Pierrette, « Changement linguistique », in Moreau M.-L. (éd), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 1997, p. 65-71.
- THOBIE Jacques, « Une dynamique de transition : les relations économiques franco-turques dans les années 20 », in Dumont P., Bacqué-Grammont J.-L. (dir.), *La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk*, Paris : Association pour le développement des études turques, Coll. Turcica, vol. 1, 1981, p.109-159.
- THOBIE Jacques, « Les frontières en Méditerranée orientale et en Mer Noire, enjeux régionaux et enjeux mondiaux », in Bazin M., Kançal S., Thobie J., Tekelioglu Y. (coord.), *Méditerranée et Mer Noire entre mondialisation et régionalisation*, Actes du colloque international d'Antalya, 11,12,13 septembre 1997, Paris : l'Harmattan, coll. Varia Turcica, 2000, p.41-67.
- THOBIE Jacques, « L'importance des écoles dans la diffusion du français dans l'Empire ottoman au début du XX^e siècle », in *Le français langue des 'élites' dans le bassin méditerranéen et les pays*

balkaniques (VIIIe siècle – moitié du XXe siècle), Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 38/39, 2007. En ligne : <http://dhfiles.revues.org/140>

THOBIE Jacques, *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat*, Louvain : Peeters, coll. Turcica, vol. XVI, 2009.

THOBIE Jacques, « La fondation de l'Institut français d'archéologie de Stamboul (1930-1932) », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 173-191.

THOBIE Jacques, KANÇAL Salgur (dir.), *Turquie, Moyen-Orient, Communauté européenne*, Actes du colloque de Chantilly, 1-17 septembre 1987, L'Harmattan, Paris, 1989.

TIRVASSEN Rada, « Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation prioritaire », in Martinez P., Miled, M., Tirvassen, R., « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », *Le français dans le monde, recherches et applications*, Paris : Clé International, 2011, p. 104-115.

TODOROV Antony, « Le système politique en Bulgarie », in De Waele J.-M., Magnette P. *Les démocraties européennes*, Paris : Armand Colin, 2008, p. 69-86.

TODOROV Antony, « Une identité francophone : le choix politique et culturel de la Bulgarie », Actes de la XXIIIe biennale de la langue française, *Les identités francophones : le français, langue de partage et d'ouverture en Bulgarie et dans les pays du Sud-Est européen*, Sofia 29 octobre - 1^{er} novembre 2009. En ligne : <http://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/30-colloque/48-antony-todorov.html>

TODOROV Antony, « Etre francophone bulgare », in *Parcours interculturels : être et devenir. Mélanges offerts à Pierre Morel*, (2010), Côte Saint-Luc (Montréal, Québec), 2010, p.217-227.

TOLAN Barlas, « Naissance de l'idée de la création de l'Université Galatasaray », Conférence prononcée dans le cadre de la saison de la Turquie en France, Sénat, Paris, le 27 novembre 2009, 2009a.

TOLAN Barlas, « Naissance de l'idée de la création de l'Université Galatasaray », version longue de brouillon, 2009b.

TOMA Radu, « Valeurs et pratiques universitaires de la Francophonie », Atelier du 15 septembre, Vidéo du colloque « Quelles solidarités scientifiques en francophonie ? », coorganisé par l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Université de Nantes, les 14 et 15 juin 2006 [Retranscription CT]. Vidéo en ligne : http://www.univ-nantes.fr/73910041/0/fiche_pagelibre/&RH=1205916411957

TOMASI Serge, sous-directeur de la Coopération technique et du Développement (DGCID/DCT), « Les métiers de la coopération internationale : évolutions et modalités actuelles de la coopération internationale ; perspectives : besoins et attentes en matière de ressources humaines », in ACAD-MAE, *L'enjeu des ressources humaines dans la coopération internationale de demain*, Compte rendu de la journée-débat de l'ACAD-MAE, Paris, Centre de conférences internationales, le 26 juillet 2001, p. 18-21.

TOPRAK Binnaz, « Les intellectuels islamistes », in Dumont P., Georgeon F. (dir.), *La Turquie au seuil de l'Europe*, Paris : L'Harmattan, 1991, p.167-179.

TORABULLY Khal, « Métissage », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 229-231.

TOUBON Jacques, « De Villers-Cotterêts à la loi Toubon », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alfarès, 2004, p. 171-180.

TOUMARKINE Alexandre, « Dumézil en Turquie (1926-1940) », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 271-284.

TOURAINÉ Alain, *Université et société aux Etats-Unis*, Paris : Seuil, coll. Sociologie, 1972.

TOURAINE Alain, « Sociologie sans société », in Wiewiorka M. (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2007, p. 25- 36.

TOWNSEND R.G., « Curriculum Policy Management », in Lewy A. (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford : Pergamon Press, 1991, p.117-121.

TRANSY Julien, « Le citoyen, le ‘cueilleur de fraises’ et l’intellectuel : débats roumains sur l’intégration européenne », *Regard sur l’est*, 15 novembre 2006.

TRAUSCH Gilbert, « L’identification et la structuration de l’Europe à travers les institutions européennes », in Girault R. (dir.), *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*, Paris : Hachette, 1994, p. 125-129.

TRESOR, Direction générale, « Relations économiques France-Turquie » *Echanges commerciaux entre la France et la Turquie*, Publication des services économiques, actualisation au 28 décembre 2011.

TRIMAILLE Cyril, MATTHEY Marinette, « Catégorisations », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, 2013, p. 95-122.

TRONCHET Guillaume, « L’Etat en miettes. La fabrique de l’impérialisme universitaire français (années 1920-1930). », *Hypothèses*, n°1, 2010, Publications de la Sorbonne, p. 281-291.

TRONCHET Guillaume, « ‘Un bluff perpétuel’ : les dessous de la présence française dans l’Université turque (années 1930) », in Isiksel G., Szurek E. (dir.), *Turcs et Français. Une histoire culturelle, 1860-1960*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 285-305.

TRONCHET Guillaume, *Savoirs en diplomatie. Une histoire sociale et transnationale de la politique universitaire internationale de la France (années 1870-années 1930)*, thèse de doctorat en histoire contemporaine, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2014.

TRONCY Christel, *Statut institutionnel des langues et représentations des étudiants. Une étude de cas : l’Université Galatasaray, université francophone en Turquie*, mémoire de M2, en Didactique des langues et politiques linguistiques, sous la direction de Michel Candelier, Université du Maine, 2007.

TRONCY Christel, « Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l’utilisation du français comme langue d’enseignement dans une université turque francophone ? », *Signes, discours, sociétés*, n°1, M. Codleanu (Coord.), « Interculturalité et intercommunication », 2008. En ligne : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=503>

TRONCY Christel, « Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques », in Delamotte-Legrand R (dir.), *Politiques linguistiques et enseignement plurilingues francophones : entre langage, pouvoir, identité*, *Glottopol* n°13, juillet 2009, Rouen : Université de Rouen, 2009a. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm

TRONCY Christel, « Quelle place pour les didactiques du bi-plurilinguisme dans les formations universitaires francophones ? Quelques éléments pour un débat », C.-Ș. Stoean (ed.), *Les langues-cultures à l’université*, *Buletin Științific*, Academia de Studii Economice din București, Catedra de Limbi române și comunicare în afaceri, nr. 6/2009, Bucarest : ASE, 2009b, p. 187-196.

TRONCY Christel, « Les politiques linguistiques entre cloisonnements et renouveaux épistémologiques ? », in Ionela Băluță & Silvia Marton (dir.), "New research directions in political science / Nouveaux chantiers dans les sciences politiques / Noi direcții de cercetare în științele politice", *Analele Universității din București, Științe Politice*, anul XIII, nr. 1/2011, p. 35-53. En ligne : <http://anale.fspub.unibuc.ro/archive/2011-1>

TRONCY Christel, « Sociogenèse de départements en langue française à Istanbul, Bucarest et Sofia au tournant des années 1990. Entre petites et grandes politiques linguistiques universitaires », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l’ACEDLE*, vol. 10, n°3, ACEDLE, 2013, p.117-134, 2013. En ligne : <http://www.acedle.org/spip.php?article3737>

TRONCY Christel (dir.), de Pietro J.-F., Goletto L., Kervran M. (collab.), *Didactique du plurilinguisme. Les approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes : PUR, 2014.

TRONCY Christel, « Formuler des propositions didactiques dans le cadre d'une analyse sociopolitique : est-ce bien pertinent ? Chronique d'une recherche portant sur les formations universitaires francophones », communication présentée au colloque du Réseau francophone de Sociolinguistique, « Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques », 31 mai, 1er & 2 juin 2011, ENS Lettres et Sciences humaines de Bouzaréa (Alger), *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°7, 2015.

TROVA Hélène, *Le statut juridique de l'action culturelle et linguistique de la France à l'étranger*, Bibliothèque de droit public, t.173, Paris : LGDJ, 1994.

TRUCHOT Claude, « Les conditions du plurilinguisme en Europe », in Carton F., Delefosse J.M. O. (dir.), *Les langues dans l'Europe de demain*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1994, p. 79-86.

TRUCHOT Claude, « La conférence et son contexte », *Actes de la conférence d'Innsbruck, La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*, 10-12 mai 1999, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Section des Langues vivantes, 1999.

TRUCHOT Claude, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris : La Documentation française, 2008.

TRUCHOT Claude (coord.), *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, Strasbourg : GEPE, groupe d'étude sur le plurilinguisme européen, 2008/1, Strasbourg, 2008.

TRUCHOT Claude, « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer », in Truchot C. (coord.), Strasbourg : GEPE, 2008/1.

TRUCHOT Claude, « L'avenir du français en Europe », in Maurais J. et al. (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 163-169.

TRUCHOT Claude, « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question » dans *Diploweb.com. En ligne* : <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>, créé le 21/11/2010, consulté le 24/09/2011.

TULMETS Elsa, « L'impact de l'élargissement de l'Union européenne sur la coopération française et allemande à l'Est : quelle gouvernance ? », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, Vol. 34, 2003, n°3, Dossier : Les réformes de la coopération à l'Est de l'Union européenne, p. 111-156.

TUNAYA Tarik Zafer, « La France et le français dans la vie universitaire et politique turque », in Dumont P., Bacqué-Grammont J.-L. (dir.), *La Turquie et la France à l'époque d'Atatürk*, Paris : Association pour le développement des études turques, Coll. Turcica, vol. 1, 1981, p.161-178.

TUPIN Frédéric, « 'Transferts(s) de modèle(s)', un concept opératoire pour dynamiser les approches comparatives en éducation. Le cas de Mayotte », Hanhart, Siegfried et ali, *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, Paris : L'Harmattan, 2008, p. 79-103.

TUPIN Frédéric, DOLZ Joachim, « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », in *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°19, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2008, p. 141-156.

TÜRKİYEMİZ, « Le système d'éducation nationale (2005-2006) », *L'éducation et les sciences*. En ligne : <http://www.turkiyemiz.gen.tr/>

TÜRKMEN Füsün, « La montée du nationalisme en Turquie : continuité et changement », in Türkmen F. (dir.), *Turquie, Europe : le retour des nationalismes ?*, Istanbul : Université Galatasaray, Paris : l'Harmattan, 2010, p.111-134.

UGUR Tanrıöver Hülya, « La culture des sentiments nationaux à travers les messages publicitaires : visage souriant du néo-nationalisme turc », in Türkmen F. (dir.), *Turquie, Europe : le retour des nationalismes ?*, Istanbul : Université Galatasaray, Paris : l'Harmattan, 2010, p.157-182.

ÜLGEN Sinan, « La transformation économique de la Turquie : une nouvelle ère de gouvernance ? », *Pouvoirs*, La Turquie, n°115, novembre 2005, p.87-99.

UNESCO, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Administration publique*, Rapport élaboré par MOLITOR A., Paris : UNESCO, 1958.

UNESCO, Dossier : L'enseignement supérieur. Etudes de cas, *Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation*, n°79, Vol. XXI-3, 1991.

UNESCO, *Les sciences sociales dans le monde*, in Kazancigil A., Makinson D. (dir.), *Les sciences sociales dans le monde*, Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, [1999], 2001, p.152-156.

UNESCO, « Turkey », *Données mondiales de l'éducation*, VII éd. 2010-2011.

UNESCO-CEPES, *Enseignement supérieur en Europe*, « L'enseignement supérieur au vingt-et-unième siècle : une vision pour l'avenir », vol. XXVIII, n°1, 2003.

ÜNSALDI Levent, *Le développement vu de la Turquie*, Paris : L'Harmattan, 2011.

USUNIER Jean-Claude, « Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur », in *Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion und Wissenstransfer / Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, Actes du colloque des 12-13 novembre 2009, Berne : Publication de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, 2010, p. 37-48.

ÜZÜM Babürtann, « Analysis of Turkish Learners' Attitudes Towards English Language and English Speaking Societies », 176 pages, M.A, Program in English language teaching, The graduate school of social sciences of middle east technical university, july 2007.

VALADE Bernard, « De l'explication dans les sciences sociales : holisme et individualisme », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 357-405.

VALANTIN Christian, *Une histoire de la Francophonie (1970-2010). De l'Agence de Coopération culturelle et technique à l'Organisation internationale de la Francophonie*, Paris : Belin, 2010.

VALANTIN Christian, « L'espace scientifique francophone de Québec à Dakar », in AUPELF, *Francophonie Scientifique. Le Tournant (1987-1989)*, Paris : John Libbey Eurotext, 1989, p.155-157.

Van DAMME Stéphane, « Un modèle de transmission universitaire ? - La circulation des savoirs cartésiens en Europe, 1650-1730 - », in *Les universités en Europe du XIII^e siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*, Actes du colloque international d'Orléans, 16-17 octobre 2003, Orléans : Publications de la Sorbonne, 2005, p.211-224.

VAN DEN AKKER Jan, FASOGLIO Daniela, MULDER Hetty, *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue, Etude préliminaire en vue du document 'Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle'*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. En ligne : www.coe.int/lang/fr

VAN HERK Gerard, *What is Sociolinguistics?*, Malden, Oxford, Chichester : Wiley-Blackwell, 2012.

Van RAAN Anthony F.J., « Les sciences sociales et le classement des universités », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 241-242.

VAN ZANTEN Agnès, « Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens », Audigier F., Crahay M., Dolz J. (éds) *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, 2006, p. 249-269.

VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, 2011.

VANER Semih, « Les relations turco-communautaires. Pertinence et limites de l'approche culturelle », CEMOTI, n°8, 1989, La communauté européenne et la Turquie devant la question de l'adhésion : approche culturelle d'une relation politique, p. 5-16.

VARELA Lia, « Les politiques du français à l'heure de la mondialisation », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines / AUF, 2008, p. 41-47.

VASILE Aurelia, « Nicolae Borgia – Fondateur d'école. L'école roumaine de Paris », in Bordei-Boca R. (dir), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 541-552.

VASILE Cristian, « Une répression différenciée : uniates et orthodoxes en Roumanie stalinienne, 1948-1965 », in Bauquet N., Bocholier Fr. (dir.), *Le communisme et les élites en Europe centrale*, Paris : PUF, ENS., 2006, p.132-137.

VASSILEVA Albena, « Repenser la francophonie en contexte éducatif », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.217-219.

VATEVA Sonia, « La Bulgarie au seuil de l'Union européenne : bilan et défis économiques », in Dupont B., Rautenberg M., *La Bulgarie et l'Europe. Incertitudes et espoirs*, Cahiers lillois d'économie et de sociologie, L'Harmattan, 2007, p.77-96.

VATEVA Sonia, « Creation and Development of the Faculty of Economics and Business Administration At St. Kliment Ohridski University of Sofia », *Yearbook of the Faculty of Economics and Business Administration*, Université de Sofia, 2009.

VEINSTEIN Gilles « Les provinces balkaniques (1606-1774) », in Mantran R. (dir.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris : Fayard, 1989, p.287-340.

VELEANU Corina, « Modernisation des langues de spécialité : les langues latines juridiques et l'anglais », 7^e journée scientifique REALITER, « Multilinguisme et pratiques terminologiques », Québec, 1er juin 2011.

VELEANU Corina, « L'anglais et la tradition francophone de la langue du droit en Roumanie », Séminaire du CRTT – Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lumière Lyon2, 5 novembre 2012.

VELITCHKOVA-BORIN Julietta, « Francophonie et politiques européennes de multilinguisme stratégique », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.235-240.

VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse : éd. Privat, 1992.

VERILLAUD Francis, « Le savoir dans la mondialisation : Sciences Po dans la mondialisation des institutions d'enseignement supérieur », in Chaubet Fr. (dir.), *La culture française dans le monde 1980-2000. Les défis de la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 2010, p.161-172.

VERONIQUE Daniel, « A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », in Beacco J.-C., Lehmann D. (coord.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, août-septembre 1990, Paris : EDICEF, 1990, p.17-24.

VIALLOON Virginie, SHUBERT Katja, « Bilingue ! L'acquisition d'une compétence interculturelle en langue scientifique. L'exemple de l'université d'été franco-allemande des jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Vers une compétence plurilingue », numéro spécial, juillet 2003, Paris : CLE International.

VIGNER Gérard, « Enseignement des disciplines et usage des langues », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011a, p. 23-28.

VIGNER Gérard, « La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève », in Duverger J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011b, p. 53-59.

- VLAD Monica, « Le statut du français et des autres langues étrangères dans les évolutions du système roumain d'enseignement (1970-2010) », *Synergie Pologne*, n°7, p. 75-83.
- VLĂDUTESCU Gheorghe, « Tradition et projection. La francophonie – une réalité vivante », in Bordei-Boca R. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 31-37.
- VOICU George, « L'honneur national roumain en question », *Les Temps Modernes*, n°606, 54^e année, novembre/décembre 1999, p.142-152.
- Von FURSTENBERG Christina, « Explorer la matrice des relations recherche-politiques : le premier forum international de l'UNESCO sur les interfaces entre politiques et sciences sociales », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 340-342.
- VRABIE Genoveva, « Le parlement de la Roumanie dans la perspective des modèles de réglementation juridique », in Bordei-Boca R. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Actes du colloque international les 27-29 octobre à Dijon, Editions universitaires de Dijon, 2005, p. 277-292.
- WÄCHTER Bernd, MAIWORM Friedhlem, *English-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Trends and Success Factors*, ACA, Bonn : Lemmens, 2002.
- WÄCHTER Bernd, MAIWORM Friedhlem, *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, ACA, Bonn : Lemmens, 2008.
- WAGNER Anne-Catherine, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris : La Découverte, 2007.
- WAGNER Peter, *A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline*, London, New York : Routledge, 1994.
- WAHL Peter, « Gouvernance mondiale », in Bernard F. de (dir.), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 173-176.
- WALLISER Bernard, « La science économique », in Berthelot J.-M. (dir.), *Epistémologie des sciences sociales*, Paris : PUF, 2011, p. 117-147.
- WALTER Henriette, « Politiques linguistiques et plurilinguismes en France », in Herreras J. C., *Politiques linguistiques en Europe*, Valenciennes : PUV, 2013, p.13-22.
- WARDHAUGH Ronald, *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Cambridge : Blackwell, 1992.
- WARNIER Jean-Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris : La Découverte, 2007 [1999].
- WEBER Louis, « De l'exception culturelle à la diversité culturelle », in Bernard F. de (dir.), *Europe, diversité culturelle et mondialisations*, Actes I de l'Université des Mondialisations du GERM, Parc de La Villette, juin 2003, Paris : L'Harmattan, 2005, p. 35-40.
- WEHRLE Frédéric, « La présence des entrepreneurs étrangers en Europe centrale et orientale : une autre forme de coopération Est-Ouest », in du Réau E. (dir.), *Regards croisés et coopération en Europe au XX^e siècle*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, coll. Espace Européen, 1996, p.199-206.
- WEINGART Peter, SCHWECHHEIMER Holger, « Conceptualiser et mesurer l'excellence en sciences sociales et dans les humanités », in Conseil international des sciences sociales, *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010. Division dans les savoirs*, Paris : UNESCO/ éd. Du Croquant, 2010, p. 253-254.
- WEISSMANN Dirk, « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche », *Ela, Études de linguistique appliquée* vol. 3, 2012, n°167, p. 313-324.
- WERNER Michael, « Transferts culturels », in Mesure S., Savidan P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : Quadrige / PUF, 2006, p. 1189-1192.
- WERNER Michael, ZIMMERMANN Bénédicte, *De la comparaison à l'histoire croisée*, Seuil, Paris, 2004.

WIEVIORKA Michel (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2007.

WILTZER Pierre-André, « Recentrer la Francophonie sur sa mission centrale : la promotion de la langue française », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.131-134.

WIRTH Angélique, « Les motivations et obstacles de la francophonie en Roumanie », Mémoire de stage pour la Ligue de Coopération Culturelle et Scientifique Roumanie-France, Bucarest, juin-juillet 2006.

WOLFF Alexandre, « Le français dans les organisations internationales », in Maurais J. *et al.* (dir.), *L'avenir du français*, Paris : Editions des archives contemporaines/AUF, 2008, p. 25-29.

WOLFF Alexandre, « Francophonie et Europe centrale et orientale. Les logiques d'une alliance », in Le courrier des pays de l'est, *La documentation française*, n°1011, janvier 2011, p. 9-39.

WOLTON Dominique, « La diversité culturelle, nouvelle frontière de la mondialisation ? », in Billon D. (dir.), *L'avenir de la francophonie*, La Revue internationale et stratégique, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p. 57-64.

WUILLEME Bernard, « L'intégration par les médias francophones », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p. 187-195.

WULF Christoph, « Education (Mutations de l'...) », in Bernard F. de (dir), *Dictionnaire critique de « la mondialisation »*, Paris : Le Pré aux Clercs, 2002, p. 134-137.

YAGIZATLI Tolga, « L'enseignement de la langue et de la civilisation d'origine turque (ELCO) en France », in Billon D., Caillaud F.-E. (dir.), *Les deuxièmes rencontres stratégiques franco-turques*, Actes des conférences organisées le 27 novembre 1998 par l'Institut de Relations internationales et stratégiques (IRIS) et le Centre pour la recherche stratégique d'Ankara (SAM) Paris : Publications de l'IRIS, 1999, p. 35-41.

YAKIMOFF Naoum, « La francophonie en Europe de l'Est : mythe ou réalité ? », in Guillou M. (dir.), *Les entretiens de la francophonie 2001-2003. Pistes pour aller de l'avant*, Paris : Alapharès, 2004, p.215-221.

YANKAYA Dilek, « Opportunisme politique, européanisation économique et euroscepticisme islamique : Les aventures d'une association patronale islamique avec l'Europe », in Kaya U. (dir.), *Dynamiques contemporaines en Turquie : Ruptures, continuités ?*, *Revue Eurorient*, n° hors-série, Paris : L'Harmattan, 2010, p.159-177.

YASA Alpaslan, « La contribution de la langue française à la formation d'une nouvelle conception de la langue turque », in MENNAN Z. (éd.), *Francophonie en Turquie, dans les pays Balkaniques et de l'Europe Orientale*, Actes du Colloque International Pluridisciplinaire, Université Hacettepe, Ankara, mai 2004, *Les Cahiers du Bosphore*, XL, Istanbul : ISIS, 2006, p.519-539.

YERASIMOS Stéphane, « L'Europe vue de la Turquie », *Hérodote*, n°118, La Découverte, 2005/3, p.68-81.

YILANCIOGLU Seza, « Le Français, langue de la modernisation en Turquie », in Geat M. (dir.), *La Francophonie et l'Europe*, Rome : Artemide, 2011, p.47-57.

YILDIRIM Nuran, « A View of the History of the Istanbul Faculty of Medicine », Text quoted from Nuran Yıldırım: A History of Healthcare in Istanbul. Translated İnanç Özekmekçi, Translated Editor Reiner Brömer. The Istanbul 2010 European Capital of Culture Agency and Istanbul University Project No. 55-10. Istanbul: Ajansfa 2010.

YÜCELSIN Yaprak Türkân., « Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie », *Synergie Turquie*, n°1, p. 95-102.

ZAÏMOVA Raïa, « Le français en Bulgarie dans le contexte de la politique culturelle de la France aux XIX^e et XX^e siècles », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 38-39, 2007. En ligne : <http://dhfles.revues.org/286>.

ZAÏMOVA Raïa, « Presse bulgare d'expression française : histoires et réalités politiques », in Krasteva A., Todorov A., Hristova-Valtcheva K., Jetchev G. (dir.), *Francophonie et intégration européenne*, Sofia : Nouvelle Université Bulgare, 2007, p.201-208.

ZAÏMOVA Raïa, *Aux sources de l'histoire balkanique et l'impact francophone*, Istanbul : Isis, 2012.

ZAÏMOVA Raïa, TZVETKOV Plamen, « La Bulgarie et l'Europe : l'éternel retour », in Dupont B., Rautenberg M., « La Bulgarie et l'Europe. Incertitudes et espoirs », *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, L'Harmattan, 2007, p. 13-30.

ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 1986.

ZARATE Geneviève, « La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis », in Zarate G., Liddicoat A. (dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications*, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », n°46, juillet 2009, Paris : CLE International, 2009, p. 18-32.

ZARATE Geneviève, LIDDICOAT Anthony (dir.), *Le français dans le monde, recherches et applications*, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », n°46, juillet 2009, Paris : CLE International, 2009.

ZUCCONI Mario, « La Turquie et l'UE à la croisée des chemins », in Rupnik J. (dir), *Les Banlieues de l'Europe. Les politiques de voisinage de l'Union européenne*, Paris : Sciences Po les Presses, 2007, p.175-196.

ZÜERCHR Erik J., *Turkey : a Modern History*, New York : I.B.Tauris, 2004 [1993].

3. SITOGRAPHIE

Ambassade de France en Bulgarie : <https://bg.ambafrance.org/>
Ambassade de France en Roumanie : <https://ro.ambafrance.org/>
Ambassade de France en Turquie : <https://tr.ambafrance.org/>
ASE : <http://www.ase.ro/>
ASEM : <http://www.ase.md/ro/>
AUF : <https://www.auf.org/>
BECO : <https://www.auf.org/>
Campus France : <https://www.campusfrance.org/fr>
Collège juridique : <https://www.collegejuridique.ro/>
Commission européenne / éducation et formation : https://ec.europa.eu/education/node_fr
Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portal/home>
Erasmus : <https://info.erasmusplus.fr/>
Eurostat : <http://ec.europa.eu/eurostat/fr/home>
Fondation Galatasaray pour l'éducation : <https://gev.org.tr/>
Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) : www.fnege.org/
France diplomatie : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>
Institut français Bulgarie : <http://institutfrancais.bg/fr/>
Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/>
Lex Europa : <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=fr>
Ministère de l'économie et des finances / services économiques à l'étranger : <https://www.tresor.economie.gouv.fr/tresor-international>
Ministère enseignement supérieur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
NUB : <https://www.nbu.bg/en>
Observatoire de la vie politique turque (OVIPO) : <https://ovipot.hypotheses.org/>
OIF : <https://www.francophonie.org/>
Paris 1 : <http://www.pantheonsorbonne.fr/accueil>
Sciences Po : <http://www.sciencespo.fr/stories/#!/fr/home/>
Université de Bucarest : <http://www.unibuc.ro/>
Université de Sofia : <https://www.uni-sofia.bg/eng>
Université de Yeditepe : <http://www.yeditepe.edu.tr/>
Université Galatasaray : <https://gsu.edu.tr/fr/>
Université Marmara : <https://www.marmara.edu.tr/en/>
Yükseköğretim Kurulu (YÖK) : <http://www.yok.gov.tr/>

LISTE DES ANNEXES

Une partie des annexes figurent dans un volume imprimé à part (310 pages). La plus grande partie des annexes, trop volumineuse, n'est disponible que sous forme de fichiers PDF non imprimés.

➤ Volume imprimé à part

ANNEXE 1 - Formations francophones répertoriées en 1997, en 2006 et au-delà

ANNEXE 2 - Statut administratif des formations francophones universitaires retenues pour l'étude empirique

ANNEXE 3 a- Textes officiels des formations universitaires francophones : accords, conventions (+PDF 3b)

ANNEXE 4 – TURQUIE : champ universitaire

ANNEXE 5 – BULGARIE : champ universitaire

ANNEXE 6 - ROUMANIE : champ universitaire

ANNEXE 7 -TEMPUS – PHARE : Roumanie et Bulgarie

ANNEXE 8 - Organisation administrative des universités en Turquie, Bulgarie, Roumanie

ANNEXE 9 - Evolution des cycles d'études selon les pays

ANNEXE 10 - Carrière des enseignants universitaires – Turquie, Bulgarie, Roumanie

ANNEXE 11 - Attractivité des systèmes éducatifs européens : comparaison

ANNEXE 12 - AUF et BECO : liste des documents et chronologie

ANNEXE 13 - Evolution du budget et des réalisations de l'AUF

ANNEXE 14 – BECO : Quelques données

ANNEXE 15 - MAE : Evolutions de la DG : Chronologie, Ministres, Directeurs généraux, organigrammes, budgets

ANNEXE 16 - Coopération française avec les PECO : BULGARIE, ROUMANIE

ANNEXE 17 - Coopération française avec la Turquie

ANNEXE 18 : DSPA – Evolutions

ANNEXE 19 - GSÜ – Evolutions

ANNEXE 20 - Formations francophones PECO

ANNEXE 21 – Calendrier du recueil de données

ANNEXE 22 a- Classement des acteurs rencontrés par pays et par formation (+PDF 22b)

➤ **Volumes PDF (non imprimés)**

ANNEXE 3 b - Corpus de documents officiels (147 p.)

ANNEXE 22 b- Détails des données sur les acteurs (48 p.)

ANNEXE 23 - Données d'entretiens

6 PDF des entretiens retranscrits :

1 – Turquie GSÜ (588 p.)

2- Turquie Marmara (DSPA) (116 p.)

3- Bulgarie (438 p.)

4- Roumanie (507 p.)

5- Moldavie (35 p.)

6- Acteurs transversaux (AUF ; MAE) (154 p.)

ANNEXE 24 - Inventaire des documents d'archives selon les pays (12 p.)

ANNEXE 25 – Etudes de cas

1- Etudes de cas Bulgarie (154 p.)

2- Etudes de cas Turquie (GSÜ) (42 p.)

ANNEXE 26 - Chronologies : Evolutions politiques et universitaires des cadres d'action et champs nationaux et des relations internationales (69 p.)

INDEX

AUF, 13, 33, 34, 35, 46, 50, 55, 70, 105, 117, 136, 146, 151, 152, 156, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 185, 189, 192, 193, 195, 201, 203, 205, 211, 212, 213, 222, 224, 226, 250, 298, 304, 314, 317, 320, 323, 324, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 365, 366, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 430, 441, 442, 449, 459, 469, 478, 508, 514, 515, 518, 523, 524, 525, 529, 530, 533, 534, 535, 537, 542, 543, 545, 552, 554, 558, 559, 563, 564, 565, 568, 569

Bulgarie, 14, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 68, 69, 72, 137, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 170, 171, 172, 174, 178, 180, 181, 185, 191, 192, 193, 195, 197, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 272, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 340, 341, 342, 348, 349, 365, 366, 368, 369, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 390, 395, 396, 397, 400, 401, 403, 405, 406, 419, 420, 423, 438, 442, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 503, 504, 505, 506, 508, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 534, 536, 538, 539, 540, 544, 545, 548, 550, 551, 552, 553, 554, 558, 559, 564, 566, 568

champ universitaire, 14, 17, 24, 27, 29, 56, 57, 87, 116, 130, 132, 135, 158, 166,

203, 204, 207, 214, 218, 219, 226, 227, 228, 239, 253, 254, 255, 256, 264, 267, 268, 269, 271, 273, 275, 277, 280, 283, 287, 296, 305, 322, 324, 325, 327, 328, 331, 332, 333, 334, 375, 427, 454, 507, 511, 533, 537, 546, 563, 564, 566

consensus ambigu, 10, 113, 114, 124, 128, 135, 139, 140, 337, 418, 474, 562, 563, 564

curriculum, 9, 10, 13, 14, 15, 28, 31, 32, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 95, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 111, 118, 119, 124, 125, 127, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 150, 157, 165, 167, 172, 177, 183, 189, 195, 198, 223, 253, 257, 282, 287, 299, 337, 338, 359, 362, 392, 396, 412, 419, 420, 430, 451, 454, 479, 484, 490, 541, 548, 553, 554, 562

DSPA / Marmara, 45, 49, 154, 157, 160, 163, 167, 174, 180, 181, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 205, 206, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 223, 238, 239, 259, 260, 263, 267, 270, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 330, 338, 339, 363, 388, 417, 418, 422, 426, 427, 429, 430, 435, 436, 442, 448, 449, 450, 451, 455, 461, 466, 467, 470, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 485, 486, 487, 488, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 517, 519, 522, 534, 535, 536, 537, 541, 542, 544, 546, 547, 548, 550, 551, 552, 553, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 563, 564, 565, 569, 571

filières universitaires, 13, 26, 77, 78, 136, 138, 172, 203, 220, 225, 271, 290, 310, 311, 314, 316, 317, 318, 323, 326, 341, 342, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 419, 420, 422, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456,

457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 467,
469, 470, 471, 473, 476, 477, 478, 480,
481, 485, 487, 488, 490, 491, 493, 495,
502, 503, 506, 508, 509, 510, 512, 513,
514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521,
522, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530,
531, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539,
540, 543, 558, 559, 560, 563

formations francophones, 20, 25, 26, 29,
32, 37, 45, 47, 53, 54, 56, 57, 68, 70, 85,
88, 109, 111, 126, 136, 138, 139, 148,
151, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 163,
164, 170, 174, 175, 181, 183, 185, 186,
189, 190, 191, 192, 194, 195, 201, 203,
204, 205, 206, 207, 209, 211, 213, 215,
216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
225, 226, 227, 229, 230, 237, 239, 241,
242, 252, 253, 274, 280, 282, 308, 309,
311, 316, 318, 322, 324, 328, 329, 330,
333, 335, 341, 342, 343, 352, 353, 354,
359, 361, 365, 375, 376, 378, 380, 382,
383, 384, 386, 388, 389, 390, 392, 395,
396, 397, 399, 400, 411, 412, 415, 418,
436, 441, 442, 455, 458, 459, 462, 463,
469, 470, 471, 473, 474, 481, 495, 496,
508, 510, 512, 513, 515, 517, 526, 538,
545, 550, 567

formations universitaires francophones,
10, 25, 26, 29, 36, 46, 51, 53, 54, 56, 57,
68, 77, 78, 84, 87, 136, 137, 138, 139,
140, 150, 151, 152, 163, 169, 171, 172,
182, 186, 187, 201, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214,
215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223,
226, 227, 228, 229, 231, 233, 241, 242,
253, 254, 262, 269, 270, 271, 273, 277,
280, 281, 283, 284, 286, 293, 298, 300,
302, 303, 304, 305, 308, 310, 312, 317,
320, 321, 322, 324, 329, 330, 333, 334,
335, 339, 340, 341, 342, 343, 349, 358,
359, 372, 381, 387, 390, 399, 413, 415,
416, 418, 419, 420, 421, 422, 424, 426,
427, 461, 463, 464, 465, 471, 477, 494,
496, 501, 508, 509, 512, 513, 514, 515,
516, 521, 532, 536, 537, 538, 539, 540,
541, 545, 546, 553, 557, 558, 559, 562,
563, 565, 567, 573

GSÜ / université Galatasaray, 9, 10, 12,
14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 31, 37, 38, 45, 46, 51,
53, 57, 58, 68, 69, 71, 73, 77, 81, 82, 84,
85, 87, 89, 90, 91, 101, 104, 116, 118, 120,
123, 126, 132, 135, 136, 139, 145, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 163, 164, 167, 178,

181, 182, 184, 185, 191, 194, 197, 198,
201, 203, 204, 205, 210, 212, 213, 214,
216, 217, 218, 219, 223, 225, 233, 238,
239, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 267, 270, 273, 274, 275, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 326,
329, 338, 339, 342, 361, 377, 395, 418,
430, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 442,
449, 452, 453, 454, 457, 459, 461, 462,
464, 466, 467, 469, 470, 471, 475, 478,
480, 485, 487, 488, 490, 491, 492, 493,
494, 495, 516, 517, 520, 522, 523, 533,
534, 535, 542, 544, 547, 548, 552, 553,
555, 556, 560, 563, 564, 565, 570

institution, 16, 23, 27, 87, 117, 118, 119,
122, 143, 149, 166, 179, 462

institutionnalisation, 10, 12, 28, 66, 87,
88, 89, 101, 103, 104, 111, 118, 119,
120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 143,
146, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 158,
159, 163, 164, 165, 167, 169, 176, 181,
187, 188, 195, 198, 203, 222, 262, 275,
562, 563

langue d'enseignement, 10, 12, 13, 14,
15, 23, 24, 26, 31, 32, 36, 39, 68, 71, 73,
74, 75, 78, 81, 84, 86, 87, 101, 102, 104,
123, 124, 125, 127, 136, 144, 150, 152,
159, 190, 204, 218, 223, 268, 269, 278,
348, 359, 361, 485, 547, 549, 562, 565

MAE, 13, 14, 21, 35, 77, 136, 137, 138,
146, 151, 155, 176, 181, 184, 191, 192,
194, 195, 201, 203, 204, 205, 207, 208,
211, 212, 213, 220, 223, 250, 251, 286,
288, 290, 291, 309, 310, 322, 326, 338,
339, 340, 341, 363, 374, 378, 380, 387,
395, 400, 409, 413, 416, 418, 419, 421,
424, 429, 430, 431, 432, 439, 443, 444,
445, 448, 449, 450, 452, 455, 456, 457,
460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 469,
470, 474, 476, 478, 479, 480, 485, 486,
488, 491, 494, 497, 499, 506, 511, 515,
518, 519, 521, 522, 523, 524, 525, 526,
529, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539,
540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547,
550, 552, 555, 558, 559, 560, 563, 568,
570, 573

PECO, 25, 26, 32, 45, 48, 57, 78, 151, 161,
163, 167, 174, 184, 189, 190, 205, 206,
209, 248, 286, 304, 308, 320, 321, 323,
324, 325, 326, 329, 341, 343, 345, 348,
354, 355, 359, 365, 366, 367, 368, 369,
370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377,
378, 379, 380, 381, 386, 388, 389, 401,
411, 413, 436, 442, 449, 450, 451, 454,

468, 496, 497, 498, 499, 501, 502, 503, 504, 512, 516, 521, 524, 559, 570

règle curriculaire, 15, 28, 32, 33, 56, 58, 61, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 103, 104, 109, 116, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 133, 136, 139, 140, 141, 143, 146, 149, 150, 157, 158, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 177, 178, 187, 188, 189, 190, 195, 197, 198, 255, 337, 349, 413, 423, 448, 540, 549, 555, 562, 564, 566

réseau d'acteurs, 10, 108, 110, 115, 119, 131, 133, 135, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 165, 167, 168, 169, 172, 176, 181, 182, 189, 190, 192, 196, 197, 199, 320, 337, 340, 558, 560, 562, 563

Roumanie, 14, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 68, 69, 72, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 180, 181, 185, 191, 192, 193, 195, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 338, 340, 341, 342, 348, 365, 366, 368, 369, 371, 377, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 390, 396, 397, 400, 401, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 413, 419, 420, 421, 423, 437, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 516, 517, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 530, 531, 532, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 544, 545, 546, 550, 551, 553, 558, 559, 564, 566, 571

statut curriculaire, 24, 31, 32, 58, 61, 67, 68, 86, 87, 88, 90, 104, 109, 118, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 151, 159, 167, 196, 198, 203, 204, 340, 359, 411, 432, 562, 563

substitution, 356, 357, 358, 408, 409, 413, 420, 440, 441, 449, 450, 453, 485, 486, 491, 492, 493, 520, 521, 533, 537, 545, 558, 560, 564, 565, 567

Turquie, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 68, 69, 72, 77, 78, 81, 82, 85, 87, 109, 139, 150, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 292, 293, 294, 296, 298, 299, 301, 302, 304, 312, 313, 314, 318, 319, 322, 324, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 339, 341, 349, 363, 377, 419, 420, 421, 422, 423, 425, 426, 428, 430, 434, 435, 436, 438, 439, 449, 451, 452, 454, 463, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 491, 492, 493, 495, 505, 514, 515, 516, 518, 521, 523, 524, 525, 526, 532, 533, 538, 539, 544, 546, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 558, 559, 560, 561, 564, 566, 571

YÖK, 18, 23, 40, 173, 185, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 283, 331, 334, 427, 480, 484, 550, 553, 571

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	5
ABREVIATIONS : FORMATIONS DE L'ETUDE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE : PROBLEMATISATION D'UNE QUESTION EMPIRIQUE	10
I. Cheminement d'une question empirique : la longévité de curriculums universitaires en langue française en contexte non francophone. Le cas de l'université Galatasaray	11
A. L'université Galatasaray une institution universitaire francophone ?	14
1. Une implantation dans le paysage universitaire turc	15
a) Recrutement des étudiants.	16
b) Insertion professionnelle des étudiants	18
c) Le statut d'université de « recherche »	18
2. Les discours et présentations des formations francophones. De l'exception à l'exceptionnalité : excellence universitaire et francophilie	19
a) Les discours institutionnels circulants sur Galatasaray : présentation générale de l'institution	19
b) Travaux universitaires sur Galatasaray et les formations francophones en Bulgarie et Roumanie	24
3. Institution universitaire et caractéristique « francophone » : une relation à interroger	26
B. Le statut du français dans les dynamiques local / global en contexte universitaire non francophone : un statut fragile ?	28
1. La notion de statut des langues et aspects théoriques de la diffusion des langues : le cas du français	29
a) Statut d'une langue / statut des langues	29
b) Statut du français en contexte européen non francophone : le statut fragile d'une langue internationale ?	32
i. Au-delà du local : le français et son statut de langue internationale et langue européenne	32
ii. Le français langue internationale, langue des élites transnationales ?	34
2. Statut du français en Turquie, Roumanie et Bulgarie : un statut « local » fragile ?	36
a) Le statut du français en Turquie, Bulgarie, Roumanie : une tradition francophone	36
i. Aperçu de l'évolution de la langue française en Turquie : XIX ^e siècle - 1990	36
ii. Aperçu de l'évolution de la langue française en Roumanie et en Bulgarie de l'Empire ottoman jusqu'en 1990	40
iii. Bilan sur l'influence française dans le domaine de l'enseignement, notamment de l'enseignement supérieur en Turquie, Roumanie et Bulgarie avant les années 1980-1990	44
b) Le statut social du français dans les pays retenus pour l'étude empirique dans une période récente : des années 1990 à aujourd'hui	45
i. Politique francophone : Turquie, Bulgarie et Roumanie et la francophonie institutionnelle	45
ii. Des représentations macro-sociolinguistiques différenciées	46
iii. Le français dans les systèmes éducatifs dans une période récente	47
c) Bilan : évolution du statut du français en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie depuis 1990	50
3. Le « global ». Politiques de diffusion du français et politiques universitaires : une association difficile ?	50
a) Diffusion des langues : le cas du français	51
b) Avant les années 1980 : une rencontre entre politique de diffusion du français et politique universitaire historiquement limitée	52

i.	Les politiques du gouvernement français et des universités françaises en matière de coopération universitaire	53
ii.	L'AUF : acteur supranational de la francophonie universitaire	54
c)	Européanisation et internationalisation de l'enseignement supérieur : hégémonie de la langue anglaise	55
4.	Bilan : le statut du français en contexte non francophone et les formations universitaires francophones de la fin des années 1980- début des années 1990	56
C.	Le statut du français : un statut curriculaire exigeant ?	57
1.	La notion de curriculum	57
a)	La notion de curriculum en sciences de l'éducation	57
b)	La notion de curriculum en didactique des langues	60
i.	Développements de la notion de curriculum en didactique des langues	60
ii.	La visée interventionniste des études curriculaires en didactique des langues	64
c)	Bilan pour la recherche : apports des études curriculaires	66
2.	Le statut curriculaire du français comme langue d'enseignements universitaires : un statut exigeant ?	67
a)	Les formations en français de l'université Galatasaray : des formations conçues sur un modèle natif	70
b)	Exigences au niveau de la mise en œuvre didactique	72
i.	Particularité des enseignements universitaires par rapport aux enseignements bilingues du secondaire : une compétence élevée de la part des enseignants dans la langue d'enseignement ?	73
	Le niveau de compétence en langue et la question des interactions orales lors du cours	73
	Univers épistémologique et cultures disciplinaires	74
	Enseignements en langue étrangère et cultures académiques ?	76
ii.	Les enseignants et la règle	77
	Un travail conséquent de maîtrise de la langue	78
	Une situation potentiellement génératrice d'insécurité linguistique	78
	La langue ou la discipline ?	79
c)	Exigences au niveau politique et organisationnel	79
3.	Retour sur un contexte expérientiel : aperçu de quelques difficultés associées au statut de langue d'enseignement du français à l'Université Galatasaray	80
a)	Le recrutement des étudiants et la question des répertoires langagiers	80
b)	Adhésion paradoxale des étudiants	81
c)	D'une règle exigeante à une règle problématique : conflits de règles ?	82
d)	Les formations universitaires francophones des lieux de diglossie ?	83
4.	Bilan sur la mise en place et la mise en œuvre de curriculums universitaires en langue étrangère	84
D.	Bilan sur les premiers éléments de la question empirique : une longévité paradoxale	85
II.	Analyse critique de différents cadres conceptuels	87
A.	Politiques linguistiques éducatives / politiques linguistiques et études curriculaires : présentation et limites	88
1.	Politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives : modèles d'intervention ou cadres d'analyse ?	90
a)	Définitions et flottements de périmètres du champ des politiques linguistiques	91
b)	Conceptualisations ordinaires des politiques linguistiques	94
i.	Conception volontariste de l'action politique	95
ii.	Enchaînement linéaire des séquences d'action	96
iii.	Planification : finalités/ objectifs/ moyens	99
2.	Les modèles d'intervention développés en politiques linguistiques, dans les études curriculaires et en didactique des langues confrontés à un cas empirique	99
B.	Les modèles d'import / export	103
1.	La diplomatie culturelle et linguistique	104
2.	Les paradigmes de la diffusion, de l'influence et de la domination	105
a)	Diffusion d'une langue / diffusion du français	105
b)	Influence culturelle	106
3.	Les paradigmes de transferts de modèles	106

4. Cadres sociologiques transversaux : sociologie de la domination langagière et culturelle et sociologie de la traduction	108
a) Sociologies de la domination langagière ou culturelle	108
b) Sociologie de la traduction	109
C. Appuis conceptuels : champs de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des institutions	110
1. Sociologie de l'action publique : hétérogénéité des enjeux, des programmes et des acteurs	110
a) Conceptualisations de l'action publique : pluralité d'acteurs en interaction et consensus ambigu	112
b) Réseaux d'acteurs producteurs de politique publique	114
c) De la séquence au système d'activité spécifique	116
2. Analyses des institutions : recomposition des enjeux, des programmes et des actions dans le temps	117
a) Les cadres de la création et du changement institutionnels : les processus d'institutionnalisation	119
i. Définitions	119
ii. Les facteurs du changement ou de la stabilité institutionnels	120
b) Configurations d'acteurs et réseaux d'acteurs	121
c) Règle, accord et options concurrentes : le statut curriculaire du français en tant que « règle curriculaire »	122
III. Bilan conceptuel, problématique et hypothèses pour une étude de cas sur les formations francophones de l'université Galatasaray	125
A. Quelles notions mobiliser pour la recherche ?	126
1. Objet d'étude : les processus d'institutionnalisation du statut curriculaire du français entendu comme une règle curriculaire	126
2. Vers une conceptualisation des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives	127
3. Dimensions de l'objet d'étude et focalisations de la recherche	128
a) La dimension organisationnelle des règles curriculaires	129
i. Systèmes d'activités spécifiques au sein d'une institution de formation	129
ii. La configuration d'acteurs	129
iii. Les éléments « macro », hors organisation : champs, cadres d'action, logiques d'action	130
b) La dimension processuelle des règles curriculaires	132
B. Problématique et hypothèses de la recherche	134
1. Formulation de la problématique et des hypothèses	134
a) Problématique conceptuelle : une politique linguistique éducative	134
b) Problématique empirique : les processus d'institutionnalisation du statut du français dans des curriculums de formation universitaire en contextes non francophones	135
i. Le « bon fonctionnement » des formations universitaires francophones dans des contextes rares en ressources francophones selon un rapport d'expertise du MAE (2001)	135
ii. Formulation des hypothèses attachées à l'étude empirique	138
2. Précisions concernant la problématique et les hypothèses : régime épistémologique général et focalisation majeure de la recherche	140
C. Bilan sur les orientations épistémologiques de la recherche empirique	142
1. Démarche globale et épistémologie générale de la recherche : une « étude de cas élargie »	143
2. Une recherche ouverte mais partiellement balisée	145
IV. Un protocole heuristique de recueil de données	147
A. La comparaison : des usages heuristiques aux usages interprétatifs	147
1. Usages heuristiques de la comparaison	148
2. Usages interprétatifs de la comparaison : vers une compréhension élargie des processus	149
a) De la comparaison heuristique à la mise en évidence de processus de circulations d'un modèle de formations universitaires francophones ?	150
b) Comparaison et précision de la problématique : le cas Galatasaray dans un mouvement plus large de création de formations francophones	150
3. Les critères du choix de formations « comparables »	150
a) Quel ailleurs ? Sur quels critères de choix ?	150
b) Le corpus de formations de l'étude empirique	152

4.	Limites et intérêts du choix des formations : comparer l'incomparable ?	157
a)	Quels points communs entre les formations de Galatasaray et les autres formations ?	157
b)	Les processus d'institutionnalisation de curriculums en langue français à l'université Galatasaray pris dans des processus de création de curriculums francophones ?	162
B.	Modélisation partielle pour le recueil de données	163
1.	Reconstruire la politique curriculaire dans la durée	164
2.	Reconstruire les configurations et les réseaux des producteurs de politique curriculaire successifs	164
3.	Circonstances historiques, champs et cadres d'actions externes : changements et évolutions	165
4.	Construire une périodisation de processus d'institutionnalisation	166
C.	Constitution d'un corpus de données empiriques	168
1.	Constitution du recueil de données : aperçu du parcours d'enquête	168
a)	Les acteurs des formations	170
b)	Les acteurs de la coopération institutionnelle	172
c)	La consultation des archives	173
2.	Aperçu général des sources	174
3.	Bilan des données selon les outils et les sources	175
a)	Les témoignages subjectifs	175
i.	Les données issues d'entretiens produits pour la présente recherche	176
ii.	Les récits d'expérience	181
iii.	L'anonymat	182
b)	Les données issues de questionnaires	182
c)	Les données documentaires	183
i.	Les données d'archives officielles	183
ii.	Les données documentaires institutionnelles hors archives officielles	184
d)	Les données de sources secondaires	185
4.	Bilan des données obtenues pour chaque dimension et chaque formation	187
a)	Données concernant la politique curriculaire et ses transformations depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui	187
b)	Données concernant les configurations d'acteurs	187
i.	Données concernant les réseaux successifs d'acteurs producteurs de la politique curriculaire depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui	187
ii.	Données concernant la configuration de la mise en œuvre didactique	188
iii.	Données concernant les adhésions / non adhésions et les investissements / désinvestissements des acteurs	189
c)	Données concernant les circonstances et les champs et cadres d'action pour l'ensemble de la période (milieu des années 1980 – 2012)	189
d)	Bilan synthétique du recouvrement du corpus de données pour l'ensemble des formations	190
5.	Questions sur le recueil de données	192
a)	Les données en creux	192
b)	Déséquilibre comparatif ?	193
6.	Le traitement de l'information : réduction, hiérarchisation, compatibilité des données	194
a)	Le traitement extensif / intensif de l'information	194
b)	La difficulté d'un traitement analytique	196
V.	Conclusion sur la problématisation d'une question empirique : processus d'institutionnalisation du statut du français à l'université Galatasaray	197

PARTIE 2 - DYNAMIQUES GLOBALES : MOUVEMENTS DE CREATIONS DE FORMATIONS UNIVERSITAIRES FRANCOPHONES ET D'UNIVERSITES FRANCOPHONES ET DYNAMIQUES DES CHAMPS POLITIQUES ET UNIVERSITAIRES EN TURQUIE, BULGARIE ET ROUMANIE 199

I. L'Université Galatasaray et les formations retenues dans l'étude empirique dans les évolutions générales de formations en langue française en contextes non francophones (fin des années 1980 – aujourd'hui)	202
A. Un mouvement de créations de formations francophones relativement circonscrit dans le temps et dans l'espace	203
1. Un mouvement de créations de formations universitaires francophones au tournant des années 1980-1990 : la région PECO	204
2. La décennie 1990 : un mouvement de créations en expansion	209
3. Au-delà de la décennie 1990 : Ralentissement et nouvelles zones de créations	210
a) Evolution globale du mouvement de créations	210
b) Des évolutions relativement contrastées en Turquie, Bulgarie et Roumanie	211
4. Bilan : périodisation du mouvement de créations des formations universitaires francophones (fin des années 1980 – années 2010)	213
B. Une place limitée dans les champs universitaires respectifs	215
1. Evolution des parcs universitaires locaux et créations de formations universitaires francophones	215
a) Les formations francophones universitaires dans l'offre universitaire globale de chaque pays	215
b) Les formations universitaires francophones et les formations dans d'autres langues étrangères	216
2. Evolution du nombre d'étudiants fréquentant les formations universitaires francophones	218
C. La durée des formations universitaires francophones	221
1. Longévité des formations universitaires francophones ?	221
2. Evolution des cycles d'études	223
D. Bilan : une grille de référence pour lire des évolutions	225
 II. Des cadres d'action locaux propices à l'implantation de formations francophones ? Vers la voie européenne des politiques et des sociétés : démocratisation et économie de marché	 228
A. Turquie : le tournant des années 1980	231
1. Avant les années 1980	231
2. Les années 1980 et le début des années 1990 : de la dictature militaire à la redémocratisation progressive	232
3. Les années 1990 : la question européenne	236
4. Depuis 2002 : montée au pouvoir de l'AKP : avancées et reculs démocratiques, essor économique et dérive autoritaire	239
B. Bulgarie et Roumanie : cadres politiques et sociaux	241
1. 1945-1989 : la Bulgarie et la Roumanie communistes	241
2. Depuis 1989 : la voie européenne	243
a) 1989-1997 : les années de « transition » en Bulgarie et en Roumanie	243
b) Depuis la fin des années 1990 : la difficile adaptation à l'économie de marché et à la stabilité politique	245
c) La marche pour intégrer l'Union européenne	245
d) Les relations avec la France	247
e) La Francophonie institutionnelle	249
3. Conclusion sur les l'histoire récente des pays comparés	250
 III. Evolutions des champs universitaires : structures et organisation	 252
A. Turquie : Evolution structurelle et organisationnelle du champ universitaire	253
1. Evolutions législatives et encadrement du champ universitaire : un système très centralisé depuis 1981	254
2. Organisation des universités et des cursus d'études	256
3. Développement et organisation du parc universitaire et des universités depuis 1980	258
4. Le concours national d'accès à l'université : un concours très sélectif	261
5. Carrière et recrutement des enseignants	263
a) La carrière universitaire	263

b)	Un problème récurrent : le manque d'enseignants universitaires	264
6.	Internationalisation / européanisation du champ universitaire	266
a)	Internationalisation du champ	266
i.	Développement des enseignements en langue étrangère / en langue anglaise	267
ii.	Mobilité des étudiants et des enseignants	271
iii.	La langue de la recherche	273
b)	Usages des outils communautaires : une européanisation du champ ?	274
7.	Evolutions du classement des formations et des établissements	276
a)	L'ÖSS : une mesure de la notoriété des formations	276
b)	Les classements nationaux et internationaux	278
c)	Quelle attractivité des formations universitaires francophones ?	279
d)	Formations en langue étrangère et sélection des étudiants	281
8.	Conclusion sur les évolutions du champ universitaire turc et les formations universitaires francophones	282
B.	Bulgarie et Roumanie : mutation des champs universitaires depuis 1989-1990	283
1.	Réformes des cadres idéologiques et évolutions législatives	283
a)	Bouleversement des champs universitaires en Bulgarie et en Roumanie au tournant des années 1980-1990	283
b)	Cadres idéologiques et législatifs : de l'autonomie des universités vers des formes de régulation des champs universitaires	285
i.	Changements idéologiques et nouvelles orientations : rétablissement de l'autonomie des universités au tout début des années 1990	285
ii.	Orientations législatives : du rétablissement de l'autonomie des vers des formes de régularisation du champ universitaire (années 2000)	286
2.	Evolutions des parcs universitaires bulgare et roumain de 1990 à aujourd'hui	289
a)	Développement du parc universitaire en Bulgarie de 1990 à aujourd'hui	289
b)	Développement du parc universitaire en Roumanie de 1990 à aujourd'hui	291
3.	Evolutions de l'organisation de l'enseignement supérieur en Bulgarie et en Roumanie	293
a)	Organisation des universités	293
b)	Modalités d'accès à l'enseignement supérieur	293
c)	La carrière des enseignants en Bulgarie et en Roumanie	295
4.	Les modifications des cursus et des curriculums	297
a)	Renouvellement des cursus d'études	297
b)	Renouvellement disciplinaire et transformations des structures disciplinaires	298
5.	Européanisation et/ou internationalisation - américanisation des champs universitaires ?	301
a)	Les années 1990 : convergences vers des standards occidentaux et le programme européen Tempus	303
i.	Le foisonnement des actions de coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale	303
ii.	Le programme européen TEMPUS en Bulgarie et en Roumanie (1991-1999)	304
b)	Renforcement des standards européens et occidentaux depuis le début des années 2000 : internationalisation des champs ?	310
i.	Le programme Erasmus	311
ii.	Les mobilités hors Erasmus	312
	Etudiants bulgares et roumains effectuant des études à l'étranger	312
	Etudiants étrangers en Bulgarie et en Roumanie et internationalisation des formations	315
c)	Politiques de coopérations universitaires des Etats et d'autres acteurs supra- ou infra- étatiques : place des actions françaises et francophones et évolution globale des investissements	319
i.	Evolution de l'action du gouvernement français dans les PECO	320
ii.	Evolution de la coopération de l'AUFELF-UREF avec les PECO	322
iii.	Empreinte d'autres pays occidentaux dans les champs universitaires bulgares et roumains	322
iv.	Le rôle de la Banque mondiale en Roumanie (1997-2002)	325
6.	Que conclure de ces évolutions des champs universitaires bulgare et roumain ?	327
IV.	Formations francophones universitaires, cadres d'action politiques et champs universitaires	328

PARTIE 3 - LES DYNAMIQUES DES POLITIQUES DE FORMATIONS FRANCOPHONES DU RESEAU D'ACTEURS INTERVENANT DANS LE CURRICULUM 335

I. Evolution schématique de la configuration du réseau 337

II. Développement de politiques de formations universitaires francophones des grands acteurs de la coopération : l'AUF et le MAE 339

A. AUPELF-UREF / AUF : émergence et évolution d'une politique de formations universitaires francophones (1980-2010)	341
1. La montée en puissance de l'AUPELF de la fin des années 1980 à la fin des années 1990	342
a) Du statut d'association au statut d'opérateur de la Francophonie institutionnelle : le tournant des années 1980-1990	344
b) Augmentation des moyens	346
c) Développement structurel	347
d) Evolution des missions de l'AUPELF et place de la Francophonie au sein des missions	348
2. Les orientations depuis 1999 : moyens, axes prioritaires et francophonie	352
a) L'époque de Michèle Gendreau-Massaloux (1999-2008) : rationaliser les actions dans une certaine continuité	352
b) L'époque de Bernard Cerquiglini : contrainte des moyens et réforme majeure de l'AUF	354
3. Les filières francophones dans les programmes de l'AUPELF et implantation dans les PECO	358
a) Une évolution des « filières francophones » à travers leurs définitions dans les documents de l'AUPELF-UREF et de l'AUF ?	358
b) Emergence d'une politique de « filières universitaires francophones » au tournant des années 1980-1990	361
c) Evolutions des orientations générales de la politique de filières francophones de l'AUPELF / AUF dans la décennie 1990	365
i. Militantisme francophone et conception de la Francophonie en Europe	366
ii. Conceptions de la Francophonie dans les PECO et visée d'une politique de « filières universitaires francophones »	367
iii. Quelle visée l'AUPELF assigne-t-elle à une politique de « filières francophones » dans les années 1990 ?	368
d) Evolutions depuis 1999-2000 de la place des « filières universitaires francophones » dans la politique de l'AUF	371
i. 2006 : premier plan quadriennal et premier (re)cadrage de la politique des « filières universitaires francophones »	371
ii. 2010 -2014 : abandon d'une politique de « filières universitaires francophones »	375
4. Evolutions de la politique de « filière francophone » de l'AUF dans les PECO	376
a) Evolution du nombre de « filières » dans les PECO	377
b) Construction et évolutions d'une politique de « filières francophones » de l'AUPELF en Bulgarie et en Roumanie : investissements et adhésion des acteurs	379
i. Les années 1990 : l'initiative de l'AUPELF-UREF dans la promotion des filières universitaires francophones	379
ii. Les années 2000 : les pesanteurs d'un héritage	383
c) Evolution des budgets alloués aux filières	385
d) Etre une « filière francophone » : conditions et évolution des moyens formatifs alloués aux filières francophones	389
i. La convention	390
ii. Les impératifs auxquels sont soumises les « filières »	391
Le consortium multilatéral	392
La co-diplomation : de la licence au master	393
Durcissement des procédures pour bénéficier du soutien de l'AUF	397
5. Evolution des ressources allouées par l'AUPELF-UREF / AUF aux « filières »	399
a) Le « paquet » de soutiens : 1994-2006/2007	399
b) Une idée des évolutions : les « mobilités fléchées »	401
c) Les bourses d'études en France	406
d) Les missions d'enseignement	406

e)	Les ressources allouées dans le cadre des projets depuis 2011	409
6.	Conclusions sur les évolutions d'une politique de filière francophone de l'AUF et du BECO et sur le statut curriculaire du français	410
a)	Evolutions d'une politique de filière francophone	410
b)	Le statut du français dans la politique de l'AUFELF-UREF et de l'AUF	412
B.	La politique universitaire à l'étranger du gouvernement français	414
1.	Les orientations du ministère des affaires étrangères en matière de politique universitaire	415
a)	Vue d'ensemble de l'évolution d'une politique de formations universitaires francophones du MAE	415
i.	Evolution de la coopération universitaire à travers les organigrammes du ministère des affaires étrangères	415
ii.	Apprécier une évolution à travers les budgets de la DG ?	418
b)	Emergence d'une politique globale de « filières » universitaires francophones du Ministère des affaires étrangères français : les années 1987-1989	419
i.	Les analyses des historiens de la coopération française : premiers frémissements de la coopération universitaire dans la décennie 1980	419
ii.	Emergence d'une politique de « filières » universitaires francophones dans les rapports de la Direction générale : les années-clefs 1987-1989	423
2.	Les évolutions d'une politique de « filières » universitaires francophones de la part du gouvernement français	430
a)	La décennie 1990 : développement et consécration d'une politique de « filières francophones » par le MAE	430
i.	Un rattachement initial à la coopération linguistique	430
ii.	Le remaniement de la DGRCS de 1994-1995 : l'action universitaire comme axe prioritaire et les filières francophones comme moyen privilégié	431
iii.	Filière francophone : outil de promotion de la langue française	435
iv.	1997 : l'apogée de la politique de filière	436
b)	La DGCID : les grandes orientations de 1999 et les contours de la coopération universitaire : vers la fin programmée d'une politique de « filières francophone » ?	439
i.	Nouvelles formes de coopération	439
ii.	L'action universitaire et les formations francophones dans les orientations de 1999 : effacement d'une catégorie d'intervention	441
iii.	La coopération universitaire : un cadre d'action résolument européen	446
c)	Une certaine résilience de la politique des « filières francophones » au début des années 2000	447
i.	Evaluations des « filières francophones » : 1998-2002	447
ii.	Maintien provisoire d'une politique de « filières francophones » dans les axes de coopération	454
d)	Les orientations de la coopération universitaire de la DGCID entre 2002 et 2009 : la marginalisation progressive de la politique de « filières francophones »	454
e)	Depuis 2009 : la DGM : marginalisation définitive (?) de la politique de filières francophones	459
3.	Brève conclusion sur les évolutions d'une politique de filières francophones de la part du gouvernement français : 1988-2012	461
C.	Evolutions de la politique de « filières universitaires » du ministère des affaires étrangères au prisme des actions de terrain : Turquie, Bulgarie et Roumanie	462
1.	Evolution globale : les budgets des SCAC : fin des années 1980 – début des années 2010	464
2.	Evolution du budget du SCAC et de la coopération universitaire en Turquie : 1973-2011	465
3.	Bulgarie et Roumanie	466
4.	La Turquie terrain expérimental d'une politique de filières francophones du MAE	468
a)	1987-1994 : de la création du DSPA à la création de l'université Galatasaray : le rôle moteur des acteurs de terrain représentants du MAE en Turquie	469
i.	Créer des enseignements supérieurs de langue française : le SCAC et la Fondation Galatasaray pour l'éducation	469
ii.	L'argumentation et les prémices d'une politique de « filières francophones »	470
iii.	Un consensus ambigu	473
iv.	La création des premières filières et projet d'une politique de filières	475
v.	La filière « modèle » : le DSPA de Marmara	477
vi.	Projet d'un établissement d'enseignement supérieur francophone	479

b)	1994-début des années 2000 : Mise en place d'une concurrence DSPA / GSÜ	486
c)	Les années 2000 : changement de stratégies	490
i.	Le processus de désengagement est de plus en plus manifeste : la coopération de substitution	490
ii.	Europe des universités et glissement vers la recherche et les formations de « troisième cycle »	492
5.	Roumanie et Bulgarie : quelle politique de filière universitaire des SCAC ?	495
a)	Les années MICECO : 1990-1993 : le « suivisme »	495
i.	Les orientations de la MICECO	495
ii.	Les années MICECO et les moyens et actions des postes diplomatiques en Bulgarie et en Roumanie (1990-1993)	502
iii.	Quelle politique de formations universitaires francophones en Bulgarie et en Roumanie durant les années MICECO ?	507
b)	L'après MICECO : deuxième moitié de la décennie 1990 : une politique de mise en place de formations universitaires francophones en Bulgarie et en Roumanie ?	515
i.	Bulgarie : une politique de filières universitaires francophones « sur projet »	516
ii.	Roumanie	520
c)	Les années 2000 - 2010 : entre remises en cause et inertie. Un processus de retrait d'une « politique de filière »	523
i.	Bulgarie	523
ii.	Roumanie : des formations qui fonctionnent seules ?	529
6.	Conclusion : Evolutions d'une politique de filière francophone de la part des SCAC et des soutiens aux formations universitaires francophones	531
D.	Conclusion - une politique parallèle AUF et MAE : des cadres d'action partiellement convergents	532
III.	Les universités et universitaires acteurs de la coopération : développement de politiques d'internationalisation et statut du français	536
A.	Les formations universitaires du corpus et les profils des enseignants	540
B.	Les universitaires français : quels investissements dans les formations francophones et quelles adhésions à des enseignements en langue française ?	544
1.	Soutenir des formations universitaires francophones ?	544
2.	La question de la langue française	546
IV.	Les universités locales, les universitaires locaux et la langue française	549
A.	Les motivations initiales : label institutionnel et échanges entre universitaires et chercheurs	549
B.	Fin des soutiens et motivations des acteurs locaux	552
V.	Bilan comparatif : mouvements de créations de formations universitaires francophones, champs universitaires et acteurs de la coopération	557
	CONCLUSION	561
	ACRONYMES ET ABREVIATIONS	567
	BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE	571
	LISTE DES ANNEXES	668
	INDEX	668
	TABLE DES MATIERES	6703

Christel TRONCY

**Institutionnalisation de formations francophones
en contexte non francophone
Politiques curriculaires et statut du français**

**L'université Galatasaray en Turquie (1992-2012)
Une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale.**

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXES 2

1.	ANNEXE 1 – Formations universitaires francophones	7
a)	Formations francophones répertoriées en 1997, en 2006 et au-delà	7
b)	Turquie : Formations francophones	22
c)	Bulgarie : Formations francophones	27
d)	Roumanie : Formations francophones	32
e)	Evolution des effectifs étudiants des formations universitaires francophones dans les trois pays	37
2.	ANNEXE 2 - Statut administratif des formations francophones universitaires retenues pour l'étude empirique	39
3.	ANNEXE 3 - Textes officiels	43
4.	ANNEXE 4 – TURQUIE : champ universitaire	46
a)	Turquie : Structure de l'enseignement supérieur	46
b)	Turquie : Organisation interne des universités et des diplômes	47
c)	Turquie : Données de l'évolution de l'enseignement supérieur	48
d)	Etudiants turcs à l'étranger	54
e)	Evolution du nombre d'étudiants étrangers en Turquie (dont étudiants Erasmus)	58
f)	Evolution des frais universitaires, selon le statut de l'établissement d'enseignement supérieur (par an)	59
g)	Evolution des langues d'enseignement dans les universités turques entre 1989 et 2009	60
h)	Nombre de points requis à l'entrée de départements relevant de plusieurs catégories disciplinaires entre 1990 et 2015	63
5.	ANNEXE 5 – BULGARIE : champ universitaire	71
a)	Bulgarie : Données de l'évolution de l'enseignement supérieur	71
b)	Frais universitaires annuels	73
c)	Salaires mensuels moyens des enseignants (en €)	73
d)	Répartition des étudiants par champ disciplinaire	74
e)	Formations en langue étrangère en Bulgarie (2015)	75
f)	Etudiants bulgares à l'étranger	77
g)	Etudiants étrangers en Bulgarie	80
h)	Mobilité Erasmus du personnel bulgare (2007-2014)	80
6.	ANNEXE 6 - ROUMANIE : champ universitaire	81
a)	Données de l'évolution de l'enseignement supérieur en Roumanie	81
b)	Frais universitaires annuels en Roumanie	84
c)	Salaires des enseignants	86
d)	Cursus suivis dans l'enseignement public par champ académique (en pourcentage du total) en Roumanie	88
e)	1996 : Réforme de l'enseignement supérieur roumain	89
f)	Classement des universités roumaines en 2011 et en 2015	90
g)	Etudiants roumains à l'étranger	92
h)	Etudiants étrangers en Roumanie	94
i)	Formations en langue étrangère en Roumanie : 2011	95
7.	ANNEXE 7 - TEMPUS – PHARE : Roumanie et Bulgarie	96
a)	Projets européens communs	96
b)	Participation des Etats membres	100
c)	Budget TEMPUS	101
d)	Disciplines couvertes	102
e)	Réalisations de la Bulgarie et de la Roumanie dans le cadre du programme Phare	103

8.	ANNEXE 8 - Organisation administrative des universités en Turquie, Bulgarie, Roumanie	104
9.	ANNEXE 9 - Evolution des cycles d'études selon les pays	105
10.	ANNEXE 10 - Carrière des enseignants universitaires – Turquie, Bulgarie, Roumanie	106
11.	ANNEXE 11 - Attractivité des systèmes éducatifs européens : comparaison	108
12.	ANNEXE 12 - AUF et BECO : Liste des documents et chronologie.....	109
a)	RECTEURS DE L'AUF.....	109
b)	AUF – BECO : DOCUMENTS D'APPUI.....	109
c)	CHRONOLOGIE DE L'AUF ET DU BECO	118
13.	ANNEXE 13 - Evolution du budget et des réalisations de l'AUF	122
a)	Nombre d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche membres de l'AUF	122
b)	Budget global de l'AUF : 1986-2015	123
c)	Formations francophones soutenues par l'AUF	124
14.	ANNEXE 14 – BECO : Quelques données.....	127
a)	Evolution du nombre de formations universitaires avec soutien de l'AUF – BECO et du nombre d'étudiants dans ces formations (1990-2014)	127
b)	Eléments de budget du BECO.....	132
15.	ANNEXE 15 - MAE : Evolutions de la DG : Chronologie, Ministres, Directeurs généraux, organigrammes, budgets.....	134
a)	Chronologie succincte de l'action culturelle extérieure de la France	134
b)	Ministres des affaires étrangères français : 1981 – 2016.....	137
c)	Direction générale (DG) : action culturelle extérieure de la France : 1945-2014	138
d)	Evolution des organigrammes : 1982-2014.....	139
e)	Eléments concernant l'évolution des effectifs et l'évolution du budget de la DG	146
16.	ANNEXE 16 - Coopération française avec les PECO : BULGARIE, ROUMANIE	148
a)	Evolution des budgets des postes diplomatiques en Bulgarie et en Roumanie : synthèse	149
b)	MICECO - Action globale : 1990-1993	150
c)	BULGARIE : 1990-2013 – Bilan de la coopération française.....	155
d)	ROUMANIE : 1990-2013 : Bilans d'intervention du SCAC	164
17.	ANNEXE 17 - Coopération française avec la Turquie	170
a)	Evolution des budgets du poste diplomatique à Ankara : synthèse	170
b)	Evolution des budgets du poste diplomatique à Ankara : documents d'appui.....	171
c)	Evolution du personnel mis à disposition des établissements d'enseignement turcs par le ministère des affaires étrangères	200
18.	ANNEXE 18 : DSPA - Evolutions	202
a)	DSPA : Statut administratif.....	202
b)	DSPA - Curriculum	202
c)	DSPA – Moyens alloués par le MAE français	203
d)	DSPA-UM - Personnel.....	203
e)	DSPA – UM : Effectifs étudiants	211
f)	DSPA- Evolution des recrutements : ÖSS et origine éducative	213

19.	ANNEXE 19 - GSÜ – Evolutions	215
a)	Chronologie succincte	215
b)	Facultés – départements	216
c)	Les enseignants	217
d)	Les étudiants des lycées bilingues	227
e)	GSÜ : les étudiants	233
f)	Résultats du concours national (ÖSS) : étudiants de GSÜ	242
g)	Les échanges Erasmus étudiants	249
20.	ANNEXE 20 - Formations francophones PECO	251
a)	BULGARIE - US-KO, SP-NUB – Les étudiants	252
b)	ROUMANIE (ASE, COLLEGE JURIDIQUE, SCIENCES POLITIQUES) – Les étudiants	253
21.	ANNEXE 21 – Calendrier du recueil de données	262
22.	ANNEXE 22 - Classement des acteurs rencontrés par pays et par formation	278
a)	Turquie	279
b)	GSÜ	280
c)	Roumanie	283
d)	Bulgarie	285
e)	Moldavie	287
f)	Coopération transversale	288
23.	ANNEXE 23 – Données d’entretiens	289
a)	Phases de l’enquête empirique	289
b)	Présentation des entretiens	289
c)	Guides d’entretien et grilles de lecture de la documentation	290
24.	ANNEXE 24 - Inventaire des documents d’archives selon les pays	293
a)	Inventaire général des documents d’archives officielles	293
b)	Types de données recueillies pour chaque formation	297
25.	ANNEXE 25 – Grille d’analyse des études de cas	304
a)	Méthodologie de l’analyse des évolutions du statut curriculaire du français	304
b)	Grille d’analyse des cas : synthèse des éléments d’appréciation des évolutions, classés selon les deux dimensions principales de l’étude empirique	308
c)	Annexes complémentaires : exemples et ébauches d’études de cas	310
26.	ANNEXE 26 – Chronologies des événements politiques et éducatifs : Turquie, Bulgarie, Roumanie	311

Des annexes complémentaires figurent en fichiers PDF.

Leur volume n'a pas permis de les imprimer.

Fichiers PDF :

ANNEXE 3 b - Corpus de documents officiels (143 p.)

ANNEXE 22 b- Détails des données sur les acteurs (48 p.)

ANNEXE 23 - Données d'entretiens

6 PDF des entretiens retranscrits :

1 – Turquie GSÜ : les acteurs institutionnels et les universitaires (588 p.)

2- Turquie Marmara (DSPA) (116 p.)

3- Bulgarie (438 p.)

4- Roumanie (507 p.)

5- Moldavie (35 p.)

6- Acteurs transversaux (AUF ; MAE) (154 p.)

ANNEXE 24 - Inventaire des documents d'archives selon les pays (12 p.)

ANNEXE 25 – Etudes de cas

1- Etudes de cas Bulgarie (154 p.)

2- Etudes de cas Turquie (GSÜ) (42 p.)

ANNEXE 26 - Chronologies : Evolutions politiques et universitaires des cadres d'action et champs nationaux et des relations internationales (69 p.)

1. ANNEXE 1 – Formations universitaires francophones

Cette annexe est composée des informations suivantes :

- a) Evolution de l'ensemble des formations universitaires francophones répertoriées depuis 1997
- b) Evolution des créations de formations universitaires francophones en Turquie
- c) Evolution des créations de formations universitaires francophones en Bulgarie
- d) Evolution des créations de formations universitaires francophones en Roumanie
- e) Evolution des effectifs étudiants des formations universitaires francophones dans les trois pays.

a) Formations francophones répertoriées en 1997, en 2006 et au-delà

Pour avoir une vue d'ensemble de l'évolution des formations universitaires francophones créées dans le monde et dans les pays retenus pour l'étude empirique, nous avons eu recours à plusieurs outils disponibles qui nous ont permis de construire plusieurs outils de synthèse adaptés à la recherche.

Les outils

Nous avons utilisé plusieurs outils pour tenter de saisir une évolution globale des créations de formations francophones dans le monde et la mettre en relation avec les créations de formations dans les pays où sont implantées les formations que nous avons retenues pour l'étude empirique.

Ce sont essentiellement :

- les répertoires produits par la direction générale du MAE spécialisée dans la coopération « culturelle » dans un sens large : celui produit par la DGRCSST en 1997 et celui produit par la DGCID en 2006 (par commodité, nous parlons des répertoires produits par le MAE ou par la DG) ;
- la carte interactive de l'AUF élaborée récemment et qui se trouve en ligne, sur le site de l'AUF¹ ;
- les présentations, répertoires, brochures, fiches produites par les SCAC des pays retenus pour l'étude empirique, ainsi que, pour la Bulgarie et la Roumanie, par le BECO².

I - Répertoires de 1997 et 2006

Les répertoires produits par le MAE sur lesquels nous nous appuyons pour vérifier que les formations universitaires francophones sont des formations circonstanciées sont des outils pratiques qui n'en présentent pas moins certaines limites.

Le Ministère des Affaires étrangères a publié des répertoires de formations francophones³. D'après nos recherches dans les catalogues du Ministère des Affaires étrangères, et comme l'indique l'introduction du répertoire de 2006, le premier paru, sous forme de livret papier, date de 1997⁴. Le second répertoire paru date de 2006, sous format PDF⁵. Depuis, il n'y a pas eu, selon nos recherches, de répertoires actualisés. Sur le site du Ministère des Affaires étrangères, on trouve en version électronique,

¹ <https://cartographie.auf.org/>

² BECO : Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF.

³ Ces publications sont présentées par les Directeurs généraux de la DGRCSST jusqu'en 1998, puis de la DGCID depuis 1998.

⁴ 1997 : Ministère des Affaires étrangères, DGRCSST, *Enseignement supérieur francophone à l'étranger. Filières, universités*, Publication de la DGRCSST, novembre 1997.

2006 : Ministère des Affaires étrangères, DGRCSST, *Formations supérieures francophones à l'étranger, Répertoire 2006*, La Documentation française.

⁵ Dans la présentation, signée par Philippe Etienne, directeur général de la DGCID, il est précisé que « depuis 1997, le ministère des Affaires étrangères publie régulièrement le répertoire de l'ensemble des formations universitaires francophones à l'étranger » : nous n'avons toutefois pas repéré de publication entre 1997 et 2006 – pas plus que nous n'en avons trouvé pour les années suivantes.

exactement, sans aucune modification, le même répertoire que celui de 2006, présenté comme un répertoire de 2009⁶.

Il est à noter que ces répertoires, outre les formations dans les pays où le français est d'utilisation « normale » dans les chams universitaires, ne présentent pas les formations qui ne disposent pas d'accord de coopération avec une institution française ou francophone (MAE, MER, AUF, établissement d'enseignement supérieur). Les répertoires ne sont donc probablement pas totalement exhaustifs. Pour la Roumanie et la Bulgarie, des répertoires édités localement, par les SCAC et l'AUF, offrent une meilleure représentativité.

Pour la Turquie et la Bulgarie, où le nombre de formations francophones est très limité, nous pouvons facilement noter que certaines formations manquent à l'appel : c'est le cas de la formation en sciences politiques de l'université de Yeditepe à Istanbul, créée en 1996, qui n'apparaît dans aucun des deux répertoires, par exemple. Cette formation, implantée dans une université privée, n'a reçu aucun soutien externe : est-ce, pour cette raison, un oubli volontaire ? Ou bien s'agit-il – ce qui est très possible – d'une ignorance quant à l'existence de cette formation⁷ ?

Pour la Roumanie, où la francophonie reste très active, une politique de recrutement des étudiants francophones étrangers est assez développée (étudiants du Maghreb, mais aussi de France, en médecine surtout)⁸. Nous supposons que ces formations sont de mieux en mieux publicisées, tandis que le champ universitaire tend à attirer de plus en plus d'étudiants étrangers (voir partie 2-III_B).

Pour le reste du monde, dont nous n'avons qu'une connaissance très imparfaite, nous sommes incapables d'apprécier l'exhaustivité des répertoires.

Toutefois, nous estimons que, dans la plupart des cas, plus proches de celui de la Turquie ou de la Bulgarie que de la Roumanie, les formations francophones ne se développent pas spontanément avec la seule bonne volonté d'acteurs locaux francophones et/ou francophiles (nos hypothèses). Par ailleurs, la coopération interuniversitaire, devenue largement autonome, au moins pour les établissements français⁹, il est possible que les SCAC et le Ministère ne soient pas nécessairement tenus informés des nouvelles

⁶ Ce répertoire était disponible en 2011. Le lien était brisé lors de notre dernière vérification en mai 2016, sans que la page ne soit remplacée par une page actualisée. Nous pouvons l'interpréter de deux manières, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre, au contraire. D'abord, il devient peut-être difficile de proposer une vue d'ensemble et de suivre ouvertures et fermetures de formations. Ensuite, les formes de coopération devenant de plus en plus modestes, les formations deviennent également plus « instables ». Les formations qui sont les plus soutenues (GSÜ, le Collège juridique à Bucarest...) continuent à bénéficier d'une certaine publicité de la part du MAE (via les brochures de Campus-France, par exemple).

⁷ Ceci est très possible, dans la mesure où cette formation est créée dans un établissement privé et avec le savoir-faire de l'ancien directeur de la formation de sciences politiques de l'université de Marmara, à la retraite de la fonction publique (DSPA-UM). Cette formation s'est montée de manière très discrète.

⁸ Elle risque de l'être davantage depuis que les gouvernements français et roumain ont signé en 2013 une reconnaissance mutuelle de diplômes. Il est possible, en particulier, que les formations en médecine, très controversées, continuent leur développement, tant que les étudiants français seront assurés par la loi qu'ils pourront exercer en France, tout en ayant suivi une formation dans un autre pays européen.

⁹ Selon le site du MENESR, consulté en mai 2016, la législation de 1985 (Décret n°85-1124 du 21 octobre 1985 relatif à la coopération internationale des établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale), selon laquelle « [t]out établissement ayant l'intention de contracter avec une institution étrangère ou internationale, universitaire ou non, communique le projet d'accord au ministre de l'éducation nationale, qui en saisit le ministre des relations extérieures. Ces projets font l'objet d'un examen conjoint du ministre de l'éducation nationale et du ministre des relations extérieures. Si, à l'expiration d'un délai de trois mois à compter de la réception des projets, le ministre de l'éducation nationale n'a pas notifié une opposition totale ou partielle de l'un ou l'autre ministre, les accords envisagés peuvent être conclus. Ces accords sont établis pour une durée maximale de cinq ans renouvelable. En cas de renouvellement, ils sont à nouveau soumis à la procédure de communication » (article 5) » s'applique toujours. On peut ainsi supposer que la plupart des coopérations universitaires est connue des autorités publiques françaises. Mais, d'une part, cela ne suppose pas que le poste, qui élabore les répertoires, en ait forcément connaissance. D'autre part, la loi a été d'autant plus assouplie par un décret de 2005 (Décret n°2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international), selon lequel le partenariat de diplômes conjoints ou doubles diplômes ne sont plus soumis à l'autorisation préalable des autorités « concernées » : « les établissements français bénéficiant de l'habilitation peuvent mettre en œuvre le partenariat international défini par le présent décret sans autorisation supplémentaire de l'Etat. Cette mise en œuvre fait l'objet d'une déclaration adressée aux ministres concernés ainsi qu'à l'instance d'évaluation compétente pour le diplôme faisant l'objet du partenariat international » (article 5).

formes de coopération directement établies entre universités. D'après notre enquête empirique, cependant, il nous semble que les SCAC, à défaut de crédits à consacrer pour des aides directes, soient, d'une part, des sources importantes d'information sur les champs universitaires des pays concernés et que les universités françaises correspondent un minimum avec eux. D'autre part, les universitaires francophones entretiennent souvent des liens avec les instances de coopération française sur place. Cela n'exclut pas que certaines formations puissent être en coopération avec des universités d'autres pays francophones, ou en coopération directe avec des institutions françaises (liens personnels de longue date ; crédits issus de projets européens...) et échappent à la vigilance des SCAC. Mais dans ce cas, nous pensons que ce sont des formations assez éphémères ou plus ou moins « dormantes » ou « à la carte » (nous avons relevé des cas de formations francophones qui ne sont labellisées « francophones » que par les séjours des étudiants dans une université française partenaire (séjours Erasmus (ponctuels) ou par les bourses obtenues sur projets variés, européens le plus souvent (éphémères, le temps du projet)), sans qu'un seul cours en français ne soit délivré sur place¹⁰. Ce sont des options plus que des formations. La formation est dans la langue locale et le séjour d'étude en France, s'il a lieu, donne des équivalences, comme dans n'importe quel échange ERASMUS. Il y a des années, sans étudiant dans les universités françaises partenaires, donc sans que les étudiants ne suivent aucun cours en français. Les répertoires présentent donc incontestablement des oublis, mais nous estimons qu'ils sont relativement rares.

Répartition des pays d'implantation des formations universitaires francophones répertoriées dans les répertoires MAE (1997-2006) selon leur zones géographiques

Zones en 1997	Europe centrale et orientale	Pourtour méditerranéen	Asie (1997 et 2006)	Amériques (1997 et 2006)
Pays	12 pays Arménie, Biélorussie, Bulgarie, Hongrie, Lituanie, Moldavie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Russie, Ukraine, Yougoslavie	3 pays Egypte, Liban, <i>Turquie</i>	5 pays Cambodge, Chine, Indonésie, Laos, Vietnam.	3 pays Argentine, Canada, Equateur
Zones en 2006	Europe	Moyen-Orient	Asie	Amériques
Pays	21 pays Albanie*, Arménie, Biélorussie, Bulgarie, Croatie*, Géorgie*, Grèce*, Hongrie, Kirghizistan*, Lituanie, Macédoine*, Moldavie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Russie, Serbie et Monténégro*, Slovaquie*, <i>Turquie*</i> , Ukraine, Yougoslavie	3 pays Egypte, Liban, Syrie*.	5 pays Cambodge, Chine, Indonésie, Laos, Vietnam.	1 pays Argentine

Structuration des répertoires des formations francophones de 1997 et 2006.

Nous indiquons au moyen d'un astérisque (*) les ajouts dans le répertoire de 2006 par rapport à celui de 1997. En italiques, le cas particulier de la Turquie qui passe d'une zone géographique à l'autre. Quand des changements de noms de pays ont eu lieu entre 1997 et 2006, nous adoptons la dénomination de 2006.

Les dates de création des formations qui sont données sont celles que le MAE considère comme des « filières ». Il n'est donc pas impossible que certaines aient fonctionné avant de devenir des « filières », à savoir avant un accord formel avec des institutions de coopération françaises / francophones (MAE, AUF, universités françaises...). C'est le cas de certaines formations que nous avons retenues pour l'étude empirique. De plus, les dates sont données comme les dates de création, mais il semble parfois

¹⁰ C'est le cas, par exemple, de la formation de licence en gestion de l'Institut IMI-NOVA, à Chisinau, en Moldavie. Il ne s'agit pas de séjour Erasmus (il n'y a pas de séjour Erasmus pour la Moldavie. Il peut y avoir des séjours Erasmus+, mais ce sont pour des formations de Master ou doctorat). Ce sont donc des bourses ponctuellement délivrées, pour lesquelles il n'y a aucune garantie d'une année à l'autre.

y avoir confusion entre « création » officielle, accord de coopération et « ouverture » des formations au public¹¹.

Les formations y sont répertoriées une à une, pays par pays. Ces derniers sont regroupés par zones géographiques (Europe centrale et orientale (1997)¹²/ Europe (2006) ; Pourtour méditerranéen (1997)¹³ / Moyen-Orient (2006) ; Asie ; Amériques).

On peut noter quelques incohérences d'un répertoire à l'autre. Dans le répertoire 1997 figurent, notamment, l'IFAG (Institut francophone d'administration et de gestion), établi à Sofia, ou encore l'université Senghor, établie à Alexandrie, mais ces institutions de formations ne figurent plus dans le répertoire de 2006¹⁴. En outre, alors que dans le répertoire de 1997 l'université Senghor (1990), l'université Galatasaray (1992), l'université française d'Arménie (2000), l'université française d'Égypte (2002) sont présentées en bloc, sans détails des différentes formations délivrées, pour le Liban, aussi bien dans le répertoire de 1997 que dans celui de 2006, les formations francophones se trouvant dans des universités, écoles ou académies libanaises (l'université Saint-Joseph, l'Université libanaise, l'université de La Sagesse, l'université Antonine, l'université Saint-Esprit de Kaslik, Ecole des Beaux-Arts...) sont détaillées une à une, y compris les plus anciennes¹⁵.

Nous n'avons pas retenu le Liban dans le décompte de ce que le MAE et l'AUF nomment les « filières francophones »¹⁶. Le MAE, pourtant, fait figurer certaines formations universitaires du Liban dans ses répertoires. Le français y est certainement en perte de vitesse depuis la guerre civile, mais la motivation principale à faire figurer des formations du Liban dans les répertoires paraît politique : la France a engagé une politique de soutien à la création de plusieurs nouvelles formations universitaires, y compris dans des établissements francophones disposant d'une solide tradition dans l'enseignement en français, comme l'université Saint-Joseph. A travers les répertoires, il s'agirait en quelque sorte pour le gouvernement français de publiciser son action.

Le répertoire de 1997 ne donne pratiquement aucune date pour les formations au Liban, alors que celui de 2006 est plus précis. Le cas est assez complexe, puisque, à côté des nouvelles créations (à partir de 1996), il y a de très nombreuses formations créées de longue date.

Nous considérons que l'implantation du français dans le système éducatif libanais dans son ensemble, enseignement supérieur compris, est sans commune mesure avec l'implantation du français dans les systèmes éducatifs en Turquie, en Bulgarie et même en Roumanie, pays sans aucun doute le plus francophone de notre corpus¹⁷. Par ailleurs, même si le français a perdu son statut de langue officielle au Liban, s'il est de moins en moins choisi comme langue d'enseignement, il n'a jamais cessé d'occuper une position importante dans l'enseignement universitaire : il existe une continuité historique d'enseignements supérieur en langue française depuis la création de l'université Saint-Joseph de Beyrouth jusqu'à aujourd'hui. En Turquie, Bulgarie, Roumanie, si, comme nous l'avons vu, la formation spécialisée des élites a pu avoir lieu en partie en français à un moment de l'histoire sur les territoires

¹¹ On voit les hésitations dans les répertoires. Par exemple, la date de « début de programme » du DSPA de l'université de Marmara (formation retenue pour l'étude empirique), est 1988 dans le répertoire de 1997, alors que le répertoire de 2006 fait commencer le programme en 1989. L'ouverture a bien eu lieu en 1988 et c'est l'accord de coopération avec la France qui, ayant pris du retard, a été signé en 1989.

¹² Où sont rangées la Bulgarie et la Roumanie dans les deux répertoires (1997 et 2006).

¹³ Où est rangée la Turquie dans celui de 1997. En revanche, dans le répertoire de 2006, elle figure, comme la Bulgarie et la Roumanie, dans la zone « Europe ».

¹⁴ Ce sont certes des institutions financées par les instances francophones. Toutefois, on trouve mentionnée l'Ecole doctorale en francophone en sciences sociales pour l'Europe centrale et orientale, dépendante administrativement de l'Université de Bucarest, mais financée par l'AUF.

¹⁵ Peut-être qu'il s'agit de mettre en valeur les nouvelles ouvertures par rapport aux anciennes. En tout cas, cela rend un peu confus la présentation et la compréhension des formations, d'autant plus que la justification des découpages ou non découpages n'est pas apportée.

¹⁶ Voir plus haut pour la dénomination « filière » adoptée par les instances de coopération.

¹⁷ Voir le Pacte linguistique signé par le Liban en 2010 : le français est langue d'enseignement dans le primaire pour 68% des enfants, dans le secondaire pour environ 30% et dans le supérieur il concerne environ 55% de l'enseignement.

nationaux¹⁸, il y a pour le moins eu une longue interruption depuis au moins 1945 d'enseignements universitaires en langue française. C'est dans ce sens que nous considérons comme inédites les formations francophones qui s'y créent et que les formations retenues reçoivent le qualificatif de « francophone » afin de souligner leur particularité dans les pays où elles sont implantées.

Dans les calculs des tableaux qui suivent, sauf exception, nous n'avons donc pas tenu compte des formations au Liban. Elles sont insérées dans des universités historiques, dans un pays où la francophonie semble avoir une assise toute différente que celle des autres pays qui figurent dans la liste, notamment par le fait, qu'il n'y a pas eu d'interruption des enseignements universitaires en français. Dans les tableaux qui suivent, les exceptions portent sur les implantations récentes des formations universitaires francophones au Liban. Cela permet d'avoir une idée de l'évolution des formations universitaires francophones dans les zones délimitées par le MAE.

L'exemple du Liban illustre bien la difficulté à constituer une catégorie « filière francophone » ou « formation francophone ».

Les répertoires sont de plus nécessairement sélectifs. Dans quelle mesure peut-on s'y fier pour repérer des créations de formations universitaires francophones dans la période considérée ? Ce n'est pas parce que le MAE déploie une politique de création de « filières » universitaires francophones à la fin des années 1980 (voir plus bas), que des formations universitaires francophones ne se seraient pas créées dans les décennies précédentes, en dehors d'une intervention du ministère.

Nous ne possédons pas de répertoire de formations francophones antérieur à celui publié par le MAE en 1997. En 1997, le répertoire liste les formations qui fonctionnent à ce moment-là. Outre le fait qu'il n'est probablement pas exhaustif, il n'est pas impossible que des formations aient pu être créées et avoir fermées avant 1997 et par conséquent ne pas figurer dans le répertoire.

Malgré tous leurs défauts, ces répertoires offrent un panorama - imprécis, mais global - quant à l'évolution des formations francophones. Ils nous permettent, dans une certaine mesure, de situer la création de l'université Galatasaray et celles des autres formations retenues parmi les créations de formations francophones et de noter l'élan pris par ces créations à la fin des années 1980, qui vont s'amplifier jusqu'à la fin des années 1990.

Il serait d'abord surprenant que si des formations francophones avaient été créées en nombre avant la fin des années 1980, elles aient toutes disparu, sans trace. Deuxièmement, on imagine assez mal dans des pays « non francophones », comme ceux que nous avons retenus, que des formations francophones aient pu être ouvertes en dehors de toute forme de coopération avec des universités françaises et qu'elles aient pu échapper à la vigilance des instances de coopération représentant le MAE dans les pays concernés. Ces services rendent compte de toute opération susceptible de participer à la diffusion de la langue française¹⁹. Il est possible en revanche que des tentatives éphémères n'apparaissent pas.

Troisièmement, il est à peu près certain qu'aucune formation en langue française n'a été créée dans les pays retenus pour l'étude empirique depuis la seconde guerre mondiale. Pour des raisons politiques en Roumanie et en Bulgarie, la possibilité d'enseignements universitaires en langue française était pour ainsi dire nulle. En Turquie, les conditions politiques sont différentes, mais les mauvaises relations avec la France n'invitent pas à la réalisation de tels projets et les archives que nous avons consultées ne font pas état de coopérations particulièrement développées avec des universités françaises²⁰. Elles ne sont pas inexistantes, mais nous ignorons quel est le contenu exact des échanges : selon les documents

¹⁸ Sans parler de la formation de ces élites en France, ce qui ne concerne pas au sens strict les formations francophones qui sont insérées dans le contexte universitaire local.

¹⁹ La coopération universitaire à l'étranger est soumise à des autorisations du ministère de tutelle et du MAE, selon le décret n°85-1124 du 2 octobre 1985 relatif à la coopération internationale des établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'éducation nationale, encore en vigueur aujourd'hui : « Tout établissement ayant l'intention de contracter avec une institution étrangère ou internationale, universitaire ou non, communique le projet d'accord au ministre de l'éducation nationale, qui en saisit le ministre des relations extérieures. Ces projets font l'objet d'un examen conjoint du ministre de l'éducation nationale et du ministre des relations extérieures » (art 5).

²⁰ Nantes, carton 24 (1968-1997).

d'archive, dans la plupart des cas, il s'agit d'échanges entre chercheurs, dans des domaines comme la géologie, voire d'interventions ponctuelles dans la formation d'étudiants de troisième cycle universitaire (DEA ou DESS). En revanche, comme nous le verrons plus en détails, la création de formations francophones n'est mentionnée qu'à partir de 1987.

Les répertoires de 1997 et de 2006 produits par le MAE nous semblent par conséquent fournir une vision imprécise mais globale sur les mouvements de création de formations universitaires.

II- Autres outils : au-delà de 2006

Pour la période plus récente, postérieure à 2006, nous ne disposons pas de répertoires globaux comme ceux produits en 1997 et 2006. Il existe depuis 2015 une carte interactive créée par l'AUF de l'ensemble des « filières » universitaires francophones en fonctionnement dans le monde. Mais il n'y est pas fait mention des dates de création des formations. On ne peut connaître que les formations fonctionnant en 2015 ou au moment de la consultation. Comme les répertoires, la carte fournit une vision large, qui peut donner une idée des tendances, tout en manquant de précision et d'exhaustivité. Aucune des formations turques n'y figure, par exemple ! Dans la mesure où elle ne retient pas les mêmes critères de sélection des formations universitaires francophones que les répertoires du MAE produits en 1997 et 2006, elle ne permet pas véritablement de comparer les données. Contrairement aux répertoires du MAE, chaque cycle et chaque option de master sont comptabilisés : dans les répertoires du MAE, on ne compte généralement qu'une seule formation, éventuellement étendue sur plusieurs cycles et constituée en plusieurs options.

Par ailleurs, les dates de création ne sont pas mentionnées. Pour comparer les données de 2015 avec les données antérieures, il faudrait pour chacune des formations présentes sur la carte de l'AUF effectuer des recherches permettant des regroupements selon liens de filiations entre les différentes formations (même département, même directeur de formation...)

En revanche, nous avons des informations plus précises sur les pays dans lesquels sont implantées les formations que nous avons retenues pour l'étude empirique. Nous disposons des répertoires produits régulièrement par les SCAC souvent en collaboration avec le BECO de Bulgarie et de Roumanie. Pour la Turquie, il n'y a pas eu de brochure ou répertoire créés. Le site de l'Ambassade de France proposait jusqu'en 2008 une page consacrée aux formations francophones de Turquie. Ces répertoires sont établis en donnant le même type d'informations que les répertoires produits par le MAE (les différents SCAC relevant des ambassades de France où sont implantées les formations universitaires francophones ont évidemment fourni les informations au MAE qui les a regroupées pour ses propres répertoires). Ils permettent donc une meilleure comparaison que la carte interactive de l'AUF pour la période au-delà de 2005. Mais ils ne concernent que les pays retenus pour l'étude empirique : ils ne donnent pas de vue d'ensemble. Les fiches Curie produites par les SCAC de chacun des pays ont également fourni des compléments d'information.

Données sur l'évolution des formations universitaires francophones

Répartition des formations francophones répertoriées en 1997, 2006, 2008 et 2015 selon la zone géographique d'implantation

	Répertoire de 1997 ²¹	Répertoire de 2006	2008	2015
Europe centrale et orientale	83 + 2 Collèges	100 + 2 Collèges	176	203
Pourtour méditerranéen / Moyen-Orient (avec le Liban)²²	7 + 2 universités (Senghor, GSÛ) (+39 = 46 + 2 universités)	12 + 3 universités (Senghor, GSÛ, U. française d'Egypte) (+62 = 74 + 3 universités)	?	62 (+291)
Asie	80 (dont 56 Vietnam)	65 (dont 37 Vietnam)	?	137
Amériques (hors Canada)	2	1	?	21
Total	172 + 2 universités + 2 Collèges [+ Liban]	180 + 3 universités + 2 Collèges [+ Liban]	?	423

Nos calculs, d'après les répertoires des formations francophones publiés par le MAE de 1997 et 2006. Les données postérieures (2008) sont issues de documents transmis par le BECO (2008) ou de la carte interactive de l'AUF (2015). Les chiffres élevés s'expliquent non seulement en raison d'une progression des créations de formations, mais aussi parce que, contrairement aux comptages des précédents répertoires, il n'y a pas de regroupement opéré : chaque cycle d'étude est individualisé, de même que toutes les options de master possibles pour une même formation. Nous n'avons conservé que les pays des zones délimitées par les répertoires de 1997 et 2006 : l'annuaire de l'AUF annonce un total de 3450 formations universitaires francophones dans le monde entier en juillet 2016. Mais ce nombre inclut aussi des pays comme le Canada, l'Afrique de l'Ouest francophone, le Maghreb...

²¹ Nous n'avons pas comptabilisé les universités « prévues » dans le répertoire de 1997 (université française en Arménie qui sera finalement créée en 2000).

²² Dans le répertoire 1997, la Turquie figure dans la catégorie « Pourtour méditerranéen » ; dans celui de 2006 elle est rangée dans la catégorie « Europe centrale et orientale ». Preuve des flottements du gouvernement français à l'égard du pays. Le choix de 2006 semble indiquer que le MAE considère la Turquie comme un pays européen (ce qui peut avoir une signification politique, mais aussi, des conséquences en termes de moyens alloués, les crédits européens du MAE ayant vocation à diminuer, au bénéfice des crédits non européens). Nous la rangeons dans la catégorie « Pourtour méditerranéen, / Moyen-Orient », non pour des raisons politiques-idéologiques (voir première partie), mais pour des raisons pratiques (lisibilité du tableau).

Nombre de formations francophones répertoriées en 1997 et en 2006, classées selon leur année d'ouverture

Date de création	Répertoire de 1997	Répertoire de 2006
Avant 1986 ou sans date ²³	Sans date : 46 [Toutes les formations libanaises (39 sauf 3 : 1996x1, 1997x2), formations créées de plus ou moins longue date.] 7 formations polonaises, 1 formation Vietnam (qu'on peut supposer de création très récente (1997 ?))	1875 : 1 / 1888 : 2 / Fin XIX : 1 / 1913 : 3 / 1922 : 1 / 1937 : 1 (Académie) / 1948 : 1 / 1949 : 4 / 1956 : 1 / 1959 : 1 / 1962 : 2 / 1967 : 1 / 1968 : 1 / Années 70 : 1 / 1972 : 1 / 1978 : 3 / 1980 : 1 / 1983 : 1 <i>Total : 26 : Toutes au Liban</i> ²⁴
1986	1	[+2 Liban]
1987	-	-
1988	2	[+3 Liban]
1989	1	2
1990	5 + 1 université (Senghor)	3 <i>Remarque : pas de mention de l'Université Senghor (EGY)</i>
1991	7 + 1 Collège (Collège universitaire français de Moscou) ²⁵	10 + 1 Collège
1992	9 + 1 université (GSÜ) + 1 Collège (Collège universitaire français de Saint-Petersbourg)	6 + 1 université (GSÜ) + 1 Collège [+2 Liban]
1993	19	8
1994	37	23 [+2 Liban]
1995	48	24
1996	23 (dont IFAG ²⁶) [+1 Liban] <i>Remarque : pas de mention de Yeditepe (TR)</i>	7 [+10 Liban] <i>Remarque : pas de mention de Yeditepe (TR), pas de mention de l'IFAG (BG)</i>
1997	23 ²⁷ (+2 Liban)	13 [+3 Liban]
Total 1997	172 + 2 universités + 2 Collèges [+ Liban]	96 + 1 université + 2 Collèges [+ Liban]
Total 1997 rectifié ²⁸	174 + 2 universités + 2 Collèges [+ Liban]	98 + 2 université + 2 Collèges [+ Liban]

²³ Le répertoire de 1997 ne donne pratiquement aucune date pour les formations au Liban, alors que celui de 2006 est plus précis. Dans les calculs, nous n'avons pas tenu compte des formations au Liban: elles sont nombreuses, certaines fonctionnent depuis la fin du XIX^{ème} siècle, sans discontinuité (hormis pendant la période de guerre civile (1975-1991) où le fonctionnement a pu être plus chaotique), l'enseignement en français concerne une bonne partie des enseignements primaire, secondaire et supérieur depuis le XIX^{ème} siècle.

. Elles sont insérées dans des universités historiques, dans un pays où la francophonie semble avoir une assise toute différente que celle des autres pays qui figurent dans la liste.

²⁴ Nous ne pensons pas qu'il y ait eu autant de formations supprimées au Liban entre 1997 et 2006. Au contraire, il y aurait plutôt eu des créations. La différence peut s'expliquer dans l'ambiguïté de comptabiliser des formations et de distinguer des « parcours », des « départements », des 1^{er} cycle, 2^{ème} cycle ou 3^{ème} cycles spécialisés (en 1997, sont dénommés « 3^{ème} cycle » les équivalent de DEA ou DESS français, soit des 2^{ème} cycle depuis 2003 (« Master »))..., surtout que, contrairement à l'Université Galatasaray (1992), à l'Université Senghor (1990) ou, plus tard à l'Université française d'Egypte (2002), les répertoires, pour le Liban, tentent de recenser chaque formation, et non, globalement, des universités.

²⁵ Il y a eu d'autres créations de Collèges, comme le Collège juridique d'Etudes européennes à l'université de Bucarest (1995 ; retenu pour l'étude empirique). Nous ne distinguons que ceux qui, d'après les informations données, présentent plusieurs formations.

²⁶ Nous ne distinguons pas l'IFAG des autres formations, contrairement aux universités et aux Collèges : il ne propose à cette date qu'une seule formation. Il y a eu d'autres créations, par ailleurs, d'Institut du même type, comme au Vietnam.

²⁷ 7 formations dont la date n'est pas indiquée et que nous supposons, étant donné leur implantation géographique (anciens pays communistes), de création récente, ont été ajoutées au nombre de 1997.

²⁸ Rectification partielle, correspondant aux remarques ajoutées dans le tableau, avec les informations dont nous disposons (Université Senghor et IFAG et leur fonctionnement en 2006 ; création de la formation francophone de Sciences politiques et relations internationales à l'université Yeditepe, à Istanbul). Ces rectifications sont bien minimales par rapport à l'ensemble des pays dont nous ne connaissons pas le détail.

1998	[3 : prévue : Buenos Aires, Vietnam, Chine]	6 [+1 Liban]
1999	[1 : prévu : Hanoï]	8 [+4 Liban]
2000		4 + 1 université (U. française en Arménie) [+3 Liban]
2001		15 [+1 Liban]
2002		12 + 1 université (U. Française d’Egypte) [+3 Liban]
2003		17
2004		13
2005		9
Total créations 1997-2006		84 + 2 universités [+ Liban]
2006		(2 projets)
Total 2006		180 + 3 universités + 2 Collèges [+ Liban]
Total 2006 rectifié		182 + 4 universités + 2 Collèges [+ Liban]
Total des créations 1986-2005	260	

Nos calculs, d’après les répertoires des formations francophones publiés par le MAE de 1997 et 2006.

Evolution des créations de formations selon les pays d'implantation entre 1986 et 2005²⁹

Ce tableau a été reproduit dans le texte, où il figure sans les notes renvoyant à différentes précisions.

TOTAL hors Liban	15+1U	120+ 1U+2C	73+ 1U	66+ 1U	269 +4U +2C	
Américaines		2	2			
Vietnam	1	47	13	6	67	
Laos			2			
Indonésies			1			
Chine	1	3	11	6		
Cambodge		8	2	7		
Turanie	2 ³¹	1U	1	1	3 + 1U	
Syrie				2		
Liban ³⁰	5		10	4		
Egypte	1+1	4		2+1		
Slovaquie			2	1		
Serbie Mont				5		
Macédoine				1		
Kirghizistan		1				
Grèce				4		
Géorgie				1		
Croatie				1		
Albanie			1			
Yougoslavie			1			
Ukraine		2	3	3		
Russie	1	12+2C		5		
Roumanie	2	9	4	7	22	
Rép. Tch		3	2	1		
Pologne	1	15	10	7	33	
Moldavie			7			
Lituanie		1		2		
Hongrie		5	4	2		
Bulgarie	1	4	4 ³²	1	10	
Biélorussie		4	1	1		
Arménie			1	1		
Albanie			1			
pays	Année	86-90	91-95	96-00	01-05	Total 1986-2005

D'après les répertoires 1997 et 2006.

En italiques et en gras : établissement avec plusieurs formations (université).

Ordre des pays : classés par zones – Europe, Moyen-Orient, Asie, Amériques (délimitées par alternance de cases grisées / cases non grisées) - et selon leur apparition dans les répertoires (d'abord les pays figurant dans le répertoire de 1997) et l'ordre alphabétique.

U = Université ; C = Collège.

Les périodes ont été découpées par tranches de 5 ans.

²⁹ Il s'agit seulement des créations. Il n'y a donc pas de cumul entre deux périodes. Les fermetures éventuelles ne figurent pas dans le tableau. Si l'on effectue les calculs sur le tableau précédent (répartition des formations par années de création, selon les intervalles retenus pour le présent tableau), on constate quelques différences de chiffres avec le présent tableau. Nous les expliquons par l'utilisation de 2 répertoires : des formations ont parfois changé de nom, il existe aussi des différences de dates de création pour certaines entre les deux répertoires. Nous n'avons pas pu vérifier formation par formation les informations, en utilisant d'autres sources, cela aurait nécessité des recherches conséquentes. Mais, la recherche par date ou la recherche par pays ou la recherche par cycles peut donner des informations quelque peu différentes.

³⁰ Seules les formations ouvertes au Liban depuis 1986 sont comptabilisées dans ce tableau. Ne figurent donc pas les formations historiques, antérieures à cette date.

³¹ DSPA-UM ; formation en Géologie, université Hacettepe, Ankara.

³² Dont génie informatique (UT).

Nombre de formation francophones répertoriées en 1997 et en 2006 selon leur année d'ouverture avec le détail des premières formations créées à la fin des années 1980- début des années 1990

	Répertoire de 1997	Répertoire de 2006
Sans date	41 Toutes les formations libanaises, formations créées de plus ou moins longue date (39 formations créées avant 1980, sauf 3 créées en 1996 ou 1997).	1875 : Droit, Beyrouth, Université de la Sagesse (bac, 4-5 ans) 1888 : Médecine, médecine dentaire, U. Saint-Joseph, Beyrouth (bac, 8 ans) Fin XIX : Philosophie ; Faculté des Lettres et Sciences humaines, U. Saint-Joseph (bac, 3-5-8 ans) 1913 : Droit et Sciences politiques, Sciences de l'ingénieur, U. Saint-Joseph (bac, droit : 4-7 ans ; SP : 3-4 ans ; génie : 5 ans) 1922 : Ecole des Sages-femmes, U. Saint-Joseph, Beyrouth (bac, 4-6 ans) 1937 : Académie libanaise des Beaux-Arts (bac, 5 ans) 1948 : Ecole libanaise de formation sociale, U. Saint-Joseph (bac, 3-6 ans) 1949 : Filière de sciences sociales, Filière de Sciences de l'éducation, filière de psychologie, filière de philosophie et des sciences humaines, U. Saint-Esprit de Kasilik (bac, 3-8 ans) ; 1956 : Institut libanais d'éducateurs, U. Saint-Joseph (bac, 3-5 ans) 1959 : Langue et littérature française, Université libanaise (bac, 4-9 ans) 1962 : Histoire ; Langue et littérature française, U. Saint-Esprit de Kasilik (bac, 3-8 ans) ; 1967 : études bancaires et en assurances, Beyrouth, U. Saint-Joseph (formation continue, 2-5 ans) 1968 : architecture, arts décoratifs..., Beyrouth, université libanaise (bac, 4-5 ans) Années 70 : Sciences appliquées et économiques, Beyrouth, Université libanaise (bac+2, 2-3 ans) 1972 : Sciences de l'infirmière, Beyrouth, Ecole des Sciences infirmières (bac, 3-5 ans) 1978 : génie électrique, génie mécanique, génie civil, Beyrouth, Tripoli, U. libanaise (bac, 5 ans) 1980 : Filière de traduction, Beyrouth, U. Saint-Joseph (bac, 3-8 ans) 1983 : Education spécialisée, Beyrouth, U. Saint-Joseph (bac, 3-5 ans)
1986	1. médecine, Chine, U. médicale de Shanghai II (bac, 6 ans)	1. 5 écoles d'ingénieurs, Liban, Kaslik (bac, 5-8 ans) 2. Agronomie, Liban, Beyrouth (bac, 5 ans, équiv. DEA)
1988	1. Sciences politiques, Turquie, Université de Marmara (bac, 4ans +1 an équiv. DEA) 2. Droit des affaires internationales, Egypte, Le Caire (IDAI) (2 ans, équiv DEA/DESS)	1. Sciences pharmaceutiques, Beyrouth, U. Saint-Joseph (bac, 3-5 ans) 2. Théâtre et cinéma, Beyrouth, U. Saint-Joseph (bac, 3-8 ans) 3. Droit, U. Saint-Esprit de Kasilik (bac, 4-8 ans).

1989	1. Gestion des entreprises, Bulgarie , Centre MARCOM (16 mois, formation des cadres, équiv DEA/DESS)	1. Sciences politiques, Turquie, Université de Marmara (bac, 4ans + 1 an équiv. DEA) 2. Institut de droit des Affaires internationales (IDAI), Le Caire (3-8 ans)
1990	1. Gestion, Varsovie (formation continue des cadres intermédiaire diplômés, 7 semaines / an) 2. Gestion des affaires, Bucarest, ASE, faculté d'études économiques en langues étrangères (4 ans)* 3. Génie civil, Bucarest , UTB (5 ans)* 4. Management international, Russie, Académie du commerce extérieur (équiv. DESS, formation continue, 11 mois) 5. Université Senghor, Alexandrie (filiales équiv. DEA/DESS (développement, gestion), formation continue, 2 ans)* 6. Français de spécialité, Hanoï (formation continue, équiv. DEA/DESS, 1 an)	1. Gestion des affaires, Bucarest, ASE (4 ans) 2. Génie civil, Bucarest, UTB (5 ans) 3. Management, Moscou, Académie de Commerce extérieur (Haut Collège d'économie : 2005) (bac +4 ou 5 ; 2 ans) <i>Remarque : L'Université Senghor n'est pas mentionnée</i>
1991	1. Sciences politiques, Bucarest, UB, faculté des Sciences humaines (1995 : faculté des sciences politiques et administratives) (bac, 4 ans + 1 an équiv. DEA)* 2. Sciences de l'ingénieur, Bucarest , UTB (bac, 5 ans + 1 an équiv. DESS) 3. Sciences de l'ingénieur (4 options), Université Polytechnique de Bucarest (bac, 5 ou 6 ans)* 4. Collèges universitaires français (sciences sociales et humaines), Russie, Moscou, Saint-Petersbourg (équiv. DEA, 2 ans) 5. Gestion des entreprises, Pékin, Université de commerce international et d'économie (équiv. DEA/DESS, formation continue, 2 ans) 6. Traduction / interprétariat, centre de formation des interprètes et traducteurs, Hanoï (équiv. DEA/DESS, 2 ans) 7. Informatique de gestion, bureautique, Ho Chi Minh Ville (formation initiale, 2-3 ans, équiv. IUT)*	1. Sciences politiques, Bucarest, UB, faculté des Sciences humaines (1995 : faculté des sciences politiques et administratives) (bac, 4 ans + 2 ans Master) 2. Sciences de l'ingénieur, Bucarest , UTB (bac, 5 ans) 3. Economie, École supérieure de commerce extérieur, Budapest (bac, 3 ans) 4. Sciences techniques et économiques, U. des sciences techniques et économiques de Budapest (USTEB) (bac, 5 ans. 5. Droit, histoire, littérature, U. d'Etat de Moscou (bac +4 ; 2 ans) 6. Administration des entreprises, U. d'économie de Prague, Institut franco-tchèque de gestion (bac +5, 1 an) 7. Institut national du développement économique (INDE), ASE , Bucarest (extension à Ploiesti) (formation continue, bac + 4 ou 5 ; 2 ans (cours du soir, 50% fr, 30% ro, 20% angls). 8. Ecole supérieure de LEA, Université Bilkent, Ankara (bac, 4 ans) 9. ? Gestion du tourisme, Université Dokuz Eylül, Izmir (bac, 4 ans) (40% angls, 40% frçs, 20% tr). (<i>indic : 8 promotions sorties : création : 1994 ?</i>) 10. Etudes francophones, Université royale de Phnom Penh (URPP) (bac, 4 ans) 11. Gestion des entreprises, Pékin, Université de commerce international et d'économie (équiv. DEA/DESS, formation continue, 2 ans)
1992	1. Chimie industrielle et génie chimique, Sofia , Université technique et de métallurgie (bac, 4 ou 5 ans)* 2. Commerce international, Ecole supérieure de Commerce extérieur, Budapest (bac, 3 ou 4 ans)* 3. Génie des systèmes industriels, Ecole Polytechnique, Wroclaw, Pologne (bac +5, 1 an)	1. Chimie industrielle et génie chimique, Sofia, Université technique et de métallurgie (bac, 5 ans) 2. Génie électrique, U. de Craiova, Roumanie, Faculté d'électrotechnique (bac, 4 ans (depuis 2005)) 3. Collèges universitaires français, Droit, histoire, littérature, Russie, Moscou, Saint-Petersbourg (bac +4, 2 ans)

	4. Gestion des entreprises, Rép. Tchèque, Prague, Ecole supérieure d'économie (bac +4, 1 an) 5. Gestion de l'agronomie et de l'agro-alimentaire, Budapest, Ecole supérieure d'agro-alimentaire (formation continue, bac + 4 ou 5, 2 ans)* 6. Institut national du développement économique (INDE), Bucarest (extension à Ploiesti) (formation continue, bac + 4 ou 5 ; 2 an ½ (cours du soir). 7. Génie électrique, U. de Craiova, Roumanie, Faculté d'électrotechnique (bac, 4 ans)* 8. GSÜ, Turquie, 8 départements (bac, 4 ans) 9. Economie mondiale, finances internationales, Chine, Université de Wuhan (bac, 4 ans) 10. Centre franco-vietnamien de formation à la gestion, Hanoï (bac+4, 2 ans)	4. Filière d'agronomie, Russie, Tcheliabinsk (bac, 5 ans) 5. GSÜ, Turquie, 11 départements (bac, 4 ans lisans ; 6 ans Master) 6. et 7. Interprétariat et traduction et Langue et littérature française, Liban, U. Saint-Esprit de Kaslik (bac, 3-8 ans) 8. Sciences de la santé, Cambodge, Phnom Penh (bac, 6-9 ans) 9. Economie mondiale, finances internationales, Chine, Université de Wuhan (bac, 4 ans)
1993	18	10 1. Génie électrique, UT Sofia (bac, 5 ans)
1994	36 - Institut franco-roumain de droit des affaires et de la coopération internationale, U. Bucarest (bac +4, 1 an (cours du soir))	37 - Institut franco-roumain de droit des affaires et de la coopération internationale, U. Bucarest (bac +4, 1 an (cours du soir))
1995	51 - Economie-gestion, U Saint-Clément d'Ohrid, Sofia (bac, 4 – 5 ans (« master » bulgare de gestion) - Collège juridique franco-roumain d'études européennes, université de Bucarest, faculté de droit (bac, 4 ans)	37 - Economie et gestion, U Saint-Clément d'Ohrid, Sofia (bac, 4 ans (bakalavar)) - Collège juridique franco-roumain d'études européennes, université de Bucarest, faculté de droit (bac, 4 ou 5 ans)
1996	23 <i>Remarque : pas de mention de Yeditepe</i> IFAG, Sofia, Master en administration et gestion des entreprises (bac +4, 1 an)	19 <i>Remarque : pas de mention de Yeditepe ; pas de mention de l'IFAG</i>
1997	18 - Journalisme, U. d'Istanbul, GSÜ (Communication) (bac +3-4, 6 sessions de formations / an)	18 - Génie informatique, UT Sofia (bac, 5 ans)
1998		9
1999		13 - Sciences politiques, NUB (bac, 4 ans ; (ans (master Etudes politiques comparées(2005))
2000		15
2001		20
2002		20
2003		19 - Sciences économiques et relations internationales, U. Akdeniz, Antalya (bac, 4 ans (tr, fr))
2004		21 Gestion et mercatique hôtelière, Albena, Bulgarie (bac, 3 ans)
2005		27
2006		(2)

* Soutien de l'AUFELF

Formations répertoriées créées depuis 1986 et fonctionnant en 1997 et en 2006 selon le cycle d'étude (hors Liban³³)

Année	1997	2006
Nombre de FUF de 1 ^{er} cycle répertoriées	99	121
Dont FUF soutenues par l'AUF	64 (63.5%)	? Non mentionné
Nombre de FUF de 2 ^{ème} ou 3 ^{ème} cycle répertoriées ³⁴	75	61 (non compris les 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles adossés à un 1 ^{er} cycle)
Dont FUF soutenues par l'AUF	IFAG, IFI (2.5%) + Université Senghor +EDSS ³⁵	? Non mentionné
Nombre Total de FUF répertoriées ³⁶	175 +5 U-C	182 + 6 U-C
Dont FUF soutenues par l'AUF	63 + 2 Instituts (IFAG, IFI (Vietnam)) + Université Senghor 37%	? Non mentionné

Nos calculs, d'après les répertoires des formations francophones publiés par le MAE de 1997 et 2006 et nos rectifications partielles (formation en sciences politiques et relations internationales de Yeditepe, 1996).

U = Université ; C = Collège.

³³ En 1997, l'AUPELF ne soutenait pas de formations au Liban.

³⁴ Dont Instituts.

³⁵ Ecole doctorale en Sciences sociales de Bucarest, créée en 1994, non répertoriée, non comptabilisée parmi les 75 formations de 2^{ème} ou 3^{ème} cycles.

³⁶ Total rectifié : 1997 : 22 mentionnées + 1 (Yeditepe, Sciences politiques) ; 2006 : mentionnées + IFAG, Université Senghor, Yeditepe (sciences politiques).

Répartition de l'ensemble des créations de formations francophones répertoriées selon le cycle universitaire en 1997-2006

Année de création	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (2-3-4 ans ; 5 ans ingénieurs ; 6 ans médecine)	Total 1 ^{er} cycle	Formation continue (FC) ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (non compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total 2 ^{ème} -3 ^{ème} cycles et FC	Total Liban compris	Total hors Liban
1985	[1]	[1]			1	
1986	1 [1]	1 +[1]			2	1
1987			1			1
1988	1 [111]	1 +[3]	1	1	5	2
1989			1	1	1	1
1990	11	2+1*	111+1*	3+1*	5+1*	5+2*
1991	11111	5	11+1*	2+1*	7+1*	7+1*
1992	1111 +1* [1]	4+1* +[1]	1111+1*	4+1*	9+2*	8+2*
1993	1111111	7	11111111111	11	18	18
1994	1111111111111111111	19	11111111111111111	17	36	36
1995	1111111111111111111 1111111111111111111	36	11111111111111111	14	50	50
1996	111111 [1111111]	10 +[7]	111111111 [1]	12 +[1]	30	23 ³⁷
1997	111111111111111 [111]	14 +[3]	1111111111 [11]	10 +[2]	29	24
		99 ³⁸ +2*		75 ³⁹ +3*		175 ⁴⁰ +5*
1998	111111 [1]	6 +[1]	1	1	8	7
1999	1111 [111]	4+[3]	1111 [1]	4 +[1]	12	8
2000	11111 +1* [11]	5+1* +[2]			7+1*	5+1*
2001	11111111	8	11111111	8	16	16
2002	1111111 +1* [11]	7+1* +[2]	111111	6	15+1*	13+1*
2003	111 [11]	3 +[2]	1111111111111	12	17	15
2004	1111	4	111111111	9	13	13
2005	1111	4	1111111111	10	14	14
		41+2* ⁴¹		49 + 12 adossés à un 1 ^{er} cycle ⁴²		

D'après le répertoire de 1997 jusqu'en 1996 et de 2006 de 1996 à 2006. Les filières au Liban sont indiquées entre crochets.

*Universités, Collèges... En 1992 : Université Galatasaray (8 départements en 1992. Les départements créés ultérieurement n'apparaissent pas dans ce tableau, seul l'établissement est pris en compte).

1 = une unité.

³⁷ Total rectifié : 22 mentionnées + 1 (Yeditepe).

³⁸ Hors Liban.

³⁹ Hors Liban.

⁴⁰ Total rectifié : 22 mentionnées + 1 (Yeditepe)

⁴¹ Hors Liban.

⁴² Hors Liban.

b) Turquie : Formations francophones

Evolution de créations de formations francophones en Turquie avec mention des formations (1987-2006)

Année ouverture	Formation de 1^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation partielle de 1^{er} cycle	Formation continue ou 2^e/3^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1^{er} cycle)	Total tous cycles
1987			3 ^{ème} cycle français (DEA) : géologie (partiellement en fr), U ; Hacettepe (2 ans) ⁴³	
1988	DSPA, U. Marmara (4 ans)			1
1991	- Gestion du tourisme, U. Dokuz Eylül, Izmir (4 ans) ⁴⁴ , français : option : 40%, type LEA -Traduction appliquée à la gestion, U. Bilkent, Ankara type LEA			2
1993	- GSÜ (4 ans) : Droit Administration publique (SP) Economie Gestion RI Communication Génie industriel Génie informatique		DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)*	1 univ / 8 départements
1996	Sciences politiques et RI, U. Yeditepe (4 ans)			1
1997		- Journalisme (1 mois et demi en 3 ^{ème} ou 4 ^{ème} année), U Istanbul, GSÜ (jusqu'en 2000)	GSÜ : Institut des sciences (3 ^{ème} cycle : 2 ans)* ⁴⁵ : début des programmes de Sciences	2
1998			GSÜ : Institut des sciences sociales (3 ^{ème} cycle : 2 ans)* début des programmes de Sciences sociales	1
2000	- GSÜ : Philosophie (4 ans) –		GSÜ : début des programmes de doctorat (Droit)*	1

⁴³ Cette formation est pleinement attestée dans les archives de Nantes (cartons 17, 19 : comptes rendus des commissions paritaires d'action culturelle franco-turques, 1988, 1991 ; notes et rapports du SCAC 1987).

⁴⁴ Les archives renseignent sur une coopération avec l'université de Savoie depuis 1991. Les indications données dans un courrier du doyen de la faculté de commerce de l'université Dokuz Eylül, daté du 16 février 1995 et adressé au Conseiller culturel de l'Ambassade de France (archives Nantes, carton 30), montrent une coopération étroite avec l'UFR de langue de l'université de Savoie. Nous avons des doutes quant au fait qu'elle ait pu un jour fonctionner en délivrant des enseignements en français, si ce n'est marginalement dans le cadre de conférences très ponctuelles d'universitaires français. Nous pensons qu'elle est mentionnée dans le répertoire du MAE de 2006 et sur le site de l'ambassade de France en 2005 et encore en 2008, car il est rare actuellement de trouver des enseignements *de* français obligatoires dans les cursus des universités turques aujourd'hui. En 2011, la formation n'est plus / pas mentionnée sur le site de l'université Dokuz Eylül en tant que formation délivrant, même partiellement, des enseignements *en* français, mais comme une formation, en anglais où l'apprentissage d'une deuxième langue vivante (allemand ou français) est obligatoire pendant une bonne partie du cursus de licence.

⁴⁵ Les créations de 3^{ème} cycles (DEA ou DESS français, équivalents d'un 2^{ème} cycle turc – Yüksek lisans) qui se succèdent à GSÜ à partir de 1997 ne sont pas détaillées dans ce tableau. A la rentrée 2005, il existe 13 DEA (équivalent français de Yüksek lisans), 11 DESS (équivalent français de Yüksek lisans) ; 4 programmes de doctorat à l'Institut des Sciences sociales et 2 DEA et 1 DESS à l'Institut des Sciences. En 2012, il y avait au total, pour les deux instituts, 43 programmes de master. Ils étaient 47 en 2015.

	Sciences économiques et relations internationales, U. Akdeniz, Antalya (4 ans) ⁴⁶			
2001	- GSÜ : Sociologie (4 ans)			
2005	- GSÜ : Langue et Littérature française (4 ans)			
2006	- GSÜ : Mathématiques (4 ans)			
2014			- U Yeditepe : Master RI*	

D'après les informations croisées issues du répertoire de 1997, du répertoire de 2006, du SCAC en Turquie et des comptes rendus des comités paritaires de GSÜ,

Les lignes qui interrompent la chronologie établissent un bilan des créations de la période concernée.

Entre parenthèses la durée du cursus de formation.

*2^{ème} ou 3^{ème} cycle adossé à un 1^{er} cycle.

⁴⁶ Cette formation est bien attestée (nous connaissons des enseignants y ayant travaillé à ses débuts ; elle est mentionnée dans un rapport du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie, daté de décembre 2001 (archives personnelles)). Elle a changé d'intitulé en 2004, pour devenir une formation en sciences économiques et relations internationales. Elle fonctionne (fonctionnait ?) avec des enseignements en turc, en anglais, en français. Les enseignements en français, y sont (étaient ?) marginaux, en options. Le français est en revanche enseigné comme LV2 obligatoire. Nous ignorons comment fonctionne exactement cette formation aujourd'hui, qui n'est pas « offerte » comme formation « en français » dans les listes du YÖK (contrairement au DSPA de l'université de Marmara ou au département de Sciences politiques et relations internationales de l'université Yeditepe, par exemple).

Evolution des formations fonctionnant en Turquie selon les cycles et les domaines d'études et les années de référence des répertoires (1997-2015)⁴⁷

	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation partielle de 1 ^{er} cycle	Formation continue ou 2 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle) et ED ⁴⁸	Total**
1985-1990	1 DSPA, U. Marmara		1 2ème cycle : géologie (partiellement en fr), U ; Hacettepe	2
1991-1995	- GSÜ : 8 départements 3 : -DSPA, U. Marmara -Gestion du tourisme, U. Dokuz Eylül, Izmir (4 ans, français : option : 40%, type LEA) -Gestion, LEA (anglais, français), U. Bilkent, Ankara		2 : - 2ème cycle : géologie (partiellement en fr), U ; Hacettepe - DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)*	8 + 3
1996-2000	- GSÜ (8 départements) 3 : DSPA-UM ; Tourisme, Izmir ; LEA Bilkent. + 1 : Sciences politiques et RI, U. Yeditepe (4 ans)	1 Journalisme (1 mois et demi en 3ème ou 4ème année), U Istanbul et GSÜ (jusqu'en ?)	1 ⁴⁹ - DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)* +2 : - GSÜ : Institut des sciences (2ème cycle : 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences sociales (2ème cycle : 2 ans + ED) ⁵⁰	8 + 5
2001-2005	- GSÜ (11 départements) 4 : DSPA-UM ; Tourisme, Izmir ; LEA Bilkent ⁵¹ . Sciences politiques et RI, U. Yeditepe +1 Sciences économiques et RI, U. Akdeniz, Antalya (4 ans)		3 - DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences (2ème cycle : 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences sociales (2ème cycle : 2 ans +ED)*	11 + 5
2006-2010	- GSÜ (12 départements) 4 : DSPA-UM ; Tourisme, Izmir ⁵² ;		3 - DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences (2ème cycle : 2 ans)*	12 + 4

⁴⁷ Il s'agit d'une part des répertoires du MAE, mais aussi des informations communiquées par le SCAC de l'Ambassade de France en Turquie (site de l'Ambassade, Fiche Curie, documents transmis...).

⁴⁸ Les désignations des cycles, au-delà du premier cycle, sont problématiques : les cycles ne coïncident pas d'un pays à l'autre ; ils ont évolué dans le temps (voir la comparaison et l'évolution des cycles d'études dans les trois pays annexe 9). Le problème de désignation entre 2^{ème} ou 3^{ème} cycle provient en particulier de l'ancien découpage universitaire français, avant la réforme LMD : un troisième cycle (DEA ou DESS) équivaut aujourd'hui, en termes d'années d'études, à un deuxième cycle (M). Dans les documents consultés, essentiellement français ou destinés à des Français, un cursus universitaire équivalent à bac+5 est souvent considéré comme un « troisième cycle », alors que dans les pays eux-mêmes, il ne s'agit, dans la période considérée, que d'un deuxième cycle. Dans ce tableau, nous avons choisi de nommer 2^{ème} cycle les formations présentées, jusque dans le courant des années 2000 comme des « 3^{ème} cycle » (français), même si dans les pays retenus ce n'est pas toujours bien clair, de nombreux changements ayant été opérés en peu d'années. Dans tous les cas, pour autant que possible éviter les confusions (et la complexité à retraduire tous les documents d'archives, y compris la confusion qui pourrait aussi en découler), nous ne désignerons pas le doctorat par un numéro de cycle. La formule 2-3^{ème} cycle désigne alors les cycles intermédiaires entre un premier cycle, dénommé aussi « licence » (Lisans, en turc ; Bakalavar en bulgare ; licență en roumain), et le Doctorat (même désignation dans les trois pays). ED signifie « Ecole doctorale ».

⁴⁹ Le 3^{ème} cycle de géologie n'est plus mentionné dans les documents d'archives du SCAC d'Ankara.

⁵⁰ Nous ne signalons que la création des deux Instituts de Galatasaray (les Instituts reçoivent les formations post-licence, soit, en Turquie, les 2^{ème} cycles (Master en 2 ans) et doctorat). Nous n'indiquons pas ici le nombre de formations de master ou de doctorat créées depuis la fondation des Instituts en 1997 (Institut des sciences) et en 1998 (Institut des Sciences sociales).

⁵¹ Ne fonctionne plus comme LEA mais comme un département de traductologie.

⁵² Voir note dans le tableau précédent. Nous ignorons quand cette formation a cessé de proposer le français comme 2^{ème} langue obligatoire : en 2005, elle est mentionnée sur le site de l'Ambassade de France en Turquie ; en 2011,

	Sciences politiques et RI, U. Yeditepe Sciences économiques et RI, U. Akdeniz, Antalya (4 ans)		- GSÜ : Institut des sciences sociales (2ème cycle : 2 ans + ED)*	
2011-2015	- GSÜ (12 départements) 3 : DSPA-UM ; Sciences politiques et RI, U. Yeditepe Sciences économiques et RI, U. Akdeniz, Antalya (4 ans) ⁵³		4 - DSPA, DEA SP (Y. Lisans, 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences (3ème cycle : 2 ans)* - GSÜ : Institut des sciences sociales (2ème cycle : 2 ans + ED)* - U Yeditepe : Master RI*	12 + 3

Les totaux ont été effectués sur la date limite de la période.

Entre parenthèses la durée de la formation.

*2^{ème} ou 3^{ème} cycle adossé à un 1^{er} cycle. ED : Ecole doctorale.

**Total des formations. Ne sont pas comptabilisés les nouveaux cycles créés quand ils sont liés à un autre cycle créé antérieurement (signalés par *). Le total est présenté sous forme d'addition à deux chiffres. Le premier correspond aux départements de GSÜ.

dans les curriculums, accessibles sur le site de l'université Dokuz Eylül, le français n'est pas proposé, ni comme langue d'enseignement, ni comme langue à apprendre.

⁵³ L'enseignement en français est très limité. Sur le site de l'université Akdeniz, nous avons consulté les curriculums de plusieurs facultés susceptibles d'être concernées : faculté des sciences économiques et administratives et faculté du tourisme. Le curriculum du département de Relations internationales de 2015-2016 est celui dans lequel la langue française a la plus grande place : le français est proposé comme langue de spécialité durant les quatre années de licence et un cours en français est proposé sur chacun des deux semestres en 3^{ème} année : « Les enjeux actuels dans la vie politique turque » (cours 3h, délivré par le même enseignant que celui qui délivre les cours de français de spécialité et comme faisant partie). Dans l'offre pour les étudiants Erasmus de la faculté deux cours seulement sont proposés, tous deux issus du département des relations internationales. Le curriculum de la faculté de tourisme ne fait pas apparaître de cours en français ; on trouve seulement des cours de français en tant que langue à apprendre.

Evolution des effectifs étudiants des formations universitaires francophones en Turquie : 1989-2010

	1989	1993	1996	2000	2004	2006	2008	2010
Désignation								
DSPA-UM	106	288	328		350 env		360 env	400 env
GSÜ Licences Total (L+M)	-	200*	807*	1441	1716 2365	1812 2365	1800 2613	2125 3275
SP-RI Yeditepe ⁵⁴	-	-	40 env	160 env	160 env	160 env	160 env	160 env
Gestion du tourisme, Dokuz Eylül / Izmir	?	?	?	?	?	?	?	?
Sciences économiques-RI, Akdeniz / Antalya	-	-	-	-	?	?	?	?
Journalisme	-	-	-	20 env	-	-	-	-
Total env	106	500 env	1200 env		2900 env		3150 env	2700- 3800 env*

D'après les données des institutions.

*A partir de 2008, de plus en plus de masters de GSÜ se font en langue turque ou en langue anglaise, d'où la fourchette, assez large pour l'année 2010.

⁵⁴ D'après les places théoriques attribuées par le YÖK et les entretiens.

c) Bulgarie : Formations francophones

Evolution de créations de formations francophones en Bulgarie avec mention des formations (1989-2015)

	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation partielle de 1 ^{er} cycle	Formation continue ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total tous cycles***
1989			- Centre MARCOM (formation de 16 mois) (fermeture : 1998)	
1989-1990			1	1
1992	- Génie chimique et chimie industrielle UTCM (5 ans)			
1993	- Génie électrique UT (5 ans)			
1995	- Gestion USKO (4 ans)	- Journalisme, USKO (1 mois et demi en 2 ^{ème} année) (jusqu'en 2005 ?)		
1991-1995	3	1		4
1996			- IFAG (1 an) : DESS Gestion des entreprises et DESS gestion des administrations	
1997	-Industrie alimentaire, U technologie alimentaire, Plovdiv (5 ans) - Génie informatique UT (5 ans)*			
1998	- Gestion hôtelière et touristique, Collège international Maastricht, Albena (3 ans) (rattachée à la NUB en 2004)			
1999	- Sciences politiques, NUB (4ans)			
1996-2000	3		1	4
2000			- ED de l'IFAG	
2004			- ED internationale d'ingénierie UT*	
2005	- Economie USKO (4 ans)*		- Master international Droit de l'UE, USKO (1 an) : fr, bg, avec traduction des cours en fr .[Les DESS de l'IFAG sont transformés en Master 2, d'un an]	
2001-2005	1		3	4
2007			- Master de Relations internationales et d'études politiques comparées, NUB (1 an)* - Master Management financier, USKO* (jusqu'en 2014)	
2010			- Master Conseil, expertise et action publique NUB (1 an) (fermé en 2015)*	
2006-2010	0		3	3
2011			IFAG* : 3 masters Master en administration des entreprises (1 an) Master en gestion publique européenne (1 an) Master en économie sociale et solidaire (1 an)	

2013			- Master Gestion de l'hôtellerie de luxe, Albena (2 ans), NUB* [- CEFAR (IFAG) : centre francophone d'appui à la recherche en économie et gestion**]	
2014	- LEA administration et gestion, NUB (4 ans)		- Master logistique industrielle, UT (1 an)*	-
2015			- ESFAM (ex IFAG)* : 5 masters (1 an) : Administration des entreprises Management public Entreprenariat social et solidaire Management du tourisme et des loisirs Conseil et expertise en action publique - Master Logistique et transport internationaux, Académie militaire (1 an)	1
2011-2015	1		8	11

Source : Site de l'Institut français / Bulgarie

<http://institutfrancais.bg/fr/etudier-fr/etudiants-programmes-francophones/>

Les lignes qui interrompent la chronologie permettent de faire un bilan des créations de la période concernée.

Entre parenthèses la durée du cursus de formation.

*Master ou ED adossés à un 1^{er} cycle ou à une structure déjà existante.

** Ne délivre pas de diplômes. Pour indication.

***Total des formations « complètes », avec l'ensemble des cycles. Ne sont pas comptabilisés les nouveaux cycles créés quand ils sont liés à un autre cycle créé antérieurement (signalés par *).

Evolution de créations de formations francophones en Bulgarie par périodes (1989-2015)

	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation partielle de 1 ^{er} cycle	Formation continue ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total tous cycles
1989-1990			1	1
1991-1995	3	1		4
1996-2000	4		1	5
2001-2005	1		2	3
2006-2010	0		3	3
2011-2015	1		9	10

D'après les informations croisées du répertoire de 1997, du répertoire de 2006, du rapport sur l'action de la France en Bulgarie, 1991-2001 (2003), des documents élaborés par l'IF de Bulgarie depuis 2006 (guides des formations, sous forme de livrets et en ligne).

Liste des formations fonctionnant en Bulgarie en 2001

Désignation	Institution locale d'implantation	Partenaires 2001 ⁵⁵	Année de création	Durée de cursus à la création	Etat 2015
MARCOM	Centre franco-bulgare de formation à la gestion	FNEGE	1989	1 an	Close 1998
Filière francophone de chimie industrielle	Université de technologie chimique et de métallurgie de Sofia	AUF	1992	5 ans	Active
Institut francophone d'administration et de gestion	IFAG	AUF	1996	2 ans	Active
Filières de génie électrique et d'informatique	Université technique de Sofia	AUF	Elec 1993 Info 1997	5 ans	Active
Filière d'enseignement francophone de la Faculté d'économie et de gestion	Université Saint Clément d'Ochrid de Sofia	Bordeaux IV	Eco 1995 Gest 2005	4 ans	Active
Filière francophone de technologie alimentaire	Institut supérieur des industries alimentaires de Plovdiv	AUF	1997	5 ans	Active
Filière de gestion touristique et hôtelière, US-SKO	Institut de gestion hôtelière d'Albena	IUT de Nice	1998	3 ans	Active
Filière francophone de sciences politiques, NUB	Nouvelle université bulgare	AUF	1999	4 ans	Active

D'après : SFERE / MAE, 2001

Nombre de formations francophones fonctionnant en Bulgarie (1989-2015)

	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation partielle de 1 ^{er} cycle	Formation continue ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total tous cycles
1989-1990			1	1
1991-1995	3	1	1	5
1996-2000	7	1	1	10
2001-2005	7	1	3	11
2006-2010	7		6	14
2011-2015	8		8	17

Les totaux ont été effectués sur la date limite de la période.

Le tableau ne tient pas compte des différentes branches au sein d'un même département (par exemple : Licence de Gestion (créé en 1995) et Licence d'Economie (créée en 2005) du département de français de la Faculté des Sciences économiques de l'Université de Sofia (USKO)) : elles sont considérées comme une seule formation. Il tient en revanche compte des 2^{ème} et 3^{ème} cycles créés dans la continuité des formations.

⁵⁵ Nous avons reproduit les informations qui figurent dans le rapport de la SFERE en 2001. Tous les partenaires ne sont pas mentionnés.

Effectifs étudiants des formations universitaires francophones en Bulgarie (1996-2015)

	1996 ⁵⁶	1997 ⁵⁷	2000 ⁵⁸	2006 ⁵⁹	2008 ⁶⁰	2011 ⁶¹	2014 ⁶²	2015 ⁶³
Désignation								
MARCOM	19	20 env	-	-	-	-	-	
Filière francophone en journalisme (1995- ?) (partielle)	10	?	-	-	-	-	-	
IFAG ⁶⁴	34	75 env.	100	100 env	?	68	90	184 [2016]
Filière francophone de chimie industrielle	86	x	84		74			
Filières de génie électrique et d'informatique UT	143	x	180		193			
Filière francophone de technologie alimentaire	24	x	96		?			
Filière d'enseignement francophone de la Faculté d'économie et de gestion, US-SKO ⁶⁵	66 [1 ^{ère} année : 34 ; 2 ^e année : 32]	x	120	[théorique : 227 Eco : 20 ; gestion : 40]				
Filière de gestion touristique et hôtelière, Albena	-	x	30 env		?			
Filière francophone de sciences politiques, NUB	-	-	40 env	75	95			
Total Effectifs FUF	382	x = 425 +95 = 525 env	750 env	860 env		850 env	[240 nouveaux recrutements]	[280 nouveaux recrutements]

⁵⁶ Répertoire MAE 1997 et rapport BECO, 1997.

⁵⁷ Rapport de mission du Conseiller culturel, scientifique et de coopération de l'ambassade de France à Sofia, 1^{er} septembre 1994 – 31 août 1998, p. 13. Le rapport ne donne que le total de l'ensemble des formations notées x.

⁵⁸ Rapport SFERE, 2001 et MAE/DGRCST, *Coopération française avec la Bulgarie* (1991-2001), 2003.

⁵⁹ Fiche Curie, Bulgarie, 2007 ; Fiches BECO.

⁶⁰ BECO, fiche filières 2008 (3 filières : Génie électronique et informatique ; Chimie, Sciences Po NUB) ;

⁶¹ Fiche Curie Bulgarie, 2012

⁶² Fiche Curie 2015

⁶³ Fiche Curie 2015

⁶⁴ Données IFAG, 2015.

⁶⁵ Documents de la formation.

Total étudiants en Bulgarie				228 468				
Effectifs étudiants apprenants de français*				3024 (1% des étudiants)				

* Dans les Départements d'études françaises, les facultés de pédagogie, les universités, les FUF.

d) Roumanie : Formations francophones

S'il est relativement aisé de suivre le mouvement des formations francophones en Bulgarie et en Turquie⁶⁶, il est moins aisé de réaliser ce travail pour la Roumanie, où se trouve un grand nombre de formations.

On peut avoir une évolution très grossière de l'évolution globale des formations en Roumanie, en utilisant plusieurs outils : les répertoires du MAE de 1997 et 2006, le répertoire très minutieux réalisé par le SCAC de Roumanie en 2009, la cartographie présente sur le site de l'AUF depuis 2015 – qui se définit comme un « Répertoire des formations de niveau master ou supérieur dispensées en français ou partiellement en français au sein des établissements membres de l'AUF » (site de l'AUF). Ce répertoire, complété par les universités membres, n'est donc pas censé renseigner sur les formations de niveau licence, même si certains établissements ont renseigné les formations de ce niveau. Mais il est facile de vérifier, même si les formations de licence sont devenues très minoritaires, que toutes les formations de licence ou de niveau licence n'y figurent pas⁶⁷.

Ces répertoires donnent un état des lieux des formations fonctionnant au moment où ils ont été produits. Ils peuvent comporter des différences entre eux : telle formation peut être mentionnée dans l'un et non dans l'autre : soit qu'elle ait fermé à un moment donné ou définitivement, soit qu'elle ait été omise par les recenseurs.

Nous disposons des deux répertoires établis par le MAE (1997 et 2006), des rapports du SCAC de Roumanie (rapport d'août 1996, attaché de coopération scientifique, SCAC Roumanie), du rapport de la SFERE commandé par le MAE de 2001 ; les fiches Curie de 2007 à 2014 et la carte interactive de l'AUF⁶⁸.

De toute évidence, tous ne comptent pas la même chose. En 1996, le rapport de l'attaché de coopération signale qu'il y a à ce moment en Roumanie 4 formations soutenues par le SCAC de l'Ambassade de France (Sciences de l'ingénieur à l'université Polytechnique de Bucarest ; Economie, gestion, finance à l'ASE ; Sciences politiques à l'université de Bucarest et Droit et Droit des affaires à l'université de Bucarest. Mais à côté de ces cas de formations universitaires soutenues par le SCAC, le rapport indique qu'il existe plusieurs autres formations universitaires francophones (Chimie à l'université de Bucarest, Mathématiques et Physique à Bucarest, Médecine à Iasi...) ne reçoivent pas de soutien. Nous ne savons pas quel est leur nombre, ni quelles sont celles qui ont fait l'objet d'un recensement parmi les formations figurant dans le répertoire du MAE de 1997. On imagine en effet que les SCAC ont transmis les informations au MAE qui les a centralisées pour l'ensemble des pays. Il est possible que de nombreuses formations aient été ouvertes à un moment et qu'elles aient cessé de fonctionner à un autre. D'ailleurs, c'est le cas semble-t-il de la faculté de médecine de Iasi, dont la création daterait du tout début des années 1990, qui est évoqué dans le rapport de l'attaché en 1996, mais ne figure pas dans le rapport du MAE de 1997, ni dans celui de 2006. Pourtant cette formation est actuellement bien répertoriée. Elle fait partie d'un groupe de filières de médecine qui a été l'objet d'un petit rapport du SCAC en 2009. La fiche Curie Roumanie de 2011 dresse la liste complète des facultés de médecine qui dispensent des enseignements en langue française en Roumanie (pas moins de 5 en 2011) et qui sont devenues très prisées par les étudiants français.

Nous pensons que cette filière a eu un moment d'interruption, avant de ré-ouvrir en 2009 et de connaître de nouveau un très vif succès au moment où la Roumanie intégrait l'Union européenne (2007) et surtout au moment où les citoyens roumains étaient autorisés à librement circuler et à travailler dans tous les pays membres (2009).

L'attaché de coopération universitaire que nous avons rencontré en 2009 était alors très critique à l'égard de ces filières qu'il jugeait de piètre qualité et animées de visées essentiellement mercantiles,

⁶⁶ Et encore, il n'est pas toujours possible de suivre tous les mouvements, malgré le faible nombre de formations dans ces deux pays. Outre le fait que les recensements ne sont pas toujours exhaustifs, les formations peuvent également changer de nom.

⁶⁷ Par exemple : le Collège juridique, la formation de sciences politique de l'université de Bucarest...

⁶⁸ <https://cartographie.auf.org/>

intéressées à attirer des étudiants français ayant échoué au concours de médecine en France. De fait, elles connaissent un succès important aujourd'hui, si l'on s'en fie aux fiches Curie : en 2011, 5 filières en médecine, pharmacie ou dentisterie accueillait plus de 1200 étudiants français (pour des frais d'inscription variant entre 3500 et 5000 euros par an).

Voici en 2001 quelles étaient les formations francophones créées en Roumanie, selon le recensement opéré par la SFERE pour évaluer les formations universitaires dans les PECO (SFERE / MAE, 2001)

2001 : Liste des formations francophones fonctionnant en Roumanie en 2001

Désignation de la formation	Institution locale d'implantation	Partenaires en 2001	Année de création	Modification de cursus	Etat 2001	Etat 2015
Génie électrique	Faculté d'électrotechnique de l'université de Craiova	INP Toulouse	1992 4 ans		Active	?
Géographie	Université de Iasi	Université de Nice (2001) ENS (2006)	1997 4 ans 2006 : 3+2		Active 4 ans	?
Sciences politiques	Université de Bucarest	AUF	1991 5 ans	1995 4 + 1 (DEA) 2005 : 3+2 2008 : 3 2012 : 3+2	Active	Active
Collège juridique franco-roumain d'études européennes	Faculté de droit de l'Université de Bucarest	Paris I	1995 4 ans	2003 : 3+2	Active	Active
Institut franco-roumain de droit des affaires et de la coopération internationale	Faculté de droit de l'Université de Bucarest	Paris I	1994 1 an		Active	close 2003
Institut juridique francophone doctoral et post-doctoral	Faculté de droit de l'Université de Bucarest	Paris I	2014 doc et post-doc		Active	Active
Institut national de développement économique	ASE Bucarest	CNAM	1992 2 ans		Active	?
Génie civil et équipement technique du bâtiment	Université technique de construction de Bucarest		1990 Gen civ 1993 Tech bât 5 ans		Active	?
Développement urbain intégré	Université d'architecture et urbanisme Ion Mincu, Bucarest	INSA Lyon	1999 1 an 1/2		Active	
Gestion des Affaires	ASE Bucarest	U Orléans (depuis 1994)	1990 4 ans	2005 3+2	Active	Active
Finance et contrôle de gestion (DESS)	ASE Bucarest	U Orléans (depuis 1994)	1996 1 an	2006 2	Active	Close 2009
Economie quantitative et statistiques financières (DEA)	Université Babès Bolyai, Cluj-Napoca	U Orléans	? 1 an		Active	?
Administration et gestion des collectivités locales et des PME-PMI	Universités de Pitesti, Cluj-Napoca, Târgoviste, Brasov et Galati	Paris XII Toulouse / IAE ?	1995 2 ans		Active	Close

Administration et gestion des collectivités locales et des PME-PMI	ASE, Bucarest	Toulouse / IAE ?	2000 1 an 2005 2 ans		Active	Active
Institut franco-roumain de gestion	Université de Cluj-Napoca ASE	Université d'Auvergne Clermont-Ferrand I	1999 4 ans 2000 5 ans		Active	? ASE Close 2010 ?
Fabrication flexible (DEA)	Université Polytechnique de Timisoara	Grenoble 1	? 1 an		Active	Close ?
Master de gestion des milieux	Université sciences agronomiques et médecine vétérinaire du Banat	AGRENA	? 1 an		Active	Close ?
DEA Signal et image	Université Polytechnique de Timisoara	Institut national des télécommunications d'Evry	? 1 an		Active	Close ?
Administration des entreprises ⁶⁹	Université de l'Ouest	FNEGE	2 ans	1994	Active ?	Close 1998
Ingénieurs (3 spécialisation)	Université Polytechnique de Bucarest		1991 5 ans	1996 : Master 2005 : 4+2	Active	Active

D'après : SFERE / MAE, 2001

Remarque : comparée à la liste des formations créées avant 2001 et répertoriées en 2009 par le SCAC de Roumanie, cette liste n'est pas complète.

⁶⁹ L'évaluation SFERE / MAE, 2001 considère cette filière active. Les archives de la FNEGE indiquent quant à elles que le programme s'est terminé en 1998. Nous n'avons par ailleurs pas trouvé trace de ce programme sous une autre forme, avec d'autres collaborations, au-delà de 1998.

Evolution des créations de formations francophones en Roumanie répertoriées (fonctionnant) en 2009 (1990-2009)

Année de création	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation continue ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total tous cycles
1989			
1990	11		2
Total 89-90	2		2
1991	1111	1	5
1992	11	1	3
1993			
1994		11	2
1995	1	1 ⁷⁰ 111	5
Total 91-95	7	8	15
1996		111	3
1997	1		1
1998	1		1
1999	1	1	2
2000	1	11	3
Total 96-00	4	6	10
2001		1	1
2002			
2003	1 ⁷¹	1	2
2004		1	1
2005	11	1	3
Total 01-05	3	4	7
2006	1		1
2007	11	1111111	9
2008		11	2
2009	1 ⁷²	111	4
Total 06-09	4	13	16
2010-2015	? (<i>A priori</i> : pas de nouvelles créations de 1 ^{er} cycle)	74 ⁷³	

Nos calculs, d'après le répertoire des formations francophones du SCAC Roumanie de 2009.

Pour 2015, les données proviennent de la carte interactive de l'AUF.

1 : représente une unité

⁷⁰ Diplômes d'IAE français (Toulouse), 1 an, 3^{ème} cycle, mentionnés sur le répertoire 1997 du MAE, ils ne figurent plus sur le répertoire de 2006.

⁷¹ Médecine.

⁷² Médecine.

⁷³ Nous avons retiré du total les formations en langue et culture françaises, didactique des langues, traduction... : soit 35 formations.

Evolution des formations francophones fonctionnant en Roumanie selon les cycles et les domaines d'études et les années de référence des répertoires (1997-2015)

Répertoire	Formation de 1 ^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formation continue ou 2 ^e /3 ^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1 ^{er} cycle)	Total tous cycles
1997	9 ⁷⁴ Economie-gestion : 1 Sciences humaines / Sciences po : 1 Droit : 1 Ingénierie : 6	6 ⁷⁵ Economie-gestion : 4 (1 fermée en ?) Droit : 1 Sciences sociales : 1	15
2006	12 Economie-gestion : 2 (1 fermée en ?) Sciences po : 1 Droit : 1 Ingénierie : 6 Géographie : 1 Médecine : 1	15 Economie-gestion : 4 Sciences po et Droit : 2 Sciences sociales : 1 Ingénierie : 6 Urbanisme : 1 Philosophie : 1 Communication média : 1	27
2009	18 Economie-gestion : 6 Sciences po et droit : 2 Sciences hum et soc : 1 Ingénierie : 8 Médecine : 2	30 Economie-gestion : 12 Sciences po et Droit : 4 Sciences hum et sociales : 6 Ingénierie : 8	48
2010 ⁷⁶	23 Economie-gestion : 2 Sciences po et droit : 2 Sciences hum et soc : 1 Ingénierie : 11 dont médecine : 7	17 Economie-gestion : 5 Sciences po et Droit : 2 Sciences hum et sociales : 0 Ingénierie : 8 médecine : 2	40
2015	[23] ? (<i>A priori</i> : pas de nouvelles créations de 1 ^{er} cycle ; fermetures possibles : nombre inconnu)	? 74 masters ⁷⁷ + Doctorats	? 117

Nos calculs d'après les répertoires : MAE, 1997 et 2006 ; SCAC Roumanie, 2009 ; AUF, carte interactive des formations francophone, 2015.

Pour avoir une idée plus précise des créations de formations universitaires francophones en Roumanie aujourd'hui (2015), l'annuaire de l'AUF ne convient pas tout à fait, puisqu'il ne comporte aucune indication de date de création. Afin de connaître le nombre de créations entre 2005 et 2015, nous avons donc dû comparer le recensement de 2015 réalisé par l'AUF avec ceux établis dans les répertoires du MAE de 1997 et 2006 et avons supprimées toutes les formations dont la création était antérieure à 2006 (dernier répertoire du MAE)⁷⁸.

⁷⁴ Les trois formations de l'université Polytechnique ont été comptabilisées séparément. De même dans les tableaux suivants. L'AUF ne compte qu'une seule formation.

⁷⁵ On note un décalage entre les formations de 2^{ème} et 3^{ème} cycle répertoriées en 1997 et celles répertoriées en 2006 ou 2009 pour la période de créations précédant 1997. Il faut noter que jusqu'en 1993, voire 1996, pour certaines universités ou discipline, les cursus n'étaient composés que d'un seul cycle, en 5 ans.

⁷⁶ Site semi-officiel : Etudier en Roumanie, liste des formations en français, en allemand et en anglais (année 2010-2011) : <http://www.etudier-en-roumanie.com/universites-en-langues-etrangeres.html>

Comme pour les autres nous avons ôté les formations d'études françaises.

⁷⁷ Nous avons retiré du total, les formations en langue et culture françaises, didactique des langues, traduction... (35 formations). Les formations de masters dans le domaine de la médecine ne sont que 3.

⁷⁸ Nous avons corrigé certaines dates, en croisant plusieurs informations dont nous disposons. Par rapport à 2006, seule une formation en géographie de l'université Alexandru Ioan Cuza à Iasi (licence en 3 ans) ne figure pas sur le répertoire du SCAC de 2009. Elle fonctionne en 2014 (site de l'université), non seulement sous forme de Licence (3 ans), mais aussi de Master (2 ans). D'après les informations que nous avons pu obtenir, il est possible que la formation ait rencontré des difficultés et ait cessé de fonctionner à un moment donné (que nous n'avons pas réussi à déterminer) entre 2006 et 2014 – à moins qu'elle n'ait pas été répertoriée.

e) Evolution des effectifs étudiants des formations universitaires francophones dans les trois pays

Il est déjà compliqué d'avoir une idée exacte du nombre de formations universitaires francophones, ce l'est encore davantage pour les effectifs étudiants.

Pour avoir une idée très approximative de ce que leur nombre représente sur l'ensemble des étudiants des pays où sont implantées les formations universitaires francophones et de leur évolution, nous avons dû avoir recours à plusieurs sources, de nature très différente, ce qui fait que nous ne savons pas toujours comment les comptes ont été faits, au moyens de quelles techniques, selon quelles statistiques disponibles. De plus, la plupart du temps, il a fallu nous contenter d'une source unique d'information pour tel ou tel pays, pour telle ou telle année. Pour la Roumanie et la Bulgarie, les données globales proviennent des SCAC, à l'exception de la Bulgarie en 1996 où nous avons utilisé les effectifs mentionnés dans le répertoire du MAE 1997 (en provenance des SCAC de toute façon). Pour la Turquie, nous avons utilisé les données transmises par les institutions elles-mêmes soit par voie d'archives, soit directement pour les plus récentes. Pour le département de sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe, il s'agit des données théoriques (les places ouvertes par le YÖK), vérifiées par voie d'entretien (promotions de 40 étudiants par an). Nous n'avons pas pris en compte la formation de traducteurs spécialisés de l'université Bilkent (formation liée aux langues, hors de notre corpus, comme ses semblables en Bulgarie et en Roumanie).

Pour la formation en économie et tourisme d'Izmir et celle en économie et relations internationales d'Antalya, nous n'avons pas d'information. Nous pensons que la première a rapidement cessé, à supposer qu'elle l'ait fait, de délivrer des enseignements en français. Elle délivre en revanche au moins depuis 2010 des enseignements de français, l'étude de deux langues vivantes étant obligatoire dans le cursus (l'anglais obligatoire et soit le français, soit l'allemand). Pour la formation en économie et relations internationale de l'université Akdeniz à Antalya, elle a effectivement délivrée au moment de sa création des enseignements en français aux côtés d'enseignement en turc et en anglais. Nous pensons, d'après les informations contenues sur le site (en 2010 et 2015) que cette formation ouvre selon les inscriptions. Le français peut-être choisi après le recrutement, il n'est pas obligatoire. Il est possible également qu'elle ne délivre plus que des cours de langues (2 langues vivantes, comme à Izmir sont obligatoires dans le cursus).

Ces données sont donc très approximatives, elles visent à donner un ordre de grandeur.

Néanmoins, nous avons tout de même opéré des rapprochements afin d'avoir une certaine idée, même grossière, de la place représentée par les formations universitaires francophones dans leur champ universitaire respectif et de leur évolution.

Evolution des effectifs approximatifs des formations universitaires dans les trois pays (1989-2015) (tableau repris dans le corps du texte)

	Turquie⁷⁹	Bulgarie⁸⁰	Roumanie⁸¹
Année			
1989	106		
1993	500 env.		
1996	1200 env	390 env	+1128 ⁸²
2000		750 env	
2004	2900 env.		
2005			4000 env
2006		860 env	4000 env (1500 Roumains ⁸³)
2008	3150 env		4000 env
2010	2700 – 3800 env ⁸⁴	850 env	3 500 env (dont 1500 Roumains ⁸⁵)
2013		850 env.	
2015		900 env.	

⁷⁹ D'après les données des institutions.

⁸⁰ 1996 : Répertoire MAER, 1997 ; au-delà, grandeur proposée par le SCAC (fiches Curie).

⁸¹ Documents du SCAC : Rapport de 1996 de l'attaché de coopération en charge de l'universitaire ; au-delà : fiches Curie et Rapport d'information de la mission sénatoriale effectuée du 3 au 7 mai 2009 en Roumanie (Rapport Sénat, Legendre *et al.*, 2009).

⁸² Données pour 1995. Rapport de l'attaché de coopération SCAC de l'Ambassade de France en Roumanie, 1997. Ne sont comptabilisés que les formations soutenues à cette époque par le SCAC de l'Ambassade de France (4 formations). Cependant, il existait d'autres formations. Les effectifs totaux des formations sont donc supérieurs à 1128. Pour les filières soutenues à la fois par le BECO et le SCAC, les chiffres de *L'Officiel de la coopération franco-roumaine, 1996-1997* (1997) sont à peu près les mêmes que ceux avancés par un rapport du BECO de 1997.

⁸³ Le rapport d'évaluation *La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union européenne (1995-2005)*, DME / MAE, 2007, avance le chiffre de 1500 étudiants fréquentant les FUF en Roumanie (p. 87). Il est vraisemblable, d'après les données dont nous disposons par ailleurs (rapports BECO, rapports SCAC), que ce chiffre indique les inscriptions des seuls étudiants roumains.

⁸⁴ A partir de 2008, de plus en plus de masters de GSÜ se font en langue turque ou en langue anglaise, d'où la fourchette assez large pour l'année 2010.

⁸⁵ Données pour 2009 : Fiche Curie Roumanie, 2011 (les autres étudiants, selon la fiche, sont essentiellement des étudiants du Maghreb). Les fiches suivantes (2013 et 2014) ne fournissent pas de chiffres, même approximatifs.

2. ANNEXE 2 - Statut administratif des formations francophones universitaires retenues pour l'étude empirique

Les curriculums en langue française bénéficient-ils d'une valorisation particulière au sein des institutions ?

Le tableau suivant permet d'avoir une vue d'ensemble de notre corpus et de l'étendue administrative de la composante francophone des formations retenues pour l'étude empirique.

Nous avons retenu trois catégories :

- Etablissement
- Faculté
- Formation

Les établissements dans les trois pays sont dirigés par un recteur.

Dans les trois pays, les regroupements disciplinaires se font au sein de facultés avec à leur tête un doyen.

Les « Formations » disposent pour nous d'un curriculum qui recouvre plusieurs cycles d'études, délimités par l'obtention d'un diplôme.

Les « départements » sont a priori propres à la Turquie. Un département correspond à une formation.

En Bulgarie et en Roumanie, on trouve au sein des facultés, au moins pour les formations que nous avons observées, des « programmes ».

Statut administratif des formations universitaires francophones du corpus au moment de leur création avec indication des changements éventuels (2015)

Pays d'implantation	Etablissement d'enseignement supérieur de tutelle	Statut juridique de l'établissement	Faculté	Formation francophone (1 ^{er} cycle : 3 ou 4 ans)	Année d'ouverture
Turquie	Université Marmara	public	Sciences économiques & administratives (1988-212) Sciences politiques (depuis 2012)	Département Sciences politiques et administration publique (Tarabya)	1988
	Université Galatasaray	public	Sciences économiques & administratives	Département Sciences politiques	1993 ⁸⁶
				Département Relations internationales	1993
				Département Economie	1993
				Département Gestion	1993
	Université Yeditepe	Privé / de fondation	Sciences économiques & administratives	Département Sciences politiques et relations internationales en français	1996
				Programme	

⁸⁶ Les quatre départements de la Faculté des sciences économiques et administratives font partie des premiers ouverts, en 1993.

Roumanie	Académie des sciences économiques	public	Administration des affaires en langues étrangères	Administration des affaires en français	1990
	Université de Bucarest	public	Sciences politiques ⁸⁷	Programme Sciences politiques	1991
			Droit	Collège juridique⁸⁸	1994 1995
			Collège juridique ⁸⁹		
Bulgarie	Université de Sofia	public	Gestion	Programmes : Gestion Economie	1995 2005
	Nouvelle Université Bulgare	privé / de Fondation	Sciences politiques	Programme Sciences politiques / relations internationales	1999
Moldavie	Académie des sciences économique de Moldavie	public	Relations économiques internationales	Programme Relations économiques internationales en français	1997
	Université Libre de Moldavie	privé			1997

Les cases colorées en orange correspondent à l'étendue administrative initiale du statut du français.

Les formations sont classées par :

- pays, établissement et faculté d'implantation
- année d'ouverture
- année de signature de l'accord de coopération et grande instance de coopération institutionnelle signataire.

⁸⁷ Jusqu'à la création en 1994 d'une formation en roumain (puis en 1997 d'une formation en anglais), la formation en français était la seule composante de la faculté, soit la faculté elle-même.

⁸⁸ Statut particulier. Entité relativement autonome à l'intérieur de la faculté de droit.

⁸⁹ Le Collège juridique constitue une entité particulière à l'intérieur de la faculté de droit. Il bénéficie d'une autonomie pédagogique, délivre ses « propres » diplômes (ceux de l'université Paris 1 – Panthéon Sorbonne) par rapport à l'université de Bucarest, mais les étudiants ne peuvent s'y inscrire sans être inscrits à la faculté de droit de l'université de Bucarest, dont ils obtiennent aussi le diplôme et qui, par ailleurs, héberge le Collège dans ses locaux.

Premiers accords de coopération internationale des formations universitaires francophones

Pays d'implantation	Etablissement d'enseignement supérieur de tutelle <i>Statut administratif</i>	Faculté	Formation francophone (1 ^{er} cycle : 3 ou 4 ans)	Année d'ouverture	Accord de coopération Année de signature⁹⁰ et organismes de coopération signataires⁹¹	Accord de coopération interuniversitaire⁹²
Turquie	Université Marmara <i>public</i>	Sciences économiques & administratives (1988-212) Sciences politiques (depuis 2012)	Département Sciences politiques et administration publique (Tarabya)	1988	1989 MAE	1989 FNSP
	Université Galatasaray <i>public</i>	Sciences économiques & administratives	Département Sciences politiques	1993 ⁹³	1992 MAE	1994 Consortium (Paris 1)
			Département Relations internationales			
			Département Economie			
	Université Yeditepe <i>Privé / de fondation</i>	Sciences économiques & administratives	Département Sciences politiques et relations internationales en français	1996	<i>Aucun accord de coopération</i>	
Roumanie	Académie des sciences économiques <i>public</i>	Administration des affaires en langues étrangères	Programme Administration des affaires en français	1990	1993 AUPELF	1990 Projet Tempus ?

⁹⁰ Nous indiquons la date de la signature du premier accord de coopération. Nous n'indiquons pas dans ce tableau sa durée, ni les accords suivants éventuels, ni les non renouvellements éventuels.

⁹¹ MAE : Ministère des affaires étrangères français (nous désignons aussi par le même sigle les autres dénominations - et périmètres d'intervention - de ce Ministère : Ministère des Affaires étrangères de 1981 à 1986 ; Ministère des affaires étrangères, de la coopération et de la francophonie en 2002 ; Ministère des affaires étrangères et européennes de 2007 à 2012). AUPELF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française. En réalité, l'AUPELF devient en 1993 l'AUPELF-UREF (Université des réseaux d'expression française), avant de devenir en 1998 l'AUF (Agence universitaire de la francophonie). Nous utilisons donc par raccourci dans le tableau le sigle « AUPELF », en lieu et place, d'après la période de référence qui figure dans le tableau, de « AUPELF-UREF ». Nous ne tenons pas compte des variations de dénominations intervenues dans la période. Nous ne mentionnons pas les universités signataires de conventions souvent ultérieures à la signature de l'accord avec les grandes instances de coopération institutionnelle.

⁹² Il s'agit des premiers accords de coopération interuniversitaires connus, sans tenir compte des changements dans le temps. Nous mentionnons les principaux signataires. Ce sont souvent des consortiums universitaires et certains sont plus impliqués que d'autres : ce sont ceux que nous indiquons comme « principaux ».

⁹³ Les quatre départements de la Faculté des sciences économiques et administratives font partie des premiers ouverts, en 1993.

	Université de Bucarest <i>public</i>	Sciences politiques	Programme Sciences politiques	1991	1991 SCAC / MAE 1994 AUPELF	1994 Consortium (IEP Paris ULB)
		Droit Collège juridique	Collège juridique	1994 : Institut 1995 : Collège	1995 MAE	1994 Paris 1
Bulgarie	Université de Sofia <i>public</i>	Gestion	Programmes : Gestion Economie	1995 2005	1997 MAE	1998 Consortium (Bordeaux IV, Lille 1)
	Nouvelle Université Bulgare <i>privé / de Fondation</i>	Sciences politiques	Programme Sciences politiques / relations internationales	1999	1998 AUPELF	1998 Consortium (IEP Paris ULB)
Moldavie	Académie des sciences économique de Moldavie <i>public</i>	Relations économiques internationales	Programme Relations économiques internationales en français	1997	1997 AUPELF	1997 Consortium (ASE, Orléans)
	Université Libre de Moldavie <i>privé</i>			1997	1997 AUPELF	1997 Consortium

3. ANNEXE 3 - Textes officiels

Les textes officiels, en particulier les textes régissant la coopération universitaire, permettent de voir comment est inscrite la langue française dans plusieurs documents officiels, comment cette inscription a évolué, et quel est son statut dans les accords de coopération universitaire.

Liste des textes officiels des annexes (PDF-3-FUF-Textes-officiels)

Les textes officiels qui figurent dans la liste ci-dessous se trouvent dans une annexe en format PDF (« PDF-3- Textes-officiels »)

Quelle est la nature des « accords », « conventions » qui instituent le français langue des enseignements ?

Quel est le statut formel du français dans ces textes officiels relatifs aux formations francophones ?

Qui les signe et avec quels engagements ?

Les textes officiels que nous avons examinés sont de deux types :

- les textes de l'institution au sein de laquelle sont implantées les formations universitaires francophones ;
- les textes relevant de conventions, d'accords... internationaux (interuniversitaires ou entre universités et organismes qui ne relèvent pas du droit local).

Dans cette annexe, les documents que nous avons recueillis sont classés par pays et formations :

➤ **Turquie**

- Université Galatasaray ;
- DSPA de l'université de Marmara

➤ **Bulgarie**

- Formation en gestion et en économie de l'université de Sofia Saint-Kliment d'Ohrid ;

➤ **Roumanie**

- Université de Bucarest :
Sciences politiques
Ecole doctorale en sciences sociales
Collège juridique

➤ **Moldavie**

Formation en relations économiques internationales, Académie d'études économiques de Moldavie (ASEM)

Ces documents sont des documents issus :

- des archives des services de l'Ambassade de France en Turquie, pour la période antérieure à 1998 (Centre des archives de Nantes) ;
- des archives « non officielles » qui nous ont été remises par des acteurs des institutions impliquées à un titre ou un autre dans le fonctionnement des formations.

On voit que certaines formations retenues pour l'étude empirique sont absentes de la liste : nous n'avons de documents que pour les formations pour lesquelles nous avons pu avoir, même partiellement, accès à des archives, qu'elles soient officielles ou « non officielles ».

Nous n'avons pas de textes officiels pour la formation en sciences politiques et relations internationales de l'université Yeditepe (Turquie) ; la formation en sciences politiques de la NUB (Bulgarie) et la formation en administration des affaires de l'ASE (Roumanie).

En revanche, nous avons inclus des documents assez récents de formations qui ne font pas partie directement de notre corpus. Ils concernent :

- l'Ecole doctorale en sciences sociales de l'université de Bucarest⁹⁴ ;
- l'Académie des sciences économiques de Moldavie⁹⁵.

Ces documents sont intéressants car ils permettent d'avoir une variété de textes et d'avoir une idée des « trous », en particulier quand ils concernent des conventions-types avec l'AUF, comme c'est le cas pour ces deux formations « hors corpus ».

Nous en présentons la liste ci-dessous.

Les documents n'ont pas été imprimés mais sont consultables en format PDF (avec onglet de navigation : classement pas pays et par date de signature).

PDF- 3 « FUF-Testes officiels)

TURQUIE – GSÜ (Université Galatasaray)

- 1992 - Accord entre le Gouvernement de la République de Turquie relatif à l'établissement d'enseignement intégré de Galatasaray, signé à Istanbul, le 14 avril 1992
- 1994- Protocole annexe à l'accord du 14 avril 1992 du 13 octobre 1994
- 1995 - Accord sous forme d'échange de lettres concernant le protocole annexe à l'accord du 14 avril - 1992, octobre 1995

Textes turcs

- 1992 - Décret d'approbation du statut de l'établissement d'enseignement intégré Galatasaray, publié au JO le 6 novembre 1992
- 1992 - Traduction en français du décret approuvant la création de l'EEIG
- 1994 - Loi du 05 juin 1994 concernant la transformation de l'EEIG en « Université Galatasaray » (traduction en français)

Textes français

- 1994 - Arrêté du 31 août 1994 autorisant la création de la MICEL
- 1994 - Convention de coopération universitaire relative à l'université Galatasaray, signée le 13 octobre 1994
- 2006 - Convention de coopération avec l'université Galatasaray (2006-2010)
- 2011 - Convention de coopération avec l'université Galatasaray (2011-2015)

TURQUIE – DSPA-UM (Département de sciences politiques et administratives – Université de Marmara)

- 1989- Convention entre l'Ambassade de France en Turquie et l'Université de Marmara
- 1989- Projet de convention entre l'université de Marmara et la Fondation nationale de sciences politiques (septembre 1989)
- 1990 - Convention entre l'université de Marmara et la Fondation nationale de sciences politiques (septembre 1990)
- 2003 – Convention-cadre entre l'Institut d'études politiques de Grenoble (France) et l'université de Marmara à Istanbul (Turquie), Département francophone de Sciences politiques et administratives, mars 2003

BULGARIE

US-SKO

- 1998 - Convention relative au consortium d'appui à la filière francophone de sciences de gestion de l'université de Sofia Saint Clément d'Ochrid – Bulgarie, janvier 1998

⁹⁴ Indirectement : l'école doctorale en sciences sociales est en partie, historiquement, liée à la formation en sciences politiques de l'université de Bucarest.

⁹⁵ Cette formation avait initialement été retenue pour l'étude empirique, mais nous n'en exploitons pas toutes les données.

2008 – Convention de délocalisation du Master 2 professionnel de management financier de l'université Montesquieu-Bordeaux IV (France) à l'université de Sofia « Saint Kliment Ohridski » (Bulgarie), 03 octobre 2008

- 2009 – Projet de convention pour la délocalisation d'un diplôme d'économie et de gestion entre l'université de Lille 1 et l'université de Sofia « Saint Kliment Ohridski »

- 2010 – Convention de délocalisation d'un diplôme d'économie et de gestion entre l'université de Lille 1 et l'université de Sofia « Saint Kliment Ohridski » et le centre culturel et de coopération de l'Ambassade de France en Bulgarie, 22 février 2010

- 2014 – Projet de Convention de partenariat pour la délocalisation du diplôme d'économie et de gestion de l'université Lille 1 à l'université de Sofia « Saint Kliment Ohridski », 2014 (présenté au CA de Lille 1 du 12 décembre 2014)

ROUMANIE

Sciences politiques – Université de Bucarest

- 2008 – Projet de convention entre l'AUF et l'université de Bucarest relative à la filière francophone « sciences politiques », 2008

Ecole doctorale en Sciences sociales (EDSS), université de Bucarest

- 2008 – Convention entre l'université de Bucarest et l'AUF

- 2008 – Accord de coopération entre l'université de Bucarest et l'université libre de Bruxelles, 10 septembre 2008

- 2008 – Convention entre l'université libre de Bruxelles, le Commissaire général aux relations internationales de la Communauté française de Belgique et l'université de Bucarest, 8 décembre 2008

- 2009 – Accord de coopération entre l'université de Bucarest et l'Ecole des Hautes études en sciences sociales (EHESS), février 2009

- 2009 – Accord-cadre entre l'université de Laval (Canada, Québec) et l'université de Bucarest (Roumanie), 29 janvier 2009

Collège juridique

- 2005 – Accord de coopération entre l'université de Bucarest et l'université Paris I Panthéon Sorbonne

- 2010 – Convention complémentaire à l'accord de coopération scientifique signé le 1^{er} novembre 1993, signée le 25 novembre 2011, à l'occasion du 15^{ème} anniversaire du Collège juridique

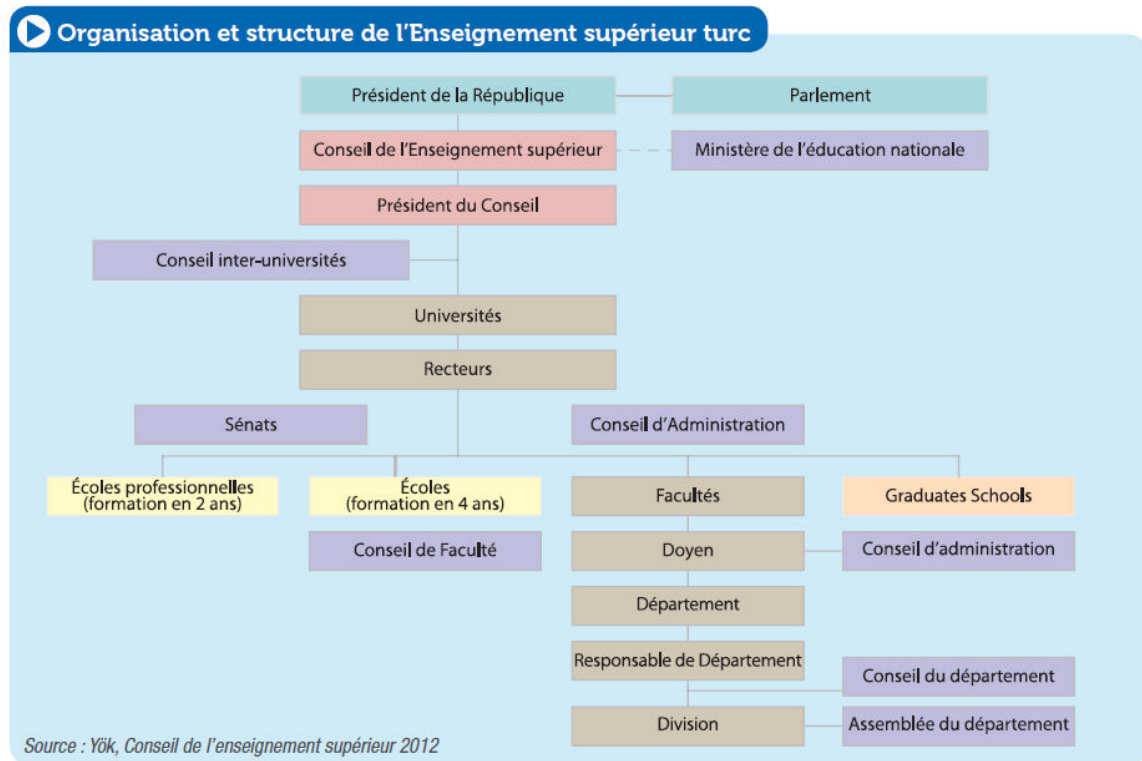
MOLDAVIE

ASEM

- 2006 – Convention entre l'AUF et l'Académie d'études économiques de Moldavie

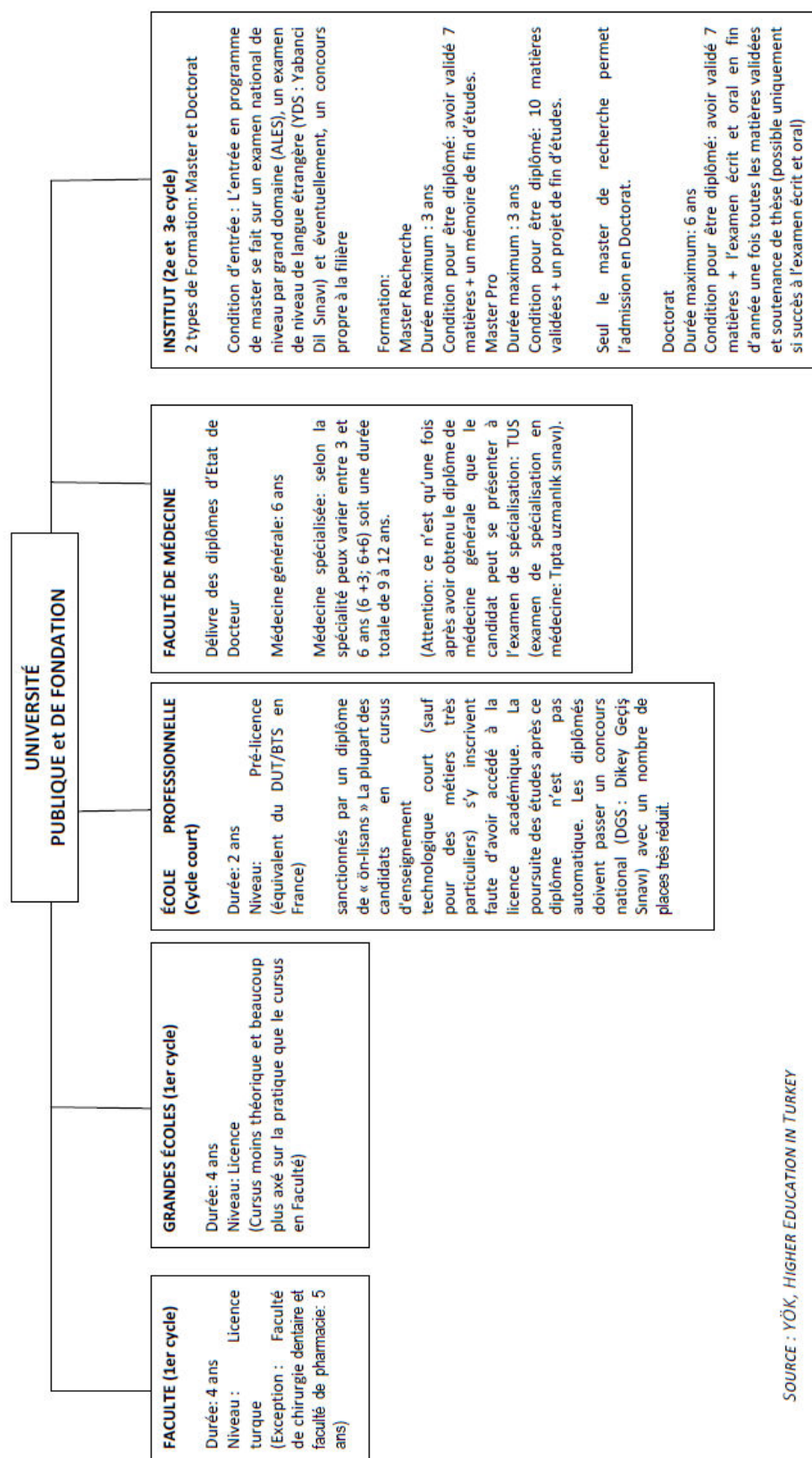
4. ANNEXE 4 – TURQUIE : champ universitaire

a) Turquie : Structure de l'enseignement supérieur



Campus France, 2014 (d'après YÖK, 2012)

b) Turquie : Organisation interne des universités et des diplômes



SOURCE : YÖK, HIGHER EDUCATION IN TURKEY

Source : Fiche Curie Turquie, 2014.

c) Turquie : Données de l'évolution de l'enseignement supérieur

Tableau réalisé à partir des sources suivantes :

- Pour les données antérieures à 1981 : articles de références (Askan, 2001 ; Turan, 2010 ; Berkkurt, 2010...) ; Notes de synthèse diverses établies par les autorités turques pour le Service culturel de l'Ambassade de France à Ankara ou synthèses de celui-ci à partir des données officielles (Archives Nantes, carton 25).
- Pour les données postérieures à 1980 :
 - *Archives du poste diplomatique français à Ankara, Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25. Différentes notes et synthèses de la période 1980 à 1999, préparées par le Service culturel et de coopération scientifique et technique, à partir des données officielles turques (note rédigée par Jeannine Erhuner datée du 1er mars 1990 ; note de Stéphane Loss à Mme Bili, datée du 15 novembre 1996 ; état des lieux présentés par le YÖK, en 1993 (sans autres indications de date), août 1995.
 - *On trouve également des livrets régulièrement produits par le YÖK ou l'ÖSYM.
 - *Fiches Curie Turquie, réalisée par le Service culturel de l'Ambassade de France, selon les données officielles turques.
 - 2001-2004 : F. Mizikaci, *Higher Education in Turkey*, Bucarest, UNESCO-CEPES, 2006.
 - 2001-2011, M. Durman, 2011.
 - * Eurydice, *Structures of Education, vocational training and adult education systems in Europe. Turkey*, 2008 : 43.

Remarques :

L'estimation du nombre d'étudiants par faculté est problématique pour la période précédant les années 1990-1995.

Les sources n'indiquent pas toujours ce qui y est inclus ou non.

Jusqu'à aujourd'hui, en Turquie, les « facultés » (fakülte) désignent au sens strict les formations de premier cycle universitaire (lisans en quatre ans) ; les formations post-lisans, qui forment à la recherche - Yüksek lisans (« lisans supérieure », en 2 ans (+ 6 ans après le secondaire)) et « Doktora » (4 ans) – sont regroupées dans des « Instituts » (Enstitü). Mais dans un sens large les « facultés » regroupent aussi l'ensemble des formations, puisque les instituts sont nécessairement adossés à des formations de premier cycle.

On ne sait pas toujours si l'enseignement à distance est compris ou non dans les nombres ou les pourcentages, ni si l'enseignement professionnel est comptabilisé parmi les accès en Lisans et les chiffres des facultés. Ceci fait que nous avons été souvent déçue par certaines informations contradictoires concernant les chiffres, bien que provenant des mêmes sources officielles, selon les indications des auteurs. Par exemple, les statistiques directement publiées par le YÖK et celles publiées par Eurydice présentent des écarts non extrêmes mais tout de même assez significatifs pour les mêmes années⁹⁶. Les écarts peuvent être assez importants pour la période précédant les années 1990. Nous avons refait de nombreux calculs et essayé de confronter plusieurs sources pour une même année et de tenir compte des commentaires qui en étaient éventuellement donnés (changement de procédures de recrutement, de contexte politique) pour retenir ceux qui semblaient les plus logiques dans la série.

Le tableau ci-dessous est donc à lire comme le reflet de tendances et non comme un décompte parfait de la réalité.

⁹⁶ Eurydice, 2008 : statistiques pour les années 2005 à 2008. Nous avons conservé les statistiques directement publiées par le YÖK quand nous les possédions.

Année scolaire	Nombre d'universités ⁹⁷	publiques	privées	Nombre d'étudiants en facultés (Dont établissements privés) *avec l'EAD ⁹⁸	Taux d'accès en Lisans ⁹⁹ (nb admis / nb de candidats)	Taux d'accès (avec l'enseignement à distance)	Nombre étudiants formation professionnelle	Nombre d'inscriptions en Post-Lisans (Master Doctorat) ¹⁰⁰	Nombre d'enseignants dont : pr ; Doç ; Y. Doç ¹⁰¹
1913-1914	(5) ¹⁰²								163 (80 : université Médecine)
1923-1924				2914					307
1927 ¹⁰³	(18) ¹⁰⁴			3918					451
1933	1 ¹⁰⁵								
1943-1944	2 ¹⁰⁶								
1946	3 ¹⁰⁷								
1950-1951	3	3		25 000	(1.3% ¹⁰⁸)				1950
1955-1956 ¹⁰⁹					(100% ¹¹⁰)				
1956-1957	6 ¹¹¹	6							
1957-1958	7	7							
1960-1961					(76% ¹¹²)				
1965-1966					(61% ¹¹³)				
1967-1968	8	8							
1971-1972	10 ¹¹⁴	10			(32% ¹¹⁵)				
1976-1977	19	19			13.2% (40 767 / 308 000)				
1979-1980	19				9.6% (40 622 / 420 726)				
1980-1981	19			237 369	9,4% (41 574 / 443 359)				20 917
1981-1982 ¹¹⁶	19 (361 facultés)			333 000	13% (54 818 / 421 312)				20 244
1982-1983 ¹¹⁷	25	25		233 655 (EAD : 23 200)	17.9% (72 983 / 408 573) (6% tranche d'âge) ¹¹⁸	25% (102 883 / 408 573)			
1983-1984	27	27		281 446 *322 320	24,6% (89 005 / 361 335)	29% (112 205 / 361 335)		Master : 9 059 Médecine : 2 364 Doctorat : 4 336	19 757 (pr : 1823 ; doç : 2596 ; y doç : 2407)
1984-1985	28 ¹¹⁹	27	1	332 411 *398 185	21% (92 545 / 437 644)	34% (132 545 / 437 644)	45 603	Master : 10700 Médecine : 6022 Doctorat : 5569 Total : 22 291	21 946 (pr : 1891 ; doç : 2792 ; y.doç : 2503)
1985-1986	28			350 351 *449 414	19,8% (95 000 / 480 633)	32.5% (145 000 / 480 521)			22 968 (pr : 1877 ; doç : 2899 ; y. doç : 2484)

1986 ¹²⁰ - 1987	29	28	1	357 353 (privé : 426 (0.09%)) *481 600	19.3% (97 022 / 503 481)	33% (165 933 / 503 481)		24 382 (pr : 1911 doç : 3142 ; y.doç : 2714) (privé : 67)

⁹⁷ La première université, créée comme université, est l'université d'Istanbul, en 1933. Dans l'époque antérieure, c'est à partir de 1900 que les écoles spécialisées sont organisées comme des facultés et regroupées au sein d'une institution dénommée « Darülfünun ». Ce que nous indiquons entre parenthèses, ce sont donc le nombre d'écoles ou facultés spécialisées et à caractère « professionnel » - pour employer un terme actuel - regroupées au sein de Darülfünun. Il existe par ailleurs des écoles spécialisées qui ne sont pas comprises dans la Darülfünun, comme les écoles d'ingénieurs, qui formeront l'université technique en 1944.

Il faut ajouter aux chiffres, tout au long de la période, les Hautes écoles qui ne sont pas des universités (Académie de police, Académie militaire, Académie des Beaux-Arts...) : 6 hautes écoles historiques, jusqu'à aujourd'hui. Leurs effectifs totaux représentent environ 60000 étudiants en 2012.

⁹⁸ De 1986 à 2006, les chiffres des effectifs totaux (y compris enseignement à distance et enseignement privé) sont repris de l'étude d'Özdem, 2011, eux-mêmes tirés de plusieurs sources : statistiques de l'ÖSYM (Centre de placement des étudiants) (2007), de *Developments in Higher Education* (1989) et *Foundation Universities Report* (2007).

⁹⁹ Nombre de candidats admis dans une université sur le nombre de candidats se présentant au concours national (élèves directement issus de l'enseignement secondaire, mais aussi étudiants repassant le concours ayant échoué les années précédentes). Entre 1976 et 1996 il s'agit des données d'archives provenant du SCAC de l'Ambassade de France à Ankara (Centre des archives de Nantes, Fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25).

¹⁰⁰ Nous désignerons par « Master » le niveau suivant la Lisans turque en quatre années. Ce niveau est appelé littéralement « Lisans supérieure » (Yükseklisans). Le doctorat est dénommé « Doktora ». Les données sont issues des Archives de Nantes, fonds 38PO/2007009/1-163, carton 25.

¹⁰¹ Pr (professeurs) ; doç (doçent) ; y. doç. (yardımcı doçent). Voir les titres universitaires annexe 10.

¹⁰² Il ne s'agit que des unités de Darülfünun : Théologie, Sciences, Droit, Lettres, Médecine. Les chiffres n'incluent pas ceux des écoles qui restent avec un fonctionnement indépendant.

¹⁰³ Tezcan, 1981.

¹⁰⁴ Nombre de facultés et écoles supérieures.

¹⁰⁵ Création de l'Université d'Istanbul.

¹⁰⁶ Création de ITÜ : Université technique d'Istanbul.

¹⁰⁷ Création de l'Université d'Ankara.

¹⁰⁸ 1,3% de la classe d'âge (Burdy & Marcou, 2008).

¹⁰⁹ Introduction d'un concours d'entrée à l'université.

¹¹⁰ Si le taux d'entrée à l'université par rapport à la classe d'âge est faible, en revanche tous les étudiants ayant terminé leurs études secondaires peuvent entrer à l'université ou dans une école supérieure (Bastürk, 2003 :21)

¹¹¹ Notamment, création de ÖDTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi), Université technique du Moyen-Orient, à Ankara, université de langue anglaise.

¹¹² Des bacheliers.

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ Les écoles supérieures du Robert College sont transformées en université publique, Boğaziçi Üniversitesi (Université du Bosphore), de langue anglaise.

¹¹⁵ Des bacheliers.

¹¹⁶ Les chiffres sont dans Tezcan, 1981. Ceux concernant les effectifs étudiants et les effectifs enseignants, qui semblent présenter une anomalie dans la série (plus élevés que les chiffres des années antérieures mais aussi que les chiffres des années postérieures), n'ont pas pu être vérifiés dans d'autres sources. En effet, si les documents d'archives, pour la même année fournissent des indications sur l'enseignement à distance, ils ne donnent pas de chiffres sur les effectifs étudiants globaux pour cette année-là. Nous ne savons donc pas si les chiffres donnés pour l'enseignement à distance sont déjà comptabilisés ou non dans le total cité, c'est pourquoi nous les indiquons entre parenthèses. Les purges menées suite au coup d'Etat de 1980 qui ont affecté les enseignants comme les étudiants expliquent les fluctuations de chiffres.

¹¹⁷ Enseignement à distance (télévisé) ouvert en 1982. Ecoles techniques ou professionnelles créées depuis la rentrée 1982 : elles dispensent un enseignement court (2 années) débouchant sur un diplôme professionnel.

¹¹⁸ Par comparaison : 36% des étudiants de la tranche d'âge en Europe occidentale intègrent l'enseignement supérieur et 55% aux Etats-Unis.

¹¹⁹ 3 universités anglophones : ODTÜ ; Boğaziçi ; Bilkent (privée).

¹²⁰ A partir de 1986, les candidats ne peuvent plus se présenter au concours d'entrée à l'université au-delà d'un délai de trois ans après leur obtention du diplôme de lycée.

1987-1988	29			361 595 (privé : 301) *495 402	16.1% (101 267 / 628 089)	28% (175 095 / 628 089)			26 611 (pr : 1970 ; doç : 3331 ; y.doç : 3384) (privé : 169)
1988-1989	29			376 495 (privé : 3088) *551 718	15.5% (107 333 / 693 277)	27.2% (188 689 / 693 277)			28 114 (pr : 2772 ; doç : 2864 ; y.doç : 3469)
1989-1990	29			406 969 (privé : 4374) *635 829	13.2% (108 822 / 824 128)	23,5% (193 878 / 824 12888)	(39 652 nouveaux)		31 190 (pr : 4433 ; doç : 2181 ; y.doç : 3555)
1990-1991	29			434 748 (privé : 5846) *695 710	12.7% (113 347 / 892 975)	22% (196 735 / 892 975)			33 652 (pr : 4678 ; doç : 2359 ; y.doç : 3683)
1991-1992	29			459 105 (privé : 6740 : 1,5%) *748 850	13.4% (116 968 / 875 385)	22,8% (199 735 / 875 385)			34 280 (pr : 4738 ; doç : 3121 ; y.doç : 3632)
1992-1993 ¹²¹	50 ¹²²	48	2	489 158 (privé : 7486) *848 820	13% (127 742 / 977 550)	26,6% (260 303 / 977 550)	84 040	Master : 33 463 Doctorat : 13 764 Art : 223 Médecine : 4 664 Total : 52 114 (+ 4226 autres qu'univ.)	37 580 (pr : 4932 ; doç : 3460 ; y.doç : 4089)
1993-1994	55	52	3	555 486 (privé : 8464) *1 072 312	16.4% (182 716 / 1 115 571)	29.8% (324 402 / 1 115 571)			41 411 (pr : 5366 ; doç : 3432 ; y.doç : 4823)
1994-1995	56 ¹²³	53	3	618 755 (privé : 9063 : 1,5%) *1 096 070	16.4% (204 973 / 1 249 880)	29.7 (370 826 / 1 249 880)		Master : 41 102 Doctorat : 16 025 Total 58 912 (dont médecine : 5 410)	43 103 (pr : 5831 ; doç : 3445 ; y.doç : 5414) (privé : 729)
1995-1996	58		5	690 677 (privé : 9 103) *1 150 137	17.1% (216 346 / 1 263 379)	30.4% (383 974 / 1 263 379)			49 234 (pr : 6581 ; doç : 3571 ; y.doç : 6165)
1996-1997	62		9	*1 213 165 (privé : 12 646, 1% env)	16.1% (217 252 / 1 348 126)	28,5 % (384 885 / 1 348 126)			
1997-1998	69		16	*1 322 345 (privé : 19 998)				Master : 49 123 Doctorat : 19 996 Médecine : 5 719 Total : 74 838	55 444 (pr : 7 103 Doç : 3 872 Y doç : 6 841) (privé : 1346)
1998-1999	71		18	*1 374 457 (privé : 27 367)					(privé : 1860)
1999-2000	73		20	*1 412 248 (privé : 36 244)					63 866 (privé : 2624)

¹²¹ Pour cette année et les suivantes, jusqu'en 1997 : état des lieux transmis par le YÖK au Service culturel de l'Ambassade de France, daté de 1993 (Archives de Nantes, carton 25).

¹²² Création de l'EEIG Galatasaray.

¹²³ Création officielle de l'université Galatasaray (transformation de l'EEIG).

2000-2001				*1 500 231 (privé : 46 022)		30% env ¹²⁴			(privé : 3427)
2001-2002	76 ¹²⁵		23	*1 560 038 (privé : 49 510 (3,2%) ; EAD : 35% env.)					66 750 (public : 63 000 ; privé : 3 721)
2002-2003	76 (1350 facultés)			*1 779 731 (privé : 57 213)				Master : 75 000 Doctorat : 23 000	70 012 (privé : 4601)
2003-2004	78		25	*1 820 994 (privé : 68 684)		34.8% (554 316 / 1 593 831) ¹²⁶			74 134
2004-2005	78			*2 089 300 ¹²⁷ (privé : 81 794 ; 4.2%)		28% (543 000 env (190 000 L (4 ans) ; 160 000 (pro, 2 ans ; 180 000 EAD) / 1 942 995)		Master : 92 900 Doctorat : 27 400	78 804 (privé : 5646)
2005-2006	78			*2 155 170 (privé : 95 782 ; 4.5%)					
2006-2007	94	68	26	*2 264 936 (privé : 109 903 (4.85%))		30% env ¹²⁸			74 907 (privé : 7 766)
2007-2008	122	92	30						
2008-2009	129	93	36	*2 453 664					
2009-2010	137		44			32.4% (532 000 / 1 643 376) ¹²⁹		Ön-lisans : 30% Lisans : 65% Master : 4% Doctorat : 1%	
2010-2011	157	104	53	Total général : *3 974 281 Licence : *2 883 131 (EAD : 45% env)	Accès : 15% des lycéens.	(350 000 places en Lisans ; 300 000 places en Ön-Lisans (dont EAD) ¹³⁰ .	*874 697	Master : 109 845 Doctorat : 35 946 Médecine : 20 662 Total : 166 453	
2011-2012	166	104	62	Total général : *4 315 836 (EAD : 1 951 496) : 45% Licence : *3 050 723 prés : 1 685 462 EAD : 1 365 261			*1 033 203 (EAD : 586 235)	Master : 168 156 Doctorat : 51 468 Médecine : 12 286 Total : 231 910	

¹²⁴ Des étudiants ayant terminés le lycée.

¹²⁵ 76 universités ; 82 institutions d'enseignement supérieur au total.

¹²⁶ Mizikaci, 2006.

¹²⁷ Lisans et formations professionnelles : 1 969 000 (nouveaux entrants : 543 000).

¹²⁸ 30% de la classe d'âge ((Burdy & Marcou, 2008) ; environ 600 000 étudiants entrants (sur près de 2 millions de candidats).

¹²⁹ Source : XXVIe CP – GSÜ.

¹³⁰ Ön Lisans : licence pro entre 2 et 4 ans.

				Licence pro : *1 033 203 (EAD : 586 255) (privé : 300 000 env. ; 10% env)					
2012- 2013	175	105	70	2 677 100 *3 780 000					
2013- 2014	176	104	72	Total général : *5.449.961 ¹³¹ Licence : *3 189 100		48% (*877 784 / 1 805 125) ¹³²	(8 écoles profes- sionnelles)		env 140 000
2014- 2015	196	123	73			49% (*925 000 / 1 900 000 env) ¹³³			

Diverses sources (voir notes).

¹³¹ Toutes institutions confondues et tout niveau d'études : Enseignement professionnel (1 750 133) ; Licence (3 370 688) ; Master (262 752) ; Doctorat (65 864) ; enseignement artistique (524). Selon le YÖK, cela concerne 70% de la classe d'âge. Environ 39% (2,2 millions) effectuent leurs études dans le cadre de l'enseignement à distance.

¹³² Campus France, 2014 (Chiffres du YÖK) : sur 1 805 125 candidats au YGS, 1 232 679 lauréats retenus pour le second examen. A l'issue de l'examen final, 877 784 étudiants ont intégré l'université (soit 48% des inscrits à l'YGS).

¹³³ Fiche Curie, 2014.

d) Etudiants turcs à l'étranger

Evolution du nombre d'étudiants turcs à l'étranger entre 1963 et 2013

	Total des étudiants turcs à l'étranger (dont boursiers du MEN / YÖK)	Destination	Erasmus sortants / entrants	Total des étudiants étrangers en Turquie
1961-1963 ¹³⁴		Etats-Unis : 50% Allemagne : 30% France : 5%		
1963-1964	2978 (87)			
1964-1965	3377 (133)			
1965-1966	3580 (256)			
1966-1967	4070 (390)			
1967-1968	3747 (489)			
1968-1969	4756 (1424)			
1969-1970	6386 (1349)			
1970-1971	8338 (1424)			
1971-1972	10678 (1192)			
1972-1973	14432 (1155)			
1973-1974	16721 (1361)			
1974-1975	15462 (1382)			
1975-1976	19 275 (1250)			
1976-1977		France : 916 ¹³⁵		
1978-1979	15 809 (1111)			
1982-1983		France : 1200 ¹³⁶		
1983-1984				
1987¹³⁷-1988		France : 753 ¹³⁸		
1989-1990				7000 env ¹³⁹
1992-1993 ¹⁴⁰				
1995-1996	Avec financements divers : 40 000 (près 10% des étudiants turcs) dont 4 226 boursiers du YÖK	(Boursiers du YÖK (chargés de recherche) : 4226, dont : Etats-Unis : 1434 Grande-Bretagne : 1246 Allemagne : 128 France : - 40)		
1997-1998	(boursiers du YÖK : environ 4000)	Boursiers du gouvernement turc : Etats-Unis : 1500 Grande-Bretagne : 1300 Allemagne : 130 France : 68 (env. 1,5%)		

¹³⁴ Source : Rapport du Conseil économique et social, 1963, p. 335.

¹³⁵ Source : Archives Nantes, carton 25.

¹³⁶ Source : Soysal, 1985 : 679. Il signale qu'en 1983, ce nombre n'a pas augmenté, contrairement au nombre des étudiants turcs qui se sont rendus aux Etats-Unis, en Allemagne fédérale et en Grande-Bretagne.

¹³⁷ Modification de l'article 35 de la loi n°2547 : envoi à l'étranger de chargés de recherche pour se former : contingent fixé de 200 / an (accord avec le ministère des finances) (Nantes, carton 25, note du YÖK, août 1996).

¹³⁸ Archives Nantes, carton 23, note sans date sur l'action franco-turque dans le domaine de l'éducation, pour l'année de référence 1987.

¹³⁹ Sources : Archives de Nantes, carton 25, note de synthèse du 22/02/1990. En majorité : Iraniens, Chypriotes, Syriens, Grecs.

¹⁴⁰ Modification du contingent des chargés de recherche envoyés à l'étranger pour se former : 700 / an jusqu'en 2000 (note du "YÖK, août 1996, op. cit.).

1998-1999		Boursiers du YÖK (près de 4000) : Etats-Unis : +1500 Grande-Bretagne : 1200 France : 40		14 719 ¹⁴¹
2000-2001				6700 ¹⁴²
2003-2004	50 000 ¹⁴³	Etats-Unis : 11 500 (23%)	124 / 17 ¹⁴⁴	
2004-2005			1 142 / 299 Destination : All : 282 ; Fr : 94 Arrivée : Fr : 34	
2005-2006			2 852 / 828 Arrivée : Fr : 85	
2006-2007			4 438 / 1 321	16 059 ¹⁴⁵
2007-2008	37 194 ¹⁴⁶	Etats-Unis : 11 760 (31.6%) Allemagne : 7 165 (19.3%) Bulgarie : 2 029 Royaume-Uni : 2 233 Autriche : 2 245 Azerbaïdjan : 3 050 France : 2 339 (6.2%)	6 274 / 1 799 Arrivée : Fr : 167	
2008-2009			7 794 / 2 658	
2009-2010	(Boursiers du YÖK : 5000 en 5 ans)		8 758 / 3 336	18 720 ¹⁴⁷
2010-2011			10 095 / 4 288	21 948 ¹⁴⁸
2011-2012	50 908 (1,3% des étudiants turcs du supérieur) ¹⁴⁹	Etats-Unis : 11 951 (23.5%) Allemagne : 11 803 (23.2%) Bulgarie : 4 768 Royaume-Uni : 3 318 Autriche : 3 116 Azerbaïdjan : 3 052 France : 2 351 (4.6%)	11 998 / 5 649	31 170 ¹⁵⁰
2012-2013			17 000 / 7 300	43 251 ¹⁵¹
2013-2014	env. 80 000			env. 55.000 ¹⁵²

Sources : 1974-1999 : Archives Nantes, carton 25 ; A partir de 2000 : Fiches Curie, Campus-France et documents transmis par le Service culturel de l'Ambassade de France en Turquie.

¹⁴¹ Source : UNESCO, *Annuaire des statistiques*, 1998. 60% issus des pays turcophones d'Asie Centrale (Ouzbékistan, Azerbaïdjan, Afghanistan, Pakistan) ; les autres : de la zone turque de Chypre, Albanie, Bosnie-Herzégovine, Russie, Soudan, Syrie, Iran, Ghana.

¹⁴² En majorité : monde turcophone et/ou musulman

¹⁴³ SCAC Turquie, rapport d'activité, 2005.

¹⁴⁴ Début du programme d'échange.

¹⁴⁵ Source : ÖSYM, 2012 : 15 481 dans les universités et 578 dans les autres institutions d'enseignement supérieur (Académies).

¹⁴⁶ Source Campus France, 2014 (UNESCO, 2011). Sans tenir compte des résidents en Allemagne, par exemple (60 000 avec les résidents dans d'autres pays). Certains chiffres ne sont pas explicités : on ne sait pas si le chiffre de 2003, par exemple (50 000) compte les résidents à l'étranger ou non.

¹⁴⁷ Source : ÖSYM, 2012 : 18 158 (universités) et 562 (autres institutions d'enseignement supérieur (Académies)).

¹⁴⁸ Source : ÖSYM, 2012 : 21 361 (universités) et 587 (autres institutions d'enseignement supérieur (Académies)).

¹⁴⁹ Source Campus France, 2014 (UNESCO, 2011).

¹⁵⁰ Source : ÖSYM, 2014. Parmi les étudiants entrants (900 000), seulement 300 000 sont inscrits dans une université (600 000 étudiants à distance)

¹⁵¹ Source : ÖSYM, 2014

¹⁵² Provenant essentiellement, par ordre décroissant d'importance, de : Azerbaïdjan ; Turkménistan ; Chypre ; Allemagne ; Grèce ; Iran ; Bulgarie ; Syrie (Source : Campus France, 2014 / ÖSYM)

Programme de bourses Jean Monnet pour la Turquie : évolution de la répartition selon le pays d'accueil (1990-2010)

	Royaume-Uni	Irlande	France	Belgique	Italie	Allemagne	Hollande	Suède	Autriche	Espagne	Div. ¹⁵³	Total
Phase 1												
1990-1991	8	1	1		1							10
1991-1992	5	2		2								10
1992-1993	4	1		1		1	3					10
1993-1994	5			1								6
1994-1995	8			1		1						10
1995-1996	6											6
1996-1997	11			1	1	1						14
1997-1998												0
1998-1999	43		3	3	2	2	1					54
1999-2000	35		3	4	3	2	1					48
2000-2001	36		7	3	2	1	2	1				52
2001-2002	34		1	4	3	2	1					45
Phase 2												
2002-2003	20		1	1		1	2					25
2003-2004	43	2	8	7	2	6	9					77
2004-2005	35		15	24	3	9	26		3	1	1 (Pol.)	114
2005-2006	42	1	28	21	6	17	12	2	1	2		132
2006-2007												0
Phase 3												
2007-2008	65	1	26	2	1	5	2		2	2	1 (Bg)	107
2008-2009	53		5	4	3	4	6					75
2009-2010	71		5	5	2	5	5	1		1		95
2010-2011	71		3	2			1		1	1	1 (Lett)	80
TOTAL	596	8	107	86	29	57	71	4	7	7	3	975
%	61.13	0.82	10.98	8.82	2.97	5.85	7.28	0.41	0.72	0.72	0.30	100

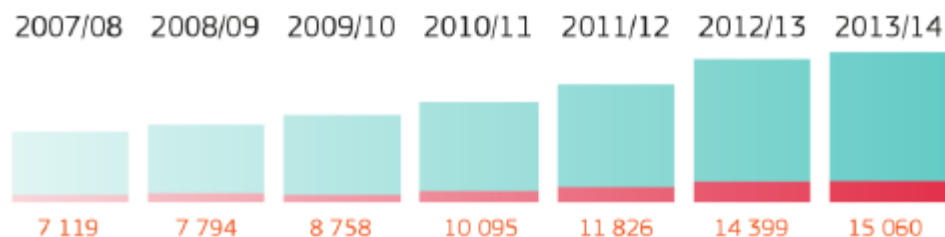
Nos calculs, d'après la liste annuelle nominative des boursiers sur le site Jean Monnet Turquie :

<http://www.jeanmonnet.org.tr/Bursiyerlerimiz>

¹⁵³ Divers : Pologne (Pol.) ; Bulgarie (Bg) ; Lettonie (Lett).

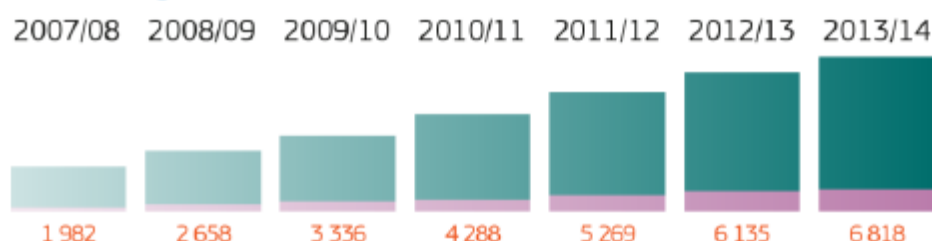
Evolution de la mobilité étudiante Erasmus en Turquie entre 2007 et 2014

Outgoing students



Traineeships + **Studies** = **Total outgoing students**

Incoming students



Traineeships + **Studies** = **Total incoming students**

Source : Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Staff

	2007/08	2013/14
Outgoing	1 904	5 838
Incoming	930	2 261



Source : Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Student mobility

Top 5 sending institutions

1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
2. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
3. EGE ÜNİVERSİTESİ
4. ANKARA ÜNİVERSİTESİ
5. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Top 5 receiving institutions

1. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
2. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
3. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
4. BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
5. İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (İTÜ)

Top 5 sending countries

1. Germany
2. France
3. Poland
4. Italy
5. Netherlands

Top 5 receiving countries

1. Poland
2. Germany
3. Italy
4. Spain
5. Czech Republic

© Photo: shutterstock — Data source: EC Erasmus Statistics 2013-14

Source : Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

e) *Evolution du nombre d'étudiants étrangers en Turquie (dont étudiants Erasmus)*

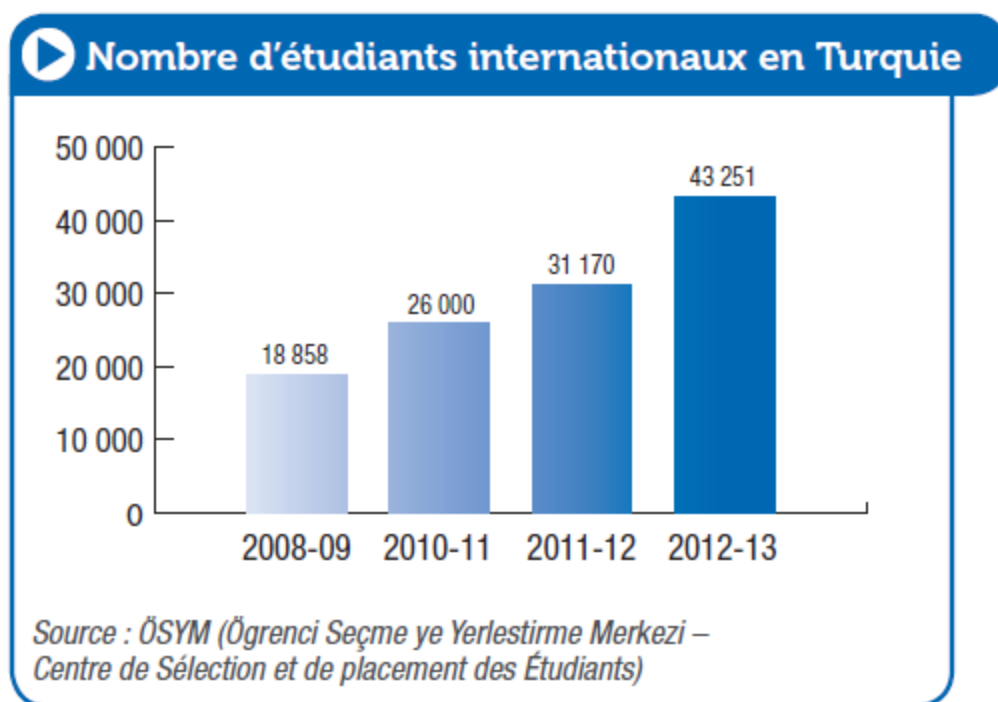


Schéma : Campus France, 2014

En 2005, il y avait 15 000 étudiants étrangers en Turquie.

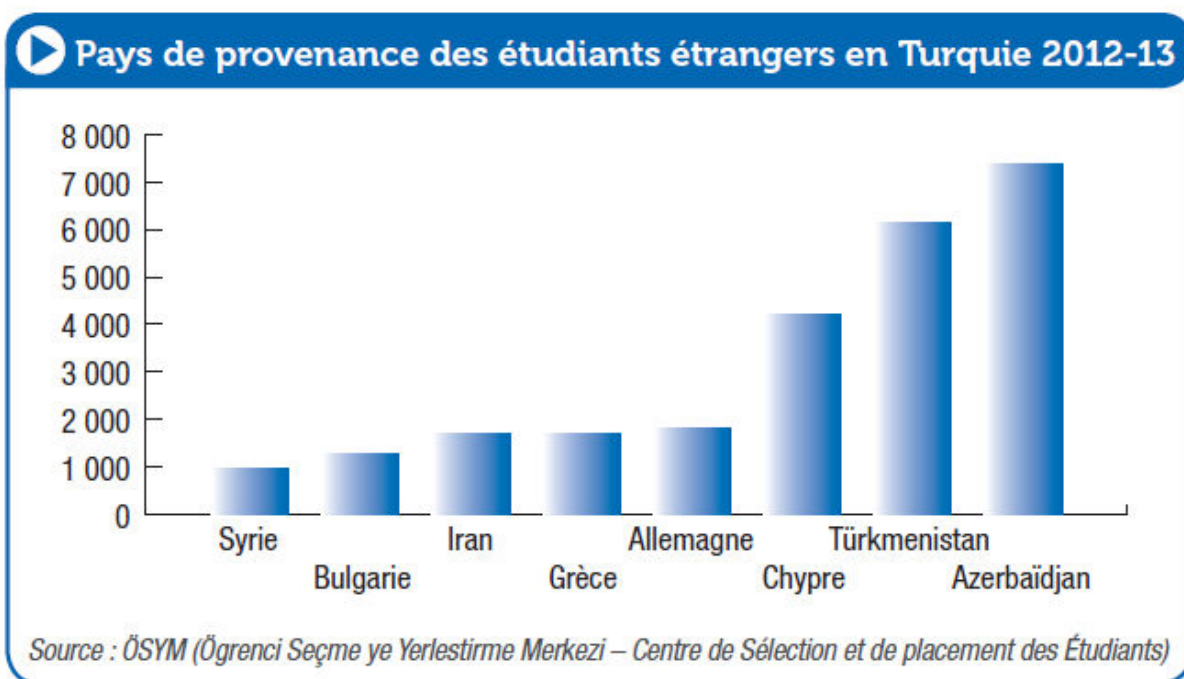


Schéma : Campus France, 2014

f) Evolution des frais universitaires, selon le statut de l'établissement d'enseignement supérieur¹⁵⁴ (par an)

Evolution des frais d'inscription en Turquie selon le statut de l'établissement (public / privé) (1996-2014)

Année	Public		Privé (étudiants turcs et étrangers)*
	Etudiants turcs	Etudiants étrangers	
1996-1997 ¹⁵⁵			5000-10 000 \$
2001-2002 ¹⁵⁶	Programmes préparatoires : 150 - 500 \$ Programmes diplômants : 200 - 300 \$	Programmes préparatoires : 450 - 1500 \$ Programmes diplômants : 600 - 900 \$	5000 - 12000 \$
2002-2003		400-600 €	5000-12000 €
2004-2005			5000 - 10 000 €
2005-2006	150 € env.		
2009-2010 ¹⁵⁷		1 000 - 2000 €	7 000 - 15 000 € Et étrangers : 8 000 - 16 000 €
2012-2013 ¹⁵⁸	200 TL – 600 TL (médecine) (env. 75-225 €)		Et étrangers : 10 000 - 30 000 €
2014-2015 ¹⁵⁹	Licence : exemption Master et doctorat : entre 250 et 500 €		13 000 - 30 000 €

TL : Livre turque.

* Variable selon les formations

¹⁵⁴ Nous avons laissé les unités monétaires utilisées dans les sources, en donnant, quand c'était possible, une approximation en Euros. Les données proviennent des archives du Service culturel de l'Ambassade de France à Ankara pour les années antérieures à 1999, qui sont issues des données du YÖK. Pour les années postérieures, elles sont également issues de sources officielles, disponibles soit directement sur le site du YÖK, soit sur le site des Ambassades de Turquie (Maroc, Tunisie), soit sur le site de l'Ambassade de France (2005), soit dans les dossiers de Campus France consacrés à la Turquie (2010, 2014), soit dans les brochures de présentations émises par le YÖK ou par des organismes officiels affiliés au YÖK ou au Ministère de l'Education turc.

¹⁵⁵ Nous n'avons pas d'informations antérieures à cette date. Pour les universités publiques, les frais sont, de toute manière très modestes, correspondant à des frais de services administratifs.

¹⁵⁶ Behar, 2002. A cette époque, l'euro et le dollar sont à peu près à parité.

¹⁵⁷ Ambassade de Turquie à Rabat : <http://rabat.emb.mfa.gov.tr/ShowAnnouncement.aspx?ID=118127> (mis en ligne : 22/07/2010).

¹⁵⁸ <http://www.genctercih.com/Html/universite-ikinci-ogretim-ucretleri-2014.html>

¹⁵⁹ Fiche Curie – Turquie, 2014. Exemption des frais d'inscription en licence et pré-licence dans une université d'Etat : depuis janvier 2014.

g) Evolution des langues d'enseignement dans les universités turques entre 1989 et 2009

Sources utilisées pour la construction du tableau (repris dans le texte) :

Années 1980 : diverses notes des services culturels de l'Ambassade de France à Ankara, archives de Nantes, carton 25.

1999 : *The Turkish Higher Education System*, YÖK, Ankara, novembre 1998.

2007 : *The Centre for EU Education and Youth Programmes* (Turkish National Agency), LLP/Transversal Programme - Euroguidance Unit, A Guide to Studying, Working and Living in Turkey, Ankara, 2007

2010 : *The Centre for EU Education and Youth Programmes* (Turkish National Agency), Studying in Turkey, 2010-2011, Ankara, 2010.

Si la langue principale des universités est une information accessible, en revanche, le nombre exact de formations en langues étrangères au sein des universités est une information difficile à saisir du fait de leur évolution rapide.

Evolution des langues d'enseignement dans les universités turques entre 1989 et 2009

Année	Nombre d'universités	Exclusivement ou principalement en langue turque	Exclusivement ou principalement en langue anglaise ou autres langues étrangères	En langue turque avec plusieurs formations en langue(s) étrangère(s)
1981-1982	publ : 19	publ : 17	publ : 2 <i>Angl : 2</i>	
1988-1989	publ : 28 priv : 1	publ : 26	publ : 2 <i>Angl : 2</i> priv : 1 <i>Angl : 1</i>	publ : 3
1998-1999	publ : 53 priv : 18	publ : 50 priv : 0	Publ : 3 <i>Angl : 2</i> <i>Fr : 1</i> Priv : 18 <i>Angl : 18</i>	publ : plusieurs <i>Angl : majorité</i> <i>All : petit nombre</i> <i>Fr : exceptions</i>
2010-2011	publ : 104 priv : 53	publ : 99 priv : 6	Publ¹⁶⁰ : 5 <i>Angl : 4</i> <i>Fr : 1</i> Priv : 47 <i>Angl : 47</i>	publ : 34 <i>Angl : majorité</i> <i>All : petit nombre</i> <i>Ar : petit nombre</i> <i>Fr : exceptions : 3</i>

Selon différentes sources pour des données entre 1980 et 2010

Publ : université publique ; priv : université privée.

Angl : anglais ; Fr : français ; All : allemand ; Ar : arabe.

¹⁶⁰ L'université turco-allemande, en langue allemande, a ouvert en 2013.

Nombre de départements de sciences économiques selon la langue principale d'enseignement : 1990-2003

Evolution du nombre de programmes de Sciences économiques (İktisat) selon la langue d'enseignement et le statut de l'université entre 1990 et 2003

Année	langue enseignement	Universités publiques			Universités privées	Total général
		Présentiel	Distance (EAD)	Total public		
1990	Turc	13	2	15	-	15
	Anglais	4		4	1	5
	Français	-	-	-	-	-
	Total	17	2	19	1	20
1995	Turc	38	23	61	-	61
	Anglais	6	-	6	2	8
	Français	1	-	1	-	1
	Total	45	23	68	2	70
2000	Turc	41	28	69	2	71
	Anglais	7	-	7	11	18
	Français	1	-	1	-	1
	Total	49	28	77	13	90
2001	Turc	43	32	75	1	76
	Anglais	7	-	7	13	20
	Français	1	-	1	-	1
	Total	51	32	83	14	97
2002	Turc	45	34	79	2	81
	Anglais	7	-	7	12	19
	Français	1	-	1	-	1
	Total	53	34	87	14	101
2003	Turc	44	36	80	2	82
	Anglais	9	-	9	13	22
	Français	1	-	1	-	1
	Total	54	36	90	15	105

Tableau adapté de Ümit Şenesen, 2012 (« Türkiye üniversitelerinde iktisat bölümlerine giren öğrencilerin ortalama puanlarına ilişkin bir ön inceleme », ITÜ, 2012)

Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans les programmes de Sciences économiques (İktisat), selon la langue, le statut de l'établissement d'enseignement supérieur et le statut de l'étudiant entre 1990 et 2003

Année	Total	Public				Privé			
		Présentiel			EAD	Boursiers		Non boursiers	
		turc	angl	franç ¹⁶¹	turc	turc	angl	turc	angl
1990	3334	2426	609	-	130	-	10	-	159
1995	7359	4106	659	12	2412	-	14	-	156
2000	7793	4418	541	15	2029	4	73	63	650
2001	8271	4117	594	15	2865	5	109	58	508
2002	8584	4182	594	15	3223	0	159	52	359
2003	9048	4293	594	19	3204	5	138	36	759
2003/1990	2.71	1.77	0.98		24.65		13.8		4.77

Tableau adapté de Ümit Şenesen, 2012 (« Türkiye üniversitelerinde iktisat bölümlerine giren öğrencilerin ös puanlarına ilişkin bir ön inceleme », ITÜ, 2012)

Répartition en pourcentage des étudiants inscrits dans les programmes de Sciences économiques (İktisat), selon la langue, le statut de l'établissement d'enseignement supérieur et le statut de l'étudiant (1990-2003)

Année	Total	Public				Privé			
		Présentiel			EAD	Boursiers		Non boursiers	
		turc	angl	franç	turc	turc	angl	turc	angl
1990	100	72.8	18.3	-	3.9	-	0.3	-	4.8
1995	100	55.8	9.0	0.2	32.8	-	0.2	-	2.1
2000	100	56.7	6.9	0.2	26.0	0.1	0.9	0.8	8.3
2001	100	49.8	7.2	0.2	34.6	0.1	1.3	0.7	6.1
2002	100	48.7	6.9	0.2	37.5	0	1.9	0.6	4.2
2003	100	47.4	6.6	0.2	35.4	0.1	1.5	0.4	8.4

Tableau adapté de Ümit Şenesen, 2012 (« Türkiye üniversitelerinde iktisat bölümlerine giren öğrencilerin ös puanlarına ilişkin bir ön inceleme », ITÜ, 2012)

¹⁶¹ De toute évidence ces chiffres ne prennent en compte que le contingent d'étudiants de l'université Galatasaray ayant accès aux formations via le concours national. Si l'on tient compte de ceux qui, par mesure dérogatoire, passent le concours interne d'entrée à l'université Galatasaray (après avoir obtenu un classement parmi les 25 000 premiers du concours national), il faut pratiquement doubler le contingent annuel (voir annexe 19e, les évolutions des effectifs de GSÜ selon les différentes formations).

h) Nombre de points requis à l'entrée de départements relevant de plusieurs catégories disciplinaires entre 1990 et 2015

Le rang au concours national des étudiants détermine la notoriété des formations. Cette notoriété est établie selon les points obtenus par le dernier étudiant entrant dans la formation (c'est-à-dire que la cote de la formation est définie par l'étudiant qui y est entré avec le rang le moins élevé au concours national parmi l'ensemble des étudiants recrutés dans la formation).

1990-2003 : formations en sciences économiques

Evolution du classement des formations en sciences économiques selon les points d'entrée au concours ÖSS du dernier entrant dans la formation : classement des 10 premières formations (1990-2003)

	1990	1995	2000	2001	2002	2003
1	Boğaziçi (angl)	Koç (bourse, angl)	Bilkent (bourse, angl)	Bilkent (bourse, angl)	Bilkent (bourse, angl)	Bilkent (bourse, angl)
2	Bilkent (bourse, angl)	Bilkent (bourse, angl)	Boğaziçi (angl)	Boğaziçi (angl)	Koç (bourse, angl)	Koç (bourse, angl)
3	Marmara (angl)	Boğaziçi (angl)	Koç (bourse, angl)	Koç (bourse, angl)	Boğaziçi (angl)	Boğaziçi (angl)
4	ÖDTÜ (angl)	ÖDTÜ (angl)	ÖDTÜ (angl)	ÖDTÜ (angl)	ÖDTÜ (angl)	Fatih (bourse, angl)
5	Istanbul (angl)	Marmara (angl)	Galatasaray (frçs)	Galatasaray (frçs)	Fatih (bourse, angl)	ÖDTÜ (angl)
6	Ankara	Galatasaray (frçs)	Fatih (bourse, angl)	Fatih (bourse, angl)	Galatasaray (frçs)	Galatasaray (frçs)
7	Hacettepe (angl)	Dokuzeylül (angl)	Hacettepe (angl)	Marmara (angl)	Université Economie Izmir (bourse, angl)	Université Economie Izmir (bourse, angl)
8	Istanbul	Hacettepe (angl)	Bilgi (bourse, angl)	Hacettepe (angl)	Marmara (angl)	ITÜ-SUNY (bourse)*
9	Marmara	Istanbul (angl)	Ankara	Bilgi (bourse, angl)	Hacettepe (angl)	Bilgi (bourse, angl)
10	Gazi	Koç (sans bourse, angl)	Dokuzeylül (angl)	Ankara	Bilgi (bourse, angl)	Marmara (angl)

Tableau adapté de Ümit Şenesen, 2012 (« Türkiye üniversitelerinde iktisat bölümlerine giren öğrencilerin öss puanlarına ilişkin bir ön inceleme », ITÜ, 2012)

En grisé, les universités privées (enseignement en anglais).

*Bourse spécifique (une seule bourse) dans cette université publique (enseignements en turc)

Evolution du classement des formations en sciences économiques selon les points d'entrée au Concours ÖSS du dernier entrant : classement des 10 dernières formations (1990-2003)

	1990	1995	2000	2001	2002	2003
10	Dokuzeylül	S Demirel	Kahraman-maraş	Université Economie Izmir (sans bourse, angl)	Yasar (sans bourse, angl)	Işık (sans bourse, angl)
9	Uludağ	Afyon	Çankaya (sans bourse, angl)	İst. Kültür (sans bourse, angl)	Kadir Has (sans bourse, angl)	Yeditepe (sans bourse, angl)
8	Selçuk	Sakarya	Yeditepe (sans bourse, angl)	Atılım (sans bourse, angl)	Université Economie Izmir (sans bourse, angl)	Bilgi (sans bourse, angl)
7	Erciyes	Mugla	Fatih (sans bourse, angl)	Bilgi (sans bourse, angl)	İst. Kültür (sans bourse, angl)	Kadir Has (sans bourse, angl)
6	Bilkent (sans bourse, angl)	Dumlupınar (Bilecik)	Atılım (sans bourse, angl)	Çankaya (sans bourse, angl)	Çankaya (sans bourse, angl)	Université Economie Izmir (sans bourse, angl)
5	KTÜ	Cumhuriyet	Çağ (sans bourse, angl)	Maltepe (sans bourse, angl)	Bahçeşehir (sans bourse, angl)	İst. Kültür (sans bourse, angl)
4	Anadolu	Dumlupınar	Bahçeşehir (sans bourse, angl)	Bahçeşehir (sans bourse, angl)	Maltepe (sans bourse, angl)	Bahçeşehir (sans bourse, angl)
3	Gazi (Académie)	Niğde	Kadir Has (sans bourse, angl)	Kadir Has (sans bourse, angl)	Fatih (sans bourse, angl)	Maltepe (sans bourse, angl)
2	İnönü	Atatürk	İst. Kültür (sans bourse, angl)	Çağ (sans bourse, angl)	Yeditepe (sans bourse, angl)	Fatih (sans bourse, angl)
1	Atatürk	İnönü	Maltepe (sans bourse, angl)	Fatih (sans bourse, angl)	Bilgi (sans bourse, angl)	Atılım (sans bourse, angl)

Tableau adapté de Ümit Şenesen, 2012 (« Türkiye üniversitelerinde iktisat bölümlerine giren öğrencilerin öss puanlarına ilişkin bir ön inceleme », ITÜ, 2012)

En gris, les universités privées (enseignements en anglais, la plupart du temps).

Les départements de sciences politiques : classement en 1992

Classement des départements de sciences politiques en fonction du nombre de points demandés à l'entrée en 1992, le statut de l'établissement et la langue d'enseignement (1990-1992)

Département	Université	Rang	Statut université ¹⁶²	langue	Note min 1990	Note min 1991	Note min 1992	Note max 1992	Nombre étudiants recrutés 1992
Sciences politiques	Ankara	1	public	turc		488	504	531	104
	ODTÜ	2	public	anglais		479	494	531	133
	Hacettepe	3	public	turc			483	495	53
	Marmara	4	public	français	464	474	481	501	154
	Gazi	5	public	turc			462	487	187
	Uludağ (Bursa)	6	public	turc			460	483	144
	Selçuk (Sivas)	7	public	turc			459	467	86
	İnönü	8	public	turc			458	469	5

Tableau réalisé d'après le rapport d'enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des lycées bilingues, établi par C. Perez (BCLE Istanbul), 1992 (Archives de Nantes, carton 54).

¹⁶² Statut : public ou privé (université « de fondation »). En 1992, il n'existe qu'une seule université privée (Bilkent, Ankara), qui ne propose pas de formation en sciences politiques. Par la suite, dans les autres tableaux, nous n'indiquons, par souci de lisibilité, que le statut « privé » : toutes les autres formations relèvent d'universités publiques.

1994-1995 : Comparaison par discipline / département du choix de l'université Galatasaray avec le choix d'autres universités selon la note minimale d'entrée au concours national

Tableau réalisé à partir du rapport établi par Yaprak Bener, « Concours 1994 », transmis au service culturel de l'Ambassade de France en Turquie le 21 novembre 1994, p. 6-8 (Archives Nantes, carton 56), avec ajout du statut de l'université et de la langue d'enseignement.

Toutes les formations ne sont pas recensées dans le tableau : ne le sont que celles qui, en général, précèdent dans le classement les formations de l'université Galatasaray. Nous ne connaissons pas le nombre total de formations pour chacune des disciplines à cette époque, ni le nombre d'étudiants que chacune d'entre elles intègre / peut intégrer selon les quotas fixés par le YÖK.

Département	Université ¹⁶³	Rang	Statut de l'université	langue	Note minimale	Statuts des entrants
Gestion ¹⁶⁴	Bilkent	1	Privé	anglais	555 137	boursiers ¹⁶⁵
	Koç	2	Privé	anglais	551 800	boursiers
	Boğaziçi	3	Public	anglais	541 970	
	ODTÜ	4	Public	anglais	526 732	
	Marmara	5	Public	anglais	523 290	
	Galatasaray	6	Public	français	510.860	
	Istanbul	7	Public	turc	504 770	
	Bilkent	23	Privé	anglais	439 269	
Economie	Bilkent	1	Privé	anglais	548 221	boursiers
	Koç	2	Privé	anglais	546 793	boursiers
	Boğaziçi	3	Public	anglais	535 498	
	ODTÜ	4	Public	anglais	518 620	
	Marmara	5	Public	anglais	515 664	
	Galatasaray	6	Public	français	500.914	
	Istanbul	9	Public	anglais	488 219	
Administration publique ¹⁶⁶	Bilkent	1	Privé	anglais	530 504	boursiers
	Ankara	2	Public	turc	508 814	

¹⁶³ En 1994-1995, le nombre d'universités est de 58 (53 publiques, 5 privées).

¹⁶⁴ Une note du Conseil culturel de l'Ambassade de France à Ankara (9 mars 1989) indique que, en 1989, parmi les 29 universités, 15 d'entre elles proposent une formation en gestion et une formation en sciences économiques (Archives Nantes, carton 25).

¹⁶⁵ Les places réservées aux boursiers dans les universités privées sont en nombre très limité. Ce nombre n'est pas indiqué ici. La même formation d'une université privée se trouve donc à différentes places du classement national selon que les étudiants qui l'intègrent sont boursiers (réussite très élevée au concours national) ou non.

¹⁶⁶ Administration publique / Sciences politiques : les deux dénominations sont d'abord interchangeables (en 1992, la dénomination retenue était « sciences politiques »), au moins dans les recensements statistiques. Même si les formations diffèrent quelque peu (plus technique pour « Administration publique », plus « politique » pour « Sciences politiques »), elles sont trop peu nombreuses dans les années 1990 pour pouvoir être recensées séparément. Elles visent en tout cas peu ou prou les mêmes débouchés : la formation à la haute fonction publique. L'université Galatasaray a d'abord adopté la dénomination « Administration publique » de 1993 à 2002, avant de nommer la formation « Sciences politiques » en 2004 (de 2002 à 2004 : fusion avec le département de relations internationales). La formation de Marmara en langue française relève de la catégorie « Administration publique ». Par la suite, devant l'accroissement du nombre d'universités et de formations, les deux catégories sont distinguées dans les statistiques officielles ; si bien que la formation de Marmara d'« Administration publique » en français et celle de Galatasaray de « Sciences politiques » ne figurent pas dans les années 2000 dans les mêmes classements. Nous avons essayé d'établir un classement global des formations en Sciences politiques et en Relations internationales, quelles qu'elles soient, pour 2015-2016 : en effet, les étudiants, classent en général leur choix, de manière quelque peu indifférenciée entre toutes ces catégories, retenant surtout le nombre de points requis pour y accéder.

	ODTÜ	3	Public	anglais	504 033	
	Galatasaray	4	Public	français	499.613	
	Hacettepe	5	Public	turc	490 728	
	Marmara	6	Public	français	489 087	
	Istanbul	8	Public	turc	477 581	
	Bilkent	18	Privé	anglais	423 137	
Relations internationales	Bilkent	1	Privé	anglais	538 980	boursiers
	Koç	2	Privé	anglais	535 647	boursiers
	Boğaziçi	3	Public	anglais	524 439	
	ODTÜ	4	Public	anglais	519 393	
	Marmara	5	Public	turc	507 029	
	Galatasaray	6	Public	français	506.751	
	Istanbul	9	Public	turc	495 271	
	Bilkent	17	Privé	anglais	444 297	
Droit	Galatasaray	1	Public	français	500.693	
	Ankara	2	Public	turc	492 733	
	Dokuz Eylül	3	Public	turc	486 010	
	Gazi	4	Public	turc	485 396	
	Istanbul	5	Public	turc	484 013	
	Marmara	6	Public	turc	480 630	
Communication	Galatasaray	1	Public	français	496.696	
	Ankara RT	2	Public	turc	494 055	
	Ankara P	3	Public	turc	486 912	
	Istanbul RT	4	Public	turc	485 981	
	Ege P	5	Public	turc	484 104	
	Marmara RT	6	Public	turc	483 111	
Génie industriel	Boğaziçi	1	Public	anglais	599 291	
	Bilkent	2	Privé	anglais	592 675	boursiers
	ODTÜ	3	Public	anglais	584 744	
	ITÜ	4	Public	turc	570 525	
	Marmara	5	Public	turc	555 267	
	Galatasaray	6	Public	français	550.965	
Informatique	Bilkent	1	Privé	anglais	594 939	boursiers
	Boğaziçi	2	Public	anglais	591 938	
	ODTÜ	3	Public	anglais	587 767	
	ITÜ	4	Public	turc	575 441	
	Ege	5	Public	turc	566 873	
	Galatasaray	10	Public	français	539.853	

RT : Radio-télévision

P : Relations publiques

1995-1996 : Comparaison par discipline / département du choix de l'université Galatasaray avec le choix d'autres universités selon la note du dernier recruté

Résultats des concours d'entrée à l'université

Rapport de B. Ollivier, responsable du BCLE d'Istanbul, adressé à l'Ambassadeur de France en Turquie, daté du 19 octobre 1995, p. 24-25 (Archives Nantes, carton 26).

Nous pouvons faire les mêmes remarques pour ces données que pour celles de 1994-1995 : nous ne connaissons ni le nombre total de formations par discipline, ni le nombre d'étudiants intégrés par chacune d'elle.

Département	Université ¹⁶⁷	Rang	Statut		Note minimale
Gestion	Koç	1	Privé	anglais	585 (boursiers exclusivement)
	Bilkent	2	Privé	anglais	573 (boursiers exclusivement)
	Boğaziçi	3	Public	anglais	566
	ODTÜ	4	Public	anglais	548
	GSÜ	5	Public	français	533
Economie	Koç	1	Privé	anglais	577 (boursiers exclusivement)
	Bilkent	2	Privé	anglais	566 (boursiers exclusivement)
	Boğaziçi	3	Public	anglais	556
	ODTÜ	4	Public	anglais	535
	GSÜ	5	Public	français	526
Administration publique ¹⁶⁸	Bilkent	1	Privé	anglais	541 (boursiers exclusivement)
	ODTÜ	2 exaeq	Public	anglais	509
	Ankara Üniv.	2 exaeq	Public	turc	509
	GSÜ	4	Public	français	505
Relations internationales	Bilkent	1	Privé	anglais	548 (boursiers exclusivement)
	Koç	2	Privé	anglais	545 (boursiers exclusivement)
	Boğaziçi	3	Public	anglais	530
	ODTÜ	4	Public	anglais	522
	GSÜ	5	Public	français	518
Droit	GSÜ	1	Public	français	519
Communication	GSÜ	1	Public	français	506
Génie industriel	Boğaziçi	1	Public	anglais	638
	Bilkent	2	Privé	anglais	635 (boursiers exclusivement)
	ODTÜ	3	Public	anglais	625
	Ist.Teknik Üniv	4	Public	turc	603
	GSÜ	5	Public	français	579
Informatique	Bilkent	1	Privé	anglais	635 (boursiers exclusivement)
	Boğaziçi	2	Public	anglais	631
	ODTÜ	3	Public	anglais	623
	Ist.Teknik Üniv	4	Public	turc	610
	Ege Üniv.	5	Public	turc	594
	Hacettepe	6	Public	turc	587
	GSÜ	7	Public	français	571

¹⁶⁷ En 1995-1996, le nombre d'universités est de 58 (53 publiques, 5 privées).

¹⁶⁸ Le tableau contenu dans les archives ne donne pas le classement en-deçà de la place obtenue par les formations de l'université Galatasaray. Le DSPA, choisi à un rang moins élevé, n'y figure pas.

2015-2016 : Comparaison des scores obtenus par chaque département des universités par discipline au concours national d'accès à l'université en 2015

Choix des formations universitaires francophones de l'étude empirique parmi l'ensemble de l'offre formative: comparaison par discipline / département selon la note minimale et maximale obtenue au concours 2015 d'entrée à l'université (pour l'année universitaire 2015-2016).

Nous avons réalisé un tableau de synthèse de 15 pages¹⁶⁹ à partir des données contenues sur le site : <http://www.derszamani.net>

Le site propose un classement alphabétique des formations par disciplines. Si les données sont issues de l'ÖSYM (organisme du YÖK dédié au placement des étudiants), ce dernier ne fournit pas un tel classement : il donne université par université, les points du dernier entrant de chacune des formations de l'université.

Pour connaître les classements des formations, nous avons reconstruit à partir du classement alphabétique proposé par le site, pour chaque discipline, voire pour chaque sous-discipline, le classement à partir du nombre de points du dernier entrant. Les PDF réalisés par le YÖK ne permettant pas de récupération rapide des données, nous avons effectué l'opération manuellement pour chacune des disciplines / sous-disciplines correspondant à un classement du YÖK présentes à l'université Galatasaray et pour les disciplines relatives au DSPA de l'université de Marmara et à la formation francophone en sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe.

Pour les disciplines de sciences politiques et relations internationales (dont relèvent plusieurs des formations francophones retenues), il existe 4 sections établies par le YÖK :

- 1- Administration publique
- 2- Sciences politiques
- 3- Relations internationales
- 4- Sciences politiques et relations internationales.

En 2015, ces quatre sections relèvent néanmoins des mêmes épreuves au concours national, ce qui permet, grâce au nombre de points, de comparer les formations retenues les unes par rapport aux autres, ainsi que leur place à chacune dans l'ensemble disciplinaire.

Dans notre corpus, nous avons une formation dans chacune de ces quatre catégories :

- une formation en Sciences administratives (officiellement) : le DSPA de l'université de Marmara ;
- une formation en sciences politique à l'université Galatasaray, dans la faculté des sciences économiques et administratives ;
- une formation en relations internationales à l'université Galatasaray, dans la faculté des sciences économiques et administratives ;
- une formation en sciences politiques ET relations internationales à l'université de Yeditepe.

Pour la discipline communication, il existe 3 sections :

- 1- Sciences de la communication (dont relève la formation de GSÜ)
- 2- Systèmes de communication et médias
- 3- Design

L'ensemble des trois sections permet, en tenant compte du nombre de points, d'évaluer la place de la formation de l'université Galatasaray parmi l'ensemble des formations de la discipline.

Dans la première colonne du tableau suivant, sous la discipline, figure le type de concours selon les options choisies (depuis 2007). On voit que les sections de Gestion et Economie (TM1) ; Administration publique, Sciences politiques et relation internationales (TM2) ; Génie industriel et génie informatique (MF4) relèvent des mêmes options de concours. Cependant, les classements généraux sont fonction des grands types de concours : sciences sociales (TM) ; sciences littéraires, historiques et professions sociales (TS) ; sciences (MF) ; langues (DIL) ; professorat (YGS).

Nous avons indiqué dans la liste les dix premiers départements classés de chaque discipline, ainsi que, pour certaines disciplines, des rangs de département moins bien classés, comme par exemple, les formations en français de Marmara et Yeditepe, ou, parfois encore, les différents rangs des formations dispensées en université privée, variables selon le statut accordé à l'étudiant (boursier pris en charge à 100%, 75%, 50%, 25%). Pour remarque, les universités publiques, dont les frais d'inscription sont dérisoires pour les étudiants turcs comparativement à

¹⁶⁹ Que nous n'avons pas fait figurer dans ces annexes.

ceux pratiqués par les universités privées (très variables), n'accordent pas de bourses au classement (elles accordent des bourses sur critères sociaux, qui n'ont pas d'incidence sur les entrées à l'université).

Le « Total » de formations et d'étudiants, indiqué à la dernière ligne de chaque discipline, ne renseigne pas en réalité sur le total de formations, mais sur le total de formules proposées (la même formation d'une université privée peut être recensée 5 fois, si elle propose des places pour les boursiers à 100%, 75%, 50%, 25% et payant). Il s'agit plutôt que d'un total de formations, d'un total d'options d'entrée dans l'ensemble des formations de toutes les universités d'une discipline donnée. D'autre part, ce total ne tient pas compte des formations disposant d'un contingent mais sans place occupée (c'est le cas des places payantes d'universités privées récemment créées et peu ou pas encore cotées).

Pour le total des effectifs de chaque discipline nous indiquons le nombre de places occupées sur le nombre total de places ouvertes ou disponibles.

Pour le statut (privé / public), lorsque la mention n'est pas indiquée, c'est que l'établissement est de statut public. Quand la langue d'enseignement n'est pas indiquée, c'est qu'il s'agit de la langue turque.

Quand le statut de l'étudiant (boursier / non boursier) n'est pas indiqué, c'est qu'il s'agit d'une formation ou d'un contingent sans bourse. C'est le cas de toutes les universités publiques, qui ne délivrent que des bourses sociales et non des bourses au mérite. C'est le cas d'une part – souvent la plus importante - des contingents des formations d'universités privées.

Classement des universités turques : 2013-2014

• Classement URAP 2013

URAP (University Ranking by Academic Performance)

Etabli par ODTÜ (Middle East Technical University – METU en anglais)¹⁷⁰

1	<i>Hacettepe University</i>	11	Bilkent University	21	<i>Ondokuz Mayıs University</i>
2	<i>ODTÜ (Middle Technical University)</i>	12	<i>Izmir Institute of Technology</i>	22	Baskent University
3	<i>Istanbul University</i>	13	Koç University	23	Dogus University
4	<i>ITÜ Istanbul Technical University</i>	14	<i>Selçuk University</i>	24	<i>Marmara University</i>
5	<i>Ege University</i>	15	<i>Atatürk University</i>	25	<i>Süleyman Demirel</i>
6	<i>Ankara University</i>	16	<i>Cukurova University</i>	26	<i>Gazi Osman Pasa</i>
7	<i>Boğaziçi University</i>	17	<i>Gaziantep University</i>	27	<i>Gülhane military Academy</i>
8	<i>Gazi University</i>	18	Erciyes University	28	<i>Firat University</i>
9	<i>Gebze Institute of Technology</i>	19	TOBB Economics and Technolitics	29	<i>Dokuz Eylül University</i>
10	Sabancı University	20	Fatih University	30	<i>Yıldız Technical University</i>

En gras, université privée, de fondation

Source : Campus France, 2014

¹⁷⁰ Données dans Campus France, 2014.

- **Times ranking¹⁷¹ : 2013 et 2014**

2013¹⁷²	2014¹⁷³
<i>Boğaziçi University (199)</i> <i>Istanbul Technical University (201-225)</i> <i>ODTÜ (Middle East Technical University) (201-225)</i> Bilkent University (226-250) Koç University (276-300) <i>Istanbul University (400-500)</i> <i>Ankara University (400-500)</i> <i>Hacettepe University (400-500)</i> <i>Ege University (400-500)</i> <i>Gazi University (400-500)</i>	<i>ODTÜ (Middle East Technical University) (85)</i> <i>Boğaziçi University (139)</i> <i>Istanbul Technical University (165)</i> Sabancı University (182) Bilkent University (201-225) Koç University (301-350) <i>Autres : au-delà de 400^e place</i>

En gras, université privée, de fondation

Classement QS World¹⁷⁴

2012 : 5 universités turques classées : Bilkent dans le top 400, Sabancı, ODTÜ, ITÜ, Istanbul et Koç dans le Top 550.

2014 : 7 universités turques classées : ODTU (431-440), Boğaziçi (461-470), Koç (501-550), Istanbul Technical University (551-600), Hacettepe (601-650), Istanbul University (651-700), Cukurova University (701+).

2015 : 10 universités classées : Bilkent (394) ; ODTÜ (431-440) ; Boğaziçi (441-450) ; Sabancı (441-450) ; Koç (481-490) ; ITÜ (551-600) ; Hacettepe (651-700) ; Ankara (701+) ; Cukurova (+701) ; Istanbul University (+701)

- **Classement de Shanghai (ARWU), 2013 et 2014: L'université d'Istanbul est classée entre la 301^e et la 400^e place.**

¹⁷¹ CWUR (Center for World University Rankings) des 200 meilleures universités du monde, publié par le magazine *Times Higher Education*. Les classements des meilleures universités du monde par le *Times Higher Education*, soutenus par l'agence de presse Thomson Reuters, sont effectués en fonction de 13 indicateurs de réussite dont la recherche, les citations, le caractère international et l'environnement d'enseignement.

¹⁷² Source : Fiche Curie Turquie 2014

¹⁷³ Source : *Zaman France*, Vendredi, 3 octobre, 2014.

¹⁷⁴ <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> En gras : université privée, de fondation.

5. ANNEXE 5 – BULGARIE : champ universitaire

a) Bulgarie : Données de l'évolution de l'enseignement supérieur¹⁷⁵

Année	Nombre d'établissements ¹⁷⁶	publics	privés	Nombre étudiants	Taux d'accès (% des élèves du secondaire ayant terminé le lycée) ¹⁷⁷	Nombre étudiants diplômés	Nombre enseignants
1988-1989	3 univ + académies						[Académie des sciences : 15 000]
1989-1990	31 universités + 47 collèges			28 787 (univ) + 110 853 (établ sup spécialisés) = 170 616	20% env		
1990-1991				188 479 (U : 142 000)			23 663
1991-1992 ¹⁷⁸	30 univ. + 43 collèges (73)			151 597 + 29 672 = 185 914			23 954 Publ : 20 940 Privé : 3014
1992-1993				195 447			
1993-1994							21 148
1994-1995				223 030	18.8% uni + 3.3% sup non univ		
1995-1996				248 571 (privé : 20 272 / 8.2%)	20.6% univ + 3.3% sup non univ		
1996-1997				260 682 (privé : 23 746 / 9.1%)	21.4% univ + 3% sup non univ		
1997-1998	42 univ. (278 facultés)	37	5	257 929 (privé : 26 177 / 10.5%)	21.6% univ + 3% sup non univ (50% des jeunes ?)		22 118
1998-1999				267 302 (privé : 32 494 / 12.2%)	22.6% univ + 2.7% sup non univ		
1999-2000	41 univ. 47 Collèges (88)	37 44 (81)	4 3 (7)	261 321 (privé : 27 414 / 10.6%)	23.2% univ + 2.3% sup non univ		
2000-2001	42 Univ. 47 Collèges (89)			247 006 (privé : 27 916 / 11.5%)			23 329 [Académie des sciences : 8 000]
2001-2002	42 Univ. 48 Collèges	37 42	5 6	228 394		42 750	23 888

¹⁷⁵ Pour l'essentiel, les données sont tirées de Georgieva (UNESCO / CEPES), 2002 (période : 1989 - 2001) ; des fiches Curie depuis 2007 ; des données Eurydice (2003, 2005).

¹⁷⁶ Universités et collèges. Les Collèges, en 1992 : enseignement dit « semi-supérieur », de 3 ans. Les collèges sont la nouvelle appellation de ces institutions depuis la loi de l'éducation de 1995. Ils délivrent diverses spécialisations : technologie, professorat d'école, infirmerie, tourisme, télécommunication... Ils correspondent peu ou prou aux BTS ou IUT français.

¹⁷⁷ Données (1980-2000) : Soultanova, 2001.

¹⁷⁸ Ministère de l'éducation et de la science bulgare, *Rapport national sur la République de Bulgarie*, juillet 1992.

	(90)	(79)	(11)			(doctorat : 376)	
2002-2003						43 704 (doctorat : 401)	
2003-2004				[Licence et Master : 207 340]		42 113 (doctorat : 392)	
2004-2005						42 004 (doctorat : 528)	
2005-2006 ¹⁷⁹	53 [Univ : 35 (<i>publ</i> : 31 ; <i>pr</i> : 4) Hautes écoles spécialisées : 7 (<i>publ</i> : 5 ; <i>pr</i> : 2) Collège (<i>publ</i> : 1 ; <i>pr</i> : 8)]		16	243 464 (privé : 45 144, env. 15%) L + M : 214 693 D : 5 163		46 038 (privé : 5840) (doctorat : 583)	23 933 (privé : 3008)
2006-2007	51	37	14	253 900 (privé : 50 600, 20%)		48 544 (doctorat : 621)	[Chercheurs : 13 000]
2007-2008	51			264 463	- 40%		
2008-2009	51	37	14	270 400 (arrondi)			
2009-2010				283 200 (arrondi)		60 523	
2010-2011	53			285 265 (public : 227 921 privé : 57 340 : 20%) Licence pro : 25 511 Licence et Master : 265 659 Doctorat : 4095			22 432 [Chercheurs : 10 000]
2011-2012				284 995 (public : 232 266 privé : 52 729 : 19%) Doctorat : 4703			22 955
2012-2013	53 (dont 8 collèges indépendants)			283 959 (public : 234 110 privé : 49 849 ; 17.5%) L. pro : 14 688 L + M : 263 900 Doctorat : 5371			23 456
2013-2014	49	36	13	283 294 (privé : 46 356, 16%) Doctorat : 6055		63 373 (1202 doctorat)	23 012
2014-2015	45			278 953 (public : 236 144 privé : 42 809, 15%) Doctorat : 6617			23 743

¹⁷⁹ Eurydice, 2006.

b) Frais universitaires annuels¹⁸⁰

Frais universitaires 1997-2015

Année	Public		Privé
	Etudiants locaux et étudiants communautaires depuis 2007	étudiants étrangers ¹⁸¹	
1997-1998	50% des étudiants : gratuit / 50% des étudiants payant		
2001-2002		3000 €	
2007-2008	200 à 300 Leva (100 à 150 €). 5 à 6 fois plus élevé pour certaines spécialisations (formations d'ingénieurs, médecine, odontologie, beaux-arts)	2200 - 5500 Euro	
2008-2009	Master : 276 leva (place subventionnée par l'Etat) ; 1000 leva (place payante)		
2010-2011	400 à 800 leva (200 à 400 €). 5 fois plus élevés pour certaines spécialisations		1000 € (NUB) - 10000-12000 € (American University)
2012-2013			1000-1200 € (NUB)
2014-2015		2400 - 6000 \$ ¹⁸²	1500 – 12000 \$ ¹⁸³
2015-2016 ¹⁸⁴		2200 – 8000 € ¹⁸⁵	NUB (Bg, UE) : 1200 € NUB (etr) : 2700 €

c) Salaire mensuel moyen des enseignants (en €)¹⁸⁶

Salaire moyen des enseignants 2005-2011

	Public	Privé
2005-2006	Assistant : 150 Doçent : 250 PR fin de carrière : 350	(environ 3 fois plus que dans le public)
2011-2012	Assistant : 150 Doçent : 300-400 PR fin de carrière : 450-500	PR fin de carrière : jusqu'à 1500

¹⁸⁰ Georguia, 2002 ; Fiches Curie 2007-2015.

¹⁸¹ Dont étudiants communautaires jusqu'en 2007.

¹⁸² Université de Sofia : 3.000 US\$ par an ; études doctorales: 5.000 US\$ par an; année préparatoire en langue bulgare: 3.000 US\$.

¹⁸³ Université Américaine en Bulgarie : 2410 – 12 050 \$.

¹⁸⁴ <http://www.studyinbulgaria.com>

¹⁸⁵ Approximate tuition fees in Bulgaria: Medicine, dentistry, pharmacy: 5500 to 8000 ; Technical study: 2200 to 3500 ; Economical study: 2200 to 4000 Euro.

¹⁸⁶ Fiches Curie Bulgarie : 2007, 2013.

d) Répartition des étudiants par champ disciplinaire

Cursus suivis dans l'enseignement supérieur bulgare par champ académique (en pourcentage du total) : 1989-1999

Fields of study	Student enrollments	
	1989-1990	1999-2000
Total	170,616	261,321
Humanities, Arts, and Theology	10,906*	22,215
Social Sciences	22,581	90,645
Education and Teacher Training	42,927	27,229
Law	2,805	12,685
Natural Sciences	3,768	5,437
Mathematics and Computer Science	1,994	5,646
Medicine and Health-related sciences	9,947**	12,796
Engineering and Architecture	65,809	47,290
Other and unspecified	9,879	27,862

* Students in Theology not included

** Medical colleges not included.

Source: Based on information provided to the authors by the National Statistics Institute of Bulgaria.

Source : Georgieva, UNESCO-CEPES, 2002

Répartition des étudiants par champs disciplinaires : 1989-1999

Disciplines	1989-1990		1999-2000	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Sciences sociales	22 581	13	90 645	35
Droit	2 805	1,5	12 685	5
Sciences de l'ingénieur et architecture	65 809	38,5	47 290	18
Mathématiques et informatique	1 994	1,2	5 646	2
Santé	9 947**	6	12 796	5
Education	42 927	25	27 229	10,5
Sciences humaines, arts, théologie	10 906*	6,5	22 215	8,5
Sciences naturelles	3 768	2,2	5 437	2
Autres	9 879	6	27 862	10,5
Total	170 616	100	261 321	100

Source : D'après Georgieva, UNESCO-CEPES, 2002 (à partir des données de l'Institut national de statistiques de Bulgarie). Nos calculs.

*Etudiants en théologie non inclus

** Collèges en médecine non inclus.

Répartition des étudiants par champs disciplinaires : 2010-2014

Disciplines	2010-2011		2014-2015	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Economie-gestion	67 219	24	63 743	23
Sciences sociales	34 587	12	28 378	10
Sciences de l'ingénieur	38 736	14	35 740	13
Santé	17 857	6	23 607	9
Education	16 408	6	19 861	7
Autres	106 363	38	101 007	38
Total	281 170	100	261 321	100

Source : Fiche Curie, 2015 (à partir des données de l'Institut national des statistiques de Bulgarie)

e) Formations en langue étrangère en Bulgarie (2015).

Le site Study in Bulgaria, site créé par des étudiants européens et bulgares – qui a son équivalent dans plusieurs pays -, consulté en 2015, recense les formations en langues étrangères en Bulgarie¹⁸⁷.

Il n'est pas exhaustif. Les formations en anglais, allemand et français de la faculté d'Economie et gestion de l'université de Sofia ne sont pas présentées. Nous avons complété avec les informations contenues sur le site de deux grandes universités en Bulgarie, l'université de Sofia et l'université technique.

A défaut d'exhaustivité, au moins pouvons-nous avoir quelques idées du rapport entre formations en langue anglaise et formations en langue française – voire formations en langue allemande - en Bulgarie.

La plupart des formations de langue anglaise de niveau licence se trouvent à l'Université américaine de Blagoevgrad. La plupart des programmes de masters, à l'université de Sofia.

Formations en langue étrangère en Bulgarie (2015) : synthèse

	Licences	Masters	Total
Français ¹⁸⁸	8	11	19
Anglais	Au moins 39 Sans médecine : au moins 33	Au moins 47	Au moins 86 Sans médecine : au moins 80
Allemand	Au moins 2	Au moins 2	Au moins 4
Autres		Au moins 3	Au moins 3

Inventaire pour l'année 2015 des formations en langue étrangère en Bulgarie

¹⁸⁷ <http://www.studyinbulgaria.com/mission-statement/>

¹⁸⁸ Voir annexe 1c : le détail des formations universitaires francophones.

Formations en langue étrangère en Bulgarie (2015)

	Formations de 1^{er} cycle, recrutement niveau bac ou bac +1 (4 ans ; 5 ans ingénieurs)	Formations continues ou 2^e/3^e cycle univ (y compris ceux adossés à un 1^{er} cycle)	Total tous cycles
Français¹⁸⁹	8	11	19
Anglais	10 : Université américaine (toutes disciplines) 10 : Université libre de Varna (toutes disciplines) 10+ : Université libre de Bourgas (toutes disciplines) 4 : Université de Management de Varna 2 : Université de Sofia 1 : Ecole internationale de commerce 5+ : NUB (toutes disciplines) 1 : Institut des arts culinaires (Varna) 1 faculté en anglais + 7 autres facultés : université technique de Sofia ... Total : 39 + ... Médecine (6 ans) (médecine, sciences vétérinaires, dentisterie...) Dans les 6 universités ou facultés de médecine de Bulgarie Total avec médecine : au moins 34	1 : Université américaine (toutes disciplines) 3 : université libre de Varna (toutes disciplines) 6+ : Université libre de Bourgas (toutes disciplines) 1 : Université de Management de Varna 27 : Université de Sofia 4 : NUB (toutes disciplines) 1 faculté en anglais : 4 + 3 autres facultés : université technique de Sofia 1 : Académie DA Tsenov des sciences économiques Total : 47 + ...	69 + médecine : au moins 6
Allemand	1 : Université de Sofia (gestion) 1 faculté : université technique de Sofia + ?	1 : Université de Sofia 1 faculté en allemand : 4 formations ¹⁹⁰ : université technique de Sofia + ?	4 + ?
Autres		3 : Université de Sofia (2 russe ; 1 italien)	3

Inventaire pour l'année 2015 des formations en langue étrangère en Bulgarie

¹⁸⁹ Voir annexe 1c : le détail des formations universitaires francophones.

¹⁹⁰ Etant donné qu'il y a aussi 4 formations de master dans la même université pour la faculté équivalente en français, et que nous les avons comptabilisées pour une seule formation, nous en faisons de même ici, ainsi que pour la langue anglaise.

f) Etudiants bulgares à l'étranger

Etudiants bulgares à l'étranger 2002-2011¹⁹¹

	Total des étudiants bulgares à l'étranger	Pays de destination
2002-2003 ¹⁹²	Env 24 000 (10% env)	All et Autriche : 10 00 FR : 3 500 Etats-Unis : 3500
2005-2006	24 050	All : 12 913 Etats-Unis : 3806 FR : 2903 RU : 607 Autr : nc TR : 1111 It : 583
2006-2007	25 279	All : 12 111 Etats-Unis : 3762 FR : 2876 RU : 627 Autr : 1373 TR : 1163 It : 677
2007-2008	24 476	All : 11 486 Etats-Unis : 3555 FR : 2645 <i>dont 2230 inscrits en univ [L : 1188 ; M : 862 ; D : 180]</i> RU : 709 Autr : 1288 TR : 1169 It : 771
2008-2009	23 173	All : 9794 Etats-Unis : 3208 FR : 2322 <i>dont 2096 inscrits en univ [L : 1040 ; M : 889 ; D : 167]</i> RU : 1251 Autr : 1161 TR : 1179 It : 803
2009-2010	23 311 (+40% des bacheliers ¹⁹³)	All : 8841 Etats-Unis : 2842 FR : 2188 <i>dont 1944 inscrits en université [L : 842 ; M : 795 ; D : 137]</i> RU : 2187 Autr : 1216 TR : 1179 It : 803
2010-2011	25 000 – 80 000 ¹⁹⁴	All : 8000 env Autr : 4 000 env Etats-Unis : 3000 env FR : 2 500 env <i>dont 1774 inscrits en univ. [L : 842 ; M : 795 ; D : 137]</i> Grèce : 1500 env RU : 500 env ¹⁹⁵

¹⁹¹ Sources : 2007-2011 : Campus France, 2011 ; Fiche Curie Bulgarie, 2013.

¹⁹² Chiffres approximatifs, AUF, 2004.

¹⁹³ Moussakova, 2011 (estimation du ministre de l'éducation bulgare).

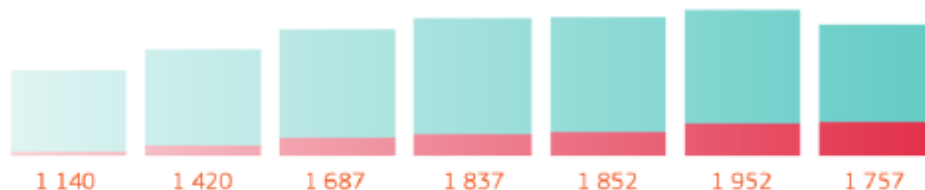
¹⁹⁴ Selon que l'on prenne en compte les étudiants en poursuite d'études seulement ou les étudiants en poursuite d'études et les étudiants dont les familles sont installées à l'étranger.

¹⁹⁵ Ce chiffre semble curieux (Fiche Curie Bulgarie, 2013). Peut-être à cause des mesures restrictives à l'égard du financement des étudiants européens dans les universités britanniques ?

Evolution des mobilités Erasmus en Bulgarie

Outgoing students

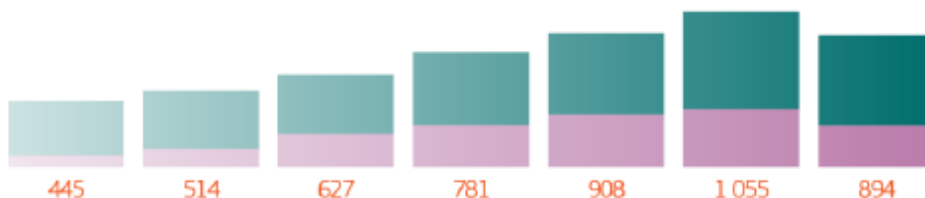
2007/08 2008/09 2009/10 2010/11 2011/12 2012/13 2013/14



Traineeships + **Studies** = **Total outgoing students**

Incoming students

2007/08 2008/09 2009/10 2010/11 2011/12 2012/13 2013/14



Traineeships + **Studies** = **Total incoming students**

Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Mobilité étudiante Erasmus 2008-2011

Année	Nombre total de mobilités	Etude	Stage	Cycle court	Licence	Master	Doctorat	Durée totale (en mois)	Montant financement total
2008	1 420	1 283	137	0	1 047	341	32	6 829	3 922 512 €
2009	1 681	1 445	236	0	1 193	442	46	6 870	4 269 358 €
2010	1 837	1 549	288	20	1 219	552	46	8 811	4 915 048 €
2011	1 852	1 533	319	1	1 224	582	45	9 287	5 170 328 €

Source : Statistics for all, Agence Erasmus+ France, 2014 – Pays : Bulgarie

Langues d'études des séjours Erasmus des étudiants bulgares (2008-2011) : répartition (pourcentages)

Anglais	54%
Allemand	17,6%
Français	10,1%
Espagnol	5%
Italien	3,5%
Turc	3,1%
Polonais	1,5%
Tchèque	1,2%

Source : Statistics for all, Agence Erasmus+ France, 2014 – Pays : Bulgarie

Pays de destination les plus choisis pour les séjours Erasmus des étudiants bulgares (2008-2011)

Allemagne	1363
France	701
Espagne	569
Italie	447
Pologne	381
Royaume-Uni	379
Belgique	347
République tchèque	315
Autriche	308
Turquie	275
Portugal	250

Source : Statistics for all, Agence Erasmus+ France, 2014 – Pays : Bulgarie

Pays de destination les plus choisis pour les séjours Erasmus des étudiants bulgares (2013-2014)

Student mobility

Top 5 sending institutions

1. SOFIISKI UNIVERSITET "SVETI KLIMENT OHRIDSKI"
2. UNIVERSITY OF NATIONAL AND WORLD ECONOMY
3. VELIKOTURNOVSKI UNIVERSITET SV. SV. KIRIL I METODII
4. TEHNICHESKI UNIVERSITET SOFIA
5. IKONOMICHESKI UNIVERSITET - VARNA

Top 5 receiving institutions

1. SOFIISKI UNIVERSITET "SVETI KLIMENT OHRIDSKI"
2. VELIKOTURNOVSKI UNIVERSITET SV. SV. KIRIL I METODII
3. UNIVERSITY OF NATIONAL AND WORLD ECONOMY
4. IKONOMICHESKI UNIVERSITET - VARNA
5. AMERICAN UNIVERSITY IN BULGARIA

Top 5 sending countries

1. Poland
2. Spain
3. France
4. Portugal
5. Germany

Top 5 receiving countries

1. Germany
2. Spain
3. France
4. Turkey
5. Italy and Poland

© Photo: shutterstock — Data source: EC Erasmus Statistics 2013-14

Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

g) Etudiants étrangers en Bulgarie

Année	Nombre d'étudiants étrangers en Bulgarie ¹⁹⁶
2000-2001	7 813
2005-2006¹⁹⁷	8 652 (Europe : 5 804 ; Asie : 2 656)
2006-2007	8 690
2007-2008	8 790
2008-2009	9 160
2009-2010	9 770
2010-2011	10 281
2012-2013	11 380 (env. 4% des effectifs)

h) Mobilité Erasmus du personnel bulgare (2007-2014)

Staff

	2007/08	2013/14
Outgoing	601	957
Incoming	404	828



Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Staff

	2007/08	2013/14
Outgoing	1 137	2 963
Incoming	937	1 677



Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

¹⁹⁶ Fiches Curie Bulgarie.

¹⁹⁷ Eurydice, 2006.

6. ANNEXE 6 - ROUMANIE : champ universitaire

a) Données de l'évolution de l'enseignement supérieur en Roumanie

Année scolaire	Nombre établissements	Etablissements publics	Etablissements privés	Nombre étudiants ¹⁹⁸	Taux d'accès ¹⁹⁹	Nombre étudiants diplômés	Nombre enseignants ²⁰⁰
1948-1949				48 676			5 638
1950-1951				53 007			8 518
1962-1963				98 929			10 753
1970-1971				151 885			13 166
1978-1979				190 560			14 227
1982-1983				181 081			13 931
1983-1984				174 042			13 344
1986-1987				157 174			11 500 env
1987-1988				157 041			12036
1989-1990 ²⁰¹	44 (101 facultés)	44	0	164 507	10%		11696
1990-1991	48 (186 facultés)	48		220 088 (privé : 27 278)			?
1991-1992	56 (220 facultés)	56 (237 facultés)		288 586 (privé : 63 360 : 22%)			16 129
1992-1993	129	56	73	326 281 (privé : 89 720)			20 810
1993-1994				362 537 (privé : 110 880)			
1994-1995				401 153 (privé : 145 880 : 36%)	20% env		
1995-1996	101	62	39	450 000 env.			
2000-2001	126 (696 facultés)	58	68	533 152			27 959
2002-2003				582 221			
2003-2004						27% ²⁰²	

¹⁹⁸ Sources : 1948-1992, Sadlak, 1996 ; 1989-1994, Rapport de la Banque mondiale sur la réforme de l'enseignement supérieur en Roumanie (1996) : World Bank, Romania. Reform of Higher Education and Research Project, August 26, 1996 ; 1950-2013, Gheorghiu *et al.*, 2014 (données tirées de l'INS, annuaire statistique de la Roumanie) ; à partir de 2000, fiches Curie.

¹⁹⁹ De la cohorte en âge de faire des études supérieures.

²⁰⁰ 1950-2012 : données Gheorghiu *et al.*, 2014 (d'après un diagramme (P. 193) qui ne donne pas les chiffres exact par année, c'est pourquoi les valeurs que nous indiquons sont approximatives) ; depuis 2000 : données Campus France.

²⁰¹ 1989-1994 : source : Rapport de la Banque mondiale sur la réforme de l'enseignement supérieur en Roumanie (1996) : World Bank, Romania. Reform of Higher Education and Research Project, August 26, 1996 ; Campus France, 2014.

²⁰² Panzaru, 2006. L'auteur note, à titre de comparaison, qu'en France 54% des licences étaient obtenues au bout de 3 ans.

2004-2005	117 (742 facultés)			650 335 ²⁰³ (privé : 24%)	72.3% ²⁰⁴		30 857
2005-2006	107 (770 facultés)	56 (49 civiles ; 7 univ militaire) + 6 écoles académiques	29 accréditées ; 28 en cours d'accréditation	716 464			31 543
2006-2007	104 (755 facultés)			785 506 dont EAD : 177 204 dont soir : 68 013			30 583
2007-2008	106 (631 facultés)			907 353 (dont privé : 46,1%) dont EAD : 260 911 (29%) ; dont soir : 89 335	63.8%		31 964
2008-2009	106	56	50	891 098 (privé : 410 859 42%)			31 973
2009-2010	108	54	49 accréditées	775 319		(Privé : 42.2% des diplômés)	31 103
2010-2011	108			673 001 (privé : 36%)			29 746
2011-2012	108			539 852 (privé : 140 388 ; 26%)			28 365
2012-2013				464 592 (privé : 21.5%)			27 800 env
2013-2014					59% ²⁰⁵		
2014-2015	88	56 (+ 6 écoles)	26				

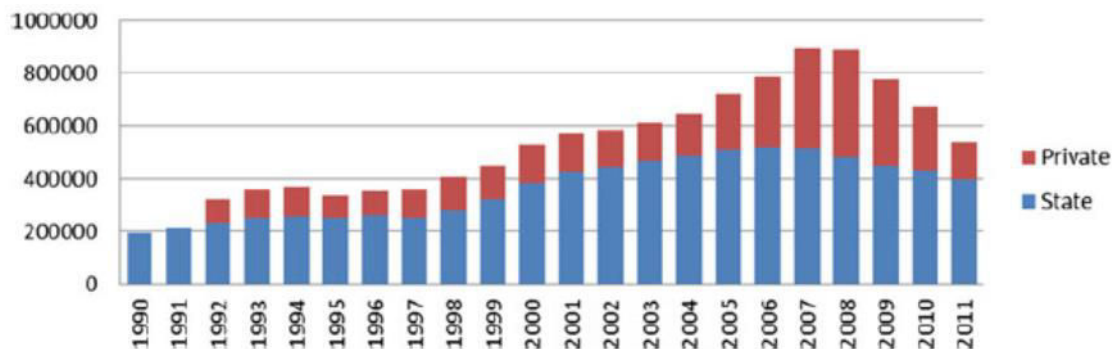
D'après différentes sources (en notes).

²⁰³ Panzaru signale que ces effectifs très élevés correspondent à des inscrits et non à des personnes. Les étudiants roumains ayant tendance à s'inscrire dans plusieurs cursus (Panzaru, 2006).

²⁰⁴ Panzaru, 2006.

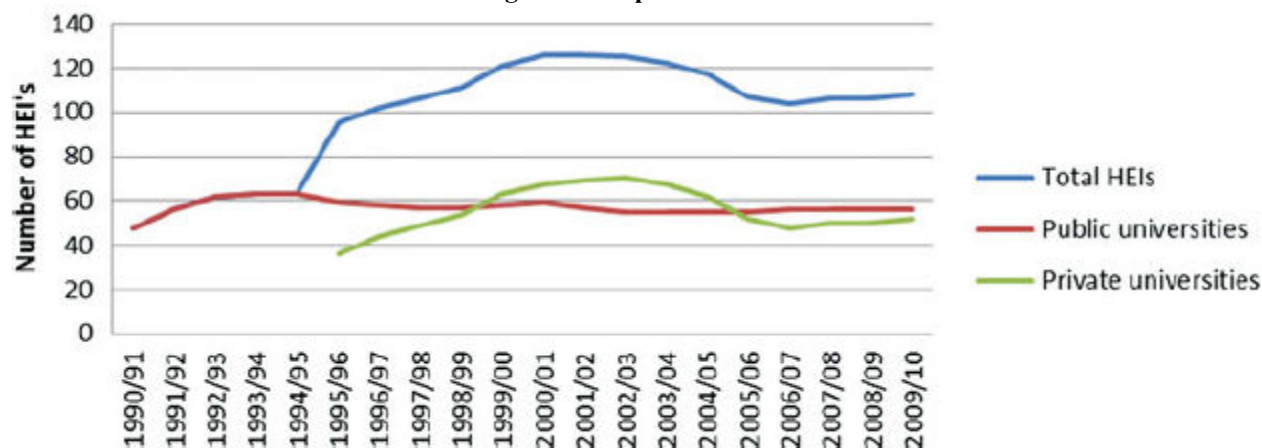
²⁰⁵ Source Campus France 2014.

Evolution du nombre d'étudiants en Roumanie entre 1990 et 2011



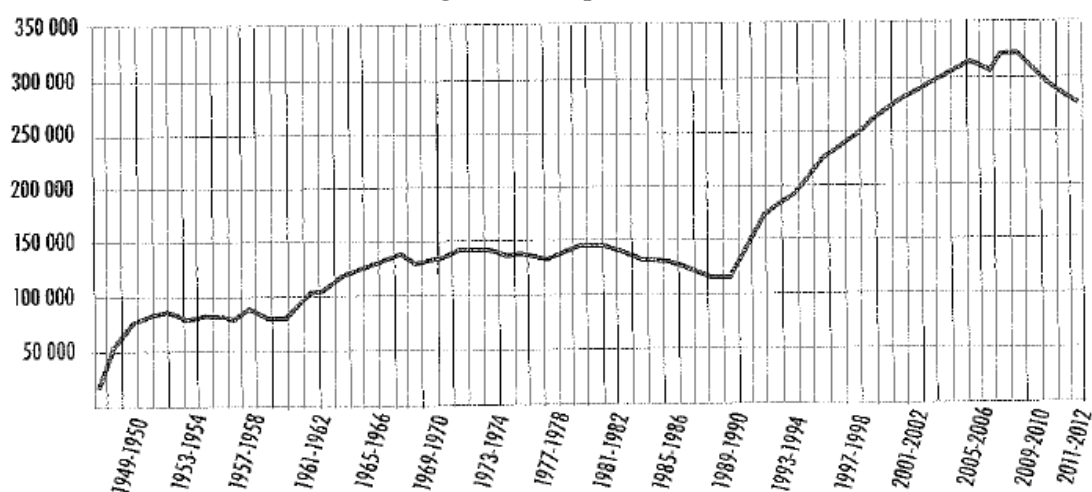
Source : Curaj et al., 2015, p. 3.

Evolution du nombre d'établissements d'enseignement supérieur en Roumanie entre 1990 et 2010



Source : Curaj et al., 2015, p. 4. (HEIs : Higher education institutions : établissements d'enseignement supérieur).

Evolution des effectifs totaux des enseignants du supérieur de 1938 à 1912



Source : Gheorghiu et al., 2014, p. 193.

b) Frais universitaires annuels en Roumanie

Frais universitaires en Roumanie : 1994-2010

Année	Public		Privé		Etudiants étrangers	
	Licence	Master	Licence	Master	Licence	Master
1994-1995 ²⁰⁶			200-500 \$			
1999-2000	30% des places payantes	payant env 450 \$				
2007-2008	70% des places payantes	payant				
2010-2011 ²⁰⁷	Ingénierie : 740 € Eco : 620 € Médecine : 1450 €	id licence (moyenne)	Ingénierie : 508 € Eco : 500 € Médecine : 522 €	id licence (moyenne)	(5 à 6 fois plus élevés)	

Nombre de places sur allocation d'Etat (places « au budget ») et de places payantes (places avec « taxes ») dans les universités publiques (1990-2012)

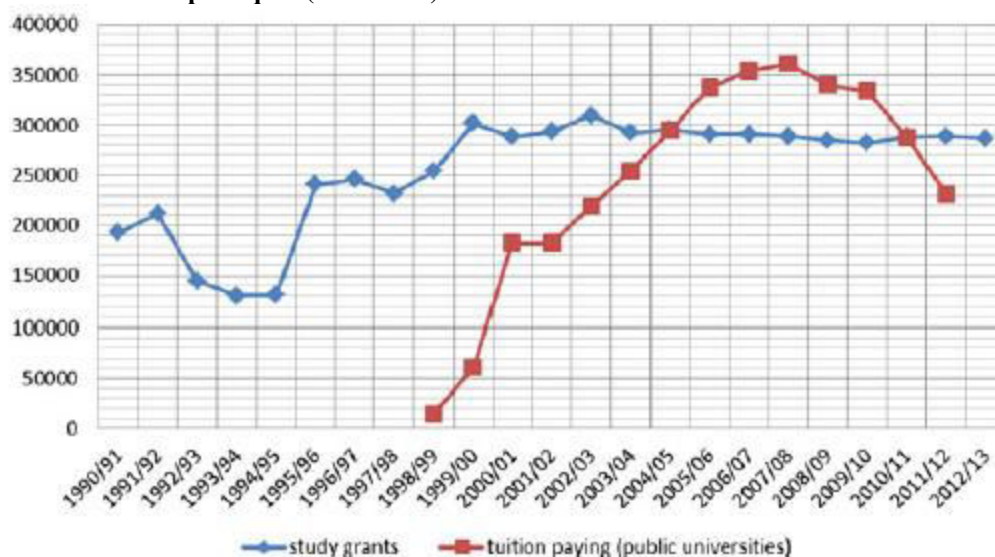


Fig. 1 Study grants and tuition paying students in public universities (1990–2012). Data sources: CNFIS and the ministry responsible for higher education

Source : Curaj *et al.*, 2015 : 156 (d'après CNFIS et Ministère de l'enseignement supérieur)

²⁰⁶ Rapport de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur en Roumanie, 1996.

²⁰⁷ Curaj *et al.*, 2015 : 73-74. Les auteurs soulignent qu'en 2010, le salaire minimum mensuel en Roumanie est environ de 180 € et que le salaire moyen mensuel est à peu près de 365 €.

Montant de la somme allouée par l'Etat aux universités par étudiant de licence et montant moyen des frais d'inscription dans les universités publiques et privées (en €) (2010-2011)

Field of study	Value of the study grant, for studies in Romanian, bachelor level—paid by the state to universities (euro)	Average tuition fees in public universities (euro)	Average tuition fees in private universities (euro)
Engineering sciences	850	740	508
Economy	483	620	500
Medicine	1,090	1,450	522

Calculations made by the authors based on public information regarding the values of tuition fees and CNFIS formula on the value of study grants

Source : Curaj et al., 2015 : 73-74

Colonne 1 : disciplines de référence (ingénierie ; économie ; médecine)

Colonne 2 : Montant de la somme allouée par l'Etat aux universités par étudiant de licence

Colonne 3 : montant moyen des frais d'inscription dans les universités publiques

Colonne 4 : montant moyen des frais d'inscription dans les universités privées

As far as tuition fees paid by students are concerned, the value of the study grant allocated by the Ministry of Education and the amount of tuition fees in both public and private universities are significantly different (see Table 2). Since the level of

tuition fees is set by universities themselves, without any nationally-imposed standard or regulation, the value of the fees does not necessarily represent the cost of education, but rather the student's ability to pay or the "market price" of education.

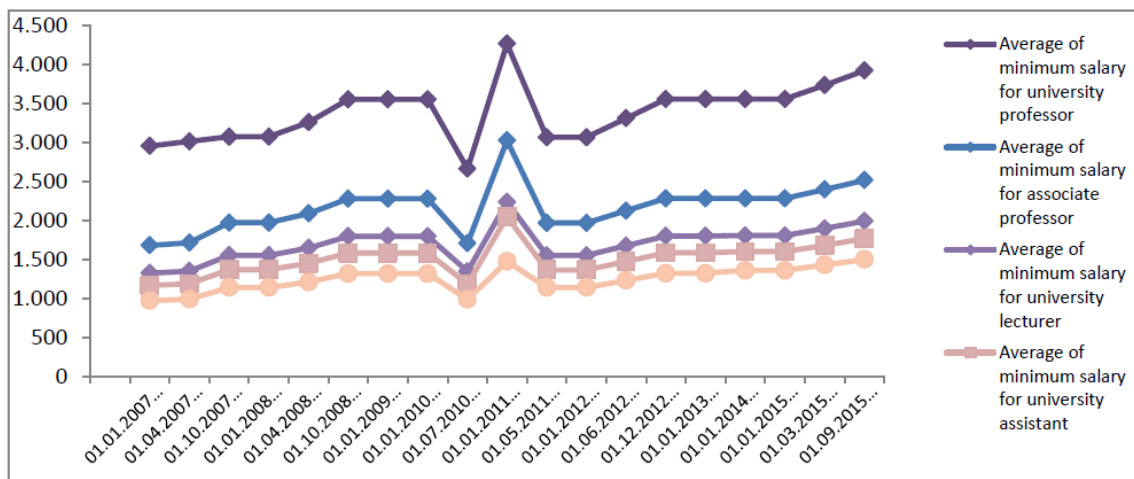
In the context of equity, it is important to take into consideration the fact that, in 2010, only approximately 30 % of the students in Romania (public and private) were covered through the subsidized study places, the rest paying tuition fees.¹⁴ In the meantime, the minimum salary in Romania is of about 180 Euros per month and the net medium salary is of approximately 365 euros per month (NIS 2013).

Curaj et al., 2015 : 73-74

c) Salaires des enseignants

Evolution du salaire minimum perçu par le personnel pédagogique dans les établissements d'enseignement public (2007-2015)

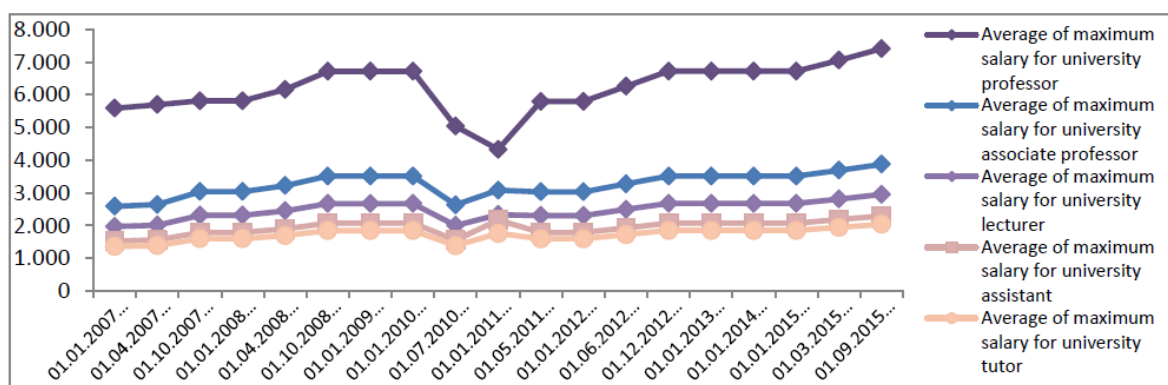
Picture 1: the evolution of the minimum salary mean for the didactic personnel within higher state education system, period of 2007-2015



Source : Roxana-Elena Teodoroiu, Employment salary of romanian higher education state system teachers. An evolution analysis between 2007-2015, The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings, p. 51

Evolution du salaire maximum perçu par le personnel pédagogique dans les établissements d'enseignement public (2007-2015)

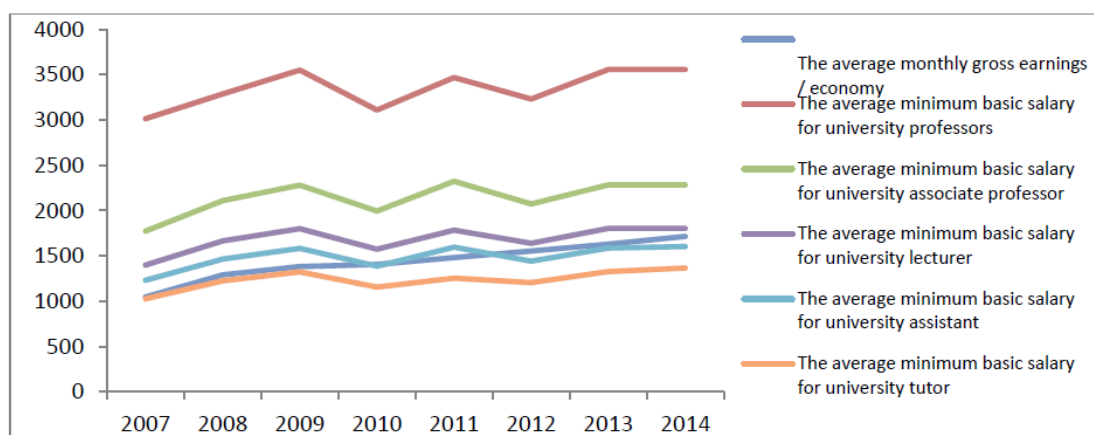
Picture 2: the evolution of the maximum salary mean for the didactic personnel within higher state education system, period of 2007-2015



Op. cit, p. 52

Evolution du salaire minimum mensuel perçu par le personnel didactique dans les établissements d'enseignement public en comparaison avec le salaire moyen en Roumanie (2007-2015)

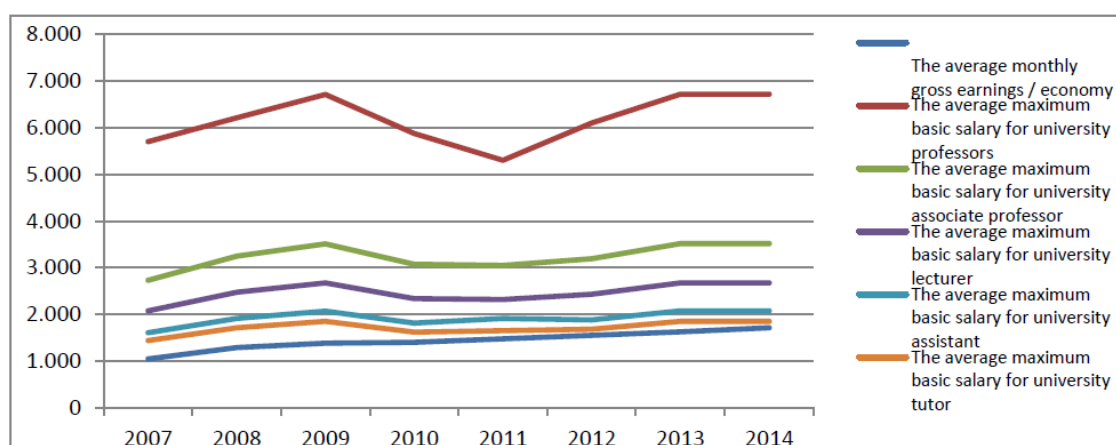
Picture no 3: the evolution of the monthly minimum salary for the didactic personnel within higher state education system in comparison to average gross salary in economy, period 2007-2014



Op. cit, p. 52

Evolution du salaire maximum mensuel perçu par le personnel didactique dans les établissements d'enseignement public en comparaison avec le salaire moyen en Roumanie (2007-2015)

Picture 4: the evolution of the monthly maximum salary for the didactic personnel within higher state education system in comparison to average gross salary in economy, period 2007-2014

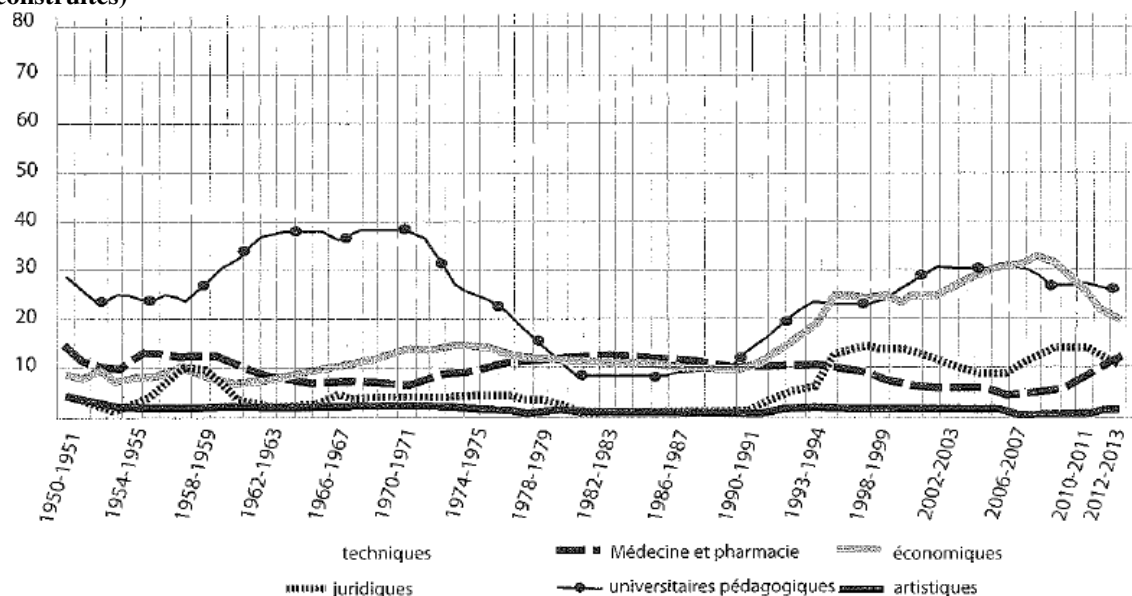


Op. cit, p. 53

d) Coursus suivis dans l'enseignement public par champ académique (en pourcentage du total) en Roumanie

1950-2012

Structure de la population étudiante en Roumanie de 1950 à 2012 par grands groupes de disciplines scientifiques enseignées (en pourcentages de la population étudiante totale, à partir de séries annuelles reconstruites)



Source : Gheorghiu *et al.*, 2014, p. 195²⁰⁸.

1989-1994

Pourcentage des étudiants en Roumanie par groupe disciplinaire (1989-1994)

	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994
Sciences de l'ingénieur	65	59	54	38	31
Agriculture	4	4	4	4	4
Sciences économiques	9	10	12	20	20
Droit	1	3	4	3	3
Médecine	10	10	10	7	10
Sciences, sciences sociales et humaines	10	14	16	25	31
Arts	1	1	2	3	2
Total 100%	100	100	100	100	100
Nombre d'étudiants total	165 000	203 000	225 000	237 000	252 000

Source : Banque mondiale, 1996

²⁰⁸ Le domaine technique, en clair, apparaît mal sur la reproduction de ce diagramme : on en entraperçoit la courbe ascendante à partir de 1970-1971, le point culminant au début des années 1980 jusqu'à la fin de la décennie, et enfin la chute progressive forte et régulière à partir de 1990 jusqu'en 2010-2011, moment où elle remonte très légèrement.

e) 1996 : Réforme de l'enseignement supérieur roumain

Projet soutenu par la Banque mondiale : 1996 (RO4096) pour la période 1997-2002

Financement du programme par volet d'action (en millions de \$)

	financement local	financement étranger	Total
1. Développement des capacités managériales au sein des universités	4.3	10.0	14.3
2. Diversification des programmes d'enseignement de niveau licence et de formation continue	11.7	15.9	27.6
3. Soutien à la mise en place de nouveaux programmes de recherche et d'enseignement de niveau postuniversitaire	16.5	25.5	42.1
Total des coûts prévus	32.6	51.4	84

Source : Rapport de la Banque mondiale sur la réforme de l'enseignement supérieur en Roumanie (1996) : World Bank, Romania. Reform of Higher Education and Research Project, August 26, 1996

Financement du programme par source de financement

	financement local	financement étranger	Total
Gouvernement roumain	24	0.4	24.4
Union européenne	0	9.6	9.6 ²⁰⁹
Banque mondiale	8.6	41.4	50 ²¹⁰
Total	32.6	51.4	84

Source, Banque mondiale, 1996 : IV.

²⁰⁹ Aide non remboursable (programme Phare RO 9601 « Universitas 2000 »).

²¹⁰ Prêt BM remboursable avant 2016, avec un taux d'intérêt de 13%.

f) Classement des universités roumaines en 2011 et en 2015

Classement national

Source : Site officiel : Etudier en Roumanie

<http://www.etudier-en-roumanie.org>

Informations tirées du site :

Le classement national des meilleures Universités en Roumanie du Septembre 2011 répartit les établissements en trois catégories:

- Universités d'excellence en recherche et d'éducation,
- Universités de recherche scientifique et de création artistique,
- Universités d'éducation

Ce classement des meilleures universités en Roumanie est la suite de l'adoption de la loi sur l'Éducation nationale (n°1/2011) en Roumanie au début de 2011, visant à intégrer des universités roumaines dans l'espace scientifique et académique européen, et à aligner leurs performances sur les standards internationaux en matière de recherche et de formation des étudiants. Les universités sont évaluées tous les quatre ans pour en établir un classement selon leurs performances scientifiques et les hiérarchiser d'après leurs programmes d'études. Sont ainsi distinguées les universités seulement tournées vers l'enseignement, celles s'occupant à part égale d'enseignement et de recherche, et enfin celles faisant principalement de la recherche et secondairement de la formation. Les universités les plus performantes se voient attribuer des financements supplémentaires par l'État.

I. Universités d'excellence en recherche et éducation en 2011²¹¹

***Université de Bucarest**

Université « Babes – Bolyai » de Cluj-Napoca

Université « Al.I. Cuza » d'Iasi

***Académie d'Etudes Economiques de Bucarest (ASE)**

Université de Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire de Cluj-Napoca

Universitaté de Médecine et de Pharmacie Carol Davila de Bucarest

Universitaté de Médecine et de Pharmacie d'Iasi

Universitaté de Médecine et de Pharmacie « IuliuHatieganu » de Cluj-Napoca

Université Polytechnique de Bucarest

Université Technique« Gheorghe Asachi » de Iasi

Université Technique de Cluj-Napoca

Université Polytechnique de Timisoara

Les universités classées dans la catégorie I : leurs places de master et de doctorat financées par le Ministère augmentent de 20 % par rapport à l'année 2010. Au total, elles offrent 65 % des places de Master subventionnées par l'État roumain et 85 % des places en Doctorat.

Les universités classées dans la catégorie II conservent un nombre de places de master financées par le Ministère de l'Éducation sensiblement égal à celui de 2010 ; Moins de places financées par l'État leur sont attribuées en Doctorat.

Les universités classées dans la catégorie III offrent un nombre réduit de places de master, destinées aux cursus retenus par la mission d'expertise. Seulement environ 1.6 % des financements nationaux pour les doctorats sont orientés vers ces universités. La plupart des universités de cette catégorie sont des universités jeunes ou des universités spécialisées.

Évaluation des Universités en Roumanie

L'évaluation des Universités en Roumanie est menée par un groupe d'experts constitué par l'ARACIS (l'Agence nationale d'accréditation des diplômes), le CNCS (Centre National de la Recherche Scientifique), le CNATDCU

²¹¹ Le classement 2015 est disponible sur le site etudierenroumanie.org. La catégorie I comprend 28 établissements : les mêmes que ceux de 2011, plus quelques autres, toutes universités d'Etat ou des Académie (7 universités spécialisées en pharmacie, médecine ou vétérinaire, ainsi qu'en sciences agricoles ont été ajoutées à la liste de 2011). En gras, les établissements d'enseignement supérieur où sont implantées les formations du corpus de l'étude empirique.

(Conseil national pour les titres, diplômes et certificats), un panel d'experts internationaux et des représentants d'organisations des étudiants.

Les critères de classification pris en compte sont l'enseignement et l'apprentissage, la recherche scientifique, les relations des universités avec leur environnement et les capacités institutionnelles. A l'avenir l'évaluation des formations universitaires tiendra aussi compte du rayonnement des formations à l'international et du niveau d'intégration des diplômés dans la société. Les différentes filières seront donc jugées sur la qualité scientifique du corps professoral (publications) mais également sur leur capacité d'interaction avec le monde de l'entreprise.

Classements internationaux

Source : Site officiel : Etudier en Roumanie

<http://www.etudier-en-roumanie.org>

En 2009, deux universités sont incluses dans le classement de l'enseignement supérieur du Times, « QS World University ranking » :

- Université de Bucarest (228^e rang) (classées déjà au moins les trois années précédentes, parmi les 400-500^e universités du monde)
- Université « Babes – Bolyai » de Cluj-Napoca (600^e rang)

En 2015, 4 universités roumaines figurent dans le classement QS 2015 :

- Université de Bucarest (651-700^e rang)
- Université « Al.I. Cuza » d'Iasi (+701)
- Université de l'Ouest de Timisoara (+701)

g) Etudiants roumains à l'étranger²¹²

	Total	France	Autres pays
1997-1998		1850 1 ^{er} cycle : 418 ; 2 ^{ème} cycle : 397 ; 3 ^{ème} cycle : 1022)	1. France
2003-2004	23 000		Europe : 16 000
2006-2007			1. France
2007-2008	22 222		1. France
2008-2009		3 816 L : 1237 M : 1911 D : 668	1. France
2009-2010		4358 dont 3 609 en univ L : 1043 M : 1940 D : 626	
2010-2011		3 817 L : 1234 M : 2007 D : 576	
2011-2012	28 103 (26% des bacheliers)	3 964 (Université : 3 763 : L : 1255 M : 2059 D : 449)	1. Italie (5 068) 2. Royaume-Uni (4 615) 3. France 4. Allemagne (2 871) 5. Espagne (2 138) 6. Etats-Unis (1 847)
2012-2013		4 532	
2013-2014	28 284		
2014-2015		Près de 5000 ²¹³	1- Royaume-Uni 2- Italie 3 - France

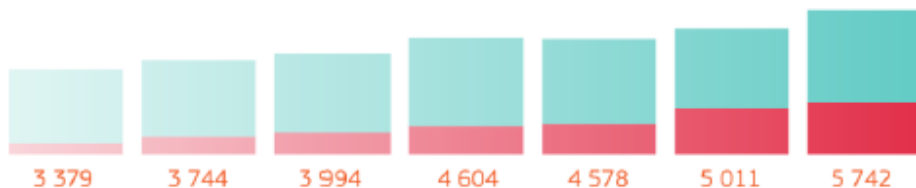
²¹² Source principale : Campus France, 2014 / Unesco ; Fiches Curie Roumanie.

²¹³ Site France Diplomatie.

Evolution des mobilités Erasmus en Roumanie

Outgoing students

2007/08 2008/09 2009/10 2010/11 2011/12 2012/13 2013/14



Traineeships

+

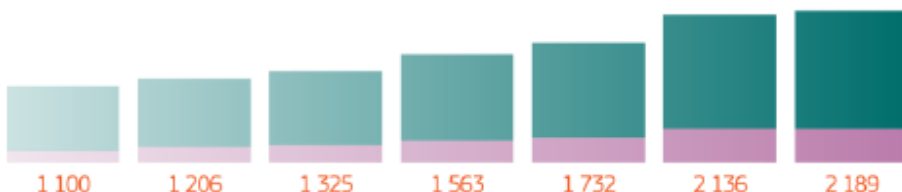
Studies

=

Total outgoing students

Incoming students

2007/08 2008/09 2009/10 2010/11 2011/12 2012/13 2013/14



Traineeships

+

Studies

=

Total incoming students

Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Student mobility

Top 5 sending institutions

1. UNIVERSITATEA "ALEXANDRU IOAN CUZA" (UAIC)
2. UNIVERSITATEA BABES-BOLYAI
3. UNIVERSITATEA DIN BUCURESTI
4. UNIVERSITATEA "TRANSILVANIA" DIN BRASOV
5. UNIVERSITATEA "POLITEHNICA" DIN TIMISOARA

Top 5 receiving institutions

1. UNIVERSITATEA BABES-BOLYAI
2. UNIVERSITATEA DIN BUCURESTI
3. UNIVERSITATEA "TRANSILVANIA" DIN BRASOV
4. UNIVERSITATEA "ALEXANDRU IOAN CUZA" (UAIC)
5. UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMISOARA

Top 5 sending countries

1. Turkey
2. France
3. Spain
4. Italy
5. Portugal

Top 5 receiving countries

1. France
2. Spain
3. Italy
4. Germany
5. Hungary

© Photo: shutterstock — Data source: EC Erasmus Statistics 2013-14

Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

Staff

	2007/08	2013/14
Outgoing	1 137	2 963
Incoming	937	1 677



Source Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_fr.htm

h) Etudiants étrangers en Roumanie

Etudiants étrangers en Roumanie (1962-2014)

Année	Nombre étudiants étrangers²¹⁴
1962-1963	869
1970-1971	1766
1978-1979	11 782
1982-1983	16 251
1983-1984	14 808
1986-1987	8 897
1987-1988	7 062
1989-1990 ²¹⁵	6 669
1990-1991	8 639
1991-1992	10 568
1992-1993	11 000 env. [essentiellement moldaves]
2000-2001	11 669
2004-2005	8 935
2005-2006	9 944
2006-2007	10 396
2007-2008	11 095
2008-2009	11 887
2009-2010	13 778
2010-2011	16 138
2011-2012	17 288 [Moldaves : 30% (1 ^{er}) ; Tunisiens : 7.7% (2 ^e) ; Israël. (3 ^e) ; Grecs (4 ^e) ; Italiens (5 ^e) ; Français (6 ^e)]
2012-2013	19 308 [*étrangers non roumanophones : 10 903 : ; Tunisie (+1000) ; France (+1000) ; Grèce (+1000) ; Allemagne (+500) ; Serbie (+500) ; Turquie (+500). *Groupes roumanophones (Bulgarie, Ukraine, Moldavie) : 8 405]
2014-2015	[Français : + 1000 en médecine ²¹⁶]

²¹⁴ 1948-1992 : données Sadlak, 1996 ; 1990 : Données BM ; 2000-2012 : Données Campus France, dossier Roumanie, 2014.

²¹⁵ 1989-1994 : source : Rapport de la Banque mondiale sur la réforme de l'enseignement supérieur en Roumanie (1996) : World Bank, *Romania. Reform of Higher Education and Research Project*, August 26, 1996 ; Campus France, 2014.

²¹⁶ Site France diplomatie.

i) Formations en langue étrangère en Roumanie : 2011

Site d'information : Etudier en Roumanie (4 langues) :

<http://www.etudier-en-roumanie.com/component/content/article/99-etudier-anglais-roumanie.html>

Tout comme son équivalent bulgare, le site informe sur les enseignements en langue étrangère en Roumanie : en anglais, en allemand ou en français.

La liste des études en langue anglaise présente sur le site n'est probablement pas exhaustive, mais elle donne une idée de l'étendue des formations en anglais en Roumanie. Pratiquement toutes les universités délivrent des enseignements en langue anglaise, tous les domaines sont représentés, et à tous les niveaux d'études.

Sur la liste, on répertorie sur un ensemble de 19 universités, 52 licences et 46 masters délivrés en langue anglaise.

Sur le même site, la liste des formations en français indique que 35 licences sont ouvertes ainsi que 24 masters. En ôtant les formations consacrées à la langue et à la littérature françaises, on obtient 23 licences et 17 masters en langue française.

Pour les formations en langue allemande, elles se trouvent essentiellement à l'université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (11 formations de licence sur 15), université où l'enseignement majoritaire a lieu en roumain et en hongrois et qui, historiquement, se trouve dans la zone d'influence allemande

2010-2011

Inventaire des formations en langue étrangère en Roumanie, fonctionnant en 2010-2011

	Licences	Masters	Total
Français	23 16 sans médecine	17 15 sans médecine	40 31 sans médecine
Anglais	52 42 sans médecine	46 34 sans médecine	98 76 sans médecine
Allemand	15 Surtout en ingénierie Dont 11 : université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca	4	19

Inventaire pour l'année 2010-2011

D'après le répertoire : Etudier en Roumanie (semi-officiel)

<http://www.etudier-en-roumanie.com/universites-en-langues-etrangeres.html>

7. ANNEXE 7 -TEMPUS – PHARE : Roumanie et Bulgarie

a) Projets européens communs

La Bulgarie et la Roumanie ont été bénéficiaires du programme TEMPUS de 1991 à 1999.

PEC : projet européen commun²¹⁷. MEC : mesure européenne complémentaire²¹⁸.

PEC

Nombre de PEC dont la Bulgarie et la Roumanie ont été bénéficiaires par rapport à l'ensemble des pays bénéficiaires entre 1990 et 2010

Pays	Tempus I	Tempus II	Tempus III	Tempus IV ²	Total
Albanie	13	37	40	14	104
Algérie			16	12	28
Arménie		3	11	8	22
Azerbaïdjan		2	12	7	21
Bélarus		11	15	9	35
Bosnie-et-Herzégovine		18	54	13	85
Bulgarie ¹	79	132			211
Croatie			68	13	81
République tchèque ¹	127	79			206
Egypte			53	16	69
Estonie ¹	16	30			46
ARY de Macédoine		25	68	26	119
Géorgie		5	16	10	31
République démocratique allemande ¹	12				12
Hongrie ¹	212	170			382
Israël				3	3
Jordanie			18	11	29
Kazakhstan		7	13	13	33
Kosovo (résolution 1244 du CS de l'ONU)			19	13	32
Kirghizistan		3	14	7	24
Lettonie ¹	20	32			52
Liban			17	12	29
Lituanie ¹	18	45			63
Moldavie		4	18	14	36
Mongolie		2	8		10
Monténégro			16	9	25
Maroc			40	19	59
Territoires palestiniens occupés			11	5	16
Pologne ¹	259	333			592
Roumanie ¹	100	168			268
Serbie			76	35	111
Slovaquie ¹	82	99			181
Slovénie ¹	20	37			57
Syrie			25	6	31
Tadjikistan			8	5	13
Fédération de Russie		97	158	36	291
Tunisie			21	14	35
Turkmenistan		1	15	3	19
Ukraine		35	80	26	141
Ouzbékistan		11	26	7	44
Yougoslavie ¹	71				71

¹ N'ont participé qu'à un seul appel à propositions: la RCA en 1990 et la Yougoslavie en 1991.

² Les valeurs pour Tempus IV couvrent uniquement les trois premières collections (2008, 2009 et 2010).

³ N'a participé en tant que pays partenaire Tempus qu'à Tempus I et II.

Les autres pays ne prennent pas part à l'activité de la version anglaise.

Les chiffres nationaux ne peuvent pas être additionnés car plusieurs pays peuvent participer aux mêmes projets.

Source : McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 49.

Total Tempus I : 1029 PEC ; Totale Tempus II : 1382 PEC ; Totale Tempus I et II : 2411 PEC.

²¹⁷ « Les Projets Européens Communs [...] sont le pilier de Tempus. Ils consistent en des partenariats multilatéraux entre les établissements d'enseignement supérieur de l'UE et des pays partenaires, afin de collaborer à des activités comme l'élaboration de programmes d'enseignement, le renforcement institutionnel et l'amélioration de la gouvernance des universités. » (McCabe, Ruffio, Heinämäki, 2011 : 24).

²¹⁸ Ces mesures concernent les échanges de jeunes et d'animateurs de jeunesse entre les États membres et les pays éligibles (90/233/CEE, annexe, « activités complémentaires »).

Nombre de PEC auxquels les pays membres de l'Union européenne ont participé entre 1990 et 2010

Pays	Tempus I	Tempus II	Tempus III	Tempus IV ¹	Total
Autriche		154	138	39	331
Belgique	207	352	129	30	718
Bulgarie ²				15	15
Chypre		1	1	1	3
République tchèque ²		11	11	11	22
Danemark	99	166	32	10	307
Estonie ²			9	6	15
Finlande		146	65	13	224
France	306	550	253	50	1159
Allemagne	349	628	292	69	1338
Grèce	119	230	88	28	465
Hongrie ²			19	15	34
Irlande	86	172	32	11	301
Italie	223	387	219	69	898
Lettonie ²			4	5	9
Lituanie ²			4	8	12
Luxembourg	2	3	3		8
Malte			6	1	7
Pays-Bas	234	370	106	21	731
Pologne ²			41	22	63
Portugal	83	169	54	19	325
Roumanie ²				15	15
Slovaquie ²			16	10	26
Slovénie ²			38	25	63
Espagne	170	302	157	50	679
Suède		160	112	28	300
Royaume-Uni	475	807	240	54	1576

1 Les valeurs pour Tempus IV couvrent uniquement les trois premières affectations (2008, 2009 et 2010).

2 N'a participé en tant que pays partenaire Tempus qu'à Tempus I et II.

Les données pour la Grèce sont dans l'ordre alphabétique de la version anglaise.

Les chiffres nationaux ne peuvent pas être additionnés car plusieurs pays peuvent participer aux mêmes projets.

Source : McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 50.

Synthèse : Nombre de PEC auxquels les pays membres de l'Union européenne ont participé entre 1990 et 1999 (Tempus I et II)

	Tempus I	Tempus II	Total Tempus I et II
Belgique	207	352	659
France	306	550	856
Allemagne	349	628	977
Italie	223	387	610
Pays-Bas	234	370	604
Portugal	83	169	252
Espagne	170	302	472
Royaume-Uni	475	807	1282
...	...	...	...
Total de PEC²¹⁹	1029	1382	2411

D'après les tableaux présentés dans McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 49-50

²¹⁹ Par addition des PEC adressés aux pays **bénéficiaires**.

Mesures européennes complémentaires (MEC)

Nombre de MEC dont la Bulgarie et la Roumanie ont été bénéficiaires par rapport à l'ensemble des pays bénéficiaires

Pays	Tempus I	Tempus II	Tempus III	Tempus IV ¹	Total
Albanie	4	17	7	1	29
Algérie			8	3	11
Arménie			4	3	7
Azerbaïdjan			2		2
Belarus			4	1	5
Bosnie-et-Herzégovine		7	22	9	38
Bulgarie ⁴	35	53			88
Croatie			19	2	21
République tchèque ^{1,4}	3	30			33
Egypte			12	1	13
Estonie ⁴	4	10			14
ARY de Macédoine		11	26	7	44
Géorgie			3	2	5
République démocratique allemande ²	17				17
Hongrie ⁴	73	32			105
Israël				2	2
Jordanie			5	1	6
Kazakhstan			9	3	12
Kosovo (résolution 1244 du CS de l'ONU)			10	3	13
Kirghizistan			10	3	13
Lettonie ⁴	2	18	0		20
Liban			6	2	8
Lituanie ⁴	7	12			19
Moldavie			10	2	12
Mongolie			2		2
Monténégro			10	6	16
Maroc			9	5	14
Territoire palestinien occupé			3	2	5
Pologne ⁴	76	82			158
Roumanie ⁴	32	84			116
Serbie			27	7	34
Slovaquie ^{1,4}	2	20			22
Slovénie ⁴	5	14			19
Syrie			7	3	10
Tadjikistan			8	3	11
Fédération de Russie			39	6	45
Tunisie			10	5	15
Turkménistan			7	2	9
Ukraine			20	3	23
Ouzbékistan			14	3	17
Yougoslavie ³	19				19

¹ En outre, de 1990 à 1992, 48 Mesures Complémentaires ont été financées pour la Tchécoslovaquie.

² N'ont participé qu'à un seul appel à propositions: la RDA en 1990 et la Yougoslavie en 1991.

³ Les valeurs pour Tempus IV couvrent uniquement les trois premières sélections (2008, 2009 et 2010).

⁴ N'a participé en tant que pays partenaire de Tempus qu'à Tempus I et II.

La liste des pays se présente dans l'ordre alphabétique de la version anglaise.

Les chiffres nationaux ne peuvent pas être additionnés car plusieurs pays peuvent participer aux mêmes projets.

Source : McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 51.

Nombre de MEC auxquelles les pays membres de l'Union européenne ont participé

Pays	Tempus I ¹	Tempus II ²	Tempus III	Tempus IV ³	Total
Autriche		33	44	16	93
Belgique		55	53	15	123
Bulgarie ⁴				1	1
Chypre			2	1	3
République tchèque ⁴			9	6	15
Danemark		25	10	1	36
Estonie ⁴			2	1	3
Finlande		28	17	2	47
France		95	66	15	176
Allemagne		85	89	22	196
Grèce		40	21	5	66
Hongrie ⁴			8	4	12
Irlande		12	8	6	26
Italie		59	64	19	142
Lettonie ⁴			3	1	4
Lituanie ⁴			5	1	6
Luxembourg				1	1
Malte			3		3
Pays-Bas		67	32	4	103
Pologne ⁴			25	7	32
Portugal		23	13	3	39
Roumanie ⁴				2	2
Slovaquie ⁴			12	1	13
Slovénie ⁴			18	6	24
Espagne		47	55	19	121
Suède		39	46	9	94
Royaume-Uni		169	54	9	232

- 1 Aucune information n'est disponible au sujet de la participation des États membres de l'UE.
2 Minus par les données de 1994 (non disponibles).
3 Les valeurs pour Tempus IV couvrent uniquement les trois premières sélections (2000, 2004 et 2010).
4 N'a participé en tant que pays partenaire de Tempus qu'à Tempus I et II.

La liste des pays se présente dans l'ordre alphabétique de la version anglaise.

Les chiffres nationaux ne peuvent pas être additionnés car plusieurs pays peuvent participer aux mêmes projets.

Source : McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 52.

b) Participation des Etats membres

Etats membres de l'Union européenne participant aux actions TEMPUS entre 1994 et 1996

Rang	Pays membres	Pourcentage de la participation à des projets
1	Royaume Uni	64%
2	Allemagne	52%
3	France	47%
	...	

Source : Grabar, 1997.

Pays partenaires de la Bulgarie et de la Roumanie dans les actions Tempus I (1990-1993) et II (1994-1999)

Bulgarie	Roumanie
« Les universités d'Allemagne et du Royaume-Uni sont celles qui ont le plus coopéré avec leurs homologues bulgares dans le cadre de Tempus, la participation de chacun de ces deux pays représentant 60% de tous les projets bulgares. La coopération des universités allemandes avec la Bulgarie était de 15% supérieure à leur participation moyenne dans le programme Tempus. La Grèce voisine a également participé plus que la moyenne, ainsi que – fait plus surprenant – les partenaires du Benelux. En 1998, pratiquement un projet européen commun sur quatre comptait un participant belge²²⁰. Les participations française et italienne aux projets bulgares s'élevaient respectivement à 39 et 26%. »	« Les statistiques des partenaires roumains soulignent l'importance de la langue dans les programmes de coopération internationaux. Les universités françaises ont été en tête des institutions partenaires de l'Union européenne pendant toute la décennie. Les partenaires français ont participé à 176 des 267 projets européens communs roumains [66%]. En 1997/98, les partenaires français ont participé à deux projets européens communs sur trois, alors que leur moyenne pour tous les pays Phare était de 40%. Les partenaires du Royaume-Uni et d'Allemagne ont participé respectivement à 134 [50%] et 92 [34,5%] projets, tous deux se situent ainsi bien en-deçà de leur participation moyenne à Tempus Phare. Les partenaires belges (90 projets européens communs) et espagnols (82 projets européens communs) sont relativement bien représentés en Roumanie par rapport aux données générales de Tempus Phare. Les universités grecques et, au cours des dernières années, italiennes, ont davantage participé à des projets roumains que la moyenne. Les pays scandinaves étaient sous-représentés même s'ils n'étaient pas tous absents. »

Jongsma pour la Commission européenne, Tempus@10, 2000, p. 33-37 (Bulgarie) et p. 69-72 (Roumanie)

²²⁰ Une explication nous est fournie par le Rapport de l'attaché de coopération du Service culturel, scientifique et technique et de coopération de l'Ambassade de France à Bucarest, *Bilan de quatre années de coopération scientifique et technique franco-roumaine*, août 1996 (archives non officielles) : « Bénie soit cette séparation entre la France et la Wallonie ! Elle nous permet de bâtir des projets francophones avec deux pays différents de l'Union européenne, ce qui est une condition imposée par PHARE pour proposer un projet TEMPUS ou COPERNIC. » (p.5). La bonne participation belge en Bulgarie comme en Roumanie, peut ainsi être expliquée par des rapprochements entre des partenaires belges et français pour la réalisation de projets TEMPUS, qui peuvent eux-mêmes s'expliquer par le partage d'une langue commune, le français.

c) Budget TEMPUS

Budget Tempus (pour l'ensemble des pays) 1990-2010 (en millions €)

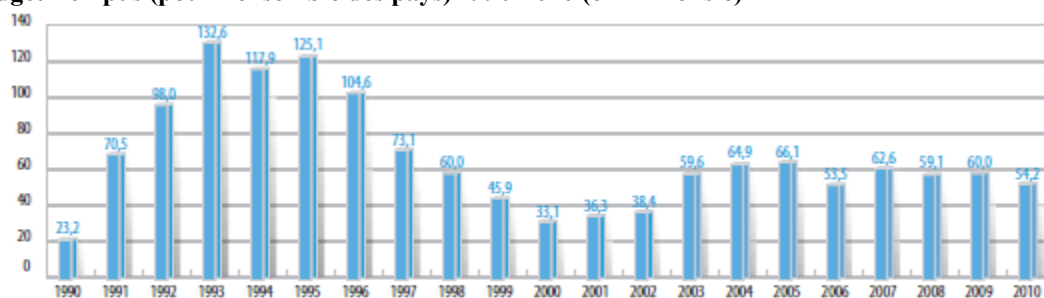


Figure 9: Budget Tempus 1990-2010 (en millions d'EUR)

L'année désigne l'exercice budgétaire et n'est pas forcément l'année durant laquelle les fonds ont été attribués aux projets.

Source : McCabe, Ruffio, Heinämäki pour Commission européenne, Tempus@20, 2011, p. 30.

Budget accordé à chaque pays Phare depuis le début de sa participation à Tempus et nombre de projets financés (PEC et MEC) entre 1990 et 1999 (Tempus I et II)

	Budget (en millions d'euros)	Projets financés
Albanie	19,59	69
Bulgarie	68,93	289
Bosnie-Herzégovine	7,0	26
République tchèque (depuis 1993)	36,94	181
Estonie	12,13	66
Ancienne République yougoslave de Macédonie	6,0	38
Hongrie	117,9	474
Lettonie	15,2	66
Lituanie	20	79
Pologne	222,53	731
Roumanie	105,75	345
République slovaque (depuis 1993)	32,68	159
Slovénie	16,67	98

Source : Commission européenne, 2000

d) Disciplines couvertes

Disciplines couvertes par les projets communs sélectionnés

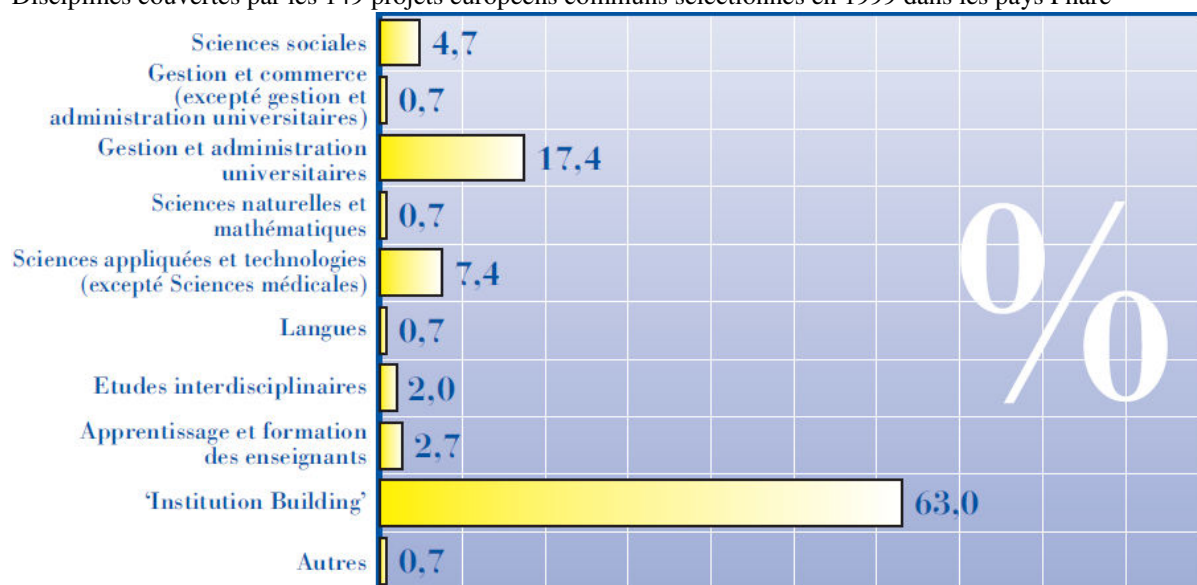
1994-1996

Rang	Discipline	Pourcentage de l'ensemble des projets
1	Sciences de l'ingénieur	17
2	Management	16
3	Sciences sociales	12
4	Protection de l'environnement	10
5	Informatique	7
6	Agriculture	6

Source : Grabar, 1997.

1999

Disciplines couvertes par les 149 projets européens communs sélectionnés en 1999 dans les pays Phare



Source : Commission européenne, 2000

* Institution building : renforcement institutionnel (préparation à l' « acquis communautaire »).

e) Réalisations de la Bulgarie et de la Roumanie dans le cadre du programme Phare

Bulgarie

Informations statistiques sur Tempus en Bulgarie

	Budget Mio EUR	Projets européens communs ¹	Mesures complémentaires	Bourses de mobilité individuelle Hors du pays	Bourses de mobilité individuelle Vers le pays
1991	6	46	19	124 ²	16
1992	8,92	34	12	108	20
1993	15,71	0	4	242	54
1994	12	32	7	155	19
1995	12	28	18	143	0
1996	8	22	10	82	14
1997	0	15	18	68	4
1998	4	20	x	35	4
1999	2,3	14	x		
Total	68,93	211	88	957	131

¹ Par ailleurs, 18 réseaux européens communs ont été soutenus.

² Étudiants compris.

Mobilité dans les projets européens communs bulgares 1991-1997:

Mobilité du personnel provenant de Bulgarie	5 775
Mobilité du personnel vers la Bulgarie	3 626
Mobilité des étudiants provenant de Bulgarie	1 950
Mobilité des étudiants vers la Bulgarie	248
Total	11 599

Statistiques : source : Jongsma pour la Commission européenne, *Tempus@10*, 2000, p. 37

Roumanie

Informations statistiques sur Tempus en Roumanie

	Budget Mio EUR	Projets européens communs ¹	Mesures complémentaires	Bourses de mobilité individuelle Hors du pays	Bourses de mobilité individuelle Vers le pays
1991	10,2	63	18	165 ²	17 ²
1992	13,32	31	11	242	31
1993	18,23	0	3	173	64
1994	12	24	9	162	30
1995	18	36	18	160	0
1996	15	30	28	166	14
1997	10	31	29	176	11
1998	6	23			
1999	3	23			
Total	105,75	261	116	1 244	167

¹ Par ailleurs, 22 réseaux européens communs ont bénéficié d'une aide.

² Étudiants compris.

Mobilité dans les projets européens communs roumains 1991-1997:

Mobilité du personnel provenant de Roumanie	6 806
Mobilité du personnel vers la Roumanie	4 749
Mobilité des étudiants provenant de Roumanie	5 040
Mobilité des étudiants vers la Roumanie	802
Total	17 397

Statistiques : source : Jongsma pour la Commission européenne, *Tempus@10*, 2000, p. 71.

8. ANNEXE 8 - Organisation administrative des universités en Turquie, Bulgarie, Roumanie

Turquie	Bulgarie	Roumanie
*Premier cycle universitaire (Licence turque en 4 ans) : Facultés : strictement définies par le YÖK ; regroupements disciplinaires (peuvent être assez vastes) Départements : Composantes des facultés, recouvrent, globalement, des champs disciplinaires précis coïncidant avec des formations. *2^{ème} cycle (master, 2 ans) et 3^{ème} cycle (doctorat, 3 ans) : Instituts	Facultés : recouvrent, des champs disciplinaires relativement précis Programmes : les facultés ont plusieurs programmes d'études ... Départements au sein des facultés : ils ne coïncident pas avec des formations, mais avec des sous-champs disciplinaires ou champs scientifiques	Facultés : recouvrent, des champs disciplinaires relativement précis Programmes : les facultés ont plusieurs programmes d'études. ... Départements au sein des facultés : ils ne coïncident pas avec des formations, mais avec des sous-champs disciplinaires ou champs scientifiques

Réalisation Troncy, d'après nos informations sur les contextes.

9. ANNEXE 9 - Evolution des cycles d'études selon les pays

	Système général*	1 ^{er} cycle	2 ^{ème} /3 ^{ème} cycles	Doctorat
France	Avant 2003 : 3 cycles + Doctorat Depuis 2003-2006²²¹ : LMD**	Avant 2003 : DEUG (2 ans) Depuis 2003-2006 : Licence : 3 ans	Avant 2003 : 2 ^{ème} cycle : 2 ans : Licence (1 an) + Maîtrise (1 an) 3 ^{ème} cycle : DEA ou DESS (1 ou 2 ans) Depuis 2003-2006 : Master : 2 ans	Avant 2003 : 5-8 ans Depuis 2003-2006 : Doctorat : 3-4 ans
Turquie	Depuis au moins 1981²²² : Licence (Lisans) / 2 ^{ème} cycle (Yüksek Lisans) / Doctorat (Doktora)	Licence (Lisans) : 4 ans	« Master » (Yüksek Lisans) : 2 ans	Doctorat (Doktora) : 4-5 ans
Bulgarie	Avant 1998 : Diplôme universitaire unique : 4 ou 5 ans / diplôme « postuniversitaire » (doctorat) : 3-4 ans Depuis 1998²²³ : Licence (Bakalavar) / Master (Magister) / Doctorat	Avant 1995 : Diplôme universitaire unique : 4 ou 5 ans Depuis 1998 : Licence (Bakalavar) : 4 ans	- Depuis 1998 : Master (Magister) : 1 ou 2 ans	Avant 1995 : Diplôme « postuniversitaire » (doctorat) : 3-4 ans Depuis 1998 : Doctorat : 3-4 ans
Roumanie	Avant 1995 : Diplôme universitaire unique : 4 ou 5 ans / diplôme postuniversitaire (doctorat) : 3-4 ans 1995²²⁴ - 2005 : Licence (Licență) / Master (Master) / Doctorat (Doktorat) Depuis 2005²²⁵ : LMD**	Avant 1995 : Diplôme universitaire unique : 4 ou 5 ans 1995 - 2005 : Licence (Licență) : 4 ans Depuis 2005 : Licence (Licență) : 3 ans	- 1995- 2005 : Master : 1 ou 2 ans Depuis 2005 : Master : 2 ans	Avant 1995 : Diplôme postuniversitaire (doctorat) : 3-4 ans 1995 - 2005 : Doctorat : 4-5 ans Depuis 2005 : Doctorat : 3-4 ans

* Forme la plus courante (forme généralement retenue pour les disciplines retenues pour l'étude empirique : sciences politiques, économie, droit...). Exceptions possible pour certaines disciplines : Médecine, formations d'ingénieurs... Et pour les formations professionnelles (types IUT, BTS français, dit « semi supérieur » puis « Collèges » en Bulgarie et en Roumanie).

** LMD : Licence / Master / Doctorat

²²¹ Réforme des cycles d'études en France : décret de 2002. Le passage effectif s'étale de 2003 à 2006. Jusqu'en 2012, les universités peuvent encore délivrer des diplômes « intermédiaires » de DEUG (validation de 2 années d'études supérieures) et de « maîtrise » (validation de 4 années d'études supérieures).

²²² Loi de l'enseignement supérieur (loi 2547, du 6 novembre 1981, entrée en vigueur en novembre 1983).

²²³ Loi sur l'enseignement supérieur de 1995 ; opératoire en 1998.

²²⁴ Loi de l'éducation de 1995 (loi 84/1995).

²²⁵ Loi sur l'enseignement supérieur du 24 juin 2004 : toutes les structures publiques et privées contraintes à la structure LMD. Applicable à la rentrée 2005-2006.

10. ANNEXE 10 - Carrière des enseignants universitaires – Turquie, Bulgarie, Roumanie

Turquie²²⁶	Bulgarie²²⁷	Roumanie²²⁸
<i>Depuis 1981 :</i> Personnel recruté sous contrat : - Assistant de recherche (Araştırma Görevlisi) : pour les titulaires d'une licence, après un examen de LE et une épreuve de sa spécialité (en théorie, pas de service d'enseignement) - Docteur assistant : titulaire d'un doctorat, après épreuve en LE et un dossier du travail de recherche (en théorie, pas de service d'enseignement) Cadres universitaires : - Maître de conférence assistant (Yardımcı doçent) : titulaire d'un doctorat (après épreuve en LE, dossier de travail de recherche et sélection par un jury de 3 professeurs qui rédige un rapport à destination du recteur de l'université) - Maître de conférences (Doçent) : même procédure : le rapport est ensuite communiqué au YÖK qui charge la Commission d'habilitation (composé de professeurs n'appartenant pas à la même université que le candidat) de constituer un jury de sélection. Si le candidat est retenu, il est convoqué pour un oral devant le jury (3 oraux possibles en cas d'insuccès). - Professeur (Profesör). S'acquiert au minimum 5 ans après l'attribution du grade de doçent. Les vacances de postes sont soumises au YÖK par les Recteurs qui les publie au JO et dans la presse. Le candidat doit avoir enseigné minimum 3 ans dans une autre université et d'avoir assuré au minimum un enseignement de 5 ans dans sa spécialité. Il adresse un dossier de candidature au YÖK (travaux scientifiques,	<i>1970-2010 :</i> - Poste d'assistant - Poste permanent d'assistant (après 4 ans d'études) : chargés de TP et autres séminaires. - Chargé de cours (avec une thèse de doctorat soutenue) - Maître de conférences (avec préparation d'une habilitation) - professeur (soutenance d'un « grand doctorat »). <i>Depuis 2010 :</i> Suppression des postes permanents d'assistants. NB : toutes les catégories effectuent un service d'enseignement de 240h annuelles et peuvent assurer au maximum 360h / an.	<i>1970-2011 :</i> 5 échelons - Préparateur : chargé des TD. - Assistant universitaire : peut enseigner aux étudiants de 1^{er} cycle et participer à la recherche. - Maître-assistant : responsabilités plus importantes en matière d'enseignement et de recherche. - Maître de conférences : recruté parmi les titulaires d'un Doctorat. - Professeur d'université : recruté parmi les maîtres de conférences avec publications de travaux. <i>Depuis 2011 :</i> Introduction d'un examen d'habilitation pour accéder au statut de professeur universitaire, occuper une fonction de direction ou coordonner des thèses de doctorat. NB : Le statut d'enseignant-chercheur n'existe pas en Roumanie

²²⁶ Archives Nantes, op. cit., carton 25, Note sur l'enseignement supérieur en Turquie, Service Culturel et de coopération scientifique et technique de l'Ambassade de France à Ankara, 1^{er} mars 1988.

²²⁷ Fiche Curie Bulgarie, 2013 ; Slavova, 2014.

²²⁸ Fiche Curie, Roumanie, 2011.

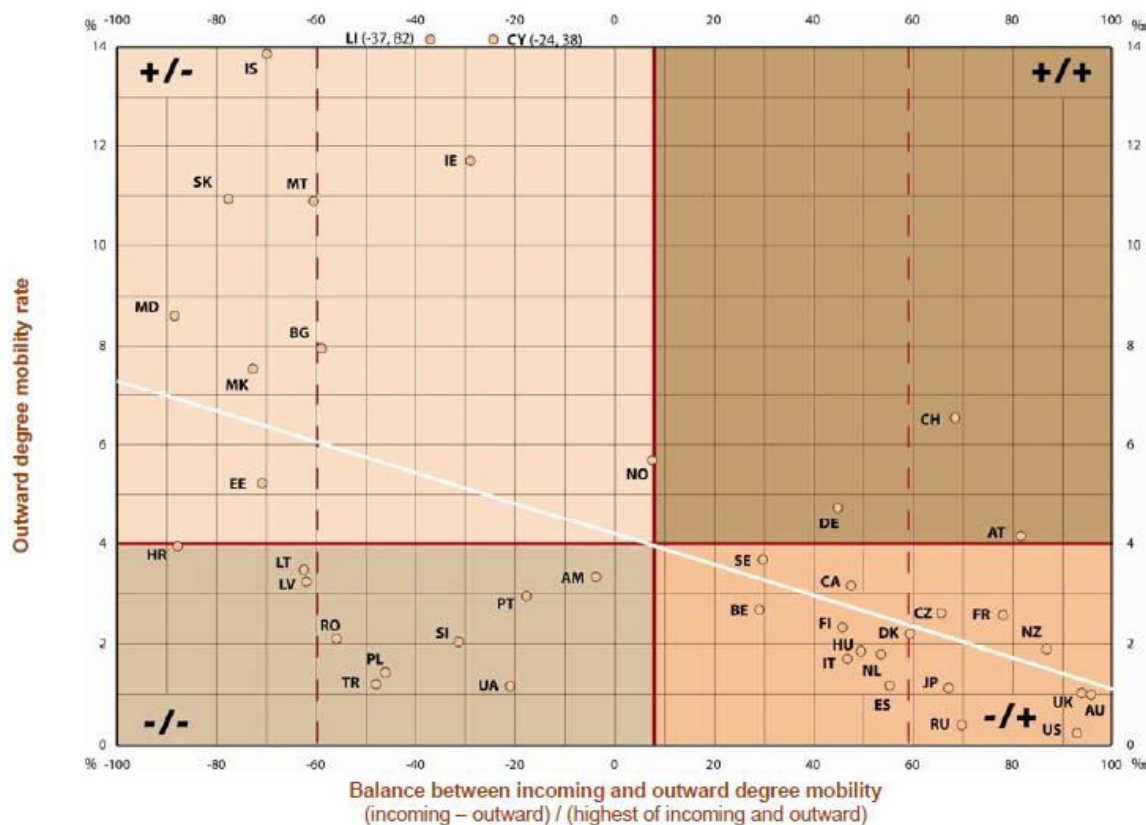
publications, conférences, recherche récente en vue d'une prochaine publication). Le YÖK convoque une commission de 3 membres (2 professeurs d'une université autre que celle concernée par le poste, un professeur de l'université concernée) qui établit un rapport. Si la décision est favorable, elle doit être ratifiée par le YÖK. NB : Toutes les catégories pouvant enseigner effectuent un service annuel de 280 heures. Autres postes (titres requis : licence minimum) : - Chargé de cours (Öğretim Görevlisi) postes temporaires dans un domaine spécialisé. - Lecteur (Okutman) : poste d'enseignement de titulaire hors cadre (dans un département de LE généralement).		

D'après diverses sources (voir notes).

11. ANNEXE 11 - Attractivité des systèmes éducatifs européens : comparaison

Rapport entre les mobilités sortantes et entrantes des étudiants dans les pays engagés dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008-2009)

Figure 7.10: Balance as a measure of the attractiveness of the education system of the country at tertiary education level (mobility flows including EHEA and outside EHEA), 2008/09



"Limited" systems (high outward and negative balance)	+ / -	+ / +	"Open" systems (high outward but positive balance)
"Closed" systems (low outward and negative balance)	- / -	- / +	"Attractive" systems (low outward and positive balance)

Notes: Data refer to foreign students instead of mobile students for the following countries: Armenia, Austria, Azerbaijan, Czech Republic, Finland, the former Yugoslav Republic of Macedonia, France, Ireland, Italy, Latvia, Malta, Moldova, Norway, Poland, Russia, Turkey and Ukraine.

Destinations of mobility considered are the EHEA (except Albania, Andorra, Australia, Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Georgia, Holy See, Japan, Montenegro, New Zealand, Serbia and the United States).

Source: Eurostat (UOE data collection).

Eurostat, 2012

FR : France
TR : Turquie
BG : Bulgarie
RO : Roumanie

12. ANNEXE 12 - AUF et BECO : Liste des documents et chronologie

AUPELF-UREF : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française -
Université des réseaux d'expression française
AUF : Agence universitaire de la francophonie
BECO : Bureau d'Europe centrale et orientale.

L'annexe se compose de :

- la liste des recteurs de l'AUF (a)
- la liste des documents d'appui constituant le corpus d'analyse (b)
- une chronologie de l'AUF et du BECO (c)

a) RECTEURS DE L'AUF

1984-1999 : Michel Guillou
Président de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF) : 1984-1987
Délégué Général de l'Université des Réseaux d'Expression Française (UREF) 1988-1990
Recteur de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) : 1990-1999
1999-2007 : Michèle Gendreau-Massaloux
2007-2015 : Bernard Cerquiglini
2015- : Jean-Paul de Gaudemar

b) AUF – BECO : DOCUMENTS D'APPUI

Pour comprendre les évolutions de la politique de « filières universitaires francophones » de l'AUF et du BECO, nous nous sommes appuyée sur :

- les essais et discours des acteurs principaux de l'AUF (recteurs essentiellement) ;
- des documents institutionnels, tirés du site de l'AUF, ou issus d'archives non officielles.

AUF

➤ Ecrits et discours des principaux acteurs de l'AUF

Ces écrits ne sont pas des documents institutionnels, mais des articles ou des ouvrages.
Les documents institutionnels émis par les acteurs figurent dans la rubrique suivante.

Période Michel Guillou

Nous avons observé dans l'abondante production écrite de Michel Guillou et de quelques administrateurs de l'AUPELF à quel moment et dans quelles circonstances les formations universitaires francophones deviennent un outil d'action de l'AUPELF / AUPELF-UREF et quelle place elles occupent dans ces actions en nous intéressant aux axes principaux développés dans les livres, qui sont, évidemment, de vibrants plaidoyers pour la francophonie.

Pour cela nous avons consulté 11 articles ou ouvrages dont le plus ancien date de 1988 et le plus récent de 2005 et une préface d'un livre collectif édité par l'AUPELF de 1989, au titre évocateur, selon nous : *Francophonie scientifique. Le tournant (1987-1989)*. Aucun des livres n'est particulièrement centré sur l'AUPELF ou l'UREF, mais tous envisagent le développement de la Francophonie dans une vision large et systémique.

Par ordre chronologique :

Jones Richard, L'AUPELF. *Une idée en marche. Une jeune histoire, un grand dessein*, AUPELF-UREF, 1998 (3ème édition) [1987] .

Guillou, Michel, en collaboration avec Arnaud Littardi, *La Francophonie s'éveille*, Paris, Berger-Levrault, 1988.

Guillou Michel, Préface de l'AUPELF, *Francophonie scientifique. Le tournant* (1987-1989), 1989.

Guillou Michel, « L'Université des réseaux d'expression française au service des universités et des chercheurs francophones », paru dans la revue *Médical / sciences*, n°6, mars 1990.

Guillou Michel, « Une autre coopération pour l'enseignement supérieur : proposition et expériences », Collectif, *Démocratisation, économie et développement : La place de l'enseignement supérieur*, Paris / Montréal : Agence universitaire de la francophonie, 1992, p. 135-138.

Guillou Michel, *La Francophonie, nouvel enjeu mondial*, Paris, Hatier, 1993.

Guillou Michel, *La mangue et la pomme*, Paris, John Libbey, 1995.

Ducray Philippe , « Allocution sur l'AUPELF-UREF », Revue québécoise de droit international, colloque sur le partenariat, vol. 9, 1995, p. 46-48.

Leplâtre Françoise, Entretien réalisé auprès de Jean Clévy , « La Francophonie et les filières francophones d'enseignement supérieur », *Actualité de la formation permanente*, n°162, septembre-octobre 1999, p. 74-79.

Guillou Michel, *Les Entretiens de la Francophonie 2001-2003*, pistes pour aller de l'avant, Paris, Max Milo – Alfarès, 2004 (ouvrage collectif).

Guillou Michel, *Francophonie - Puissance*, Paris, Ellipses, 2005.

Guillou Michel, *Les défis de la Francophonie, pour une mondialisation humaniste*, Paris, Alfarès, 2002, rééd. en 2005.

Guillou Michel, *Les Entretiens de la Francophonie 2004-2005*, les conditions du renouveau francophone, Paris, Max Milo – Alfarès, 2006.

Période Michèle Gendreau-Massaloux

Nous avons eu accès à l'ensemble des textes et discours produits par Michèle Gendreau-Massaloux entre 2000 et 2007, soit du temps où elle était rectrice de l'AUF . Nous avons retenu ceux dont le contenu nous semblait pouvoir traiter de notre problématique : la francophonie universitaire et ses évolutions et, plus particulièrement les formations universitaires francophones. Un premier constat : parmi l'ensemble de ces textes (plus de 80), si tous, d'une manière ou d'une autre, abordent le rôle de l'AUF, moins d'une dizaine ont directement trait à ce rôle. Deuxième constat : pour ainsi dire aucun texte n'est tout entier consacré à la Francophonie, contrairement à ceux de son prédécesseur, dont la Francophonie constituait un combat. Un texte (« Trois questions à Michèle Gendreau-Massaloux », Culture Europe International, Dossier Europe et Francophonie, n° 47, Paris, automne 2006, p. 21) aborde de front la Francophonie, mais en réponse à des questions. La rectrice répond toujours de manière nuancée, évitant de considérer le français comme la langue unique susceptible d'incarner la diversité linguistique de l'Europe, face à l'anglais ou de faire de la Francophonie un « enjeu mondial ».

Gendreau-Massaloux M., Editorial, Le Français à l'université, 5ème série, vol. 1, 1er trimestre 2000

Gendreau-Massaloux M., « Pour une communauté scientifique mondiale », Allocution au déjeuner-causerie au Laurentian Club, en présence des ambassadeurs des pays membres de la Francophonie, Ottawa, Canada, 1er juin 2000.

Gendreau-Massaloux M., « Un nouveau projet pour l'AUF », Université de Yaoundé, 8 juin 2000

Gendreau-Massaloux M., « Francophonie et Commonwealth : quelles missions d'avenir ? », Paris, 23 janvier 2002

Gendreau-Massaloux M., « Francophonie et développement partagé : le rôle de l'enseignement supérieur et de la recherche », Colloque « Démocraties » : « La Francophonie, un projet humaniste à défendre pour Paris » au Palais du Sénat, Paris, 28 février 2006

Gendreau-Massaloux M., « La mondialisation, une chance pour la Francophonie », Colloque « La mondialisation, une chance pour la Francophonie » au Palais du Sénat, Paris, 28 avril 2006

« Trois questions à Michèle Gendreau-Massaloux », *Culture Europe International*, Dossier Europe et Francophonie, n° 47, Paris, automne 2006, p. 21.

Gendreau-Massaloux M., « Histoire d'une institution au cœur de la Francophonie », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°40/41, 2008.

Période Bernard Cerquiglini

Asselin de Beauville Jean-Pierre , « l'Agence universitaire de la Francophonie », in Billon D. (dir.), « L'avenir de la francophonie », *La Revue internationale et stratégique*, n°71, Paris : Dalloz, automne 2008, p.139-144.

Cerquiglini B., « L'AUF : carrefour international au service du savoir », intervention, Conseil des relations internationales de Montréal, 21 octobre 2009.

Cerquiglini B., « La formation des élites francophones », in *Géoéconomie*, n°55, 2010, p. 99-105.

Cheymol Marc , « (Dé)construire la francophonie universitaire », in Journée d'étude « Francophonie et confins », 2 février 2012, Délégation Wallonie-Bruxelles, Paris.

Assemblée nationale, Rapport d'information de l'Assemblée nationale française, présenté le 16 décembre 2015 : Conclusion de la mission d'évaluation et de contrôle (MEC) sur le financement et la maîtrise de la dépense des organismes extérieurs de langue française, présenté par MM. Jean-François Mancel, Pascal Terrasse et Jean-René Marsac, audition de B. Cerquiglini.

➤ Documents institutionnels de l'AUF

Les documents sont classés par catégories / thèmes et non chronologiquement.

Date du document*	Intitulé ou descriptif du document	Emetteur
1996	<i>Le français à l'université</i> – Bulletin des départements d'études françaises et des filières francophones, n°1-2 et 3	AUF
1996-1999	<i>Le français à l'université</i> – Bulletin des départements du français dans le monde (n°4 à 15)	AUF
Depuis 2000	<i>Le français à l'université</i> – Nouvelle série (de la 5 ^{ème} année, vol. 1, 1 ^{er} trimestre 2000 à aujourd'hui)	AUF
2002	Indicateurs de gestion (2001-2002)	AUF
2003-2008	<i>Lettre d'information des membres</i> (n°6, 2003 – n°22, 2008)	AUF
2008-2014	<i>Planète AUF</i> (n°24, 2008 – n°31, 2014)	AUF
21/05/2001	Nouveaux statuts et nouveau président de l'AUF	Dépêche de l'AEF
2002	Programme d'appui aux projets de coopération interuniversitaire de soutien à la formation et à la recherche. Appel d'offre 2002	
26-27/11/2004	Xe conférence des chefs d'Etats et de gouvernement des pays ayant le français en partage (Ouagadougou) : cadre stratégique décennal de la francophonie (2004-2014)	OIF
2005	Organes de l'AUF. Bulletin n°14	AUF
23/11/2005	Révision de la Charte de la francophonie (Antananarivo)	Conférence ministérielle de la Francophonie
-/05/2006	Indicateurs de l'AUF : actions pour le développement (bulletin n°16)	AUF
07/12/2006 (12/02/2008)	Guide des procédures de programme (programme thématique, aspect de l'Etat de droit) [rq : même version 02/2008 pour FF : changements)	AUF
2006	AUF : Mode d'emploi	AUF
-/11/2005	Programmation quadriennale de l'AUF : 2006-2009 (changement de stratégie pour les FF)	CA AUF

17/05/2009	Statuts de l'AUF du 18/05/2001, révisés	Assemblée générale AUF
07/12/2009	Programmation quadriennale de l'AUF : 2010-2013 (démarche de projets)	CA AUF
2011	Flyer AUF. Présentation nouvelles démarches	AUF
7-9/ 05/2013	Déclaration de Sao Paulo. 16 ^e Assemblée générale des institutions membres de l'AUF, Sao Paulo	AG AUF
7-9/ 05/2013	Déclaration des représentants universitaires. 16 ^e Assemblée générale des institutions membres de l'AUF, Sao Paulo	AG AUF
07/05/2013	Statuts de l'AUF du 07/05/2013	Assemblée générale AUF
(2014)	Programmation quadriennale de l'AUF : 2014-2017 (thème central : L'université, moteur des sociétés ; réaffirmation de l'approche par projets)	AUF
2005	Les projets de coopération interuniversitaires (PSCI) (soutiens AUF, modalités de demandes)	AUF
13/11/2008	Politique scientifique de formation francophone : procédures (ouverture, mise en œuvre, indicateurs d'évaluation, conventions-types...) (Plusieurs doc)	AUF
2010-2014	Candidature d'un établissement d'enseignement supérieur au renouvellement du consortium multilatéral d'appui aux formations et filières universitaires francophones : procédure	AUF – Bureau Asie-Pacifique
-12/2011 _ - 06/2013	FUF : priorités	Site AUF
2009	Missions d'enseignement : règlement 2009 (+ liste FF « soutenues »	AUF
10/09/2011	Bourses de l'AUF: art : « ET 2000 fois l'an, d'heureux récipiendaires »	<i>Le Devoir</i>
03/11/2012	AUF : « La mobilité des étudiants et des chercheurs est au centre de notre activité ». Entretien	<i>Le Devoir</i> / P. Noreau
2009 ; 2014	AUPELF-UREF ; historique (1961-2012)	Site AUF
1987 [1998]	<i>*L'AUPELF. Une idée en marche. Une jeune histoire, un grand dessein.</i> Avant-propos : Gervais, 1998 ; Tio-Touré, 1990 ; préface : Guillou, 1987. Statuts, 1993 ; charte, 1973, 1990, 1993, 1997, 1998	Jones / AUPELF-UREF
1990	« L'université des réseaux d'expression française au service des universités et des chercheurs francophones », <i>Médecine, Sciences</i> , n°6	Guillou
1992	* « Une autre coopération pour l'enseignement supérieur : propositions et expériences » (TDM)	AUPELF-UREF
1995	Allocution sur l'AUPELF-UREF, <i>Revue québécoise de droit international</i> , colloque sur le partenariat, vol. 9, p. 46-48.	Ducray
1995	<i>Etats généraux de la francophonie scientifique</i> . Préface Guillou.	AUPELF-UREF. Guillou
1997	Présentation de l'AUPELF-UREF Historique, instances, FICU et programmes, francophonie « d'appel »	Site de l'AUPELF-UREF (Refer)
05-09/ 10/1998	Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur au XXI ^e siècle. UNESCO. Allocution de M. Guillou (développement/excellence)	Guillou

02/09/1999	Art « La francophonie solde l'ère gabegie. Avant le 8e sommet au Canada, l'Agence universitaire sera purgée » (Stephen Smith)	<i>Libération</i>
08/08/1999	Art « Polémique autour de l'Agence universitaire francophone, ex-AUPELF-UREF » (Emmanuelle Bastide)	<i>Radio France Internationale</i>
(2000)	Présentation des actions des bureaux http://www.refer.mg/boi/rtr.htm	Site Refer
25-29/07/2004	« La mobilité au service du développement et de la diversité » (IAU Sao Paulo, Conférence)	Assié
27/06/2006	« La situation préoccupante de la LF au Cambodge, Laos, Vietnam vue par un Français. Un cri d'alarme, des propositions » (question des FUF).	Guillou Site Vu par : http://vupar.org/
/09/2006	Points concernant l'AUF dans la Déclaration de Bucarest (28-29/09/2006)	AUF : <i>Lettre des réseaux...</i> , n°1
/09/2006	Point de vue : « L'avenir des réseaux » <i>Lettre des réseaux...</i> , n°1	Gendreau-Massaloux :
2006	Un témoignage sur les insuffisances et les contradictions de la politique francophone (Vietnam). Entretien	Durand Charles-Xavier
-/11/2007	Editorial, <i>Lettre des réseaux</i> , n°3	Cheyamol
-/11/2007	Point de vue, <i>Lettre des réseaux</i> , n°3	Lellou
2007	Comment les actions de coopération entre le sud et le nord peuvent-elles renfermer une dimension pédagogique ? Cas de l'AUF (indicateurs, pédagogie de projet, Tempus Mundus)	Bureau Maghreb
15/10/2008	Donnons toutes ses chances à l'excellence, XII sommet francophonie, Québec. Projets de l'AUF	Cerquiglini
2008	* « l'AUF », <i>Revue internationale et stratégique</i> (partenariats, indicateurs, mise en réseau, excellence...)	Asselin de Beauville
-/02/2009	CR de réunion du Comité de coordination et de suivi du programme (25/11/2008) <i>Lettre des réseaux</i> , n°5. Projets de partenariats	(Dragana Drincourt)
-/02/2009	Réseaux de chercheurs ; XIIe sommet, Québec : déclaration : pacte linguistique,	<i>Lettre des réseaux</i> , n°5
17/05/2009	Allocution représentant du MAEE : AG de l'AUF, Bordeaux	Joyandet
17/05/2009	Discours : AG de l'AUF, Bordeaux (solidarité et excellence)	Diouf
26/06/2009	Présentation de l'AUF au Conseil franco-québécois de coopération universitaire (mention des FF dans le récapitulatif des actions : seulement p. 16)	Colin, Assié
21/10/2009	L'AUF : Carrefour international au service du savoir. Intervention lors du Conseil des RI de Montréal (AUF : déclencheur de coopération ; coopération N-S ; 2 axes : développement coop. scientifique, structuration, institutionnalisation milieu univ)	Cerquiglini
-/11/2009	CR réunion comité coordination et suivi du programme LF (1-2/10/2009). Présentation nouvelles orientations (financer des projets-actions et non plus des réseaux ; passer à des « collectifs ») AUF <i>Lettre des réseaux</i> , n°6	AUF
20/10/2010	Discours, XIIIe sommet, Montreux (cohérence ; vie associative ; programmation quadriennale innovante ; solidarité Objectif : développement institutions, communauté francophone, compétences indiv. Approche par projets)	Cerquiglini
2010 (automne)	* « La formation des élites francophones », in <i>Géoéconomie</i>	Cerquiglini
27/05/2011	Discours : CA. Bilan action Recteur 2007-2011 (vie associative, moderniser opérateur, réforme scientifique,	Cerquiglini

	approche par projets, restructuration FF, réforme structurelle, économies) ; perspectives (coop N/S, innovation, LF	
10-11/ 09/2011	Le Cahier du 50e anniversaire de l'AUF	<i>Le Devoir</i>
2003	Brochure de présentation AUF	AUF
2006	Brochure de présentation de l'AUF	AUF
2008	Brochure de présentation de l'AUF	AUF
2013	Présentation de l'AUF	Site OIF
2014	Présentation de l'AUF	Site AUF
2009	Liste FF soutenues par l'AUF	AUF
-02/10	Présentation détaillée des programmes de l'AUF (dont FF)	AUF / MER
2010	Livret de présentation : « AUF. Solidarité et excellence – Stratégie 2010-2013 »	AUF
15/06/2010	Liste des établissements membres	AUF
14/12/2012	Liste des universités francophones	AUF
-/10/2008	Rapport de suivi des étudiants inscrits à l'une des FOAD soutenues par l'AUF (2007-2008)	AUF
2009	Rapport sur le FOAD soutenues par l'AUF (2008-2009)	AUF
(2011)	Rapport d'activité de l'AUF : 2011	AUF
(2012)	Rapport d'activité de l'AUF : 2012	AUF
2013	Présidence de l'AUF : rapport 2009-2013	Fontaine
2013	Rapport d'activité de l'AUF (2009-2013)	AUF (Cerquiglini)
2008-2009	Bilan bureau Asie-pacifique	
2008-2009- 2010-2011- 2012-2013	Budgets globaux de l'AUF	Site AUF
2008	Partenariat institutionnel de l'AUF dans le financement de projets	Site AUF
2010	Document de présentation des projets : montages et financements de l'AUF	AUF BECO
(2012)	Bilan financier de l'AUF (2009-2012)	AUF

*Date : entre parenthèses : le jour et/ou l'année de la consultation des documents sur internet, s'ils ne sont pas datés.

BECO

Les documents sont classés par catégories et non chronologiquement.

Date du document*	Intitulé ou descriptif du document	Emetteur
(1997)	Rapport d'activité du BECO : 1996-1997 (fiches filières)	Directeur BECO
31/01/2000	Les FUF en ECO : Bilan et perspectives	Directeur BECO
2000	Fiches filières	BECO
2008	Fiches filières	BECO
2010	Indicateurs FUF (2002-2010)	BECO
-/09/2007	Lettre d'information régionale, n°1	BECO
-/01-04/ 2008	Lettre d'information régionale, n°2	BECO

-/09-12/ 2008	Lettre d'information régionale, n°3	BECO
-/01-04/ 2009	Lettre d'information régionale, n°4	BECO
-09-10/ 2013	Lettre d'information régionale, n°4 (nouvelle série)	BECO
-01-02/ 2014	Lettre d'information régionale, n°5 (nouvelle série)	BECO
9-10/11/ 2007	CPG : Filières universitaires en ECO. Document de synthèse	CPG ECO
9-10/11/ 2007	CPG : Filières universitaires en ECO. Comptes rendus détaillés	CPG ECO
19-20/09/ 2008	CPG : Formations universitaires en ECO	CPG ECO
2007	Test de français pour les étudiants des filières francophones : épreuves ; résultats commentés (version officielle et version « brute »)	BECO
07/11/2004	*« 10 ans de coopération universitaire francophone en ECO » Art : Manière, Damian, Mihailescu, Nemoz, Mazoin, Toma, Daniliuc, Peyroux, Galabov V (1994-2004)	<i>Revista</i> 22, Suppliment AUF
2005-2006	Brochure FUF : Bulgarie	
2005-2006	Brochure FUF : Roumanie	
2009	Brochure FUF : Bulgarie	
2009	Brochure FUF : Roumanie	
2003	Programme CONFRECO	CONFRECO
2004	Programme CONFRECO	CONFRECO
-/11/2012	Réunions : la gouvernance des universités	CONFRECO
16-17/ 11/2006	Séminaire d'experts : la fin des classements ? De la compétition à la coopération universitaire. ASE	BECO
2005-2011	PCSI en ECO	BECO
2006	Bourses de formation initiale (pour FUF et DEF). Liste de sélection 2006/2007	BECO
28/02- 01/03/2008	Présentation du programme d'appui à la gouvernance universitaire. Chisinau	BECO
12/03/2008	Visite Recteur Cerquiglini à Bucarest	Site BECO
2008, 2009, 2010	Page « Filières francophones »	Site BECO
2008-2011	Soutien à l'enseignement du et en français (4 grands axes)	Site BECO
2008	Liste des membres du Comité scientifique	BECO
04/03/2009	PV atelier du Collège doctoral régional ès sciences de gestion : méthodes quantitatives et qualitatives	
30/03/2009	Liste des boursiers de stages professionnels	BECO
-/08/2009	Enquête du le devenir professionnel des anciens étudiants des FUF de Roumanie	BECO : P.-A. Menye, V. OIF
2009	Documents de candidature à une mission d'appui et d'enseignement	BECO
2010	Livret des soutiens proposés par l'AUF (dont « appui réservé aux FF » : stages professionnels)	BECO
2010	Formulaire missions d'enseignement (conditions spéciales FF)	BECO

2010	Règlement pour les missions d'enseignement (conditions spéciales FF)	BECO
2010	1 ^{er} lancement des PCSI (du 14/01 au 15/06/2010)	BECO
-/11/2010	Profil de poste : chef de projet Formation du et en français pour la région ECO	
20/12/2010	Campagne de sensibilisation en ECO à la nouvelle programmation quadriennale de l'AUF	BECO
-/03/2011	La programmation quadriennale 2010-2013	BECO
-/03/2011	Conférence régionale sur l'enseignement du et en français en contexte universitaire en ECO (04-05/03/2011, ASE)	
-/05-07/2011	Appel à projets. Document de présentation	BECO
01/09/2011	Installation du nouveau Directeur régional ECO (Rida)	Site BECO
2011, 2012, 2013	Actions AUF BECO (dont projets sélectionnés en 2011 et 2012)	Site BECO
2011	Présentation du projet CUFRESPE (SP)	Site CUFRESPE
2011	Brochure « des actions de soutien et des projets fédérateurs. L'AUF en ECO. Un bilan pour 2011 »	BECO
2011	Livret : La programmation quadriennale 2010-2013. BECO. Une nouvelle stratégie, les mêmes valeurs	BECO
-/02/2012	FUF : Présentation, site BECO	Site BECO
-/07/2012	Réunion CRE du BECO : sélection des projets déposés dans le cadre de l'appel lancé par l'AUF (09/07/2012)	Site BECO
-/11/2012	Synthèse : séminaire ASE : la fin des classements ? De la compétition à la coopération universitaire (16-17/11/2012)	BECO
2012	Antenne Moldavie : appel à projets	Site BECO
2012	Séminaire universitaire international : la formation professionnelle des futurs enseignants de FLE : enjeux et stratégies dans la zone ECO	Site BECO
2012	Règlement : organisation de sessions de formation de formateurs dans le domaine des technologies de l'information et de la communication	BECO
2012	Appel à projets 2012 : projet de soutien à la formation francophone. Formulaire de candidature	BECO
2012	Projet de soutien à la formation francophone. Documents de présentation.	BECO
2012	Catalogue des projets financés en 2011 et 2012	BECO
2012	Liste des établissements membres AUF ECO	Site BECO
2012	Rapport d'activité 2012 du BECO	BECO (site)
2013	Rapport d'activité 2013 du BECO	BECO (site)
2013, 2014	Principaux axes de l'action de l'AUF en ECO	Site BECO
2013-2014	Appel à projets : soutien aux formations francophones de niveau licence (12/2013-03/2014) + Présentation	
-/03/2014	Sélection appel à projets de soutien aux formations universitaires de niveau licence	BECO
11/05/2014	Réunion CRE à Bucarest (09/05/2014)	Site BECO
-/06/2014	Ateliers de formation au bénéfice de 34 universités de l'ECO : appui à la gouvernance universitaire, ASE	Site BECO
-/07/2014	Liste manifestations scientifiques financées par l'AUF en ECO (mars-juin 2014)	Site BECO
01/09/2014	Prise de fonction BECO : Flori	Site BECO
19/09/2014	Colloque : l'enseignement des langues de spécialité et l'apport du TAL (développement des FF de niveau Master)	Site BECO

06-10/ 10/2014	20 ^{ème} anniversaire du BECO	Site BECO
-/11/2014	Appel à projets : soutien aux formations francophones de niveau Master. Liste sélection	Site BECO
-/12/2014	Atelier sur la gestion des écoles doctorales (Antenne de Chisinau / CEREFREA	Site BECO
-/12/2014	Principaux axes de l'action de l'AUF en ECO	Site BECO
-/12/2014 -/05/2015	Présentation du BECO	Site BECO
2014	<i>*Atlas : 20 ans de francophonie universitaire en ECO, AUF</i>	BECO
20/03/2014	« La bataille des langues en Europe : la francophonie à l'épreuve d'un paysage linguistique ». Débat (retranscription : CT)	France Culture, Directeur BECO, conseiller cult, RO

*Date : entre parenthèses : le jour et/ou l'année de la consultation des documents sur internet, s'ils ne sont pas datés.

c) CHRONOLOGIE DE L'AUF²²⁹ ET DU BECO

	AUF	BECO
1961	Congrès fondateur de l'AUFELF à Montréal.	
1963	Première Assemblée générale de l'AUFELF à l'Université de la Sorbonne à Paris. Le Général de Gaulle reçoit le conseil d'administration à l'Élysée.	
1965	Ouverture du premier bureau régional, pour l'Europe, à Paris.	
1966	Ile Assemblée générale à l'Université de Liège (Belgique).	
1967	Adoption des statuts du FICU, le Fonds international de coopération universitaire, à Liège (Belgique).	
1969	IIIe Assemblée générale à l'Université de Nice (France).	
1972	IVe Assemblée générale à l'Université de Genève (Suisse).	
1974	Le Président Senghor inaugure le Bureau régional pour l'Afrique, à Dakar (Sénégal).	
1975	Ve assemblée générale à l'Université du Bénin, à Lomé.	
1978	VIe Assemblée générale organisée conjointement à Bordeaux et Pau (France).	
1981	VIIe Assemblée générale à l'Université Laval, à Québec (Canada).	
1982	Création du CIDEF (Comité international des Etudes françaises)	
1984	VIIIe Assemblée générale à l'Université libre de Bruxelles. Asphyxie financière. Resserrement des programmes (4 axes)	
1986	Célébrations du 25e anniversaire de l'AUFELF à Montréal et Québec (Canada). Réunion constitutive du comité scientifique. Sommet de Paris : proposition par l'AUFELF de l'UREF.	
1987	À Port-au-Prince, ouverture du Bureau pour la Caraïbe (Haïti). Ouverture du Bureau pour l'Amérique du Nord à Montréal (Canada). Adoption du projet UREF (appui financier), l'université des réseaux d'expression française, par le Ile Sommet de la Francophonie à Québec (septembre) et par l'AUFELF lors de sa IXe Assemblée générale à Marrakech (Maroc, novembre 1987).	
1989	A Dakar, le Sommet des chefs d'État et de gouvernement ayant en commun l'usage du français donne à L'AUFELF le statut d'opérateur en devenant un opérateur direct des Sommets dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche : l'AUFELF rejoint la Francophonie institutionnelle.	
1990	Xe Assemblée générale de l'AUFELF à l'Université de la Sorbonne à Paris. Adoption de la charte de Paris.	

²²⁹ Adaptation des chronologies générales qui figurent sur le site de l'AUF, dans la rubrique « Repères historiques » (<http://www.auf.org/auf/en-bref/reperes/>).

1991	Ouverture du Bureau pour l'Océan Indien à Antananarivo (Madagascar). L'AUP ELF signe un accord de siège avec le gouvernement du Québec.	
1993	XI ^e Assemblée générale à Abidjan (Côte d'Ivoire). L'AUP ELF devient l'AUP ELF-UREF et se dote de nouveaux statuts . A côté du FICU, quatre grands fonds de l'UREF sont créés : le fonds francophone de la recherche, le fonds francophone universitaire de la formation, le fonds francophone universitaire de l'information et le fonds régional pour l'enseignement supérieur. Création de la CONFEMER (Conférence des ministres francophones de l'enseignement supérieur et de la recherche). Ouverture du Bureau pour le Monde arabe à Beyrouth (Liban). Ouverture de l'Institut de la Francophonie pour l'informatique (IFI) à Hanoi (Vietnam). L'AUP ELF est chargée de la rénovation et de l'administration de l'Institut technologique du Cambodge (jusqu'en 2004).	Décision prise lors du Sommet de la Francophonie à Maurice de créer l'IFAG.
1994	Ouverture du Bureau Asie du Sud-Est à Hanoi (Vietnam). Création de l'Institut des Hautes études francophone à Chamarande (arrêté en 1999 ²³⁰) Ouverture de l'Institut de technologie du Cambodge (signature entre le gouvernement français et cambodgien, 1993, mission à AUP ELF-UREF) (1964 : création soutenue par la coopération entre le Cambodge et l'URSS ; 2004 : réappropriation par les autorités cambodgiennes)	Ouverture du Bureau pour l'Europe centrale et orientale à Bucarest (Roumanie). Ouverture de l'Ecole doctorale francophone en Sciences humaines et sociales à Bucarest
1995	Ouverture du Bureau pour l'Afrique centrale à Yaoundé (Cameroun).	
1996		Ouverture de l'Institut de la Francophonie pour l'administration et la gestion (IFAG) à Sofia (Bulgarie).
1997	Sommet de la Francophonie de Hanoi : adoption d'une charte de la francophonie. En tant qu'opérateur, l'AUP ELF-UREF doit tenir compte des propositions du Secrétaire général et des orientations majeures de la Francophonie.	
1998	XII ^e Assemblée générale à Beyrouth (Liban). L'AUP ELF-UREF devient l'AUF, l'Agence universitaire de la Francophonie, à la demande du secrétaire général de la Francophonie, Boutros Boutros-Ghali, afin de rendre plus visibles les actions de la Francophonie	Ouverture de l'antenne du BECO à Chisinau, en Moldavie

²³⁰ On trouve une trace de l'ouverture de cet Institut (Jones, 1998 [1987]). En revanche aucune trace de sa fermeture. Pourtant, nous n'en trouvons pas mention au-delà de 1999-2000. Nous supposons qu'il a été fermé à la fin de la décennie 1990 ou au début de la décennie 2000. Le problème des chronologies ou histoires institutionnelles est qu'elles mettent en valeur les nouvelles actions, en restant muettes sur les échecs. Il est possible que cet Institut ait été remplacé par l'IFRAMOND, l'Institut pour l'Étude de la Francophonie et de la Mondialisation, créé en 2001 au sein de l'Université Jean Moulin Lyon 3 et dirigé par Michel Guillou. Selon le site de l'Iframond : « Iframond est une création universitaire innovante, au niveau national et international, au double titre de la prise en compte de la Francophonie comme problématique universitaire de formation et comme objet de recherche et d'étude. » Il a été créé avec le soutien de l'OIF. En 2002, il crée la chaire Senghor qui se développe en réseau international des Chaires Senghor.

1999	Crise institutionnelle : changement de recteur (M. Gendreau-Massaloux) ; rattachement de l'Agence au secrétaire général de la Francophonie. Ouverture d'une représentation, pour l'Afrique des Grands Lacs, à Bujumbura (Burundi). Ouverture de l'Institut de la Francophonie pour l'entrepreneuriat (IFE) à Réduit (Maurice).	Création de la CONFRECO (Conférence des recteurs d'Europe centrale et orientale)
2000	Ouverture de l'Institut de la Francophonie pour la médecine tropicale (IFMT) à Vientiane (RDP Lao).	
2001	XIIIe Assemblée générale extraordinaire à Québec (Canada). À travers l'adoption de nouveaux statuts, l'AUF redéfinit son contrat avec les États et les gouvernements francophones en mettant l'accent sur une coopération transparente et confiante et une gestion assainie. Remplacement du FICU par le Fonds universitaire de coopération et de développement. Début des FOAD de l'AUF.	
2002	Transfert du Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb de Paris à Bruxelles (Belgique). Accueil du Rectorat et des services centraux de l'AUF à Paris. Mise en place d'une politique d'évaluation des actions	
2005	XIVe Assemblée générale à Phnom Penh (Cambodge) Conformément aux objectifs inscrits dans le Cadre stratégique décennal adopté par la Francophonie institutionnelle, l'AUF adapte ses programmes pour mettre l'emphasis sur les priorités des pays de la Francophonie.	
2006	L'AUF met en place sa première programmation quadriennale (2006-2009) qui correspond aux objectifs et priorités inscrits dans le Cadre stratégique décennal de la Francophonie institutionnelle. Ouverture de l'AUF à l'Amérique latine. Le Bureau d'Amérique du Nord change de nom et devient le Bureau des Amériques. Ouverture de l'Institut de la Francophonie pour la gestion dans la Caraïbe (IFGCar) à Port-au-Prince (Haïti).	Sommet de la Francophonie à Bucarest.
2007	Lancement du programme en collaboration avec l'OIF : Volontariat international de la Francophonie B. Cerquiglini, recteur de l'AUF	Création du système de bourses d'études doctorales et post-doctorales Eugen Ionescu par le Gouvernement roumain.
2009	Lancement du projet « Horizons francophones »	
2010	Dans la cadre de sa 2e programmation quadriennale (2010-2013) , l'AUF engage une réforme profonde de l'architecture de celle-ci ; elle modifie sa structure par programmes, remplacée par trois objectifs stratégiques, et adopte une démarche par projet. Création de 2 Instituts consacrés à la gouvernance et au numérique éducatif (mission de structures d'appui, de conseil et d'expertise : Institut de la Francophonie pour la Gouvernance Universitaire (IFGU), Yaoundé, Cameroun et Institut de la Francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et des formations à distance (IFIC), Tunis, Tunisie.	

	Création de 4 Collèges doctoraux : Moyen-Orient (français ; droit) ; UB, Roumanie (sciences sociales) ; Haïti (?)	
2011	L'AUF célèbre son 50e anniversaire.	IFAG : ouverture d'un 3 ^{ème} diplôme de Master : Economie sociale et solidaire.
2012	L'AUF crée son 10e bureau régional en janvier 2012 à partir de la scission du Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb. 15 juin : Signature d'un partenariat avec l'Institut français. Encouragement au développement de « filières partenaires ».	Mise en place des CRU (espaces didactiques)
2013	16 ^{ème} AG de l'AUF : déclaration de Sao-Paulo (engagement sur le renforcement de l'université au service de la société ; la circulation des savoirs et des mobilités francophones ; la promotion du numérique éducatif ; l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur ; l'accès des femmes à l'éducation supérieure). 8 Collèges doctoraux sont ouverts.	Ouverture de l'antenne AUF-BECO à Sofia
2014	Mise en place de la 3 ^{ème} programmation quadriennale (2014-2017)	IFAG : ouverture d'un 4 ^{ème} diplôme de Master : Management du tourisme et des Loisirs ; Accord de partenariat AUF / Dacia (financement de bourses de stage)
2015	Jean-Paul de Gaudemar, recteur de l'AUF	L'IFAG devient l'ESFAM (Ecole supérieure de la Francophonie pour l'administration et le management)

13. ANNEXE 13 - Evolution du budget et des réalisations de l'AUF

Cette évolution a été réalisée à partir de différentes sources.

A partir de 2008 et jusqu'en 2014, nous avons relevé des éléments de budget et de réalisation sur le site de l'AUF. Depuis 2011, l'AUF réalise des rapports d'activité publics qui donnent de nombreuses informations chiffrées.

Les périodes précédentes présentent moins de données systématiques. Elles sont plus éparées.

Dans tous les cas, les programmes ayant changé relativement souvent, la manière dont se répartit le budget global rend délicate l'interprétation de son évolution selon différents secteurs d'activité.

a) Nombre d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche membres de l'AUF

Année	1986	1988	1990	1997	1998	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nombre	170	180	(+ 200)	270	365	470	576	616	635	692	710	759	774	782	776	804	817

b) Budget global de l'AUF²³¹ : 1986-2015

Année	UM	Total	Programmes	Personnel	Frais gnx	Nombre d'employés
Avant 1986						1975 : 30 1980 : 45 1981-1984 : 33
1986	\$ ²³⁴	687 000 (gouv.) + 700 000 env.				30 env.
1987	\$	1.4 M\$ env. [env. 9 MF] +				
1988	MF	30 MF env.				
1992	MF	Plus de 40				
1994	MF	115 MF ²³⁶ env.				
1998 ²³²	MF	Près de 250 MF [38 M€ env.]				+ 200
1999	MF	230 MF env. [35 M€ env.]				335
2000	€	35 000 000 env. (FR : 84% env.)				
2005	€	46 500 000 env.				
2006	€	41 000 000 env. (FR : 84%)	32,254			459 (BR : 361)
2008	€	39 300 000	31,338			
2010	€	40 236 981	.			452
2011	€	39 860 046	32,32			437 (BR : 349)
2012	€	40 284 522	29,53]		5.1	427 (BR : 338; SC : 89)
2013	€	41 101 447	[16 ;36]	15.06	4.4	
2014	€	37 111 842	16,88]	13.14	4.5	
2015 ²³³	€	35 857 462	[14,94]	13.42	4.1	363 (BR : 286 ; SC : 77)
2010-2015	€	-11%				

UM : unité monétaire. Les conversions francs / euros ont été effectuées à l'aide du convertisseur franc / euro de l'INSEE (en pouvoir d'achat de l'année donnée).

FR : participation de la France au budget de l'AUF

Frais gnx : Frais généraux

BR : bureaux régionaux ; SC : services centraux

* Hors personnel AUF

²³¹ Chiffres essentiellement issus de Jones, 1998 [1987] ; Rapport de l'Assemblée nationale, Marcel *et al.*, décembre 2015 ; Rapports d'activité de l'AUF, 2011, 2012, 2013, 2014. Avant 2005, il s'agit de chiffres très approximatifs, établis selon les données dont nous disposions (Jones, 1998 [1987] ; *L'Année francophone internationale*, 2000 ; différents documents produits par les acteurs...). C'est pourquoi nous les indiquons en italiques. Ces chiffres seraient à confirmer avec des documents comptables plus précis. En outre, ce sont des chiffres avec des unités monétaires « réelles » et non constantes : les différences sont donc moins importantes que ce que le tableau donne à lire.

²³² Source : Jones, 1998 [1987], avant-propos de Michel Gervais, président de l'AUFELF-UREF, mars 1998.

²³³ Source, Rapport d'information, Assemblée nationale, décembre 2015. Budget prévisionnel. Concernant la répartition géographique des moyens, le rapport note : « La ventilation géographique de ses moyens structurels, en nombre d'employés, alloués aux bureaux régionaux est largement corrélée au poids respectif de leurs interventions. Néanmoins, les niveaux de rémunération pratiqués variant selon les régions, cette corrélation peut connaître des distorsions sur le plan financier : en 2015, l'Afrique compte en effet 51 % des effectifs déconcentrés de l'Agence, mais 41,3 % de la masse salariale des bureaux régionaux et 46,7 % de leurs dépenses d'intervention ; à l'inverse, pour l'Europe, ces nombres s'établissent respectivement à 13,3 %, 22,1 % et 16,6 %. Cette ventilation fait l'objet d'ajustements constants, liés à l'évolution des projets de l'agence, l'évaluation qui en est faite, aux priorités définies et à la recherche d'une efficacité accrue. Ils découlent aussi des contraintes budgétaires : l'AUF a ainsi décidé de réviser ses priorités géographiques au profit essentiellement de l'Afrique et au détriment de l'Asie-Pacifique. » (p. 73).

²³⁴ Quand les données figuraient en \$, nous avons utilisé le convertisseur historique de devises de l'INSEE pour les convertir en francs de l'année correspondante.

²³⁵ Guillou, 1992.

²³⁶ Part de la France pendant 2 ans (actée lors du Sommet de Maurice) (Sénat, débats parlementaires, JO de la République française, 1^{ère} session ordinaire de 1993-1994, séance du 6 décembre 1993. Intervention de M. Jacques Toubon, ministre de la culture et de la Francophonie.

c) Formations francophones soutenues par l'AUF²³⁷

Tableau des évolutions globales du type de formations universitaires soutenues par l'AUF (1997-2015)

	1997	1999	2002	2005	2006	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total formations soutenues (FUF)	66 ²³⁸	60 env.	85	95	76	76		91	85	102 [64 (trad) 38 (part)] ²³⁹	100	119	112
Total étudiants inscrits FUF	+60000 ²⁴⁰		4016 (1947 1 ^{ère} année + 2069) ²⁴¹	8469			8500	6013	6140	7895	7787	9440	7730
Instituts régionaux (IR)			4	4	4		5	5	5	4 (+2 conseils et expertise)	4 (+2 conseils et expertise)		3 (+2 conseils et expertise)
Nombre d'étudiants inscrits IR			340	560			352 (IFAG : 108)	246	244	228	207		
Ecoles doctorales			9		4 (2 en ECO : IFAG, EDSS, Bucarest)								
Collèges doctoraux (CD)										4	8	8 (ECO : 1 SHS)	9

²³⁷ Comme pour les autres données de l'AUF, ces chiffres sont à prendre avec précaution. Nous ne savons pas toujours ce que recouvrent exactement ces chiffres. Par exemple : dans les chiffres des « filières francophones » nous ne sommes pas certaine que le recouvrement soit toujours le même : parfois, il semble que soient comptabilisés sous la catégorie « filière » les chiffres relatifs aux Instituts, mais le plus souvent cependant, ces derniers sont bien distingués de ceux des « filières ».

²³⁸ Répertoire des Filières francophones du MAE, 1997.

²³⁹ 64 filières « traditionnelles » et 38 « filières partenaires ». « Afin d'accueillir un nombre plus important d'étudiants au sein des filières, l'AUF a mis en place en 2012 un nouveau type d'aide se traduisant par un engagement financier moins contraignant. Les filières soutenues dans le cadre de ce nouveau dispositif sont appelées « filières partenaires ». Actuellement, le dispositif existe en Asie-Pacifique. Parallèlement, le nombre de filières traditionnelles soutenues par l'AUF est en baisse entre 2011 (85) et 2012 (64). Il faut y voir la conséquence logique de l'autonomisation de plusieurs d'entre elles et un recours marqué à la formule de « filières partenaires » (AUF, Rapport d'activité 2012 : 14).

²⁴⁰ Notre calcul d'après les données dans le Répertoire des Filières francophones, MAE, 1997.

²⁴¹ Le total des formations n'est pas garanti. Les chiffres indiqués sont les résultats d'un calcul, puisque les formations sont présentées sous des indicateurs thématiques. Développement et environnement : 1222 (1^{ère} année) + 1185 (années suivantes) ; Aspects de l'Etat de droit : 150 (1^{ère} année) + 303 (années suivantes) ; Technologie de l'information et de la communication : 575 (1^{ère} année) + 581 (années suivantes).

Pôles d'excellence	Nombre d'étudiants inscrits FOAD	FOAD	Nombre de doctorants inscrits ED/CD
		4 (166 étudiants)	150 env.
15			
16		+ 40	
25	815	54	
	1266	72	
	1248	78	
	2284	80	
	1240	87	227
	1298	79	175 (ECO : 9 doctorants)
	1188	85	210

Formations répertoriées créées depuis 1986 soutenues par l'AUELF-UREF en 1997 et par l'AUF en 2006 selon le cycle d'étude (hors Liban)²⁴²

Année	1997	2006
Nombre de FUF de 1 ^{er} cycle répertoriées	99	
Dont FUF soutenues par l'AUF	63 (63.5%)	? Non mentionné
Nombre de FUF de 2 ^{ème} ou 3 ^{ème} cycle répertoriées ²⁴³	75	61 (compris les 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles adossés à un premier cycle)
Dont FUF soutenues par l'AUF	IFAG, IFI (2.5%) + Université Senghor	? Non mentionné
Nombre Total de FUF répertoriées ²⁴⁴	175 +5 U-C	182 + 6 U-C
Dont FUF soutenues par l'AUF	63 + 2 Instituts (IFAG, IFI (Vietnam)) + Université Senghor 37%	? Non mentionné

Nos calculs, d'après les répertoires des formations francophones publiés par le MAE de 1997 et 2006 et nos rectifications partielles (formation en sciences politiques et relations internationales de Yeditepe, 1996).

U = Université ; C = Collège.

²⁴² En 1997, l'AUELF ne soutenait pas de formations au Liban, selon les indications fournies dans le répertoire 1997.

²⁴³ Dont Instituts.

²⁴⁴ Total rectifié.

Nombre de formations universitaires francophones soutenues par l'AUF par région

Régions / Bureaux	1992-1993	1997-1998	2012-2013	2014	
					<i>Projets de création de nouvelles formations soutenues</i>
Amériques			1		
Afrique centrale et des Grands lacs			1	4	3
Afrique de l'Ouest					3
Asie-Pacifique	1	48 +IFI	81	69	
Caraïbe					1
Europe centrale et orientale	6	16 +IFAG +EDSS	14	26	11 ²⁴⁵
Europe de l'Ouest				1	
Maghreb					
Moyen-Orient		U. Senghor	2	18	5
Océan indien			1	1	6
Total		64 +2 Instituts +1 ED +1 univ.	100	119	31

D'après : Répertoire des filières universitaires, MAE, 1997 ; Rapport d'activité de l'AUF, 2014, p. 24.

²⁴⁵ Dont : projet de mise en place d'un double diplôme : Master franco-turc d'Etudes Francophones. Institution porteuse : GSÜ ; partenaires : Université Ioan Cuza de Iasi, Université Paris Est Créteil Val-de-Marne.

14. ANNEXE 14 – BECO : Quelques données

BECO : Bureau d'Europe centrale et orientale de l'AUF

a) Evolution du nombre de formations universitaires avec soutien de l'AUF – BECO et du nombre d'étudiants dans ces formations (1990-2014)

Evolution du nombre de formations universitaires francophones avec soutien de l'AUF dans les PECO : 1992-2014

	1992-1993	1996-1997	1997-1998	1999-2000	2008	2012-2013	2014	
								Projets de création de nouvelles formations soutenues
Nombre de formations soutenues par l'AUPELF	6 L	8 L + IFAG + EDSS	16 L	18 L	17 L	14	22 13 L 9 M	11 ²⁴⁶
Répartition / pays	Bg : 1 Ho : 1 Ro : 4	Bg : 2 + IFAG Ho : 2 Ro : 4 + EDSS	Bg : 4 + IFAG Ho : 2 Mo : 6 Ro : 4 + EDSS	Bg : 5 + IFAG Ho : 2 Mo : 7 Ro : 4 + EDSS	Bg : 4 + IFAG Ho : 2 MO : 7 Ro : 4 + EDSS			
Nombre d'étudiants	Env. 250	1373	1633	2016	2084			

D'après : Rapport sur les filières francophones dans les PECO, BECO, 2000 ; Répertoire des filières universitaires, MAE, 1997 ; Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2033 ; Rapport d'activité de l'AUF, 2014, p. 24.

L : Licence ; M : Master.

²⁴⁶ Dont : projet de mise en place d'un double diplôme : Master franco-turc d'Etudes Francophones. Institution porteuse : GSÜ ; partenaires : Université Ioan Cuza de Iasi, Université Paris Est Créteil Val-de-Marne.

FUF soutenues par l'AUF-BECO : détails selon les pays (1990-1998)

	1990-1991	1991-1992	1992 - 1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Nb de FUF en PECO							83 +2 Col-lèges		
PECO : Nb de FUF avec soutien AUF			6				8	16 +IFAG +EDSS	17 +IFAG +EDSS
FUF - AUF / pays			Bg : 1 Ho : 1 Ro : 4				Bg : 2 Ho : 2 Ro : 4	Bg : 3 Ho : 2 Mo : 6 Ro : 4	Bg : 4 Ho : 2 Mo : 7 Ro : 4
Nb étudiants PECO – FUF-AUF			Env. 250				1373	1633	1756
Bulgarie			UT chimie :				214 UT Elect : 131 UT chimie : 83	267 UT Electr : 162 UT chim : 81 IS indus alim : 24	332 UT Electr : 168 UT Info : 39 UT chimie : 77 IS indus alim : 48
Géorgie									
Hongrie		ECO sup : ?	ECO sup : ? UST : ?	ECO sup : ? UST : ?	ECO sup : ? UST : ?	ECO sup : ? UST : ?	176 ECO sup : 120 UST : 56	154 ECO sup : 111 UST : 43	98 ECO sup : 60 UST : 38
Moldavie								196 ASEM : 40 Droit : 60 IIM : 30 UTM alim : 27 UTM Info : 24 ULIM : 15	314 ASEM : 60 Droit : 51 IIM : 42 UTM alim : 54 UTM Info : 50 ULIM : 27 Méd : 30
Pologne									
Roumanie	ASE : 30*	ASE : 80* UBSS: 40* Poly : ? UT cons :	ASE : 120* UBSS: 80* Poly : ? UT cons :	ASE : 169 UBSS: 120 Poly : ? UT cons :	ASE : 200 UBSS : 176 Poly : ? UT cons :	948 ASE : 253 UBSS : 211 Poly + UT cons : 484	983 ASE : 298 UBSP : 233 Poly : 300 UT cons : 152	1016 ASE : 208 UBSP : 251 Poly : 406 UT cons : 151	1012 ASE : 250 UBSP : 266 Poly : 325 UT cons : 171

Filières francophones

BULGARIE

- ♦ Université Technique de Sofia : Filière francophone de génie électrique
- ♦ Institut Supérieur de Technologie chimique et de Métallurgie de Sofia : Filière francophone de chimie industrielle

HONGRIE

- ♦ Ecole Supérieure de Commerce Extérieur de Budapest : Filière francophone de gestion financière de l'entreprise
- ♦ Université Technique de Budapest : Filière francophone technologique

ROUMANIE

- ♦ Académie des Etudes Economiques de Bucarest : Faculté d'Etudes économiques en langues étrangères, Filière francophone
- ♦ Université de Bucarest : Faculté des Sciences politiques et administratives, Filière francophone de Science politique
- ♦ Université Polytechnique de Bucarest : Département des Sciences de l'ingénieur, Filière francophone (sections de génie électrique, génie mécanique, génie chimique et science des matériaux)
- ♦ Université Technique de Constructions de Bucarest : Département de Génie civil, Filière francophone (sections de génie civil et d'équipement technique du bâtiment).

« Filières » soutenues par l'AUF-BECO en 1996-1997 (8 filières soutenues), Bilan BECO 1996-1997, 1997 (archives non officielles)

FUF soutenues par l'AUF-BECO : détails selon les pays (1999-2006)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Nb de FUF en PECO							100 +2 Col-lèges	
PECO : Nb de FUF avec soutien AUF	18 +IFAG +EDSS							17 +IFAG +EDSS
FUF - AUF / pays	Bg : 5 Ho : 2 Mo : 7 Ro : 4							Bg : 4 Ho : 1 Mo : 6 Ro : 4 Pologne : 1 Géorgie : 1
Nb étudiants PECO – FUF-AUF	2016							
Bulgarie	400 UT Electr : 179 UT Info : 54 UT Chimie : 76 IS indus alim : 72 SP NUB : 19			UT Electr 186 UT Info : ? UT Chimie : ? IS indus alim : ? SP NUB : 59	UT Electr 212 UT Info : ? UT Chimie : ? IS indus alim : ? SP NUB : 43	UT Electr + UT Info : 304 UT Chimie : ? IS indus alim : ? SP NUB : 45	UT Electr + UT Info : 304 UT Chimie : ? IS indus alim : ? SP NUB : 75	UT Electr + UT Info : 304 UT Chimie : 79 IS indus alim : ? SP NUB : 75
Géorgie				UT info : ?	UT info : ?	UT info : ?	UT info : ?	UT info : ?
Hongrie	130 ECO sup : 78 UST : 52			ECO sup : UST : ?	ECO sup : UST : ?	ECO sup :	ECO sup :	ECO sup :
Moldavie	441 ASEM : 78 Droit : 77 IIM : 70 UTM alim : 74 UTM Info : 72 ULIM : 41 Méd : 29			ASEM : 197 (5) Droit : 108 (5) UTM alim : ? UTM Info : 114 (5) ULIM : 119 (5) Méd : ?	ASEM : 323 (4) Droit : ? (5) UTM alim : ? UTM Info : 100 (5) ULIM : 65 (5) Méd : 29	ASEM : 400 (4) Droit : 40 (4) UTM alim : ? UTM Info : 92 (5) ULIM : 64 (4) Méd : ?	ASEM : 330 (4) Droit : 55 (4) UTM alim : ? UTM Info : 92 (5) ULIM : 60 (4) Méd : ?	ASEM : 330 (4) Droit : 55 (4) UTM alim : ? UTM Info : 92 (5) ULIM : 60 (4) Méd : ?
Pologne						SP ²⁴⁷	SP	SP
Roumanie	1045 ASE : 242 UBSP : 290 Poly : 337 UT cons : 176			ASE : 334 (4) UBSP : 226 (4) Poly : 380 (5) UT const : 197 (5)	ASE : 392 (4) UBSP : 345 (4) Poly : 378 (5) UT const : 217 (5)	ASE : 442 (4) UBSP : 233 (4) Poly : 370 (5) UT const : 180 (5) Info ²⁴⁸ : ?	ASE : 418 (4) UBSP : 235 (4) Poly : 370 (5) UT const : 180 (5) Info : ?	ASE : 451 (4) UBSP : 235 (4) Poly : 370 (5) UT const : 163 (5) Info : ?

²⁴⁷ Créée en 1993 ; soutenue par l'AUF à partir de 2004.

²⁴⁸ Filière en génie électrique et informatique, Université de Craiova, Roumanie, créée en 1993, soutenue par l'AUF à partir de 2004.

FUF soutenues par l'AUF-BECO : détails selon les pays (2007-2014)

	2007-2008	2008-2009	2012-2013	2014-2015
Nb de FUF en PECO		175		
PECO :	17	17		26
Nb de FUF avec soutien AUF				
FUF - AUF / pays	Bg : 4 Gé : 1 Mo : 7 Ro : 4			
Nb étudiants PECO – FUF-AUF	2405	2084		
Bulgarie	396 UT Electr + UT Info : 222 UT Chimie : 79 (5) SP NUB : 95 (4)	362 UT Electr + UT Info : 193 UT Chimie : 74 (5) SP NUB : 95 (4)		
Géorgie	UT info : 23 (3)	UT info : 36 (3)		
Hongrie				
Moldavie	625 ASEM : 188 (3) + 80 (5 ^e année) Droit : 47 (4) UTM alim : 86 (4) UTM Info : 90 (4) ULIM : 34 (3) Méd : 100 (6)	532 ASEM : 160 (3) Droit : 52 (4) UTM alim : 75 (4) UTM Info : 89 (4) ULIM : 35 (3) Méd : 121 (6)		
Pologne	SP : 85 (3)	SP : 67 (3)		
Roumanie	1276 ASE : 426 (4) + 14 M UBSP : 213 (4) Poly : 283 (5) + 25 M UT const : 176 (5) Elec/ Info : 91 (5) Indus ²⁴⁹ : 48 (4)	1087 ASE : 324 (3) + 63 M UBSP : 104 (3) Poly : 255 (5) UT const : 187 (5) Elec/ Info : 82 (5) Indus : 72 (4)		

D'après : *Répertoire des filières universitaires*, MAE, 1997 ; *Rapport sur les filières francophones dans les PECO*, BECO, 2000 ; Fiches signalétiques des filières soutenues par l'AUF, 2002-2008 ; Comité paritaire de gestion du PECO, 2007 et 2008 ; *Rapport d'activité de l'AUF*, 2014, p. 24.

Entre parenthèses le nombre d'années de la filière

* Approximations

**de 4 à 3 ans

²⁴⁹ Filière en Génie industriel, université Transilvania de Braşov, Roumanie. Créée en 2005, soutenue par l'AUF à partir de 2007.

b) Eléments de budget du BECO

1992-2001 : Bulgarie : Budget de l'AUF pour les FUF

Dotations budgétaires pour les filières bulgares de 1992 à 2001

en KF	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
Missions de prospect	72									
Missions d'enseignement		98								
Chimie ind UTCM			564	380	505	367	348	354	190	190
Génie Électrique et Informatique UTS			564	249	656	407	492	387	380	230
Techno alim Plovdiv						276	249	157	243	190
Sciences Po (NUB)								197	33	131
IFAG					1797	1561	2171	2099	2512	2912
Total	72	98	1122	630	2965	2611	3267	3195	3352	3647

Les montants sur certaines années sont estimés car ils ne sont plus archivés.

Source : AUF.

Source : *Evaluation de la coopération française en Bulgarie* (1991-2001), MAE, 2003 : 139.

En milliers de francs.

2008-2009

PVC- CV sur Viadeo)

AUF, Bucarest : Directeur délégué aux programmes

Coordination des différents programmes de l'AUF dans les universités adhérentes de la région Europe centrale et orientale (Bulgarie, Moldavie, Roumanie...)

Budget régional annuel de 2 900 k€

- Encadrement de 12 collaborateurs directs sur la région
- Gestion directe du projet « **Filières universitaires francophones** » (18 filières dans la région ECO, **budget de 480 k€/an**)
- Participation et ouverture des réunions francophones, internationales, régionales et nationales

2008-2012

Salaire responsable antenne Moldavie : 4700 € / mensuels

Salaire directeur BECO : env 7000 € / mensuels

Budget antenne Chisinau : 150 000 €/an (fonctionnement, salaires locaux, projets)

2010-2014

Document de présentation des projets AUF-BECO

Montant maximal des projets : projet partagé de recherche (20 000 €) ; projet partagé de formation (10 000 €) ; projet partagé de gouvernance universitaire (20 000 €)

2011

« Appel projet 2011

Le soutien financier accordé par l'Agence peut varier en fonction du projet (à titre indicatif, le financement moyen d'un projet est de 25 000 €)

Le financement de l'AUF peut porter sur les types d'activités suivantes :

- pour les enseignants : Missions de coopération scientifique ; Bourses de perfectionnement à la formation ; Bourses de perfectionnement à la recherche ;
- pour les étudiants : Bourses de master ; Bourses de stage professionnel ; Bourses de doctorat ; Appui aux activités culturelles et associatives en français des associations d'étudiants francophones ;
- pour les équipes de chercheurs : Manifestations scientifiques ; Séminaire(s) de formation des formateurs et des chercheurs (organisation/participation) ; Édition et diffusion ; Achats documentaires. »

(BECO, Projets de soutien à la formation francophone. Appel à projets 2011, document de présentation)

2012

Rapport activité BECO, 2012, p. 44 :

86 institutions membres.

8 implantations.

445 allocations à la mobilité attribuées à des étudiants, enseignants et chercheurs de la région (années universitaires 2011-2012 et 2012-2013) ; 67 mobilités réalisées dans le cadre du programme Eugen Ionescu.

1 Institut de la Francophonie pour l'Administration et la Gestion (IFAG) implanté en Bulgarie ; 86 étudiants inscrits.

34 projets de coopération scientifique interuniversitaire de recherche et de formation soutenus dans la région. [Projets de formation soutenus : 14]

24 manifestations scientifiques soutenues.

2 collèges doctoraux en sciences sociales et en sciences de gestion en activité.

4 campus numériques francophonesMD ; 1 campus numérique francophoneMD partenaire ; 44 292 visites recensées ; 519 bénéficiaires d'une formation au numérique.

Organisation d'une conférence thématique sur les technologies de l'information et de la communication et la formation à distance à Sofia en mars 2012 ; 50 participants de 3 régions.

Organisation d'un séminaire international en partenariat avec l'Université libre internationale de Moldavie « La fuite des cerveaux : comment faire revenir les jeunes diplômés dans leur pays d'origine, Stratégies et expériences », mars 2012, Moldavie ; une centaine de participants.

Organisation d'un séminaire « La fin des classements ; De la compétition à la coopération universitaire », Roumanie, novembre 2012 ; participation de 34 experts de 18 pays.

1 conférence des recteurs et présidents d'université créée par l'AUF, CONFRECO, conférence des recteurs d'universités membres de l'AUF en Europe Centrale et Orientale regroupant 86 membres dans 17 pays.

2014

Emission France-Culture, « La bataille des langues en Europe (3/4) » - Emission en direct de Bucarest – La francophonie à l'épreuve d'un paysage linguistique 20.03.2014 - 11:00

Le BECO a un budget de **1 600 000 € [/an]** pour les **programmes**.

15. ANNEXE 15 - MAE : Evolutions de la DG : Chronologie, Ministres, Directeurs généraux, organigrammes, budgets

L'annexe comporte les informations suivantes :

- a) Chronologie succincte de l'action culturelle extérieure de la France
- b) Ministres des affaires étrangères français : 1981 – 2016
- c) Direction générale : action culturelle extérieure de la France : 1945-2014
- d) Evolution des organigrammes : 1982-2014
- e) Eléments concernant l'évolution des effectifs et le budget de la DG

a) Chronologie succincte de l'action culturelle extérieure de la France

1844 : Premières subventions aux missions d'exploration en Afrique.

1860 : Création de l'Alliance israélite universelle.

1868 : Ouverture du lycée impérial Galatasaray à Istanbul.

1880 : Fondation de l'Institut français du Caire.

1881 : Création de l'université Saint Joseph à Beyrouth.

1883 : Fondation à Paris de l'Alliance française.

1902 : Création de la Mission laïque.

1909 : Création du Service des écoles et des œuvres françaises à l'étranger au ministère des Affaires étrangères.

1910 : Création de l'ONUEF (Office national des universités et écoles françaises)

1920 : Création du Service des œuvres françaises à l'étranger. Création de l'Institut français de Prague.

1922 : Création de l'Association française d'expansion et d'échanges artistiques, future Association française d'action artistique (AFAA).

1929-1937 : Mission universitaire française à l'université de Cluj en Roumanie.

1933-1939 : Mission universitaire française à l'université d'Istanbul.

1945 : Création de la Direction générale des relations culturelles (DGRC) au sein du ministère des Affaires étrangères (ordonnance 45-675 du 13 avril).

1947 : Ouverture de la Maison française d'Oxford.

1954 : Accord culturel avec l'Allemagne fédérale.

1956 : La Direction générale des relations culturelles devient la Direction générale des affaires culturelles et techniques (DGACT).

Création du ministère de la Coopération

1957 : Convention culturelle avec le Maroc et mise en place d'une mission universitaire et culturelle.

1961 : Création de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) à Montréal.

1962 : Premiers VSNA (volontaires du service national actif) effectuant leur service militaire à l'étranger (durée maximale : 1 an et demi).

1963 : Création de l'Office franco-allemand pour la jeunesse.

1968 : Création de l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ).

1969 : Décrets des 14 mars et 4 juin créant la Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGR CST), se substituant à la DGACT.

1979 : Rapport Rigaud sur les relations culturelles extérieures

1982 : Réforme de la DGR CST : adoption d'un Projet culturel extérieur (décret du 27 juillet 1982)

Création de quatre Directions à la DGR CST : Direction du français, Direction de la Communication, Direction de la Coopération scientifique et technique, Direction du développement.

1986 : Premier sommet francophone à Versailles/Paris.

1988 : Ouverture du Département de sciences politiques de l'université de Marmara (Turquie)

1990 : Création de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), intégrée à la DGR CST.

1990-1993 : MICECO (Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale)

1992 : Inauguration de l'Institut français de Moscou.

Création de l'EEIG (Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray).

1994-2003 (/ 2006) : COCOP (Comité de coordination, d'orientation et des projets).

1998 : Réforme du dispositif de coopération.

Création d'EduFrance

L'AUPELF devient l'Agence universitaire de la francophonie (AUF).

1999 : La DGR CST devient la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID).

Dissolution du ministère de la Coopération, dont les compétences et les moyens sont transférés à la DGCID.

Création de la Direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche (DCSUR)

Fin des VSNA (durée maximale : 1 an et demi)

Mise en place du programme de bourses Eiffel pour les 2^{ème} cycles universitaires.

2000 : Instauration du volontariat international (VI) (durée maximale : 2 ans)

2001 : 1^{er} août : loi organique relative aux lois de finance (LOLF).

Elle s'applique à toute l'administration depuis 2006 :

- logique de performance de la gestion publique d'une part (orientée vers les résultats et non plus vers les moyens, avec l'instauration de Projets annuels de performance (PAP) : déclinaison : mission, programme, actions) ;
- transparence de l'information budgétaire propre à instituer un contrôle étroit par le Parlement.

2002 : Ouverture de l'université française d'Egypte

Ouverture d'un collège doctoral franco-japonais

2003 : Ouverture de l'université française en Arménie

2005 : Mise en place expérimentale des CEF (centres pour les études en France) dans 5 pays.

Ouverture du collège doctoral franco-chilien

2006 : Mise en place du programme Quai d'Orsay-entreprises

Mise en œuvre généralisée de la LOLF

Ouverture de l'université Paris-Sorbonne-Abou Dabi

2007 : Création de l'Agence CampusFrance pour favoriser la mobilité internationale, universitaire et scientifique et des Espaces CampusFrance

2009-2010 : La DGCID est supprimée et remplacée par la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (DGM).

Une grande partie des actions de la DGM est confiée à des opérateurs : l'Institut français ; Campus France ; Expertise France (Loi n° 2010-873 du 27 juillet 2010, relative à l'action extérieure de l'Etat).

Création de l'EPIC Campus France chargé de la promotion de l'enseignement supérieur, de l'accueil, de la gestion de la mobilité internationale des étudiants, des chercheurs, des experts et des invités.

Création de l'Institut français (EPIC) avec pour mission la promotion et l'accompagnement à l'étranger de la culture française ; le développement des échanges avec les cultures européennes, francophones et étrangères ; le soutien à la création, au développement et à la diffusion des expressions artistiques du Sud, ainsi que leur promotion et leur diffusion en France et à l'étranger ; la promotion et l'accompagnement à l'étranger des idées, des savoirs et de la culture scientifique français.

b) Ministres des affaires étrangères français : 1981 – 2016

Ministre des relations extérieures :

22 mai 1981-7 décembre 1984 : Claude Cheysson

7 décembre 1984-20 mars 1986 : Roland Dumas

Ministre des affaires étrangères :

20 mars 1986-12 mai 1988 : Jean-Bernard Raimond

12 mai 1988-30 mars 1993 : Roland Dumas

Thierry de Beaucé : secrétaire d'Etat chargé des relations culturelles internationales :
28 juin 1988-16 mai 1991

Alain Vivien : chargé des affaires étrangères : 16 mai 1991-4 avril 1992

30 mars 1993-18 mai 1995 : Alain Juppé

18 mai 1995-4 juin 1997 : Hervé de Charrette

4 juin 1997-7 mai 2002 : Hubert Védrine

Ministre des affaires étrangères, de la coopération et de la Francophonie

7 mai 2002 – 17 juin 2002 : Dominique Galouzeau de Villepin

Ministre des affaires étrangères :

17 juin 2002 – 30 mars 2004 : Dominique Galouzeau de Villepin

30 mars 2004-31 mai 2005 : Michel Barnier

2 juin 2005 – 15 mai 2007 : Philippe Douste-Blazy

Ministre des affaires étrangères et européennes :

19 juin 2007 – 13 novembre 2010 : Bernard Kouchner

14 novembre 2010 – 27 février 2011 : Michèle Alliot-Marie

27 février 2011 – 16 mai 2012 : Alain Juppé

Ministre des affaires étrangères :

16 mai 2012 – 11 février 2016 : Laurent Fabius

c) Direction générale (DG) : action culturelle extérieure de la France : 1945-2014

1945 : Direction générale des relations culturelles
1956 : DGACTION : Direction générale des affaires culturelles et techniques
1969 : DGRCSST : Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques
1999 : DGCID : Direction générale de la coopération internationale et du développement
2009 : DGM : Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats

Directeurs généraux :

1945 : Henri Laugier
1952-1956 : Jacques de Bourbon Busset

DGACTION

1956-1960 : Roger Seydoux
1960-1966 : Jean Basdevant
1966- 1969 : Pierre Laurent

DGRCSST

1969-1974 : Pierre Laurent
1974-1977 : Jean Laloy
1977-1979 : Roger Vaurs
1979-1981 : Jean-Bernard Raimond
1981-1982 : Jacques Thibau
1982-1986 : Jacques Boutet
1986-1987 : Thierry de Beaucé
1988-1991 : Secrétaire d'État chargé des relations culturelles internationales
1987-1990 : Jean-Pierre Angremy
1990-1993 : Claude Harel
1993-1994 : Jean-David Levitte
1994-1998 : Pierre Brochand

1995- : Roger Pilhion : Sous-directeur de la politique linguistique et éducative, direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (MAE). Directeur adjoint de la coopération culturelle et linguistique (MAE). Directeur adjoint, Centre international d'études pédagogiques (CIEP) (-2014)

1995- : Guy Trézeux : Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, ministère des affaires étrangères, Paris, France

1998-1999 : François Nicoullaud

DGCID

1999-2000 : François Nicoullaud

Pascal Vagogne : directeur-adjoint DGCID (1998-2001)

2000-2003 : Bruno Delaye

Yves Saint-Geours

Sous-directeur des Sciences sociales et humaines à la DGRCSST (1990-1993)

Directeur de la coopération scientifique, universitaire et de recherche à la DGCID au ministère des Affaires étrangères (1999-2000)

Directeur général adjoint DGCID : Direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche (2000-2003)

2003-2005 : Claude Blanchemaison.

2005-2007 : Philippe Etienne

2007-2009 : Anne Gazeau-Secret

DGM

2009-2011 : Christian Masset

2012-2013 : Jean-Baptiste Mattei

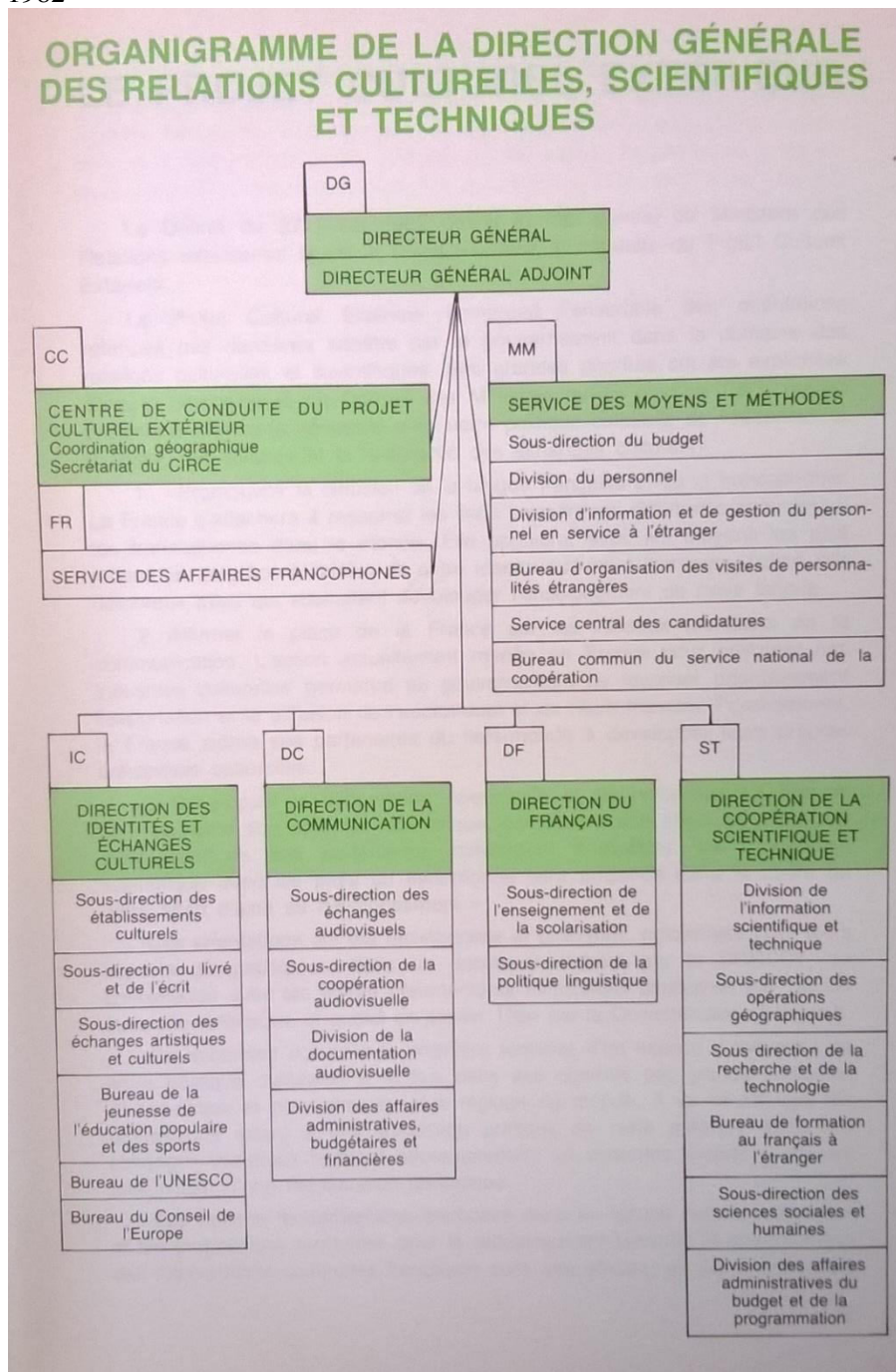
2013-2016 : Anne-Marie Descôtes

d) Evolution des organigrammes : 1982-2014

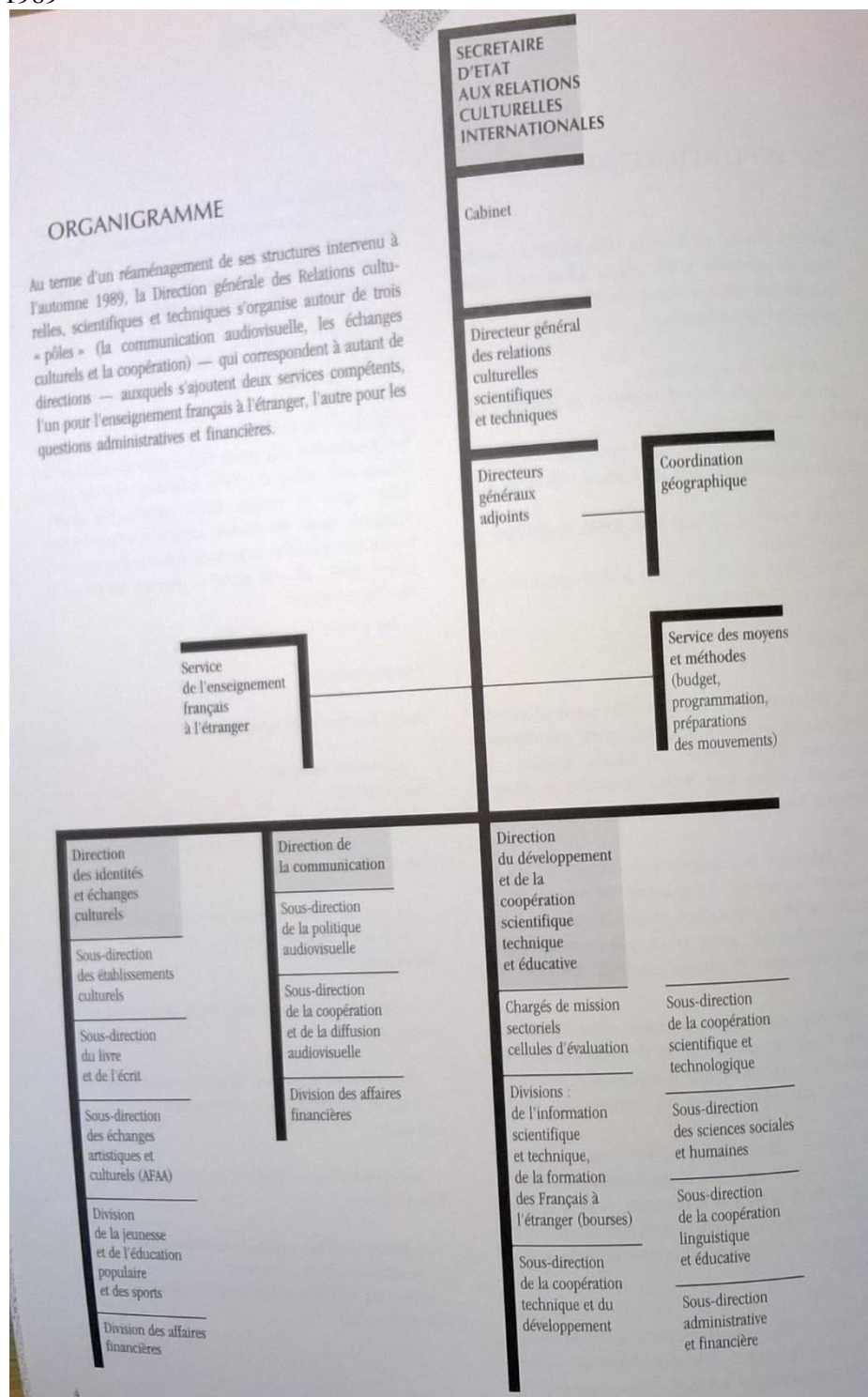
Les organigrammes sont tirés des rapports de bilan ou des présentations de la DG.

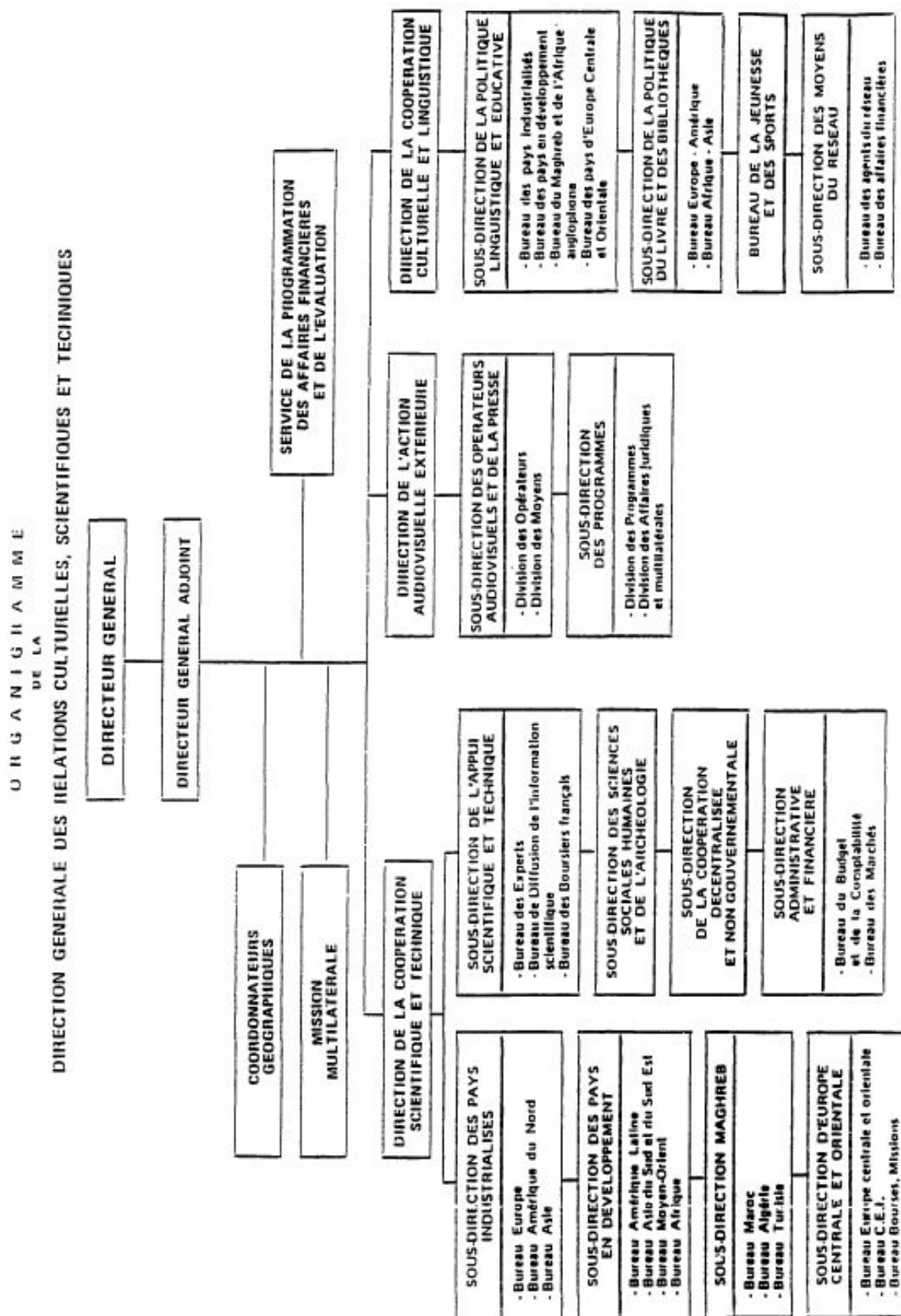
Nous avons choisi quelques organigrammes les plus représentatifs des évolutions signalées dans le texte. Nous avons néanmoins pu consulter l'ensemble des organigrammes de la DG depuis 1945²⁵⁰.

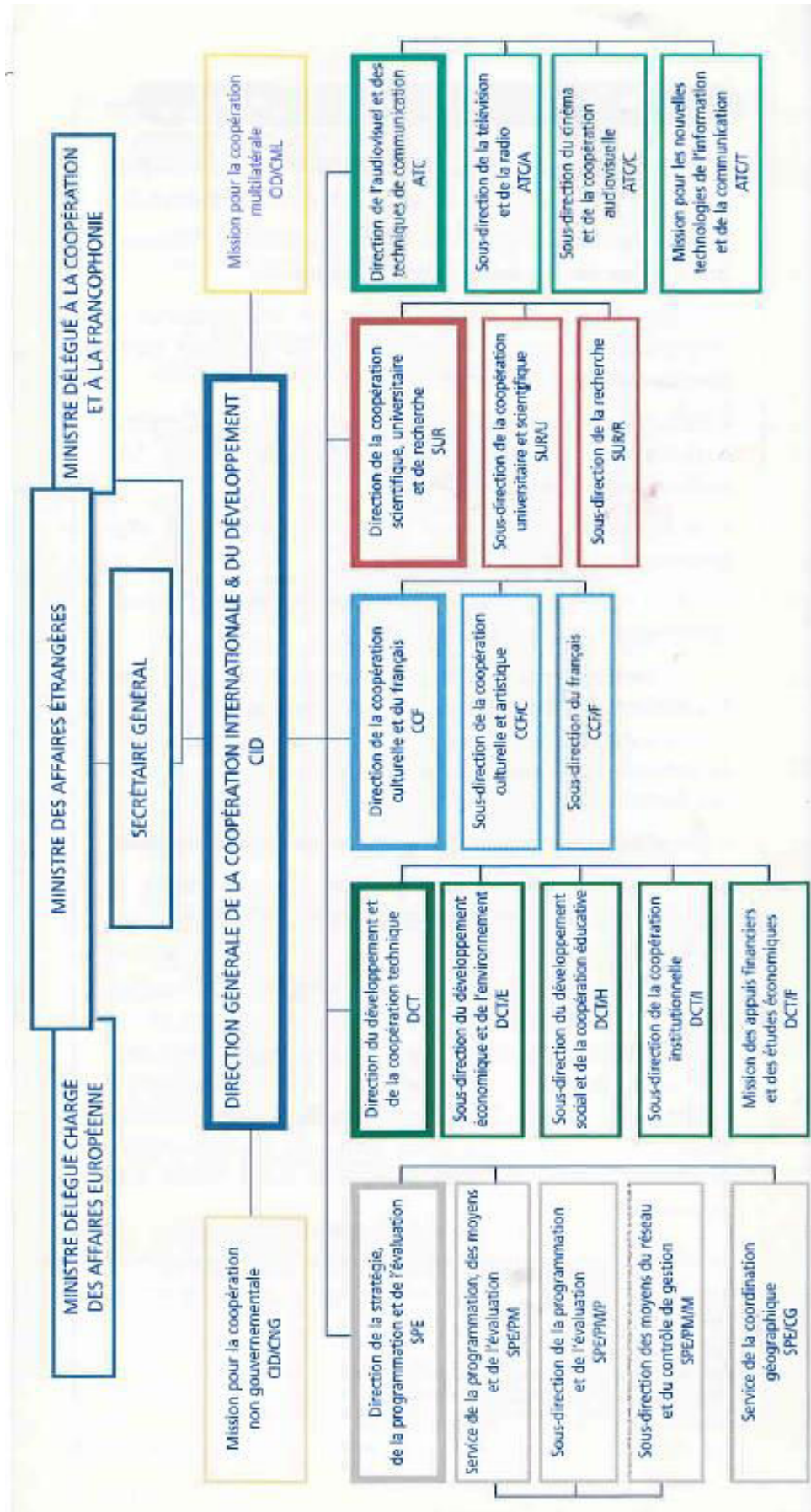
1982



²⁵⁰ Remis par la personne en charge de l'action culturelle du MAE au service des archives de la Courneuve (archives de l'administration centrale).





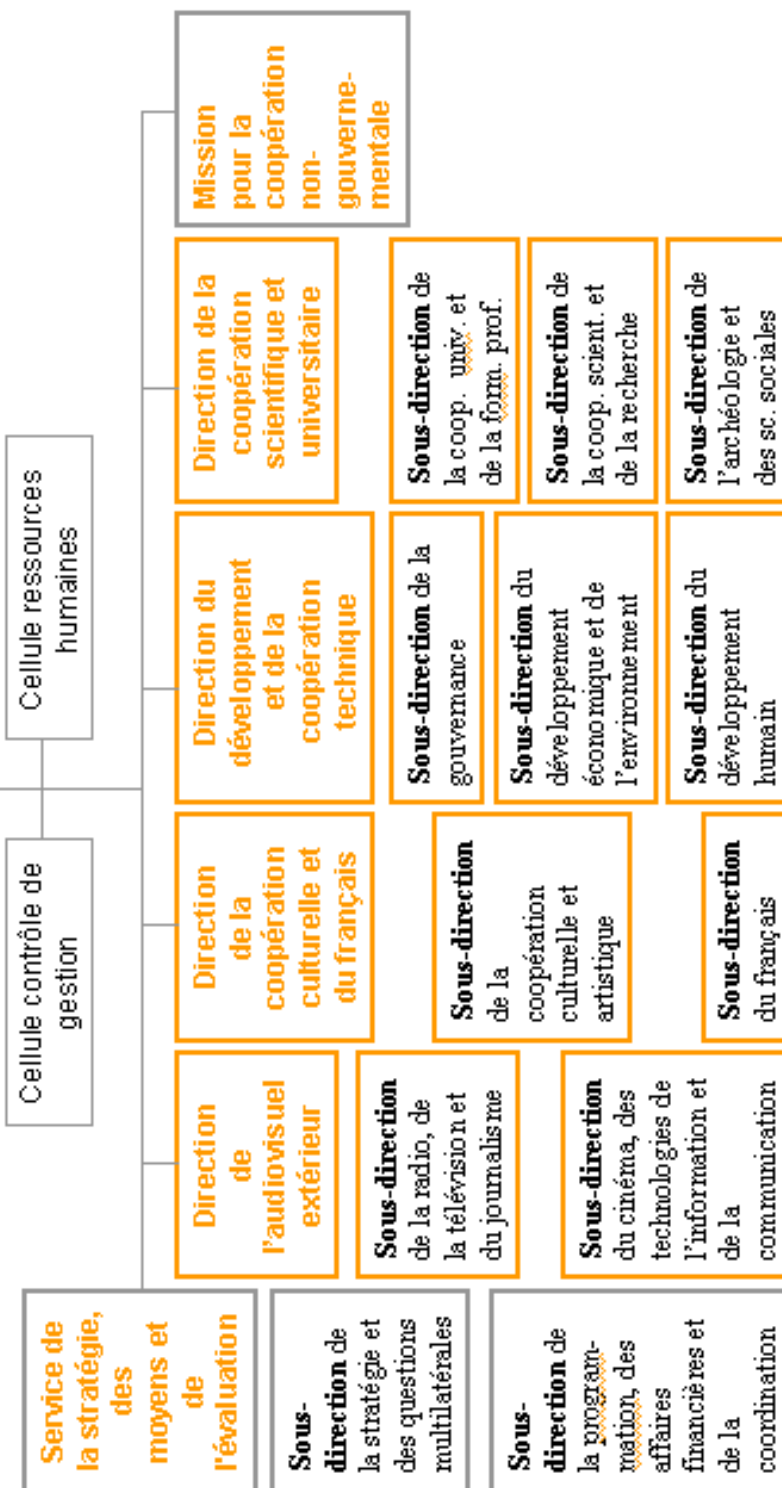


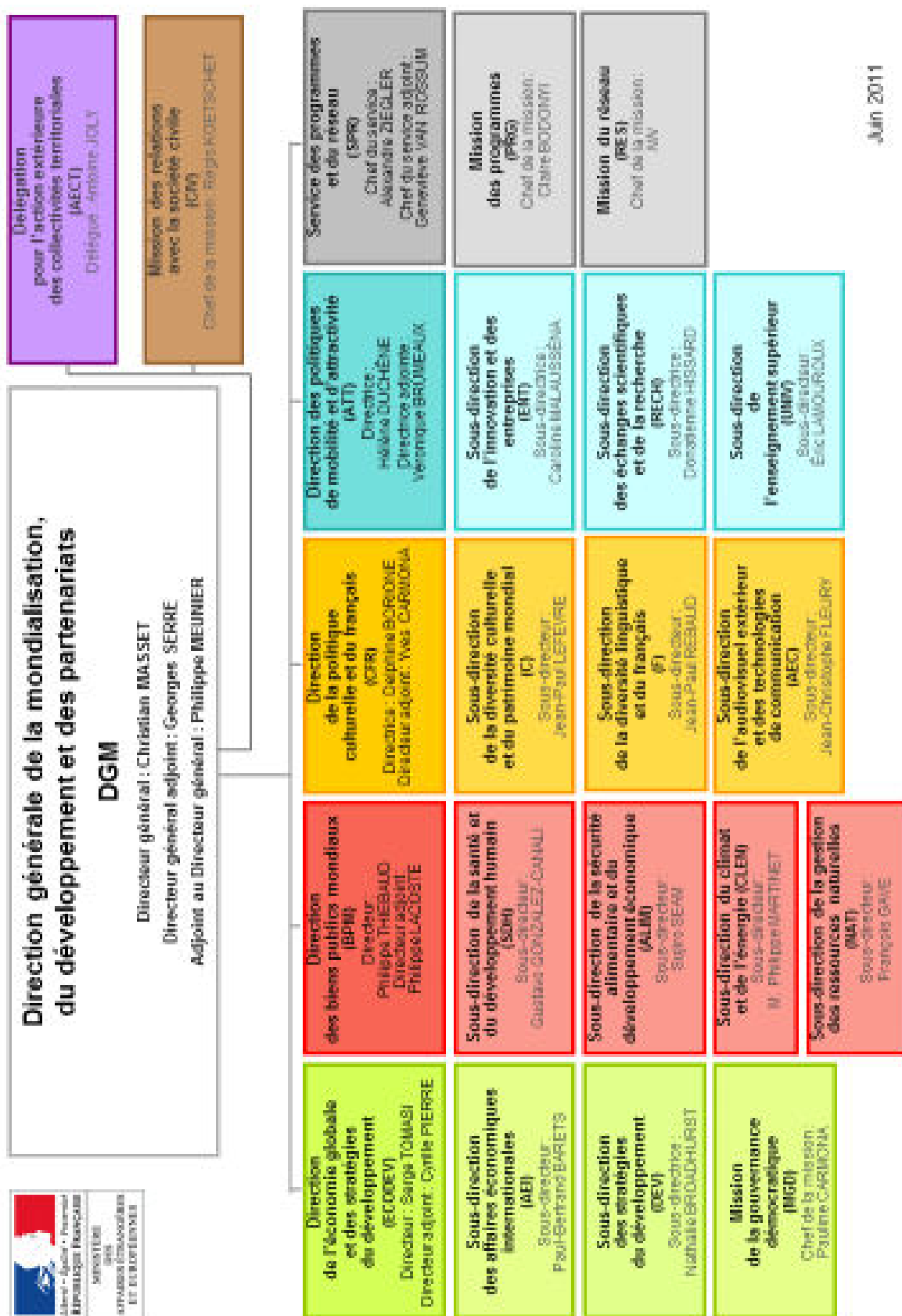
Organigramme

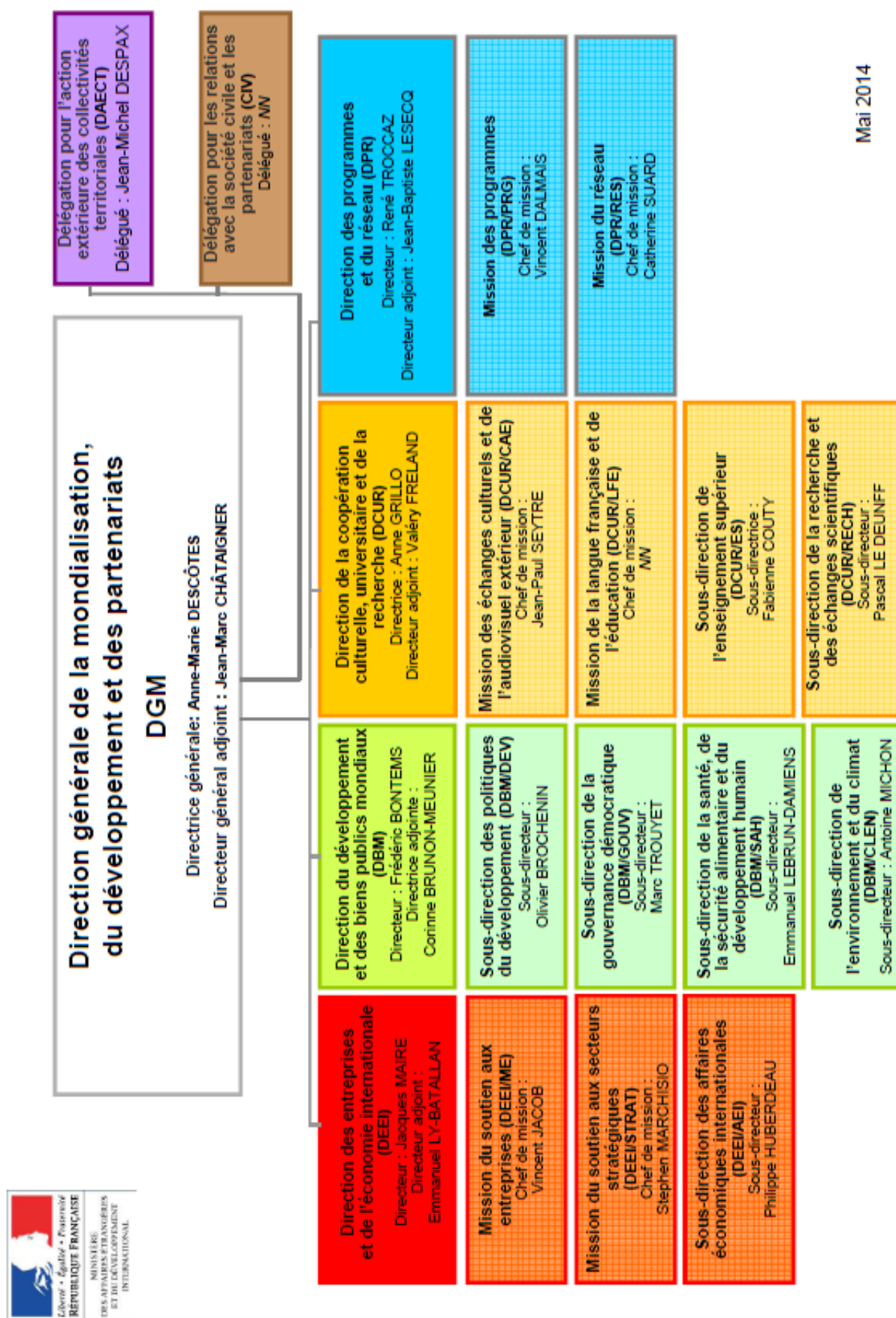
Direction générale
de la Coopération internationale
et du Développement

DgciD

Direction générale de la Coopération internationale et du Développement







Mai 2014

e) Eléments concernant l'évolution des effectifs et l'évolution du budget de la DG

1950-1995

Evolution des effectifs de la DG hors Maghreb de 1950 à 1995 (et quelques données budgétaires)

	Expatriés rémunérés à 100% par la DG	VSN rémunérés 100% par la DG	Personnel de recrutement local	Effectif total Employé par La DG	Budget global DG milliards FF	Coopération universitaire
1950	1 000	Pas encore	1 000	2 000		
1959	3 000	Pas encore	2 000	5 000		
1970	3 670	600	2 500	6 770		
1972	3 565	800	3 500	7 850		
1976	3 490	700	3 000	7 190		
1979	3 775	700	3 000	7 475		
1980	3 745	700	3 000	7 445	2,2	
1982	4 450	900	4 000	9 350	2,5	
1983	4 800	900	4 000	9 700	2,9	
1984	4 590	900	4 000	9 490	3	
1985	6 230	1 100	6 000	13 330	3,3	
1986	5 535	1 100	6 000	12 635	3,3	
1987	5 600	1 100	6 000	12 700 [9 448 : à l'étranger]	3,71	
1988	3 345	1 420	3 700	8 465	3,84	
1989	3 305	1 430	3 770	8 505 [7 313 à l'étranger]	3,9	
1990-1992					XXX ²⁵¹	
1993 ²⁵²					5,5	506 MF ²⁵³ .
1994					5,14 Ccoopération « inter- universitaire : 300 millions	500 MF
1995			14 000		5,35	

Bry, 1999, p. 301 (effectifs) ; rapports DGR CST et Sénat (budget)

²⁵¹ La DG traverse une grave crise financière en 1989-1990 : « Les engagements formels pris et non tenus en 1989 (250MF) ont dû être intégralement reportés sur le budget 190. Plus grave, la machine lancée depuis 1988 à un rythme sans rapport avec les ressources budgétaires a dû être largement refroidie. C'est près d'un milliard de francs qui auraient manqué à l'appel si l'on avait voulu continuer sur la lancée antérieure. Les arbitrages ont été rendus sévères par le caractère souvent politiquement et juridiquement incompressible des programmes : boursiers en cours d'étude, experts en cours de contrats, accords signés par un ambassadeur « muni de pouvoirs » [...] La rigueur signifie sur le terrain un retrait qui atteint 20 à 30% de l'effort de coopération. » (Bry, 1999 : 301)

²⁵² Nous avons eu quelque peine à nous y retrouver quant au périmètre respectif du ministère des affaires étrangères et du ministère de la coopération, avant que ce dernier ne soit définitivement supprimé en 1999. Il semblerait que, entre 1981 et 1999, selon les gouvernements en place ou selon les rapports de force, le Ministère de la coopération ait tantôt conservé son autonomie, tantôt ait été placé sous la coupe du ministère des affaires étrangères : d'où les changements d'intitulé fréquent de celui-ci et d'où aussi des variations dans les budgets du ministère et de ses directions générales, telle la DGR CST. L'augmentation importante du budget global en 1993 (nous ne disposons pas des chiffres de 1992), alors que l'époque est à la « crise budgétaire », comme s'emploient à le souligner différents rapports, s'explique par le fait que, en 1992, le ministre de la coopération devient ministre délégué de celui des Affaires étrangères (Roland Dumas).

²⁵³ 506 MF répartis comme suit : **33,3MF subventions directes ; 239MF bourses études CNOUS ; 234 MF bourses stages CIES.**

2000-2016

Il est assez hasardeux de comparer les chiffres, sans un examen approfondi des changements concernant le périmètre d'intervention de la DG.

Depuis 2010, la délégation des programmes à des EPIC rend en grande partie les budgets globaux affectés à l'action culturelle au sens large (linguistique, éducative, universitaire culturelle, scientifique...) illisibles.

Effectifs des agents expatriés dans le réseau de coopération et d'action culturelle (tous pays) (et quelques données budgétaires)

	Agents expatriés + VSN / VI	Recrutés locaux	Nombre total d'agents du réseau	Budget global DG	Coopération univ et recherche
1997					
1999*	3000				DCSUR : 865 MF** IV géo : 502MF IV Paris : 185MF Bourses : 1/2
2000			5000	9,3 milliards FF 1,5 milliards €	
2001			7007	1,42 milliards €	
2002			6073	1,42 milliards €	161,2 M€
2004			3848	2,2 milliards €	
2006	783	10 000	10783	1,38 milliards €	
2009				506,8 M€*** : AEFE : 415 M€ CC : 91,8 M€	STU : 39 M€*** [LF : 23,1 M€]
2016			6000		

Données MAE – MAEDI – DGCID / DGM

Univ : universitaire ; DCSUR : direction de la coopération scientifique, universitaire et de recherche.

MF : millions de francs ; M€ : millions d'euros.

CC : coopération culturelle ; STU : coopération scientifique, technique, universitaire ; LF : coopération linguistique (langue française).

* Absorption du Ministère de la Coopération.

** A titre indicatif : Coopération culturelle et français : 1,46 milliards de francs.

*** Pour le seul programme « rayonnement culturel et scientifique ». Avec le programme « Aide au développement » : 2,68 milliards €. Etant donné la transversalité des actions, il est difficile de comprendre ce qui entre dans chacun des budgets (a priori (Haize, 2012), l'enveloppe globale pour la Turquie entrerait dans le programme « Aide au développement »)...

Coût annuel du personnel rémunéré par la DG

	Expatriés rémunérés à 100% par la DG	VSN rémunérés 100% par la DG	Personnel de recrutement local (CRSP)	MICEL (dispositif particulier à la Turquie)
1995	500 000 F	120 000 F	50 000 F (moyenne pays)	
2001	565 200 F	130 000 F	220 000 F (Turquie)	220 400 F (34 000 €)

Sources : 1995 : Bry, 1999 : 301 ; 2001 : Document budgétaire SCAC Ankara (bilan 2000, perspectives 2001) ; Rapport Chaumont, 2004

16. ANNEXE 16 - Coopération française avec les PECO : BULGARIE, ROUMANIE

Cette synthèse présente des données dont nous ne pouvons garantir la parfaite homogénéité. Mais elle permet d'avoir tout de même un ordre de grandeur des budgets comparativement les uns aux autres et de leur évolution.

Après le tableau de synthèse que nous avons réalisé – repris dans le texte principal -, les éléments qui suivent présentent les documents sur lesquels nous nous sommes appuyée pour cette réalisation (source, chiffres).

**a) Evolution des budgets des postes diplomatiques en Bulgarie et en Roumanie :
synthèse**

Evolution des budgets globaux de la coopération culturelle, universitaire, scientifique et technique en Bulgarie et en Roumanie (1990-2013)

Destinataires de la coopération française	PECO et Ex-URSS/NEI ²⁵⁴	Bulgarie	Roumanie
Années			
(1990)*			(3,14 MF)*
1990	320 MF	31 MF	49 MF
1991	628 MF	(31 MF)	(69,5 MF)
1992	445 MF	22,5 MF	58 MF
1993	402 MF	21 MF	42 MF
1994	-	21 MF	?
1995	-	21 MF	43 MF
1996	-	21 MF	41,7 MF [6,4 M€ env]
1997	-	18,4 MF	
1998	-	17,4 MF	4,7M€ [31 MF]
1999	-	12,8 MF	4,8M€
2000	-	12,5 MF [env. 1,9 M€]	4,3 M€ [28 MF]
2001	-	11,5 MF [env. 1,8 M€]	2,4 M€
2002	-	?	2,3 M€
2003	-	?	2,3 M€
2004	-	[env 2 M€ ?] ²⁵⁵	3,8 M€
2005	-	[env 2 M€ ?] ²⁵⁶	3,8 M€
2006-2008	-	?	?
2009	-	1,16 M€ ²⁵⁷	env. 3 M€
2010-2011	-	?	?
2012	-	1,1 M€	2,3 M€
2013	-	0,918 M€	2,16 M€

D'après des données d'archives (MICECO, Archives de Fontainebleau (1990-1993) ; rapports de coopération des postes diplomatiques (archives non officielles), et pour les années récentes, le site France diplomatie.

MF : million de francs ; M€ : million d'Euros.

²⁵⁴ PECO : pays d'Europe centrale et orientale ; NEI : nouveaux états indépendants. En 1992, les pays suivants recevaient une aide de la MICECO : Albanie, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Tchécoslovaquie ; RDA avant la réunification allemande) ; ainsi que ex-URSS (incluant les futurs NEI) et Yougoslavie (idem).

²⁵⁵ D'après les propos de nos interlocuteurs qui parlent d'une situation « radicalement nouvelle » sur le plan financier à partir de 2006 (baisse drastique). On peut supposer, comme en Roumanie, une augmentation des crédits en 2004 (Plan pluriannuel pour le français, destiné aux fonctionnaires des instances européennes).

²⁵⁶ D'après les propos de nos interlocuteurs (on peut supposer, comme en Roumanie, une augmentation des crédits en 2004 (Plan pluriannuel pour le français, destiné aux fonctionnaires des instances européennes).

²⁵⁷ Répartition de la subvention de programmation de l'exercice 2009 (SCAC, Bulgarie, archives non officielles). Si l'on se livre inversement à une conversion en francs (convertisseur historique de devises de l'INSEE), pour comparer ce budget avec le précédent, on obtient une somme d'environ 7,5 MF. Encore ce chiffre comprend-il les frais de fonctionnement du centre culturel (451 000 €), alors que, sous réserve que nous ayons bien compris toutes les subtilités budgétaires –que même les experts du rapport d'évaluation de la coopération française en Bulgarie pour les années 1991-2001 jugent largement illisibles -, les budgets que nous avons présentés des années précédentes (seul titre IV), n'incluaient pas ce fonctionnement. Pour 2012 et 2013, le budget global est présenté tel quel, sans explication, ni détails, ce qui fait que nous ne savons pas ce qu'il comprend ou non (site France Diplomatie). Mais la comparaison reste pertinente, puisque pour les années 1996-2001, comme c'était le cas pour les années MICECO, nous avons pris le plus petit budget, celui ne concernant que les crédits d'intervention. La différence pourrait être bien plus importante par conséquent entre les années 2001, d'une part, et 2009 et suivantes, d'autre part.

b) MICECO - Action globale : 1990-1993

Toutes les données qui suivent – sans indication de source – proviennent des archives du cabinet du Premier ministre

Centre des archives de Fontainebleau

Fonds 19940676

Archives consultées en mai 2013

940676/009 (carton 9)

940676/023 (carton 23)

940676/026 (carton 26)

L'objectif de cette consultation était de voir dans quelle mesure et avec quels moyens les grandes orientations du gouvernement français en matière de coopération avaient favorisé la création de formations universitaires francophones dans les PECO. Est-ce qu'il existait une politique de formation universitaire francophone de la part du gouvernement français ? Et, que cette politique soit explicitement formulée ou non, quels moyens mis en œuvre pouvaient favoriser ces créations ?

1990-1994 : Budget global de la MICECO : 1990-1994

Synthèse de documents.

- **Novembre 1990 : programmations 1990 et 1991 (Carton 9)**

Extraits

	<u>1990</u>	<u>1991</u>		<u>1992</u>	<u>1993²⁵⁸</u>
	<u>MF</u>	<u>MF</u>	<u>%</u>		
I- ETAT DE DROIT					
Intérieur	2.50	22.06			
Coopération administrative	2.00	7.44			
Juridique	3.00	6.00			
Journaliste	3.50	2.50			
Syndicaliste	1.50	5.00			
Base MAE	0.44	-			
Total I	12.94	43.00	7.26		
II- REFORME ECONOMIQUE					
Finance, INSEE	4.50	28.00			
Plan	1.50	1.00			
Commerce extérieur	4.00	8.00			
Commerce intérieur	1.00	5.00			
Reconversion Datar	1.00	1.50			
Economie sociale	1.00	1.50			
Travail, Emploi	-	-			
Gestion	1.50	17.00			
Privatisation (Base MAE)	5.62	-			
Total II	20.12	77.00	13.79		
III- DOMAINES CIBLES					
Agriculture	6.00	35.00			

²⁵⁸ Jusqu'en 1993 : 6 pays

Secteur industriel	11.50	30.00			
Technologie nouvelle	2.50	15.16			
Environnement	0.50	10.00			
Equipement	5.00	14.00			
Santé	9.50	15.84			
Tourisme	0.50	2.00			
(Base MAE)	17.16	-			
Total III	52.66	122.00	18.01		
IV- PRESENCE FRANCAISE					
Etablissements culturels	39.00	49.60		43	
Ecoles françaises	6.90	9.40			
Audiovisuel	36.80	53.50		44	
Presse écrite	1.50	-			
Livre	9.50	13.50			
Actions linguistique & éducative	39.50	79.00		58	
Echanges artistiques	17.00	20.00			
?	-	5.00			
Total IV	150.20	230.00	34.31		
V- ECHANGES					
Jeunes	11.09	14.50			
Bourses d'étude	35.88	91.50		Bourse étude + stages : 46	
Actions de recherche	12.00	-			
Coopération universitaire	-	4.00		3.00	
Sciences humaines	-	10.00		5.00	
Total V	58.97	120.00	21.02		
VI- ACCOMPAGNEMENT					
Bi-multi	4.60	-			
Collectivités locales, ONG	10.00	16.00			
Experts	5.51	10.00			
Moyens	5.00	10.00			
Total VI	25.11	36.00	5.60		
TOTAL GENERAL	320.00	628.00	100.00	455.00	402.00

Rubriques :

1- ETAT DE DROIT :

Coopération intérieure, administrative, juridique, journalisme, syndicalisme.

2- REFORME ECONOMIQUE :

Coopération financière, plan, commerce extérieur et intérieur, reconversion DATAR, économie sociale, gestion.

3- DOMAINES CIBLES :

Agriculture, industrie, technologie nouvelle, environnement, équipement, santé, tourisme.

4- PRESENCE FRANCAISE :

Coopération éducative et culturelle, linguistique, audiovisuel et livre.

5- ECHANGES :

Echanges de jeunes, bourses d'étude et actions de recherche.

6- ACCOMPAGNEMENT :

Coopération décentralisée, détachement d'experts, moyens MICECO.

- **Janvier 1992**

Objet : PROGRAMMATION 1992 (Carton 23)

Note du Premier ministre,
Mission interministérielle pour l'Europe centrale et orientale,
Le délégué, André RAMOFF,
Paris le 7 janvier 1992,

455 MF

Pour les 6 grandes rubriques pour le total en pourcentage du total MICECO-DG

	% 1991	% 1992
Etat de droit	7.26	6.6
Réforme économique	13.79	14.82
Domaine cible	18.01	17.27
Présence française	34.31	35.71
Echange	21.02	19.72
Accompagnement	5.60	5.86

Pour 1992, la répartition géographique des **455 MF** disponibles a été **notifiée** aux postes de la façon suivante en millions de francs :

PAYS	1991	1992	Différence 91-92 en %	1993
Non ventilé géographique	150.50	91	- 39.52	
Albanie	7.80	10	+ 22.00	
Bulgarie	31.90	21	- 34.20	21
Estonie		6		
Hongrie	55.60	39	- 29.86	40
Lettonie		6		
Lituanie		8		
Pologne	81.25	62	- 23.69	40 [+40 : France-Pologne]
Roumanie	69.58	43	- 38.20	42
Tchécoslovaquie	83.99	52	- 38.10	40 RT 12 RS
Ex-URSS	77.60	100	+ 28.90	
Yougoslavie	28.39	17	- 40.10	
<i>RDA</i>	<i>39,95</i>	-		
TOTAL (sans RDA)	587	455		?

L'ex-RDA comptait pour 39,95 MF dans la programmation initiale 1991, au titre des nouveaux länder 33 MF ont été transférés à la RFA.

La répartition figurant dans le tableau est susceptible de quelques modifications en fonction des résultats du travail en cours avec les ministères, mais les ordres de grandeurs devraient rester les mêmes.

La ligne Pologne ne comprend pas les crédits de la Fondation France-Pologne 30 MF par an.

- **1993 : Bulgarie, Roumanie : Répartition des actions de coopération MICECO 1993 au 1^{er} septembre**

Le tableau ci-dessous regroupe les informations séparées concernant la Bulgarie et la Roumanie.
Opérations cartouches 1 (aide à la gestion publique) et 2 (réforme économique) (en FF) (Source : archives Fontainebleau, carton 23)

Cartouches 1 et 2 :

	Bulgarie		Roumanie	
Total	8,5 MF	8 561 000	18,25 MF	18 255 200
Organisations, pouvoirs publics	8%	661 000	6%	1 133 000
Coopération juridique	8%	677 000	2%	398 000
Coopération Administrative	16%	1 363 000	24%	4 295 000
Militaire	2%	145 000	1%	207 500
Médicale	5%	388 000	9%	155 1000
Système bancaire			5%	878 000
Circuits comm				8 4000
Privatisations				5 9000
Outil industriel	6%	480 000	4%	700 000
Agricole	24%	2 143 000	28%	519 0000
Infrastructures / environnement	20%	1 792 000	13%	2 300 000
Rapport social				50 000
Formation	11 %	912 000	8%	1 409 700

Budget cartouche 3 : présence française

	Bulgarie		Roumanie	
Total	10,68 MF	10 682 550	22,97 MF	22 971 800
Etablissements culturels	22%	2 300 000	21%	4920000
Linguistique	28%	2 978 300	21%	4 821 300
Livre	7%	775 000	4%	916 000
Echanges artistiques	3%	335 000	1%	198 000
Communication	8%	858 250	12%	2 771 500
Jeunes	2%	230 000	3%	715 000
Echanges scientifiques	3%	350 000	3%	780 000
Bourses	27%	2 856 000	35%	7 850 000

Roumanie : NB : Le montant des projets de coopération décentralisée approuvés sur la Roumanie s'élève à : 1 455 000 F.

Total des crédits gérés par les postes diplomatiques au premier septembre 1993 : Bulgarie : 19,8 MF ; Roumanie : 41,2 MF

Bilan 1993

« Bilan 1993 et perspectives 1994 de la coopération avec l'Europe centrale et orientale », août 1993 (Carton 9)

1- Les pays du groupe de Visegrád :

Pologne, 40MF (+ 40 MF Fédération France-Pologne),
Hongrie, 40 MF,
République tchèque, 40 MF,
République slovaque, 12 MF.

2- Les pays balkaniques :

Bulgarie, 21 MF.
Roumanie, 42 MF en 1993.

Ces six pays qui font l'objet de fiches détaillées dans la suite de ce dossier ont reçu une enveloppe de 194 MF en 1993. Si on veut consolider l'acquit, les possibilités d'économie sont faibles même en ne redonnant rien en dehors des actions prioritaires déjà engagées et en examinant les projets avec une grande rigueur, l'enveloppe minimum **1994** pour ces six pays ne pourra pas être inférieure à 190 MF. En se plaçant dans l'hypothèse d'une reconduction de **402 M** du budget global, dont 290 MF seulement affectés aux enveloppes géographisées, il ne reste donc que 100 MF pour les 17 autres Pays (12 CEI, 3 Baltes, la Slovénie et l'Albanie).

c) BULGARIE : 1990-2013 – Bilan de la coopération française

Documents d'appui principaux :

1990-1993 :

MICECO (1990-1993) :

Centre des archives de Fontainebleau, archives du Cabinet du premier ministre

Fonds 19940676

Cartons :

940676/009 (carton 9)

940676/023 (carton 23)

940676/026 (carton 26)

1991-2001 :

La coopération française avec la Bulgarie. Evaluation de la politique française. 1991-2001, MAE / DGCID, série rapports d'évaluation, n°26, 2003.

Rapport de 276 pages (Archives non officielles)

1994-1998 :

Rapport de mission de Fernand Texier, Conseiller culturel, scientifique et de coopération de l'Ambassade de France à Sofia, 1^{er} septembre 1994-31 août 1998

2000 :

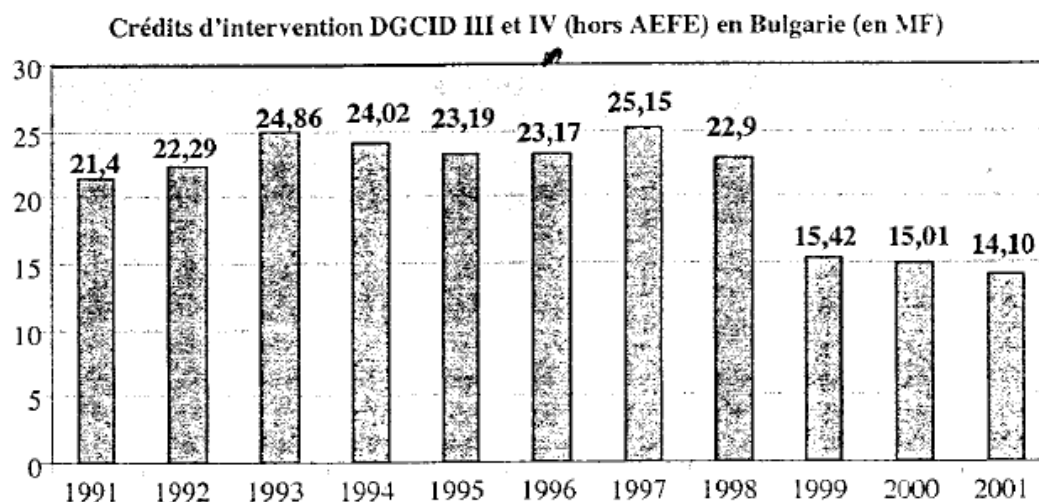
Evaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les nouveaux Etats indépendants, MAE / SFERE, février 2001

Depuis 2007 :

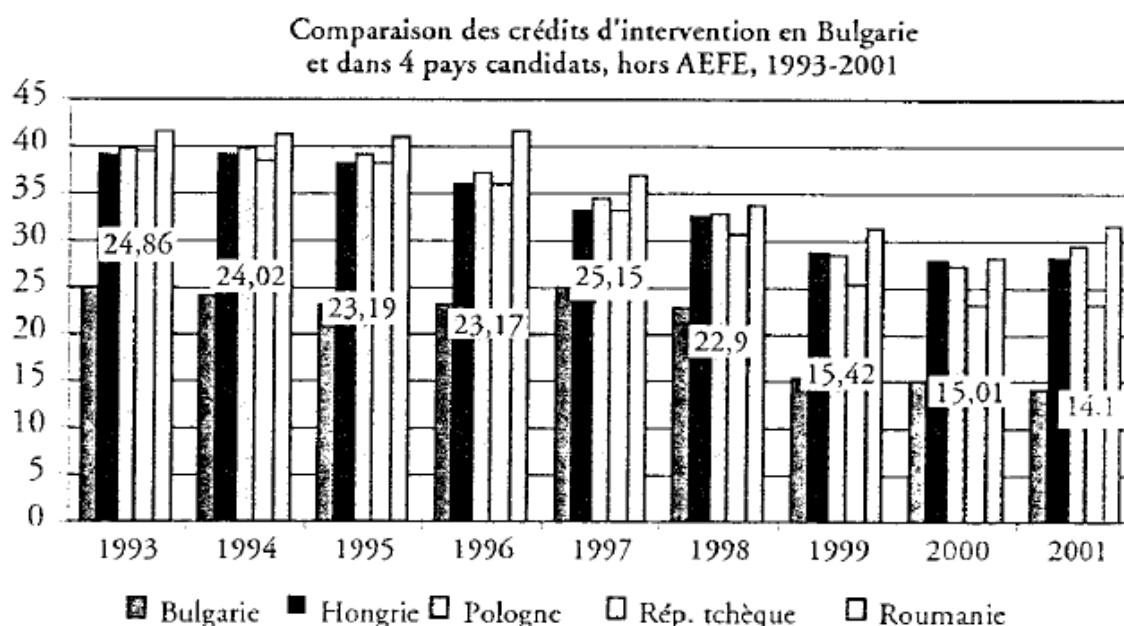
Fiches curie Roumanie

Crédits d'intervention du MAE : 1990-2013

1991-2001, titre III et titre IV²⁵⁹



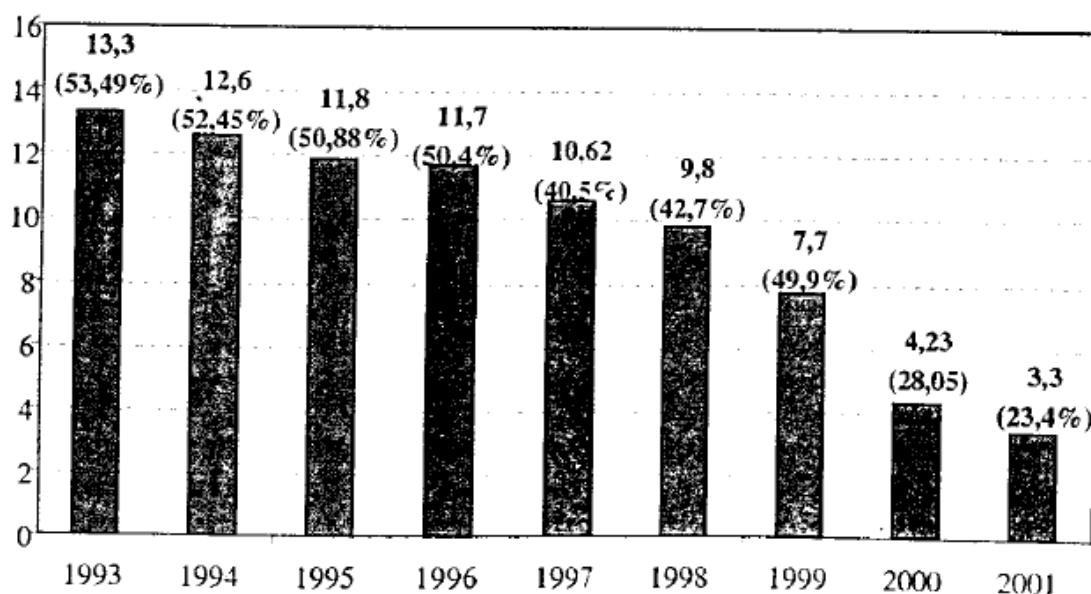
Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003



Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003

²⁵⁹ Le titre IV correspond aux crédits d'intervention pour les actions de coopération. Le titre III correspond, globalement, à des actions immobilières.

Évolution des crédits COCOP et de leur pourcentage dans les crédits d'intervention MAE en Bulgarie, en MF, 1993-2001



Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003

Tableau 1. Moyens financiers affectés en Bulgarie pendant la période 1991-1993 (en millions de francs)

Années	Titre I ⁽¹⁾	Titre IV	AEFE	AUF	Autres	Total
1991 ⁽¹⁾	Non disponibles	21,4 ⁽²⁾			1,5 ⁽³⁾	22,9
1992	Non disponibles	22,3 ⁽⁴⁾		0,072 ⁽⁵⁾	1,5 ⁽³⁾	23,872
1993 ⁽⁶⁾	4,060	20,8 (13,3)	0,898	0,098	1,5 ⁽³⁾	27,356

(1) Rappel : en 1991, 1992 et 1993 les crédits d'intervention combinent indistinctement ceux de la programmation de la DGCRST et ceux de la MICECO.

(2) Sur 34MF programmés - soit un pourcentage d'exécution de 62,5%⁽¹⁾.

(3) Contribution ACTIM au MARCOM. Autre moitié étant versée sur Crédits MAE (Titre IV).

(4) Sur 27,39 MF programmés (soit un pourcentage d'exécution de 81,4%).

(5) Crédits « multilatéraux » engagés par l'AEFE en Bulgarie dont une part (non identifiable) provient de la subvention versée à l'AUF par la France (Source : AUF).

(6) Entre parenthèses, crédits du Titre IV affectés aux opérations de coopération.

Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003, p. 61

Tableau 2. *Moyens affectés en Bulgarie*
pendant la période 1994-1998 (en millions de francs)

Années	Titre I ⁽¹⁾	Titre IV ⁽²⁾	AEFE	AUF	Autres	Total
1994	3,221	20,8 (12,6)	1,212	0,112	2,81 ⁽⁸⁾	28,155
1995	2,297	20,90 (11,8)	1,183	0,629	2,81 ⁽⁹⁾	27,819
1996	2,371	20,80 (11,7)	1,615	2,964	2,81 ⁽⁹⁾	30,56
1997	5,763	19,39 (10,2)	2,155	2,610	2,82 ⁽¹⁰⁾	32,738
1998	5,300	17,6 (9,8)	3,423	3,266	2,85 ⁽¹¹⁾	32,439

(1) Entre parenthèses sont donnés les crédits de coopération (COCOP) inclus dans le budget annuel.

(8) Crédits MEFI (projets en agro-alimentaire sur Protocoles) ; autres opérations et ADETÉE. L'ensemble de ces crédits est estimé à 7,87 MF sur quatre ans, répartis, dans ce tableau, sur les années 1994-1998 (1,96 MF par an).

(9) Fonctionnement de l'antenne du SCF à Sofia (0,850 MF) + 1,96 MF.

(10) Fonctionnement de l'antenne du SCF à Sofia (0,850 MF) + crédits de coopération MILDIT (15.000F) + 1,96.

(11) SCFIP (0,850) + MILDIT (46.000F) + 1,96 MF.

Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003, p. 61

1994-1998

Le budget d'intervention (titre IV, seulement) : 1994-1998

Evolution des crédits d'intervention Titre IV

	1994	1995	1996	1997	1998
<i>Montant en MF :</i>					
<i>après régulation :</i>	20,8	20,8 20,8	20,8 20,25	18,4 18,0	17,428 17,428
dont CL + DA :	9,1	9,1	9,1	8,25	7,814
après régulation :	-	9,08	8,55	7,850	7,814
ST *	11,7	11,7	11,7	10,15	9,614

(*) ST : gérés par le COCOP

Source : Rapport du Conseiller culturel (1994-1998), août 1998 (archives non officielles)

CL : coopération linguistique ; DA : Direction de l'audiovisuel extérieur

ST : coopération scientifique et technique

**Evolution des crédits de coopération culturelle et scientifique
(après régulation)**

DIRECTIONS	1995	1996	1997	1998
<i>DIRECTION DE LA COOPERATION CULTURELLE ET LINGUISTIQUE</i>				
C. L. E.	3.339.000F	3.485.800F	3.090.000F	3.350.000F
Alliance Française	584.000F	630.000F	600.000F	590.000F
Echanges culturels (ex-Institut)	2.867.000F	2.545.000F	2.500.000F	2.300.000F
Echanges artistiques	486.000F	478.000F	301.600F	323.300F
Livre et Ecrit	498.700F	575.000F	519.175F	562.440F
Jeunesse et Sport	234.900F	220.400F	200.000F	185.000F
<i>DIRECTION DE L'AUDIOVISUEL EXTERIEUR</i>				
Audiovisuel et Communication	1.070.000F	618.000F	639.225F	503.060F
TOTAL DCCL + DA	9.079.600F	8.552.200F	7.850.000F	7.814.000F

<i>DIRECTION DE LA COOPERATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE</i>				
Bourses et stages	3.500.000F	4.000.000F	4.500.000F	4.500.000F
Salaires Experts	1.071.000F	1.330.000F	1.332.500F	954.000F
Echanges scientifiques	500.000F	500.000F	450.000F	450.000F
Projets	6.629.000	5.870.000	3.867.500F	3.710.000F
TOTAL ST	11.700.000F	11.700.000F	10.150.000F	9.614.000F

Source : Rapport du Conseiller culturel (1994-1998), août 1998 (archives non officielles)
CLE : coopération linguistique et éducative.

Tableau 3. *Moyens affectés en Bulgarie*
pour la période 1999-2001 (en millions de francs)

Années	Titre III	Titre IV	AEFE	AUF	Autres	Total
1999	2,580	12,84 (7,7)	2,429	3,194	1,095 ⁽¹³⁾	22,138
2000	2,580	12,5 (4,23)	2,352	3,351	1,010 ⁽¹⁴⁾	21,533
2001	2,580	11,52 (3,3) ⁽¹⁵⁾	2,352	3,647	1,010 ⁽¹⁴⁾	21,109

(12) À partir de 1999, le Titre III correspond à la subvention affectée aux « Établissements à autonomie financière » (EAF).

(13) SCTIP (0,850) + MILDIT (0,245 M€).

(14) SCTIP (0,850) + MILDIT (0,160 M€) pour 2000 et 2001.

(15) Pour l'année 2001, les crédits de coopération (DDCT + DSUR) Hors COCOP représentent, en plus, 3,2M€, ce qui porte l'ensemble des crédits de coopération (COCOP et Hors COCOP) à 6,4 M€. Rappelons, en effet, que les crédits COCOP ne sont affectés qu'en fonction des propositions du poste et non dans le cadre d'une enveloppe prédéterminée. En outre en 2000 et 2001, les crédits COCOP ont aidé à financer des projets DCCF pour 0,20 M€ en 2000 et 0,34 M€ en 2001.

Source : Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003, p. 61

Quelques indications sur les moyens consacrés par le MAE à quelques formations en Bulgarie en 2000

Formation	Nombre d'étudiants						Coût MAE annuel	Coût MAE par étudiant	Coût par heure
	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Total			
BULGARIE									
Gestion touristique et hôtelière d'Albena	21					27	239 000	8 852	
	6 en prépa								
Chimie industrielle de Sofia	24	16	10	21	13	84	66 000	786	<120
Gestion St Clément d'Ochrid à Sofia	20	35	35	30		120	363 760	3 031	
	Partie d'un cursus bulgare								
Génie électrique et informatique de Sofia	38	40	43	32	36	189	66 000	349	

Source : Evaluation des filières francophones implantées dans les PECO et dans les NEI, SFERE / MAE, 2001, p. 254.

2002-2005

Evolution du budget du SCAC en Bulgarie pour la coopération éducative et linguistique (universitaire et formations compris) (en euros) (2002-2005)

	2002	2003	2004	2005
Titre III				
Titre IV	0,377	0,370	0,475	0,413
Total	0,377	0,370	0,475	0,413
<i>Français</i>	<i>0,377</i>	<i>0,288</i>	<i>0,475</i>	<i>0,413</i>
<i>Bourses</i>	<i>0,087</i>	<i>0,080</i>	<i>0,84</i>	<i>0,39</i>

Source : Tableau de synthèse de la programmation des postes (1995-2005) dans les PECO (source : MAEE), DME / MAEE, 2007 : 68

Remarque : contrairement à la Roumanie où le total est celui de l'ensemble de la programmation du poste, de toute évidence, pour la Bulgarie, il ne peut pas s'agir du total de l'enveloppe. L'enveloppe pour la Roumanie et la Bulgarie ne comprend pas les mêmes éléments. Par exemple, le fonctionnement du centre culturel relève de l'enveloppe globale du poste en Bulgarie, alors que les centres culturels en Roumanie disposent de leur propre enveloppe. Ce chiffre ne peut correspondre à l'enveloppe totale du poste de coopération et d'action culturelle en Bulgarie : il est contredit par toutes les autres données que nous avons par ailleurs :

1- les documents budgétaires, qui, même s'ils ne concernent pas cette période mais la période antérieure et la période postérieure, montrent que, quoique peu élevée, l'enveloppe globale ne peut être aussi peu élevée que les chiffres totaux indiqués ;

2- les données d'entretien qui disent que l'enveloppe a très fortement diminué à partir de 2006-2007, alors qu'elle était restée « appréciable » jusqu'à ce moment.

On note d'ailleurs que le chiffre total se confond avec celui consacré au « français » (coopération linguistique et éducative) (ce qui n'est pas le cas pour les données provenant de la même source pour la Roumanie).

Ces chiffres concerneraient, d'après le document :

- le plan pluriannuel d'action pour le français (depuis 2004) à destination des personnels locaux devant travailler au sein des instances européennes ;
- appuis à l'enseignement du français dans le cycle secondaire (sections bilingues et sections de langue renforcée)
- coopération éducative : appuis pédagogiques (réalisation d'outils pour la classe, développement des TICE, accréditation des certifications DELF-DALF...) ; aide à la formation continue des enseignants du secondaire.
- appuis à l'enseignement supérieur : départements d'études françaises et filières francophones
- actions en faveur de la promotion du français engagées par les centres culturels, les Alliances françaises, les Instituts et les SCAC à travers un réseau de lecteurs mis à la disposition des lycées et des universités.

Nous pensons qu'ils ne concernent en réalité que l'appui à l'enseignement du français dans le secondaire et la coopération éducative et sans tenir compte du titre III.

Remarque : depuis 2005 : il n'y a plus de crédits COCOP.

2009

RÉPARTITION DE LA SUBVENTION DE PROGRAMMATION
DE L'EXERCICE 2009

Montant total de la subvention telle que prévue au budget

1 162 090,00 €

Crédits de programmation	Sommes en €	Sommes en leva	Code de gestion
Fonctionnement	451 000,00	880 859,38	GEN
Alliances françaises-province	80 000,00	156 250,00	AFPRO
Coopération universitaire	69 160,00	135 078,13	UNI
Centre Ressources francoph.	7 000,00	13 671,87	CRF
Communication	49 500,00	96 679,68	COM
Coopération institutionnelle	101 730,00	198 691,41	INST
Secteur culturel	117 371,00	229 240,23	CULT
Filière d'Albena	19 600,00	38 281,25	ALBEN
Livre aide à la publication	31 729,00	61 970,70	LIVRE
Secteur audiovisuel	40 000,00	78 125,00	AUDIO
Secteur linguistique	174 000,00	339 843,75	CLE
Fonctionnement des ACPF	6 000,00	11 718,75	ACPF
Médiathèque	15 000,00	29 296,88	MED
TOTAUX	1 162 090,00	2 269 707,03	

ARRETE LE PRESENT ETAT A LA SOMME DE DEUX MILLIONS DEUX CENT SOIXANTE NEUF
MILLE SEPT CENT SEPT LEVA ET TROIS STOTINKI

Sofia, le 06/03/09

L'Ordonnateur,
B. CONTAMIN

Source : Répartition de la subvention de programmation de l'exercice 2009 du CCL de Sofia (archives non officielles)

2012

Source : site du MAE : France-Diplomatie

Le montant de l'enveloppe de l'ambassade dédiée à la programmation culturelle, scientifique et technique, s'est élevé pour l'année **2012 à 1,1 M €**.

Montant de la coopération linguistique et éducative et Alliances françaises (hors universitaire et action culturelle) (en €)

	2008	2009	2010	2011	2012
Coopération linguistique et éducative	200 000 env	174 000	161 200	147 000	121 000 [-80 000 € depuis 2008]
Stagiaires FLE (crédits Paris, non programmés par le poste)			39 300	48 800	48 500
Subvention Alliances française	50 000		32 500	20 000	15 000

D'après la programmation en coopération linguistique et pour le français IF, Sofia, 2012 (archives non officielles)

2013

Source : site du MAE : France-Diplomatie

L'enveloppe de l'ambassade dédiée à la programmation culturelle, scientifique et technique, s'élève en **2013 à 918 000 euros** (soit une baisse de plus de 20% par rapport à 2009).

d) ROUMANIE : 1990-2013 : Bilans d'intervention du SCAC

1989

Pour la Roumanie, nous avons eu accès aux Archives du Ministère des Affaires étrangères de la Courneuve à un document intitulé « programmation 90. 1989/90 », émanant du secrétariat général de la DGR CST / MAE vers les Postes. Il comporte 40 TD de programmation pour l'année 1990 (un TD par pays) : En-tête : TD Diplomatie 04/10/89 ; Date : le 28 septembre 1989. (Archives Courneuve, Fonds 3278 TOPO, carton 31, pochette : « Programmation – 90. 1989/90 Télégrammes »)

Tous les pays ne font pas partie de la série²⁶⁰.

Pour 15 d'entre eux, il y a eu une réponse du poste.

Notons que cette programmation a été décidée avant la chute du mur de Berlin (3 novembre 1989) et avant les premières manifestations en Roumanie contre le régime Ceausescu (16 décembre 1989) et l'éviction de Ceausescu du pouvoir (25 décembre 1989).

Pour la Roumanie, l'enveloppe globale prévisionnelle allouée au poste pour l'année 1990 s'élève à : **3 140 000 F**, dont **2 780 000 F de crédits pour le poste et 360 000** pour l'administration centrale.

La réponse du Conseiller culturel, par TD « Bucarest 1550 », daté du 31 octobre 1989 est la suivante :

« Je me réfère au TD Diplomatie 19854. Le Département recevra par une prochaine valise la programmation des actions culturelles et scientifiques proposées par le Poste pour l'année 1990. Ces propositions tiennent compte du niveau général de nos relations culturelles avec la Roumanie et évaluent au plus juste les crédits nécessaires à la réalisation de nos objectifs dans ce pays, qui, je le rappelle, est le plus francophone des pays de l'Est. L'enveloppe globale que cette Ambassade propose d'affecter à la coopération avec la Roumanie n'excède pas 8 M.F (dont seulement 5.2 M.F. pour les moyens d'intervention).

En regard de cette demande, qui avait été élaborée au cours de l'été, j'observe que, par télégramme cité en référence, le Département limite à 3.140 M.F. les crédits d'intervention dont 360 000 sont directement réservés par l'administration centrale. Ainsi nos possibilités d'intervention dans le pays se verraient réduites de plus de 30% par rapport aux crédits 1989. Certes, des obstacles politiques ont empêché, en 1988 et en 1989, la totale exécution de ce qui avait été projeté avec nos partenaires roumains. C'est pourquoi la nouvelle programmation met l'accent sur des actions pour lesquelles le concours de nos partenaires est essentiel.

Je voudrais une nouvelle fois rappeler que la Roumanie, par-delà les vicissitudes de la politique, demeure un des principaux points d'ancrage de notre culture, de notre langue, de notre influence dans cette partie du monde. Les absents ont toujours tort. Les places que nous laissons vacantes seront prises par d'autres.

En accordant, comme je l'ai fait, la priorité à l'action de la Bibliothèque française de Bucarest et des lectorats, à la diffusion de la documentation en faveur des bibliothèques, aux missions d'intellectuels français de haut niveau, j'ai eu comme but de maintenir et de conforter une position de notre pays qui n'a sans doute pas d'équivalent en Europe centrale et orientale.

Et pourtant, cet effort, apparaît bien modeste au regard de ce qui est fait pour d'autres partenaires : les sommes consacrées en 1986 par habitant étaient par rapport à la Roumanie, 4 fois supérieures en Hongrie, 3 fois en Bulgarie, 2 fois en Pologne.

Telles sont les raisons pour lesquelles je me permets de solliciter du département un réexamen de l'enveloppe pour qu'elle soit conforme aux possibilités réelles d'action et à l'enjeu tant culturel que politique qui est en cause.

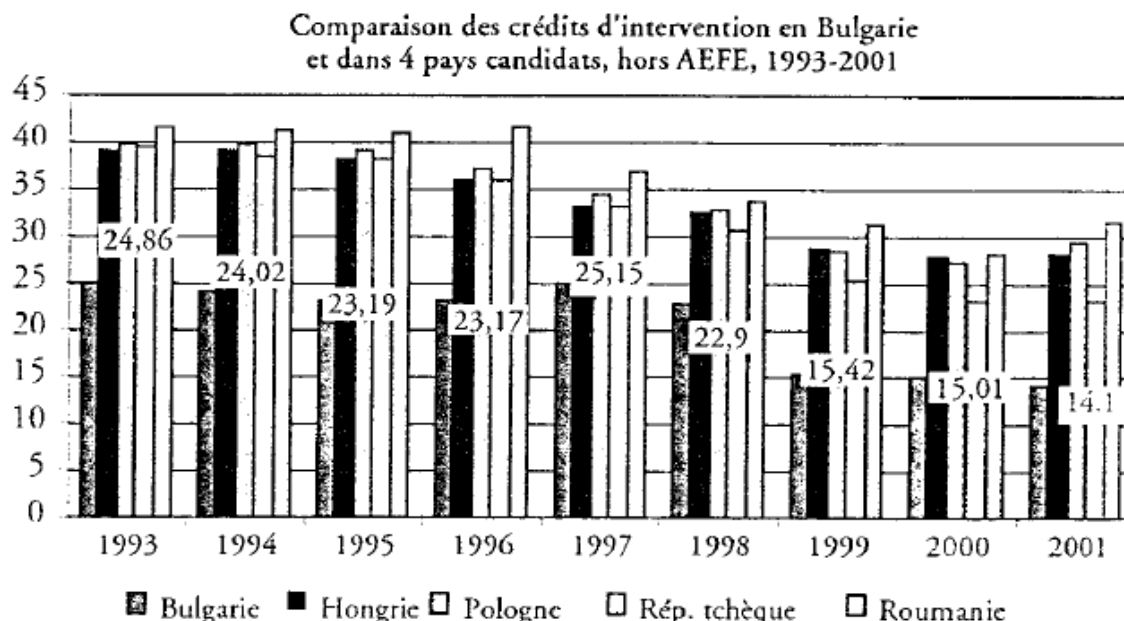
La stagnation de nos relations politiques me paraît en effet exiger d'autant plus une vigoureuse manifestation d'intérêt et de soutien pour le peuple roumain.

LB »

²⁶⁰ En particulier, la Bulgarie ne fait pas partie de cette liasse. Rappelons qu'aux Archives de la Courneuve, le peu de documents qui a pu nous être transmis étaient très disparates et hétérogènes. Nous n'avons pu avoir accès à aucune série, les archives étant en cours de classement.

1996-2013 : Crédits alloués à la coopération franco-roumaine par le MAE

1993-2001



Source : Rapport Evaluation de la coopération française en Bulgarie (1991-2001), MAE, 2003

1995

Budget total du poste de Coopération culturelle, scientifique et de coopération de l'Ambassade de France en Roumanie **1995 : 41,7 MF**

Budget de la coopération artistique, culturelle et linguistique : 13 MF

Budget de la coopération scientifique, technique et universitaire : **27 MF**

[Budget de la coopération universitaire en Roumanie (incluant les bourses du gouvernement français) : 11 MF (dont : les filières francophones essentiellement universitaire ou postuniversitaire : 5 MF)]

Source : *L'Officiel de la coopération franco-roumaine*, « Les relations universitaires et scientifiques », présenté par l'attaché de coopération près de l'Ambassade de France (juin 1992-août 1996), chargé du suivi e la coopération scientifique et technique, 1997, p. 130-139 (archives non officielles)

Décembre 1995

Le rapport de l'attaché scientifique en Roumanie apporte des précisions quant à l'enveloppe consacrée aux « filières francophones » en 1995 (5 MF).

Il y a deux types de « filières francophones » :

- celles « bénéficiant d'un soutien fort » de l'ambassade ;
- celles « qui, montées par des professeurs roumains, ne sont pas couplées avec des universités françaises et reçoivent un soutien moins fort » (soutien à des enseignements ponctuels de 3^{ème} cycle (« modules d'enseignement francophones » (MEF)).

Filières avec « soutien fort » : 5 filières : budget global : **3,5 MF env** (500 000 F à 900 000 F par formation)

- Université polytechnique de Bucarest : sciences de l'ingénieur (partenaires : INP et ESUG de Toulouse)

- Université de construction de Bucarest : sciences de l'ingénieur (partenaires : INP et ESUG de Toulouse)

[484 étudiants pour les deux formations]

- Académie des sciences économiques : Economie, gestion, finances (partenaire : Orléans) (247 étudiants)
 - Université de Bucarest : Faculté des sciences politiques et administratives : filière francophone de sciences politiques (partenaire : Rennes 1) (204 étudiants)
 - Université de Bucarest : Droit et droit des affaires (collège juridique) (193 étudiants) (900 000 F env)
- Source :

2000

Budget du SCAC : **28 MF [4,3 €]**

Source : « Programme de coopération culturelle, scientifique, technique et institutionnelle entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la Roumanie pour les années 2001 à 2004 », SCAC Roumanie, juin 2001 (archives non officielles).

1998-2005

Evolution du budget du SCAC en Roumanie pour la coopération éducative et linguistique (universitaire et formations compris) (en euros) (1998-2005)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Titre III	1,244	1,338	1,092	0,763	0,861	0,859	0,840	0,955
Titre IV	4,7207	4,761	4,345	2,421	2,334	2,307	3,767	3,769
Total	5,964	6,119	5,437	3,204	3,195	3,166	4,667	4,724
<i>Français</i>		1,035	1,132	0,622	0,620	0,622	1,132	1,035
<i>Bourses</i>			1,085	1,193	1,105	1,049	1,023	1,220

Source : Tableau de synthèse de la programmation des postes (1995-2005) dans les PECO (source : MAEE), DME / MAEE, 2007 : 68

Ces chiffres concernent, d'après le document :

- le plan pluriannuel d'action pour le français (depuis 2004) à destination des personnels locaux devant travailler au sein des instances européennes ;
- appuis à l'enseignement du français dans le cycle secondaire (sections bilingues et sections de langue renforcée)
- coopération éducative : appuis pédagogiques (réalisation d'outils pour la classe, développement des TICE, accréditation des certifications DELF-DALF...) ; aide à la formation continue des enseignants du secondaire.
- appuis à l'enseignement supérieur : départements d'études françaises et filières francophones
- actions en faveur de la promotion du français engagées par les centres culturels, les Alliances françaises, les Instituts et les SCAC à travers un réseau de lecteurs mis à la disposition des lycées et des universités.

Ce qui correspond peu ou prou à l'enveloppe globale du poste de coopération en Roumanie, ou, du moins à ces principaux éléments, les centres culturels disposant d'un budget « à part ». Ne semble pas compris toutefois tout ce qui relève de l'audiovisuel, de la coopération économique...

2000

Budget du SCAC alloué à quelques FUF

Formation	Nombre d'étudiants						Coût MAE annuel	Coût MAE par étudiant	Coût par heure
	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Total			
ROUMANIE									
Finance et contrôle de gestion à Bucarest	15					15	229 000	15 267	635
Gestion à Bucarest INDE	160	85	68			313	450 000	1 438	160
Filière technologique à Bucarest	100	78	76	69	60	383	640 000	1 671	
Etudes européennes à Bucarest	75	70	51	26		222	2 000 000	9 009	
Développement urbain à Bucarest	25	10				35	218 540	6 244	

Source : Evaluation des filières francophones implantées dans les PECO et dans les NEI, SFERE / MAE, 2001, p. 254.

2009

Budget du SCAC : plus de 3 millions d'euros

Source : Haize, 2012 : 137.

Coopération universitaire et scientifique en Roumanie : 2009

4. Programmation Coopération Universitaire et Scientifique 2009

AMBASSADE DE FRANCE EN ROUMANIE



Liberté - Égalité - Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Service de coopération et d'action culturelle

1- Appui aux actions de coopération universitaire et scientifique : 21 000 euros

RIUF : 7000 euros

Promotion + Conception/Publication de documents : 11 000 euros

Manifestations BGF : 3000 euros

2- Promotion de l'enseignement supérieur en France et de l'enseignement francophone : 5000 euros

Soutien aux associations francophones : 5000 euros

3- Soutien aux formations francophones : 130 000 euros

Trois Formations Universitaires Francophones : 80 000 euros

Collège Juridique Franco-Roumain, Université Polytechnique et Université de Brasov

Mise en place, en partenariat avec UNFPA (fonds des Nations Unies pour la population), d'une nouvelle filière sur la Démographie entre l'INED et l'université de Bucarest : 10 000 euros

Missions/invitations : 40 000 euros

Soutien à une filières francophone et échanges scientifique et universitaire

4- Bourses d'études et de stages : 624 990 euros

Les récurrentes se montent à 412 200 euros. Pour un montant de 212 790 euros les nouvelles bourses proposées en 2009 sont les suivantes :

34 bourses de M2

10 bourses de DCT en cotutelle (en 2008 M2 + DCT = 44)

14 bourses de couverture sociale (en 2008 10 bourses)

5 bourses Copernic (en 2008 5 bourses)

3 bourses de stage de deux mois pour le CJ (en 2008 6 bourses de 1 mois)

5- Echanges Scientifiques : 154 926 euros

6 mois de bourses SSHN : 17 100 euros

Programmes PHC : 95700 euros (30 projets) – la partie roumaine finance à la même hauteur.

Missions d'expertise : 3900 euros

3 missions sont prévues : Nanotechnologies, Médecine Nucléaire et Architecture

Ateliers franco-roumains : 30 000 euros (environ 12 ateliers)

Etudes sur la RDI : 8226 euros

« Villa Noïl » Str. Emile Zola nr.6 – București Sector 1

Tél. : (+40) 21 208 98 45 – Fax : (+40) 21 231 05 19 – e-Mail : michel.farine@diplomatie.gouv.fr

Source : archives non officielles

Total de la coopération universitaire et scientifique : 935 916 €

RIUF : Foire aux études en Roumanie : des universités ou des écoles françaises, entre autres, viennent y présenter leurs formations et les différentes facilités mises à la disposition des étudiants étrangers afin de suivre des études en France).

BGF : bourses du gouvernement français ; DCT : doctorat en co-tutelle ; CJ : Collège juridique

2012

En 2012, le montant de l'enveloppe de l'ambassade dédiée à la coopération culturelle, scientifique et technique s'élève à **2,3 millions d'euros**.

Source : site du MAE : France-Diplomatie

2013

Le montant de l'enveloppe de l'ambassade dédiée à la coopération culturelle, scientifique et technique s'élève en **2013 à 2,16 M€**.

Source : site du MAE : France-Diplomatie

17. ANNEXE 17 - Coopération française avec la Turquie

Le tableau de synthèse qui suit – et qui figure dans le texte principal - a été réalisé à partir de différentes données. Le détail se trouve dans les documents qui suivent.

Ce tableau présente des données non seulement incomplètes, mais également imparfaites. Ceci tient à la fois aux sources hétérogènes sur lesquelles nous nous sommes appuyée (sources primaires, sources secondaires), et aux changements de catégories de l'administration centrale (le MAE), à la manière dont les SCAC²⁶¹ eux-mêmes construisent leurs lignes budgétaires et les modifient (par exemple l'« action universitaire », avant 1999, avant que ne soit créée une sous-direction spécifique au MAE, est-elle comptabilisée dans l'action « scientifique » ou dans l'« action linguistique » ?), à ce que recouvre un budget global du SCAC, quand on ne dispose pas du détail très précis (comprend-il seulement les « crédits d'intervention » du poste diplomatique, sans prendre en compte les acteurs œuvrant au « titre III », rémunérés directement par l'administration centrale²⁶²) ? Dans la même idée, ces crédits d'intervention du SCAC prennent-ils en compte les salariés locaux ?). En outre, durant la période considérée, l'unité monétaire a changé, ce qui ne contribue pas à améliorer la lisibilité d'ensemble.

a) Evolution des budgets du poste diplomatique à Ankara : synthèse

Synthèse coopération scientifique et technique, puis scientifique, technique et universitaire avec la Turquie

Année	73	79	81	85	86	87	88	89	91	93	96	97	98	2000	2001	02 ¹	03 ¹	04*	05*	08*	2011
Etat français ¹		50							69 (63,3)	71		77,5 (64,5)	80 (66,5)								
Total Poste / SCAC								40,2			46,8	48,4	48,4				6,5*	7*		[entre 5 et 6]	
Dont personnel enseignant														MICEL : 20							
CLC				19,2					32,5	36,2	23			3,6 €*	3,48 €*	3,4*	3,16*	2,77*	2,64*		
Dont ens bil					18,2				dont GSL : 13,8	dont GSL : 14	20,2 (hors GSL)	dont congr : 13,6 (2,16€*)	19,4 (hors GSL)	dont GSL : 8			dont congr : 0,7*				
CST / CSTU	3	3,2	2,7	2	2,2	4,7	6,2	10	7,8	9,8			23,73		21		2,5*	2,64*			
Dont DSPA							0,97		1,85		1,9		1,64	2,422 0,37 €*	2,38 0,39€*		0,27*				
Dont fr sup	1		0,7	0,8																	
Dont bourses	0,9		1,3	0,7										0,4 (10,2%)			0,47 (15,2%)	0,74*			
EEIG / GSU ⁴									EEIG 17	EEIG 21,7			EEIG 20,33	GSU 12,04 1,84 €*	GSU ¹ 12,57 1,892€* (75,4%)		GSU 1,84* (69,5%)	GSU 1,75*			GSL + GSU env 2*

Unités monétaires : jusqu'en 2001-2002 compris : en millions de francs ; depuis 2002 : en millions d'euros(*) (attention : pour les années 2000, 2001 : deux unités monétaires)
CST : coopération scientifique et technique / CSTU : coopération scientifique, technique et universitaire ; CLC : coopération linguistique et culturelle.

Ens bil : enseignement bilingue francophone du secondaire.

Fr sup : enseignement du français dans les établissements d'enseignement supérieur.

Congr : 6 lycées congréganistes en Turquie ; GSL : Lycée Galatasaray

¹ Nomination d'un attaché de coopération scientifique à Ankara.

² Fin des quotas de bourses annuelles pour GSU (12) et DSPA (4).

³ Entre parenthèses : le montant hors enseignement français à l'étranger (AEFE).

⁴ EEIG : Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray. L'EEIG comprend à la fois le budget du lycée et celui de l'université. Le budget EEIG se partage donc entre la coopération linguistique et la coopération ST / STU. Jusqu'en 2000 environ, les budgets présentent indissociablement le lycée et l'université.

Les pourcentages indiqués, comme pour les bourses, représentent des pourcentages effectués à partir du budget total de la CST / CSTU.

⁵ Un document interne à GSU (archives non officielles) apporte plusieurs précisions (voir le détail en annexe) : le budget total alloué par le gouvernement français est de 2 M€ en 2001 : MAE : 1,9 M€ + MESR : 0,102 M€

²⁶¹ Pour rappel : acception générique de ce terme et non dans son sens administratif strict.

²⁶² Depuis 1993, « Les personnels de coopération [...] sont regroupés en deux catégories distinctes :

- les personnels de titre III (attachés de coopération, attachés...) ;
- les personnels de titre IV affectés auprès d'institutions étrangères (coopérants affectés auprès des ministères étrangers [...], auprès des centres de recherche et/ou de formation ; lecteurs détachés auprès d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur ; personnel administratif, conseiller pédagogiques et enseignants affectés dans des établissements d'enseignement du premier et du second degrés et dans les filières universitaires francophones ; assistants affectés dans des lycées étrangers pour assurer principalement des cours de conversation ; formateurs, assistants pédagogiques, en contrat local. »

b) Evolution des budgets du poste diplomatique à Ankara : documents d'appui

Les documents sont présentés par ordre chronologique des données : de 1973 à 2009.

1973-1985 : coopération scientifique et technique

Coopération culturelle et scientifique. Evolution du budget 1973-1985 (En millions de francs ; Francs constants)

	ST	BE	ES	Total (MF)
1973	1.1	0.9	1	3
1977	0.5	1	1.1	2.6
1979	0.7	1.4	1.1	3.2
1981	0.7	1.3	0.7	2.7
1985	0.5	0.7	0.8	2

Source : Fonds Courneuve, 3278 TOPOI, Carton 366. Lettre de Fernand Rouillon, ambassadeur de France en Turquie, à Roland Dumas, ministre des Relations extérieures, Direction générale des relations culturelle, scientifique et technique, Ankara, le 1er mars 1985.

NB : le coût de Galatasaray (lycée) n'est pas pris en compte dans ce tableau.

Enseignement du français dans le supérieur : ES

Bourses d'Etude : BE

Coopération scientifique et technique : ST

1979

Dépense de la DG en 1979 (réseau scolaire compris) dans douze pays (en MF 1995)

	Total pays	Rémunérations		coopération scientifique	Action artistique	Logistique culturelle	Bourses et stages
		Expatriés	Locaux				
RFA	85	43	28	0,4	0,6	5	8
ESPAGNE	86	52,3	19,4	1,8	1,3	5,2	6
TURQUIE	50	35	4,6	0,7 ²⁶³	0,8	7,1	2 ²⁶⁴
URSS	34,5	9,5	3	9	4	3	6
BRESIL	120	84	6	0,7	0	9,3	20
COLOMBIE	40	23,9	4,5	0	0,2	3	3
ETATS-UNIS	89	27	12,6	4,4	9	30	6
JORDANIE	19	11,8	1,4	0	0,8	3	2
SYRIE	50	32	2,3	0	0,2	9,5	6
COREE	26	16,5	0,7	0,5	0,7	4,6	3
THAILANDE	25	14,9	14	0,05	0	5,65	3
AUSTRALIE	15	7,6	3	0,3	0,5	2,6	3
Total des 12	699,53	362,9	86,9	17,65	18	88	66

Source : Bry, 1999, p. 303

²⁶³ Seules la coopération scientifique au sens stricte est comptabilisée (voir données 1973-1985).

²⁶⁴ La différence avec les données précédentes peut être due à ce que les bourses ne concernent pas la seule coopération « scientifique et technique ».

1986-1989 : Budget de la coopération culturelle, scientifique et technique

Relance générale des activités du poste culturel en correspondance avec la relance politique.

Budget de coopération scientifique et technique en sensible augmentation en S.T.D.

1986	2.200.000 F
1987	4.684.000 F
1988	6.800.000 F
1989	Escompté : 10.000.000 F

Source : Fonds Courneuve, 3278 TOPOI, Carton 366

« Bilan et Perspective des activités de coopération culturelle, scientifique et technique en Turquie. », Note de Document J.-L. Toulouse, Conseiller culturel et de coopération scientifique et technique. Ambassade de France en Turquie, Ankara, le 19 octobre 1988.

1988 : Programme de coopération scientifique et technique avec la Turquie pour 1988

2 décembre 1987

De Philippe Louët, ambassadeur de France en Turquie à Jean-Bernard Raimond, ministre des affaires étrangères / DGR CST (Archives Nantes, carton 15)

A/S : PROGRAMME DE COOPERATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE
AVEC LA TURQUIE POUR 1988.

Le Département voudra bien trouver, joint en annexe, le programme de coopération scientifique et technique avec la Turquie proposé par le poste pour 1988.

Ce projet est marqué par la relance politique entre la France et la Turquie, au moment où l'ouverture démocratique qui s'est traduite par l'organisation, le 29 novembre 1987, des premières élections générales depuis le coup d'état de 1980, s'accompagne d'un développement économique sans précédent à travers le pays - le taux de croissance du P.N.B. en valeur constante sera cette année de 6,8 %.

Il était donc normal que le budget de coopération du poste reflète cette situation. De 4.684.680 F. en 1987, déjà en sensible augmentation par rapport à celui de 1986 - 2.200.000 F. - le budget de coopération avec la Turquie, tel qu'il est proposé pour 1988, s'élève à 7.424.175 F., soit une croissance de 58 % sur l'exercice qui s'achève.

Toutefois cette augmentation résulte essentiellement des mesures nouvelles liées à l'implantation, en première phase, de filières francophones de formations universitaires et comprend une dotation en faveur du Département de Géologie de l'Université HACETTEPE - filière francophone - d'un équipement de fluorescence X,

indispensable à la réalisation du programme de recherche de 3ème cycle mis en place. Si cet équipement était imputé sur le titre VI du budget 1987, le montant de l'enveloppe de coopération serait ramené à 6.224.275 F., correspondant à une augmentation prévisible de 33 % seulement.

I - CARACTERISTIQUES ESSENTIELLES DE CE PROGRAMME.

1) - Il s'agit d'un programme de transition où nos interventions en secteurs universitaires - hors filières francophones - demeurent encore prépondérantes.

2) - Toutefois un meilleur dosage a été recherché entre les trois grands secteurs d'intervention : cf. nomenclature des Fiches Navettes jointe en annexe.

- Sciences humaines, sociales, politiques
économiques et juridiques 772.890 F.

- Sciences fondamentales
Hors Equipement de Fluorescence 1.454.330 F.

- Secteur économique et technique, y
compris filières francophones universitaires en sciences administratives,
finances publiques et agriculture 3.597.055 F.

3) - Il est prévu une forte enveloppe d'action
du poste 400.000 F.
destinée précisément à ouvrir à notre coopération en 1988/89 des champs nouveaux d'intervention, plus proches des secteurs administratifs et productifs, et plus en prise sur les réalités économiques et scientifiques du pays.

Programmation 1988 : coopération scientifique et technique

Sciences humaines, sociales, politiques économiques et juridiques	772 890 F
Sciences fondamentales (hors équipement de fluorescence)	1 454 330 F
Secteur économique et technique, y compris filières francophones universitaires en sciences administratives, finances publiques et agriculture	3 597 055 F
Enveloppe action du poste	400 000 F
	6 224 275 F [7 424 175 : avec équipement de fluorescence]

Ventilation de l'aide bilatérale accordée par le ministère des Affaires étrangères et le ministère de la Coopération aux Etats en voie de développement en 1988 :

Turquie : 40,18 MF (aide du ministère des Affaires étrangères), Rapport au premier ministre, « La rénovation de la coopération française », Alain Vivien, juin 1990.

1992

Coopération culturelle, scientifique et technique français en Turquie

Note du SCAC Ankara : « 1992 : quelques chiffres » (1991-1992), archives Nantes carton 19.

Le coût global de la coopération culturelle, scientifique et technique avec la Turquie à la charge du ministère des Affaires étrangères et de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE) est de 69 MF par an. (63,3 MF hors AEFE)

Les deux plus gros budgets du poste diplomatique sont la coopération linguistique et éducative (48,7 MF), suivie de la coopération scientifique et technique (7,75 MF) et de la coopération en sciences humaines et archéologie (4,635 MF).

Coopération linguistique et culturelle : 48,7 MF (32,5 MF hors AEFE et IEF)

Destinataire	Moyens	Coût
2 Lycées français conventionnels : Charles de Gaulle, Ankara ; Pierre Loti, Istanbul	Professeurs et agents français : 27 + 60 professeurs et agents turcs : 7 + 16	5,7 (coût global de l'aide de l'AEFE)
6 lycées privés congréganistes	16 professeurs détachés 6 VSNA 31 contrats types Subventions	12,7 MF
2 lycées anatoliens turcs : GSL Lycée anatolien Ankara	GSL : 33 professeurs détachés Subventions 2 bourses d'enseignement supérieur Lycée anatolien Ankara : 2 professeurs détachés Subventions	GSL : 13,8 MF Lycée anatolien Ankara : 0,35 MF
2 lycées privés turcs : Lycée Tevfik Fikret Ankara Lycée Tevfik Fikret Izmir	9 professeurs détachés 9 VSNA 2 contrats types Subventions	3,35 MF
Subventions diverses		0,15 MF
Coopération linguistique et éducative (interventions dans le secondaire)	3 BAL (Ankara : 1 conseiller pédagogique ; 3 VSNA ; Istanbul : 1 conseiller pédagogique ; 1 VSNA ; Izmir : 1 conseiller pédagogique) Bourses, missions d'intervention, achat de matériel et documentation...	3,16 MF
Instituts d'études françaises (cours de langue)	3 établissements (13 agents détachés ; 2 VSNA, un agent comptable)	9,5 MF (dont 2,85 MF pour le fonctionnement, locaux, programmation)

Coopération scientifique et technique 1992 : 7,75 MF : enveloppe du poste diplomatique + intervenants extérieurs

Destinataire	Moyens	Coût
Lycée technique Profilo d'Istanbul	2 professeurs mis à disposition 5 VSNA 12 bourses de formation de professeurs turcs Appui logistique	3,23 MF + aide du MEN
DSPA-UM (201 étudiants)	1 professeur détaché MDC, coordinateur du projet 5 VSNA 3 contrats-types Missions de professeurs, invitations, bourses d'études et de formation Documentation, appui logistique	1,85 MF
Université Hacettepe (3 ^{ème} cycle francophone de géologie) (18 étudiants)	2 VSNA (en cours de relève) Missions, invitations, bourses d'études, de recherche et de formation Appui logistique	0,34 MF
Sciences politiques et administration publique (formation de hauts fonctionnaires)	Invitations et bourses	1,13 MF
Archivistique (formation d'archivistes (université de Marmara et archives nationales)	1 professeur Missions	0,07 MF
Aéronautique (ODTÜ)	Missions, bourses d'études, appui logistique	0,58 MF
Architecture design (ODTÜ)	1 VSNA Missions, invitations, bourses de stage	0,12 MF
Médecine (département de cancérologie, traumatologie, immunologie)	Missions, invitations, bourses	0,49 MF
Pharmacie (cosmétologie)	Missions, invitations, bourses	?

Sciences humaines et archéologie : 4,635 MF

Destinataire	Moyens	Coût
Institut français d'études anatoliennes (IFEA)	5 professeurs détachés 4 allocataires de recherche Subventions de fonctionnement	3,67 MF
Archéologie	Missions et bourses	0,965 MF

Opérations culturelles : 171 600 F (hors FICA)

Destinataire	Moyens	Coût
Jeunesse et sport	4 bourses de connaissance de la France	15 600 F
Livre et écrit	4 missions d'écrivains, abonnements revues, documentation en livres	140 000 F
Actions culturelles	Appui logistique aux opérations	16 000 F

Communication : 302 000 F

Destinataire	Moyens	Coût
TV	1 bourse	
Cinéma	3 missions, 1 invitation, 1 bourse	
Journalisme	2 missions, 1 invitation, 1 bourse	
Diffusion culturelle	appui logistique aux opérations	

Bureaux du SCAC à Ankara et Istanbul

Destinataire	Moyens	Coût
Agents	4 agents A et B ; 4 agents C ; 7 agents auxiliaires	4,65 MF
Activités	Gestion des programmes (69 MF) 325 agents français Correspondance (3000 arrivées ; 4500 départs)	

1997

Rapport d'évaluation des aides bilatérales financées par les protocoles intergouvernementaux accordées à la Turquie, établi par Xavier Givelet, inspecteur des Finances, novembre 1997 (Archives de Nantes, carton 18)

Annexe III.2. Programmation du Ministère des Affaires Etrangères						
CREDITS DU MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES						
PROGRAMMATION 1997						
		Personnel	Subvention	Linguist.	Total	%
CCCL ANKARA	Titre III	2 553 600			3 733 600	4,8 du total
	Fonctionnement		808 000	25 000		et
	Militaires			50 000		2,4 du titre IV
	Douanes			20 000		
	Formation			128 000		
	Echanges Art.		69 000			
	I.S.T.		80 000			
CCCL ISTANBUL	Titre III	3 103 200			4 757 820	6,1 du total
	Plan PAP	169 000	306 620			et
	Fonctionnement		824 000	25 000		3,4 du titre IV
	Formation			85 000		
	Francophonie			20 000		
	Echanges Art.		225 000			
CCCL IZMIR	Titre III	1 284 000			1 829 160	2,6 du total
	Fonctionnement		384 000	15 000		et
	Douanes			10 000		
	Formation			70 160		1,1 du titre IV
	Echanges Art.		66 000			
MICEL/ EEIG	Titre III	702 000			20 890 000	26,8 du total
	Lycée	7 819 300				et
	Université	11 002 240	440 670			41,5 du titre IV
	Fonctionnement		925 790			
BILINGUES	Titre IV	17 948 000			18 843 000	24,2 du total
	Fédérations Ecoles		624 000			et
	Subventions Pédagogiques		271 000			38,7 du titre IV
					13 133 371	16,9 du total
ALFE	Ch. de Gaulle	4 175 891				
	Pierre Loti	7 457 480				
	Divers		1 500 000		5 685 960	7,3 du total
IFEA	Titre III	2 965 960				
	Fonctionnement		1 550 000			
	Archéologie		1 170 000			
MARMA'RA		992 200			1 639 700	2,1 du total
	Fonctionnement		647 500			3,3 du titre IV
SERVICE CULT.					3 022 140	
	Titre III	2 268 000				
	Fonctionnement		404 695	110 000		
	Action du Poste		239 445			

DCST	Titre IV	264 400	3 111 405	3 555 805	4,6 du total
	Intervention		180 000		et
	ADETEF				7,3 du titre IV
DAAE	Titre III	114 000	364 375	378 375	0,5 du total
	Intervention				0,8 du titre IV
TOTAL		62 819 271	14 033 100	558 160	77 468 931
% du total		77,3			

CCCL : Centre Culturel et de coopération linguistique

MICEL : Mission de coopération éducative et linguistique

EEIG : Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray

Bilingues : Etablissements bilingues

AERE : Agence pour l'enseignement du français à l'étranger

IFEA : Institut français d'études anatoliennes

MARMARA : Département de science politique et administrative à l'université de Marmara

DCST : Département de la coopération scientifique et technologie

DAAE : Coopération audiovisuelle

Source : Ambassade de France à Ankara

Plan d'action, pour 1998, Lequertier, Ambassadeur de France en Turquie (Archives Nantes, carton 15)

Les moyens mis en oeuvre pour la coopération culturelle, scientifique et technique, sont importants:

L'enveloppe du poste pour 1997, avec 48,440 MF pour le titre IV, et pas loin de 80 MF en comptant l'ensemble des moyens engagés par l'Etat (titre III, titre IV, AEFE, archéologie, etc.), place la Turquie parmi les dix premiers bénéficiaires de l'aide du Département. Au niveau européen, elle n'est dépassée que par l'Allemagne et l'Espagne.

Cependant, un examen plus détaillé des chiffres amène à nuancer cette impression première :

. les charges de personnels représentent 85% de l'enveloppe de titre IV.

Sur cette enveloppe près de 40%, vont au soutien des établissements bilingues, 42% représentent notre contribution au lycée et à l'Université Galatasaray, qui est le projet phare de la direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques en Turquie:

. le reste sert à faire fonctionner les trois CCCL et à assurer notre présence dans le secteur scientifique et technique (avec une enveloppe de 3,375 MF), le livre et l'audiovisuel se partageant les miettes.

Enveloppe globale du poste 1997 :

48,440 MF (titre IV) [ensemble des moyens engagés par l'Etat : près de 80 MF / hors AEFE : 66,5]

Charges en personnel : 41, 140 MF (dont 85% de l'enveloppe du poste (titre IV) : 40% établissements bilingues du secondaire ; 42% pour le lycée et l'université Galatasaray, « projet phare de la DGR CST en Turquie »)

Répartition par grands secteurs :

- Lycées bilingues : 19, 38 MF
- Galatasaray : lycée + université : 20, 33 MF
- Secteur scientifique : 3, 375 MF (DSPA-UM : 1,640)
- Autres (fonctionnement de 3 CCCL, livre, audiovisuel...) : 5, 377 MF

1998

MAE, sous-direction de la politique linguistique et éducative / Pays : Turquie
(Archives Nantes, carton 19)

Enveloppe globale titre IV 1998 : 48 450 000 F

(Enveloppe 1997 : 48 440 000 F)

- Total crédits LE (titre IV) : 43 527 375 F

(ex LG) : 40 979 530 F (84% de l'enveloppe)

Personnels

Nombre de détachés budgétaires (titre III) : 13 détachés budgétaires

5 VSNA

Nombre de personnel en coopération (titre IV) :

- 28 détachés budgétaires (dont 9 à Galatasaray)

- 50 contrats MICEL (Galatasaray)

- 36 conventions-types

- 28 CSN (dont 11 à Galatasaray)

- 5 CRSP

- 11 délégations (dont 9 à GSÜ)

Total : 176 agents

CCL

CCL Istanbul : budget 1997 : 4 827 615 F (dont 2 053 375 F de recettes de cours, 824 000 F de subvention de fonctionnement)

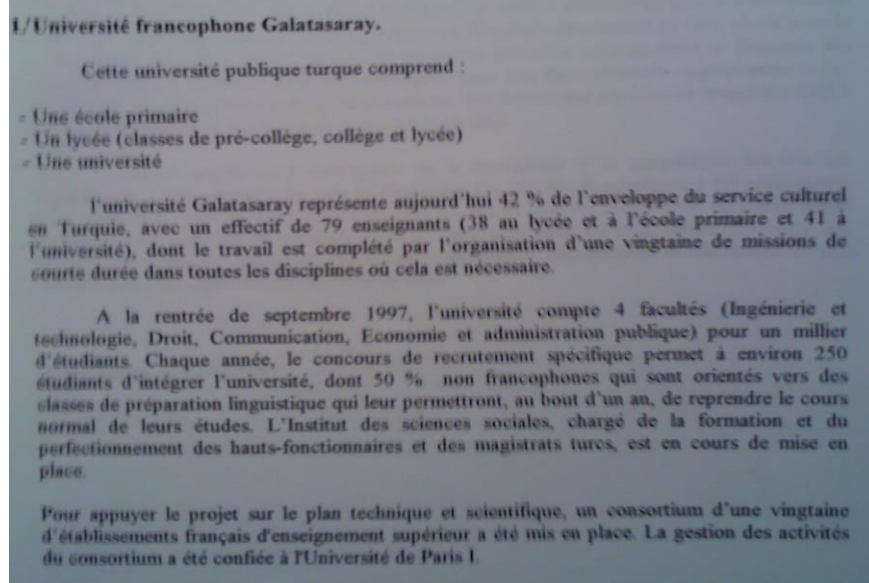
CCL Izmir : Budget 1997 : 1 211 000 F

CCL Ankara : Budget 1997 : 2 665 730 F

MICEL : établissement doté de l'autonomie financière depuis le 1^{er} septembre 1994, la MICEL est chargée de gérer les moyens et le personnel nécessaires au fonctionnement de l'université Galatasaray. Dans le cadre de l'autonomie financière, des contrats spécifiques MICEL sont mis en place pour assurer des recrutements locaux pour le lycée et l'université Galatasaray.

Le recteur adjoint de l'université Galatasaray est également directeur et ordonnateur de la MICEL.

GSÜ : 41 enseignants (toutes catégories confondues) rémunérés par la France



2000 : Budgets MICEL

Courneuve, Fonds 72 BSG, Carton 567

Budget exercice 1999 / projet de budget 2000 (relié, 60 pages, dont annexes), présenté par M. le directeur Denis Louche et M. Jean-Claude Constant, agent comptable

Projet Budget 2000 de la MICEL en francs français

« Le budget est présenté en équilibre. Le montant prévisionnel total des dépenses et des recettes (2000) s'élève à 20 050 000 FF. Le budget en diminution par rapport à l'exercice précédent, traduit bien la volonté de consolider la structure financière de l'établissement. »

Dépenses :

1^{ère} section : fonctionnement : total 1^{ère} section = 18 850 704 FF

Dont rémunération d'intermédiaires : 1 003 304 FF

Dont rémunération du personnel (641) : 15 152 397 + 2 181 948 (charges de protection sociale)

2^{ème} section : opération capital : 1 200 000 FF

Total général des dépenses : sections 1 +2 = 20 050 704 FF

Recettes :

Produits activités annexes : 400 000

Subvention d'exploitation d'Etat : 17 746 700 (dont MAE = 17 746 700)

Subvention de l'opération Capital : 1 200 000 FF

Total général des recettes : 20 050 704 FF

Analyse des charges et des produits culturels

rémunérations honoraires	1 003 304 FF
transport	5000 FF
relations publiques	130 000 FF
location salle	20 000 FF
autres charges externes	116 000 FF

• Personnel enseignant mensualisé MICEL : 123 personnes

Les dépenses de personnel ont été évaluées sur la base des coûts réels constatés en 1999.

Ces coûts réels ont permis de déterminer les coûts paramétriques appliqués à chacun des emplois :

- Titulaires et non-titulaires temps plein
- Titulaires et non-titulaires à coût partagé

La mise en œuvre de la politique continue du poste en ce domaine induit la création de postes MICEL en remplacement de détachés budgétaires (expatriés, CRSP).

Personnel enseignant vacataire (colles fit + autres vacation) : 300 000

Autre catégorie : -

Total général dépenses du personnel enseignant MICEL : 17 334 345 FF

GSL : 32 enseignants MICEL

Université Galatasaray nombre enseignants MICEL : 22 enseignants

*[CT : parmi les 123 personnes prises en charges par la MICEL, certaines le sont avec un contrat 50% (lycées congréganistes). Les enseignants de Galatasaray, le sont à 100%. Selon le Coût paramétrique établi par le Conseiller culturel en 1999, un poste MICEL 100% coûte 220 400 FF (environ 33 600 €), ce qui représente pour 22 enseignants affectés à l'université Galatasaray en contrat MICEL un coût de : **4 848 800 FF** (soit environ 740 000 €)]*

Marmara : 2 enseignants MICEL : AT, CV (environ : 440 800 FF (environ 67 000 €))

Programmation 2000, titre 4 (MAE) :

*Université Galatasaray : **15 personnes** (4 FIT : 11 : autres facultés (compensation)) : **6 187 200 FF***

*Marmara : 3 personnes (+ compensation) : **1 192 200 FF***

*Une redéfinition de la coopération avec l'**Université de Marmara** a conduit à la prise en charge sur le budget de la MICEL d'un poste de secrétaire de Département francophone. Ce poste est financé pour moitié par la programmation du Service de coopération et pour l'autre moitié par les ressources de fonctionnement de la MICEL.*

2001 : coopération scientifique et technique

Ambassade de France à Ankara, service de coopération et d'action culturelle, « La coopération scientifique et technique française en Turquie », décembre 2001, J. B., attaché de coopération.
(Archives non officielles)

La coopération scientifique et technique recouvre 3 grands secteurs :

- la coopération universitaire et de recherche, dominée par deux grands projets de formations francophones à Istanbul, l'un étant constitué par l'Université Galatasaray, l'autre par le département de Sciences administratives de l'université de Marmara.
- la coopération institutionnelle dans les domaines administratif, judiciaire, police et sécurité civile, environnement.
- L'audiovisuel et la communication : radio, télévision, cinéma.

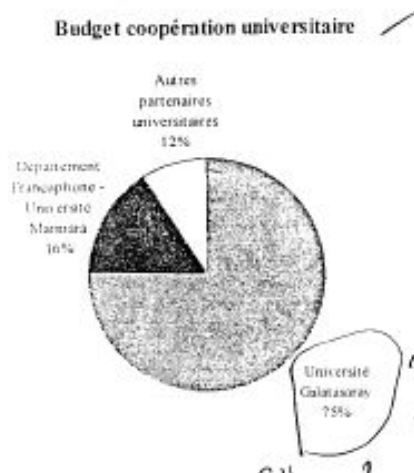
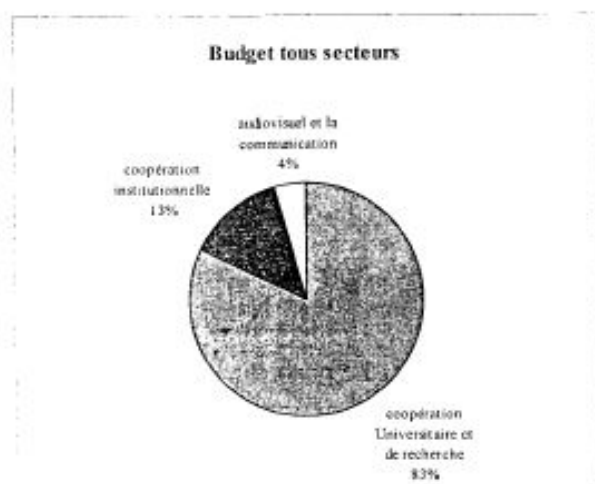
En 2001, le budget mobilisé par l'Ambassade de France pour cet ensemble de coopération s'élevait à 21 MF.

Ce budget n'a pu être que partiellement mis en œuvre compte tenu des difficultés survenues dans les relations franco-turques suite à l'affaire arménienne.

L'évolution des budgets récents (hors fongibilité)

Domaines	Année 2000 (FF)	Année 2001 (FF)
coopération universitaire et coop. recherche	17.172.200	17.291.797
coopération institutionnelle	1.901.000	2.854.894
coopération audiovisuelle et communication	1.009.225	971.365
Total	20.082.425	21.118.056

La répartition du budget 2001 (avant fongibilité)



La coopération universitaire et la coopération de recherche franco-turque

La coopération universitaire est fortement marquée par les deux projets francophones développés à Istanbul, dans le cadre de l'Université Galatasaray et du Département de Sciences politiques et administratives de l'Université Marmara. Ces deux projets mobilisent en effet 88% des moyens investis dans le secteur par l'Ambassade de France, le projet de l'Université Galatasaray représentant à lui seul 73% du total de ces mêmes moyens. Dans ce contexte, les échanges développés avec les autres universités et centres de recherche du réseau turc représentent forcément une part modeste des activités financées.

FBA / Recherche Programme la recherche sur l'ans - avec Univ. Galata "Observatoire du Caucase" .. Bourses Lavoisier. Publications en turc du Monde D. plé. Programmation ?

Etablissements partenaires	Année 2000 (FF)	Année 2001 (FF)	2002 FF
Université Galatasaray	12.045.400	12.568.800	-
Université Marmara- Dépt. francophone Sciences politiques et administratives	2.421.900	2.579.604	
Autres Universités turques	2.704.900	2.143.393	
Total	17.172.200	17.291.797	

Au cours des années 2000 et 2001 (situation au mois de novembre), ces budgets ont notamment donné lieu, au financement des opérations suivantes:

Etablissements partenaires	Missions en Turquie		Invitations en France		Bourses d'étude		Bourses de stage	
	2000	2001	2000	2001	2000	2001	2000	2001
Université Galatasaray	44	28	-	-	14	20	4	7
Département Francophone - Université Marmara	16	26	1	1	7	8	2	0
Autres Universités	58	55	23	4	10	5	33	19
Total	118	109	24	5	31	33	39	26

p. 2-4

**Les projets phares de la coopération universitaire en Turquie :
l'Université "Galatasaray" et le Département francophone de l'Université Marmara**

Créée en 1992 par un accord intergouvernemental, l'Université Galatasaray d'Istanbul est le premier partenaire de la France dans le domaine des échanges universitaires. La coopération universitaire avec cette université est organisée autour d'un consortium initialement formé par 7 établissements français : l'Université Paris-I (établissement d'appui du réseau), l'Université de Picardie, l'Université Aix-Marseille I, l'Université de Sciences et Technologies de Lille, l'Institut National Polytechnique de Grenoble, l'Ecole Internationale des Sciences de l'Information, la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Actuellement, l'équipe pédagogique compte 33 enseignants français. L'Université Galatasaray accueille 1500 étudiants répartis dans les 8 disciplines suivantes: droit, administration publique, économie et finances publiques, gestion, relations internationales, communication, informatique, génie industriel.

Dans le même esprit de coopération universitaire mais limité à la discipline des sciences politiques, le *Département francophone des sciences politiques et administratives de l'Université Marmara* a été créé en 1988. Il s'appuie sur le réseau français des Instituts d'études politiques, la coordination du réseau étant assurée par la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Le partenariat développé dans le cadre de ce projet vise à transférer et à adapter aux conditions d'une grande université publique turque l'expérience française des Instituts d'Etudes Politiques. Depuis sa création, le Département a formé dix promotions et accueille à ce jour un effectif de 300 étudiants. L'équipe pédagogique compte une vingtaine d'enseignants turcs, 4 enseignants français et 20 professeurs visiteurs venant de France pour des missions de courte durée.

A l'issue de leur formation, certains étudiants de l'Université Galatasaray comme du Département de l'Université Marmara sont amenés à effectuer un séjour d'une année universitaire en France pour y effectuer une formation complémentaire d'une année et préparer un DESS ou un DEA, voire suivre le Cycle international de l'ENA (1 étudiant de l'Université Marmara a été admis à ce Cycle au titre de l'année 2000-2001). C'est ainsi que, pour l'année universitaire 2001-2002, 12 étudiants de l'Université Galatasaray et 4 étudiants du Département francophone de l'Université Marmara bénéficieront d'une bourse d'études en France financée par l'Ambassade de France. Pour les meilleurs d'entre eux, ce séjour pourra donner accès à la préparation d'un doctorat financé par une bourse européenne ou une bourse française de recherche (Bourse EIFFEL).

Ce type de cursus illustre bien le niveau d'excellence auquel prétendent les filières universitaires francophones de l'Université Galatasaray et du Département de Sciences politiques de l'Université Marmara.

La coopération avec les autres universités turques

En dehors des liens privilégiés noués avec les deux grands pôles universitaires francophones que sont l'Université Galatasaray et le Département des Sciences Administratives de l'Université de Marmara, la coopération universitaire franco-turque s'appuie sur un réseau diversifié de partenaires. Les actions menées dans le cadre de ce réseau s'inscrivent dans un triple objectif:

- d'une part, le maintien au meilleur niveau et le développement des relations entre équipes d'enseignement et de recherche turques *francophones* et équipes françaises:

les domaines traditionnels d'échanges bénéficiant d'un soutien de l'Ambassade de France sont essentiellement: la *médecine* et la *pharmacie* où, parmi les partenariats à la fois les plus anciens et les plus féconds il convient de citer la coopération entre la Faculté de Médecine de l'Université Egée d'Izmir et les Facultés de Médecine de Lyon et de Strasbourg, pour la formation de chirurgiens en traumatologie-orthopédie, ainsi que les relations entre la Faculté de Pharmacie de l'Université Hacettepe à Ankara et les Universités de Paris-Orsay et Joseph - Fourier de Grenoble; les *sciences de la terre (géologie)*, impliquant, dans une activité de recherches communes, l'Université Hacettepe et les universités françaises de Clermont-Ferrand, Strasbourg et Orléans; *l'urbanisme* et *l'architecture* faisant intervenir l'Université Mimar Sinan d'Istanbul en liaison avec l'Institut Français d'Urbanisme de l'Université ParisVIII-Vincennes.

*x.
iv.
d.
me?*

Dans ce domaine privilégié de la coopération francophone, il faut également citer l'appui apporté par l'Ambassade de France au développement d'une nouvelle filière de formation en économie et gestion au sein de l'Université Akdeniz d'Antalya: ouvert à la rentrée 2000, ce nouveau Département francophone d'économie et de gestion, qui s'appuie sur un réseau de partenaires français composé, notamment, de l'Université d'Amiens et de l'Université de Montpellier, apparaît comme une manifestation directe de la dynamique francophone créée par les projets plus anciens de Galatasaray et Marmara; *Agronomie et l'aquaculture*: depuis deux ans maintenant, le SCAC s'est efforcé d'aider au renforcement d'une coopération universitaire dans des secteurs de développement prioritaire de la Turquie tels que l'agriculture et les technologies marines; en 2002, deux projets de formation par la recherche devraient pouvoir être finalisés, l'un en agroalimentaire impliquant l'Université Cukurova d'Adana et le CIRAD-FHLOR de Montpellier (ouverture probable d'une thèse en co-tutelle), l'autre en aquaculture concernant les Universités Egée et 9 Septembre d'Izmir et le Centre océanographique de Marseille.

- d'autre part, le lancement de coopérations nouvelles avec les meilleures universités *anglophones*, en vue du développement de programmes conjoints de formations doctorales (thèses en co-tutelle) centrés sur les domaines de l'ingénierie et des nouvelles technologies. C'est ainsi que des contacts ont été suivis, depuis 1999, entre l'Université Technique du Moyen-Orient (METU) et les établissements français suivants : l'Université de Picardie et l'Ecole Nationale Supérieure de Mécanique et d'Aérotechnique de Poitiers (ENSMA), dans les secteurs, respectivement, du génie électrique et de l'aéronautique.

Dans le même esprit, une coopération pour la formation doctorale est amorcée entre l'Université Bogazici d'Istanbul et l'Université Lyon I: une bourse de thèse en co-tutelle (imagerie médicale) sera attribuée en 2002 à un étudiant de l'Université Bogazici.

- enfin, l'ouverture de relations avec l'Université d'Ankara (Faculté de Droit et des Sciences Politiques) en vue de projets communs de formation des hauts fonctionnaires turcs (Préfets, Sous-Préfets, hauts fonctionnaires du Ministère des Affaires Etrangères): un accord de coopération vient d'être conclu par l'Université Lyon III avec l'Université d'Ankara, dans le domaine de la formation administrative.

La recherche

La coopération franco-turque dans le domaine de la recherche s'articule autour de deux axes: la recherche technologique et la recherche de base.

Les projets conduits dans le domaine de la *recherche technologique* visent trois objectifs:

- développer une politique de partenariat dans le cadre des technopoles turques qui sont en cours d'implantation
- ouvrir une coopération de recherche- développement en agronomie
- confirmer la place prééminente de l'expertise française dans la mobilisation scientifique internationale pour la prévention des risques sismiques

- Création de technopoles
- Coopération de recherche technologique pour la prévention des risques sismiques : étude sismique en mer de Marmara
- Recherche développement en agronomie

p. 6-7

L'ouverture sur l'Union Européenne

Les nouvelles perspectives d'ouverture de la Turquie sur l'Union Européenne incitent la France à intensifier ses actions en vue de la meilleure articulation possible de sa coopération bilatérale avec la coopération multilatérale.

C'est l'objectif que se fixe l'Ambassade pour les années à venir.

A ce jour, 14 lignes de programmes ont été ouvertes par l'Union européenne au bénéfice de la Turquie, pour la période 2002-2004, au titre de l'aide à la pré-adhésion.

L'Ambassade est d'ores et déjà parvenue à positionner l'expertise française dans le domaine de l'Environnement (accès au Projet Life Pays Tiers pour le financement de la mise à niveau du Laboratoire de Golbasi).

L'objectif le plus immédiat sera maintenant d'assurer la participation française (Ecole Nationale de la Magistrature) au Programme européen d'assistance technique et de formation sur le point d'intervenir pour la modernisation du système judiciaire et pénitentiaire de la Turquie (budget de 8 millions d'euros) .

p. 11

2001 : Université Galatasaray

Source : archives non officielles (université Galatasaray)

Budget alloué par le gouvernement français à l'université Galatasaray

Au plan financier, les ministères français de l'éducation nationale et des affaires étrangères contribuent à la coopération, sous forme de mise à disposition d'enseignants, de bourses pour les étudiants et du concours aux activités du Consortium.

-Ministère des affaires étrangères : une enveloppe de 1 909 370 € consacrée à l'Université Galatasaray :

- concours au placement en délégation d'enseignants-chercheurs (indemnités d'expatriation et compensation auprès des universités françaises);
- personnels enseignants ;
- concours à la formation doctorale (bourses sur recrutement dans le cadre du programme de l'ambassade) : 184 800 €
- concours aux activités du Consortium, hors bourses : 43 358 €

Ministère de l'éducation nationale : une enveloppe d'environ 102 140 € :

- délégations annuelles et semestrielles d'enseignants-chercheurs auprès de l'Université Galatasaray (en 2001 : 7 délégations annuelles, 4 semestrielles, soit environ 41.161 € de masse salariale);
- concours aux activités du consortium : 60.980 € en 2001.

Au total la contribution française à l'université Galatasaray est de 2 011 510 € en 2001.

2003-2004

Rapport public (en ligne) : Rapport d'information du Sénat :

Rapport d'information sur l'outil diplomatique en Turquie, présenté par Jacques Chaumont, séance du Sénat du 20 juin 2004.

Enveloppe MAE pour la Turquie

« L'enveloppe a été assez bien préservée pour pallier les inconvénients liés au vote de la loi n°2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien (effets désastreux sur la coopération avec la Turquie).

Les crédits de coopération bilatérale avec la Turquie se sont élevés, sur le chapitre 42-15 du budget du ministère des affaires étrangères (« coopération internationale et développement »), à **6,5 millions d'euros en 2003**, soit, si l'on ne tient pas compte des pays du Maghreb et d'Afrique francophone, le troisième poste français de coopération dans le monde, juste après la Russie et la Chine.

C'est (toujours hors Afrique) le premier poste de coopération s'agissant de la coopération culturelle et du français, avec **plus de 3 millions d'euros**.

Effectifs pris en charge par le SCAC

« Les effectifs relevant du service de coopération et d'action culturel (SCAC) de l'ambassade de France, y compris ceux travaillant dans les établissements scolaires français, sont très importants puisqu'ils s'élevaient à 439 personnes à la rentrée 2003, parmi lesquels 49 sont résidents, 126 bénéficient d'un contrat « MICEL », et 201 sont en contrat local. Dans ce contexte, la masse salariale pèse sur l'enveloppe des crédits de coopération, puisqu'elle représente environ 60 % de celle-ci. Afin de redonner davantage de souplesse dans ses interventions, la France souhaite rapporter progressivement cette proportion à 50 %, ce qui implique un ajustement conséquent de notre dispositif.

Coûts paramétriques utilisés des enseignants selon leur statut (référence à un document émis par le Service Culturel d'Ankara le 22/03/01) :

- 1 poste de détaché budgétaire : 565.200 FRF/an
- 1 poste de CRSP (contrat recruté sur place) : 220.000 FRF/an
- 1 poste de CSN : 130.000 FRF/an
- 1 poste MICEL (50 % - 50 %) (établissements congréganistes) 110.200 FRF/an = 16.800 €/an
- 1 poste MICEL (45 % - 55 %) 99.180 FRF/an = 15.120 €/an
- 1 poste MICEL 100% = 220.400 FF = 33 600 € ?]* »

L'application de la régulation budgétaire a été en Turquie, en 2003, moins violente que dans d'autres pays : l'enveloppe n'a été amputée que de 4,31 % de ses crédits, soit la plus faible diminution après l'enveloppe destinée à nos actions de coopération avec le Liban. On notera toutefois que, compte tenu du poids élevé des dépenses de rémunération, cette régulation a pesé assez lourdement sur les dépenses d'intervention de l'ambassade.

- **Coopération scientifique, universitaire et de recherche**

Pour la coopération scientifique, universitaire et de recherche, notre coopération avec la Turquie se situe au quatrième rang, après l'Inde, la Russie et la Chine.

La coopération scientifique, universitaire et de recherche représente **environ 2,5 millions €**, soit un peu plus d'un tiers de la programmation totale du poste (cette proportion s'est avérée constante au cours des 4 dernières années, et s'élève à 35,3 % en 2003).

Plus de 70 % de ce montant est consacré à GSÜ (1,84 million €, soit 72,8 % en 2003), dont plus de 72 % est consacré au financement de 35 enseignants pour l'année 2002-2003.

En dix ans, la France a consacré environ 35 millions € à la coopération avec GSÜ.

GSÜ

Au total, on constate que la masse salariale a consommé jusqu'à **75,4 % du budget de la coopération universitaire avec la Turquie en 2001**.

Cette part a été **rapportée à 69,5 % en 2003**, et un objectif a été fixé de la rapporter à 65 % en 2004 puis 60 % en 2005. Cette évolution, rendue difficile par les réductions budgétaires et l'augmentation des coûts salariaux, vise à permettre la mise en place d'un réseau de coopération universitaire diversifié, d'une part, et à augmenter le nombre de bourses d'études accordées à des étudiants turcs, d'autre part.

Cette évolution n'est pas sans susciter des tensions avec nos partenaires. En effet, dans un contexte de diminution de notre enveloppe de coopération bilatérale, et où la France souhaite maintenir le nombre d'intervenants dans les établissements avec lesquels elle est engagée dans un processus de coopération, l'ajustement s'effectue essentiellement sur la participation du MAE à leur rémunération.

Ainsi, les deux derniers postes d'enseignants en détachement budgétaire ont été supprimés à la rentrée 2003, tandis que le niveau des indemnités de résidence des universitaires en délégation a été réduit.

Par ailleurs, le statut public de GSÜ, où les professeurs français sont pris en charge intégralement par la MICEL, empêche de former des professeurs turcs en France, car compte tenu de la faible rémunération des professeurs turcs, ils pourraient alors, forts de cette formation, quitter l'université pour enseigner dans des institutions privées.

Marmara

L'autre principal projet de coopération universitaire française en Turquie a pour partenaire le DSPA francophone de l'université Marmara, qui est d'ailleurs installé dans un bâtiment prêté par la France sur le terrain de Tarabya.

Ce projet crée en 1988 sur le modèle des IEP français, accueille chaque année 70 étudiants.

Il est entré en 2003 dans une nouvelle phase de développement, conforme à l'adaptation générale des actions de coopération de la France : réduction du nombre d'enseignants français et suppression de la subvention au consortium de soutien, afin de dégager des moyens pour renforcer les échanges universitaires et développer un réseau diversifié de coopération universitaire entre la France et la Turquie, d'une part, et de lancer un nouveau programme de bourses d'études.

Les crédits consacrés au financement de ce projet sont donc passés de 369.000 € pour l'année 2000 à 210.000 € pour l'année 2003.

Bourses d'études universitaires

Les bourses d'étude ont connu, entre 2000 et 2003, une augmentation sensible, passant de 10,2 % à 15,2 % des crédits de la coopération scientifique, universitaire et de recherche.

Ces bourses sont désormais ouvertes à l'ensemble des étudiants francophones ayant un diplôme universitaire équivalent à la maîtrise, et non plus aux seuls étudiants sortant de Galatasaray ou de Marmara (qui disposaient jusqu'ici d'un quota réservé de, respectivement, 12 et 4 bourses annuelles). Leur nombre a augmenté de manière substantielle au cours des dernières années et au total, 53 étudiants turcs bénéficient d'une bourse du gouvernement français pour des études universitaires en 2003-2004 : 26 bourses de DEA/DESS/Master, un boursier à l'école Polytechnique, 2 boursiers en cycle long à l'ENA, 10 bourses de doctorats en co-tutelle, 3 bourses artistiques, 10 bourses d'excellence Eiffel (offertes et gérées par le ministère des affaires étrangères, et financées depuis Paris).

Par ailleurs, la France co-finance avec la fondation turque pour l'éducation une dizaine de bourses sur des sujets spécifiques, qui sont remboursées une fois que l'étudiant dispose d'un emploi. Enfin, 9 étudiants turcs bénéficiant de bourses européennes Jean Monnet sont partis étudier en France à la rentrée 2003.

S'agissant des bourses d'études : la facturation des déplacements vers la France par les partenaires du MAE, le CNOUS et EGIDE, dont il est le principal mandant, suscite des interrogations. Cette association

à but non lucratif met en œuvre des coûts paramétriques qui s'avèrent beaucoup plus élevés, pour les voyages en France, que le prix d'un billet d'avion acheté depuis le pays d'origine (ainsi, un billet d'avion Paris-Ankara reviendrait environ trois fois plus cher en passant par EGIDE que s'il était acheté sur place).

IFEA

Un institut dédié à l'archéologie et à la turcologie a été fondé par la France en 1931 à Istanbul. Il a été transformé en 1975 en « Institut français d'études anatoliennes », traduisant un recentrage de ses activités sur la Turquie et un élargissement des disciplines. Cet institut, qui accueille de jeunes chercheurs travaillant sur la Turquie en partenariat avec des universités françaises, est financé par une subvention de 400.000 € du MAE, versée indépendamment de l'enveloppe de crédits de coopération.

Comme les lycées et les établissements culturels français, il ne bénéficie d'aucun statut vis-à-vis de la Turquie, étant considéré comme une simple émanation de l'ambassade.

MICEL

MICEL, (Mission de coopération éducative et linguistique) Etablissement doté de l'autonomie financière, dépendant du MAE, qui lui verse une subvention de fonctionnement. Cet organisme original a été créé en 1992 afin de permettre au MAE de financer tout ou partie des postes de professeurs français dans des établissements turcs, à des conditions moins avantageuses que les statuts existants. Il s'agissait notamment de mettre à la disposition de GSÜ des enseignants « moins coûteux » que les postes d'expatriés qui y étaient progressivement supprimés. Le statut des personnels français relevant de la « MICEL » a ensuite été étendu aux établissements scolaires avec laquelle la France était engagée dans des projets de coopération, afin d'harmoniser les conditions d'emploi. Le directeur de la MICEL était, à l'origine, le recteur-adjoint de GSÜ ; c'est actuellement le COCAC de l'ambassade.

A la rentrée 2003, la MICEL finançait 126 postes dans les lycées et universités turques.

Les bénéficiaires de contrats « MICEL » sont placés sous l'autorité hiérarchique du COCAC en Turquie. Le fonctionnement de la MICEL est différent selon les établissements avec lesquels la France a noué des coopérations :

- pour les universités et pour le lycée de Galatasaray, les enseignants sont pris en charge intégralement par la MICEL, qui est l'unique employeur ;
- pour les lycées turcs dits « bilingues » (établissements congréganistes et fondation Tevfik Fikret) ayant passé une convention avec la MICEL, les enseignants signent à la fois un contrat avec l'établissement et un contrat avec la MICEL. Ils perçoivent donc deux bulletins de salaire, celui de la MICEL faisant apparaître les cotisations patronales et salariales à reverser aux organismes d'assurance sociale en France pour la totalité de la rémunération. Ainsi que cela a été mentionné plus haut, la France réduit sa participation à la rémunération de ces enseignants, afin de dégager de nouveaux moyens pour financer les axes prioritaires de sa coopération : de 50 % en 2002-2003, celui-ci doit passer progressivement à 35 %, le complément étant à la charge des établissements d'enseignement bilingues turcs.

Statutairement, la MICEL peut servir à financer toutes les actions de coopération de la France en Turquie, toutefois, son activité a été réduite au paiement des salaires des personnels travaillant dans des établissements d'enseignement turcs, qui représente en 2003 98 % de ses dépenses. Par le passé, la MICEL a toutefois servi à financer de nombreuses actions pour l'université de Galatasaray, y compris l'achat d'équipements. Or, ces biens mis à la disposition de GSÜ n'ont même pas, à l'époque, fait l'objet d'un inventaire.

Au total, la MICEL apparaît comme un facteur de souplesse important, qui permet à l'ambassade de France de moduler les conditions de sa participation financière. Pour autant, la généralisation de ce modèle susciterait des interrogations, compte tenu des risques inhérents à une telle souplesse, qui permet notamment de contourner aisément le principe d'annualité budgétaire.

Conclusion :

On a, en quelque sorte, créé une filière d'élite francophone en Turquie, qui constitue incontestablement une réussite, si l'on considère notamment le prestige de Galatasaray. Cette coopération universitaire est toutefois confrontée à deux défis :

- 1- de nombreux étudiants francophones préfèrent désormais partir dans les pays anglo-saxons plutôt qu'en France pour poursuivre leurs études. Ce phénomène n'est toutefois pas spécifique à la Turquie, mais constitue une tendance lourde à l'échelle mondiale ;
- 2- la politique d'assistance que nous avons mis en place nous empêche, compte tenu de la contrainte budgétaire, de diversifier nos actions. Nous sommes donc en train d'alléger progressivement les conditions de notre participation financière, sans y avoir toujours, dès l'origine, préparé nos partenaires.

On peut également se demander si la France n'a pas été quelque peu « aveuglée » par la qualité du projet de coopération avec l'université prestigieuse de Galatasaray, négligeant de ce fait la nécessaire diversification de la coopération universitaire dans le pays. Une évaluation de notre coopération avec l'université de Galatasaray a été réalisée en 2001 par des universitaires français. Ceux-ci avaient critiqué le fait que notre coopération consistait davantage à soutenir une structure qu'un véritable projet.

Ce constat traduit de manière plus générale les difficultés auxquelles sont confrontés nos dispositifs de coopération à l'étranger : il s'agit, en effet, de concilier l'objectif de pérennisation des dispositifs avec celui de souplesse de notre intervention ; il convient donc, de manière systématique, de prévoir la viabilité des projets, à l'extinction de notre soutien, en suscitant très en amont l'émergence de nouvelles sources de financement, publiques ou privées. Votre rapporteur spécial relève toutefois que la communication sur le désengagement financier relatif de la France d'un certain nombre de projets de coopération a permis de faire comprendre aux institutions partenaires les raisons de celui-ci, et de leur donner l'assurance que la France ne les abandonnait pas.

2004-2005

Rapport du Poste culturel d'Ankara, 2004-2005
Archives non officielles

• Coopération linguistique et éducative en Turquie

L'enveloppe consacrée à ce secteur a diminué régulièrement depuis 2000 :

Enveloppe Coop. éducative	2000	2001	2002	2003	2004
Montant en €	3 579 168	3 477 762	3 402 208	3 157 289	2 768 188
% de l'enveloppe globale	48,3	45,8	46,3	44,24	39,94

En 2005, selon la programmation proposée, l'enveloppe sera encore baissée à 2 642 459 Euros soit 37,7 % de l'enveloppe globale

Les charges salariales de ce secteur ont pesé en 2004 pour 74% sur l'enveloppe linguistique (en 2003 pour 72 %) et pour 29% sur l'enveloppe globale du poste (31,9% en 2003). En 2005, ces charges devraient peser pour 72% de l'enveloppe linguistique et pour 27% de l'enveloppe globale.

L'enveloppe-opérations 2004 (hors échanges artistiques et Plan d'Aide à la Publication) s'est élevée à 711 250 Euros., elle sera de 737 116 Euros en 2005.

Cette enveloppe se répartit en bourses, missions, invitations, biens mis en œuvre par le Département ou par le Poste, lors de l'exercice de programmation, qui engage toute l'année à venir

Les ressources mises à disposition du Poste : la MICEL

La structure MICEL (Mission de Coopération Educative et Linguistique) :

Structure sui generis, créée en 1994 au moment de la mise en place de l'université Galatasaray, la MICEL a vu élargir ses compétences, en septembre 1998, à l'ensemble des établissements bilingues de Turquie et à la filière francophone de Marmara. Transférée à Ankara sous la direction du Conseiller culturel, la MICEL est depuis un outil central de la coopération linguistique et éducative en Turquie, au niveau scolaire et universitaire.

Le personnel MICEL à la rentrée 2004-2005

124 sur l'ensemble des établissements francophones, Université Galatasaray comprise. On constate que ce personnel a augmenté ces dernières années, au fur et à mesure que les effectifs d'expatriés et de CSN diminuaient.

- Lycée Galatasaray : 30
- Etablissements AEFCT : 44
- Etablissements Tevfik Fikret : 18
- Universités Galatasaray : 27
- Université de Marmara : 3
- Université d'Antalya : 1
- Lycée anatolien d'Ankara : 1

- **Coopération scientifique, universitaire et de recherche**

Bilan de l'Attaché de coopération universitaire, janvier 2005

1. Présentation

La coopération scientifique, universitaire et de recherche représente, en 2005, **37,3%** de l'enveloppe globale de coopération et **41,5%** de l'enveloppe hors DSPE (subvention de fonctionnement aux établissements à autonomie financière).

1.1. Répartition par secteur

Cette coopération est principalement répartie sur cinq secteurs :

- 1- Université Galatasaray
- 2- Départements francophones
- 3- Echanges universitaires franco-turcs
- 4- Bourses d'études en France
- 5- Coopération scientifique et de recherche

GSÜ

1.1.1 Université Galatasaray

Ce projet emblématique de la coopération franco-turque bénéficie d'un important soutien (65% du budget de coopération scientifique universitaire et de recherche) :

- 30 postes d'enseignants : 4 universitaires en détachement et 26 MICEL (dont 16 enseignants de français) ;
- missions d'enseignement de courte et moyenne durée ;
- bourses d'études en France (DEA, DESS, MASTER, Doctorat) au bénéfice des meilleurs étudiants et des jeunes assistants ;
- séjours de recherche en France au bénéfice des enseignants chercheurs et des doctorants de l'Université ;
- soutien aux activités du Consortium formé par une trentaine d'universités françaises et coordonné par l'Université Paris I ;
- soutien à l'organisation de colloques.

Ce soutien est complété par des actions spécifiques apportées par la coopération linguistique et éducative et centrées sur l'apprentissage du français : soutien au centre d'auto-apprentissage, bourses de formation en France des enseignants turcs de français, bourses linguistiques pour les meilleurs étudiants, documentation pédagogique.

Départements francophones bénéficiant d'un soutien du Poste

1.1.2 Départements francophones

Trois départements francophones reçoivent un soutien particulier de l'Ambassade de France : *lequel*

a- *Le département francophone des sciences politiques et administratives de l'Université Marmara* bénéficie de :

- 3 postes d'enseignants : 2 de Français et 1 de Sciences Politiques ;
- missions d'enseignement de courte durée ;
- séjours d'échanges académiques et de recherche en France au bénéfice des enseignants turcs ;
- bourses linguistiques et d'études de spécialisation pour les meilleurs étudiants ;
- soutien en documentation ;

b- *Le département de sciences économiques et de relations internationales de l'Université Akdeniz (Antalya)* bénéficie de :

- Un poste d'enseignant de Français depuis la rentrée 2003 ;
- missions d'enseignement de courte durée ;
- séjours d'échanges académiques et de recherche en France au bénéfice des enseignants turcs ;
- bourses linguistiques et d'études de spécialisation pour les meilleurs étudiants ;
- soutien en documentation ;

cl Ces départements disposent d'équipes d'enseignants francophones, motivés et bien impliqués dans les programmes euro-méditerranéens. Ils constituent un important vecteur pour le développement de la francophonie dans les universités turques et offrent des formations de qualité pour les élèves issus des lycées bilingues. Ils méritent un soutien renforcé de la part des établissements français et francophones : information et promotion auprès des élèves, association aux activités des Instituts (aide à la mise en place d'actions, invitation aux manifestations culturelles et scientifiques, etc.)

Echanges universitaires franco-turcs

1.1.3 Echanges universitaires franco-turcs

Le soutien de l'Ambassade de France permet d'encourager les échanges académiques et de recherche entre les universités des deux pays, dans une **logique de partenariats** solides et durables, et sur la base d'**objectifs précis** (projets académiques et de recherche, conventions d'échanges et de reconnaissance mutuelle de formations, préparation de formations conjointes).

L'objectif est de bâtir un solide réseau d'échanges universitaires et de l'intégrer dans le processus de construction de **l'espace européen** de la connaissance et de la recherche. La pleine participation de la Turquie au programme «Socrates» et au programme cadre de recherche et de développement technologique (6^{ème} PCRD) conduira à une augmentation des échanges avec les universités et centres de recherche français et européens.

Les projets sélectionnés peuvent bénéficier de :

- missions d'enseignement et d'encadrement de courte durée en Turquie ;
- séjours scientifiques et de recherche de courte durée en France ;
- bourses de stage de moyenne durée ;
- bourses d'études pour des doctorants en co-tutelle ;
- soutien à l'élaboration de conventions d'échanges universitaires ;

→ techniques sur le projet
évaluation de projets
évaluation

Bourses d'études

1.1.4 Bourses d'études

- a- **Bourses de spécialisation (DEA, DESS, MASTER)** : Bourses ouvertes à tous les étudiants turcs francophones. La campagne de sélection a lieu en février, mars et avril : collecte des candidatures jusqu'au 28 février, présélection sur dossier, commissions des bourses début avril. 20 nouvelles bourses sont programmées pour l'année universitaire 2005-2006.
- b- **Bourses cofinancées avec la fondation TEV (DEA, DESS, MASTER)** : La campagne de sélection débute en novembre avec présélection par la fondation TEV en janvier et commission mixte de bourses en mars. 15 nouvelles bourses sont programmées pour l'année 2005-2006.
- c- **Bourses de doctorats en co-tutelle** : Ces bourses sont attribuées aux doctorants inscrits dans deux universités (turque et française), dans le cadre d'une convention validée par les deux établissements. Elles consistent en un crédit de 5 mois de bourse d'études par an, renouvelable en fonction du déroulement des travaux de doctorat et sur une période limitée à trois 3 ans. Ce programme enregistre un succès croissant : 5 bourses en 2002, 10 en 2003, 20 en 2004, et 15 nouvelles bourses programmées pour 2005, portant le nombre de doctorants boursiers à 35.
- d- **Bourses « Lauréat »** : Bourses attribuées aux étudiants turcs issus des lycées français d'Ankara et d'Istanbul et ayant obtenu leur baccalauréat avec mention bien. 4 nouvelles bourses sont programmées pour l'année 2005-2006. Ces bourses couvrent les frais d'inscription dans l'établissement français, l'assurance maladie et les avantages liés au statut de boursier du Gouvernement Français. L'allocation de vie est prise en charge par les parents de l'étudiant.

Coopération scientifique et de recherche

Elle repose principalement sur 3 programmes :

- PAI « Bosphore » en partenariat avec TÜBITAK (conseil supérieur de la recherche scientifique et technique) : 20 projets sélectionnés pour 2004-2005. Objectifs ; faciliter le développement de projets conjoints de recherche (4 échanges annuels par projet retenu).
- Programme d'études sismiques en mer de Marmara
- Projets de recherche en archéologie et sciences sociales (coordonnés par l'IFEA)

1.2. Distribution par moyen de soutien

La mise en œuvre de la coopération repose principalement sur six moyens :

- 1- Personnel enseignant → a baissé de $\approx 6\%$
- 2- Bourses d'études → augmenté de (17%)
- 3- Bourses de stages et de séjours scientifiques → baisse de $2,3\%$
- 4- Echanges de courte durée (missions en Turquie et invitations en France)
- 5- Subventions → baisse de $2,4\%$

+ grosse baisse affecte le pers. enseignant
en 4 ans
+ grosse baisse affecte bourse d'étude

Répartition par moyen en pourcentage
de la programmation universitaire, scientifique et de recherche

Année	2001	2002	2003	2004	2005
Personnel enseignant français	75,4	73,9	69,5	61,8%	59,3%
Bourses d'études	8,5	11,5	15,2	19,7%	25,5%
Stages et séjours scientifiques (en France)	5,3	2,7	5	4,5%	3%
Missions / Invitations	3,9	5,4	5,7	7%	7,6%
Subventions	6,9	6,1	4,5	4,9%	4,5%

quelques efforts effectués
à long terme

La masse salariale continue à consommer une part importante de l'enveloppe de coopération universitaire, scientifique et de recherche. Les efforts de réduction progressive ont permis de la ramener de 75,4% en 2001 à 59,3% en 2005. Ce rééquilibrage a été opéré en faveur des bourses d'études en France (principalement les bourses de co-tutelle, vecteurs d'une coopération de long terme entre équipes françaises et turques) et du PAI Bosphore, programme structurant pour les projets conjoints de recherche.

2009

Selon les données de Haize, 2012, l'enveloppe du poste diplomatique avec la Turquie est comprise entre 5 et 6 millions d'euros en 2009 (8^{ème} enveloppe de coopération dans le monde, derrière l'Algérie, le Maroc, l'Allemagne, la Tunisie, le Burkina, la Russie et la Chine) (Haize, 2012 : 137).

c) Evolution du personnel mis à disposition des établissements d'enseignement turcs par le ministère des affaires étrangères

1982-1983

DGRCST, Rapport d'activité 1982-1983.

Répartition selon les régions et par type de contrat du personnel mis à disposition des établissements étrangers et privés d'enseignants par le Ministère des affaires étrangères (indication des cinq pays où l'effort français est le plus important) (p. 60).

Type de contrat	Civils	VSNA	Forfaits	Total
Zone géographique				
Maghreb				
Algérie	687			687
Maroc	883	7		890
Tunisie	25			25
Total Maghreb	1595	7		1602
Autres zones				
Europe	77	26	38	141
Dont Turquie²⁶⁵	46 (60%)	20 (77%)	28 (73.5%)	93 (66%)
Amérique	4		54	58
<i>Dont Amérique du Nord</i>	2		48	50
Asie	64	3	9	76
<i>Dont Vanuatu</i>	51			51
Moyen-Orient	27	20	34	81
Afrique (hors zone FAC)	6	13		19
Total général				
	1773	69	135	1977

Remarque du rapport (p. 59) :

« L'action de la DGRCST en ce qui concerne les systèmes étrangers d'enseignement (c'est-à-dire hors du dispositif dont il a été question précédemment [établissements français à l'étranger] consiste principalement à soutenir l'enseignement de la langue française dans les régions où il occupe une position traditionnellement privilégiée : Afrique du nord, Québec, Louisiane, Proche-Orient...

Il convient de préciser que le soutien de l'enseignement en français des disciplines scientifiques et techniques dans les systèmes éducatifs étrangers est depuis janvier 1983 du ressort des Services de la coopération et du développement pour les pays en compétence « partagée ». **Hors de ces pays, il n'y a guère qu'en Turquie que la Direction générale mène dans ces disciplines, au niveau secondaire, une action importante. »**

²⁶⁵ Notons que la Turquie figure désormais dans la zone « Europe Moyen-Orient » du Ministère des Affaires étrangères.

2003

Effectifs du SCAC

Statut	Résidents (AEFE)	MICEL (tous contrats)	Recrutement local	Autres	Total
	49	126	201	?	439

Rapport Chaumont, 2004.

« Les effectifs relevant du service de coopération et d'action culturel (SCAC) de l'ambassade de France, y compris ceux travaillant dans les établissements scolaires français, sont très importants puisqu'ils s'élevaient à 439 personnes à la rentrée 2003, parmi lesquels 49 sont résidents, 126 bénéficient d'un contrat « MICEL » (cf. infra), et 201 sont en contrat local. Dans ce contexte, la masse salariale pèse sur l'enveloppe des crédits de coopération, puisqu'elle représente environ 60 % de celle-ci. Afin de redonner davantage de souplesse dans ses interventions, la France souhaite rapporter progressivement cette proportion à 50 %, ce qui implique un ajustement conséquent de notre dispositif. » (Rapport Chaumont, 2004).

18. ANNEXE 18 : DSPA - Evolutions

DSPA-UM : Département de sciences politiques de l'Université de Marmara²⁶⁶

a) DSPA : Statut administratif

Statut administratif de la formation

1989-

Francizca Kamu Yonetini Bölümü (département de sciences administrative) : département de la faculté d'économie et d'administration publique (İktisadi ve idari bilimler fakültesi) –dont il relève sur le plan financier - de l'université de Marmara. Pas d'autonomie juridique et administrative.

Dénomination :

Département de sciences politiques, administratives et financières (janvier 1989, note à l'attention de l'ambassadeur)

« Département de sciences politiques et administratives » (surnommé « Sciences po Istanbul »²⁶⁷)

b) DSPA - Curriculum

Etendue - Cycles d'études

1988-1989

Lisans de 4 années

1992-1993

- une année préparatoire linguistique pour les étudiants ne disposant pas des compétences nécessaires en langue française pour suivre la formation : un niveau « débutants », un niveau « confirmés »

- deux sections à partir de la 3^{ème} année : sciences politiques et administratives / finances

- spécificités par rapport au système turc : les conférences de méthode à côté des cours magistraux ; option entre deux sections en 3^{ème} et 4^{ème} années, avec unité du diplôme (Communication et ressources humaines ; Sciences économiques et financières)

1992 : création d'une formation francophone de « 3^{ème} cycle » (la première en Turquie) : DEA / Master de sciences politiques et sociales. 10 à 15 étudiants par promotion. Ouverture en 1992

Statut du français dans le curriculum

1992-1993 :

Tous les enseignements se déroulent en français, à l'exception d'un seul enseignement (Economie)

A partir de 1996 :

Mouvements du personnel initial : difficultés pour le remplacement. Spécialités en turc.

²⁶⁶ Les informations proviennent des archives de Nantes (de la création du département à 1998-1999), puis d'archives privées (jusqu'en 2004), puis de la documentation institutionnelle et des entretiens.

²⁶⁷ Note de J. Marcou, « Bilan et perspectives », juin 1990.

c) DSPA – Moyens alloués par le MAE français

Voir annexe SCAC- TURQUIE

d) DSPA-UM - Personnel

Tableau de synthèse de l'évolution du personnel au département de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara

1995-2011 : synthèse

Evolution des effectifs l'équipe pédagogique du DSPA-UM et des moyens alloués par la France

Crédits français	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2010	depuis 2010-
Expert MDC coor	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC	1 MDC											
Délégations										1 MDC	1 MDC.	1MDC 1 an 1MDC 6 mois	2MDC 1 an	2MDC 1 an						
CSN / VIA	4	6	6	6	5	5	5	3	1	1	1									
Contrat type / CDD		2FLE	2FLE	2FLE 1 secr	2FLE 1 secr	2FLE 1 secr	1FLE 1 secr	1FLE 1 secr	1FLE 1 secr	1FLE 1 secr	FLE½ 1 sec									
Contrat MICEL Sup	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 SP		
Contrat MICEL												3 1 SP 1 FLE 1 secr	3 1 SP 1 FLE 1 secr	3 1 SP 1 FLE 1 secr	3 1 SP 2 FLE	3 1 SP 2 FLE	3 1 SP 2 FLE	2 FLE	2 FLE	2 FLE
TOTAL personnel en poste²⁶⁸	5	7	7	7	9	9	8	6	4	4	3 1/2	4 1/2	5	5	3	3	3	3	2	2

²⁶⁸ Sauf précision les postes de « personnel en poste » sont des postes d'une année universitaire ou civile.

Missions	10 2 coor	11 2 coor	12 2 coor	12 2 coor	15 2 coor	?	14 (7jours) 2 coord	19 2 coor	15 +1 4 coor	18 5 coor	15 1 coor	18 7 coor	19 2 coor	11 2 coor	10 1 coor	2 ²⁶⁹	2	2	2	0
Doc	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
subvention	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-						
Bourse ét					x	x	4 DEA / doct 1 séjours sc 1 mois	x	x	x										
Invitations scientif FR ens turcs							1	3	3	1	3	(3 FLE)								

Sources : Archives Courneuve, cartons 57-59 ; 19 ; archives non officielles (rapport d'évaluation DSPA (1988-1998), rapports mission (1987-2003), entretiens, site DSPA-UM

Coor : missions de coordination ; ens : enseignant ; secr : sercétaire ; sc : scientifique ; doct : doctorat.

²⁶⁹ Il faut ajouter à partir de cette date des bourses Erasmus, environ 2 en moyenne par an jusqu'en 2009, puis plus ponctuellement. Il faut ajouter aussi les universitaires turcs – notamment ceux formés dans le département ou ceux ayant été en poste dans le département qui dispensent un cours dans le département (heures supplémentaires turques), jusqu'en 2009-2010.

Evolution des moyens humains du DSPA

Direction

1988 : Un directeur turc du département : Y. Gürbüz ; un directeur adjoint : B. Tolan ; un « coordonnateur » français du département (J. Marcou)

1990-1993²⁷⁰

Un directeur turc du département : Y. Gürbüz ; un directeur adjoint : A. Ugur ; un « coordonnateur » français du département (J. Marcou)

1992-1993

Un directeur turc du département : Y. Gürbüz ; un directeur adjoint : J. Civelek ; un « coordonnateur » français du département (J. Marcou)

Recrutement des enseignants et profils des enseignants recrutés

1988-89²⁷¹ (première promotion)

- Enseignants permanents turcs :

10 professeurs et maîtres de conférences turcs ;

Intervenant externes DSPA-UM (UM ou autres universités turques)

- Personnel français :

Enseignants français en fonction à temps plein au DSPA :

1 coordinateur, 4 VSN

Les ¾ de la masse horaire des enseignements sont dispensés par les enseignants français

Soutien d'une « mission universitaire française » : 10 missions / an (enseignement d'une semaine (une 12aine d'heures de cours) qui s'inscrit dans le cadre d'un cours semestriel assuré par un enseignant turc)

1989-1990²⁷² :

- Personnel permanent turc :

20 enseignants engagés dans la carrière académique, dont une 10aine d'assistants préparant une thèse.

5 personnels administratifs et de service.

Recrutement turc : Recrutement de 2 chargés de cours (FK et FÜ) et de 7 assistants francophones (dont une responsable de la bibliothèque) ;

Recrutement d'une secrétaire turque à temps complet ;

Recrutement d'une enseignante québécoise sur contrat local pour les cours d'anglais.

Intervenant externes DSPA-UM (UM ou autres universités turques)

-Personnel français en fonction à temps plein au DSPA :

1 coordinateur, 6 VSN, 2 professeurs de français

1 secrétaire de direction recrutée sur contrat-type ;

1 avocate française enseignant le droit privé (recrutée sur contrat local)

+ missions : 11

1991-1992²⁷³

-Personnel français en fonction à temps plein au DSPA :

1 coordinateur, 6 VSN, 1 VSN FLE

1 secrétaire de direction recrutée sur contrat-type ;

1 avocate française enseignant le droit privé (recrutée sur contrat local)

+ missions

Professeurs visiteurs : 12

« Malgré tous les problèmes que nous avons rencontrés, le bilan de ce premier cycle de quatre années nous semble très positif car il permet de dire que le pari lancé, il y a quatre ans, a réussi. Une filière universitaire entièrement

²⁷⁰ Rapport de fin de mission présenté par J. Marcou, coordonnateur du programme francophone de sciences politiques et administratives de l'université de Marmara, janvier 1993 ; CR du Comité pédagogique du 21 juin 1993.

²⁷¹ Archives Nantes, note à l'attention de l'Ambassadeur du 13 janvier 1989, signée Toulouse (Conseiller culturel).

²⁷² Note de J. Marcou, « Bilan et perspectives », juin 1990. (Courneuve, carton 59)

²⁷³ Comité pédagogique, 29 mai 1992, « Bilan et perspectives » (Courneuve, carton 59).

francophone fonctionne désormais à Istanbul. Ses étudiants suivent l'ensemble de leurs cours en français, passent leurs examens dans cette langue.

[Recommandation du coordinateur au Comité]:

- Il faut rester très vigilant en ce qui concerne l'effectif des promotions. Une soixantaine d'étudiants pour l'instant nous semble être le maximum tolérable.
- Il faut rester très attentif au niveau linguistique des étudiants qui entrent en première années.
- Il faut maintenir et accroître notre recrutement dans les lycées bilingues de façon à réduire les contraintes de formation linguistique pesant sur notre année préparatoire.
- Dans la mesure où cela est possible matériellement, il faut maintenir notre année préparatoire à Tarabya. La proximité géographique des années de Lisans, de la bibliothèque, du corps enseignant francophone favorise en effet la socialisation et l'intégration rapide des étudiants d'année préparatoire.

Le statut administratif de notre institution

Plus que jamais la question de notre plus forte autonomie par l'acquisition du statut de faculté est posée. Il ne s'agit pas là d'un problème de personnes. Les relations avec le doyen et les principaux responsables de la faculté dont nous dépendons sont excellentes et il semble que ces derniers fassent beaucoup pour nous aider. Le personnel administratif n'est pas non plus en cause. Nous avons essentiellement affaire ici à un problème d'organisation qui a des effets directs sur toute une série de procédures importantes pour notre fonctionnement : déroulement des examens, établissement des papiers administratifs et des contrats, calendriers académiques... Tant qu'un statut plus autonome n'est pas acquis, il semble que la venue régulière à Tarabya de représentants administratifs de la faculté ou de l'université permettrait d'améliorer les choses et d'éviter bien des bocages et des pertes de temps.

[...]

Pour la première fois des activités de recherche ont commencé à prendre corps cette année au sein de notre département. Elles se sont traduites par la formation d'une équipe de recherche sur les régions turcophones d'Asie centrale et par l'organisation d'un séminaire de réflexion animé par les enseignants du département et, le cas échéant par les professeurs visiteurs. Nous pensons plus généralement que la recherche a un réel avenir à Tarabya, car nos enseignants permanents publient régulièrement, participent à des enquêtes et à des colloques. Ces activités individuelles méritent d'être structurées au sein de notre institution

(Comité pédagogique, 29 mai 1992, « Bilan et perspectives »)

1992-1993²⁷⁴

Remarque sur les compétences et les compétences en français des enseignants turcs : « Cette équipe est [...] nombreuse et jeune. [...] On sent donc qu'il s'agit dans l'ensemble de gens qui se trouvent dans la partie ascendante de leur carrière, en bref, des gens qui « en veulent ». Ce qui frappe [...] c'est la qualité du recrutement opéré. La plupart de nos collègues turcs sont de bons francophones ayant tous effectués des études secondaires ou universitaires (voire les deux) en français. A cet égard, on doit observer que le directeur n'a pas hésité à se défaire des personnes dont le niveau linguistique ou académique paraissait insuffisant. Enfin, il convient d'observer la solidarité qui anime aujourd'hui cette communauté enseignante. Nos collègues turcs prennent dans l'ensemble un plaisir certain à enseigner en français, ils apprécient aussi l'originalité de notre formule de coopération qui leur donne l'occasion de liens nombreux avec l'extérieur. Ainsi, on peut dire que nos collègues turcs de Tarabya forment une communauté d'intellectuels ouverts et chaleureux où les membres de l'équipe française trouvent rapidement leur place. Je pense pouvoir dire qu'il existe un « esprit Tarabya. La plupart des personnes qui ont assisté à nos deux dernières manifestations d'envergure [...] ont été frappées par cette atmosphère particulière qui règne à Tarabya. » (Rapport JM [coordinateur 1988-1993], janvier 1993, p. 33)

Personnel français permanent :

1 coordinateur – directeur des cours, 5 VSN, 1 VSN FLE, 1 secrétaire francophone

-15 professeurs visiteurs par an

Les enseignants français ne dispensent plus que ¼ de la masse horaire globale des enseignements.

- professeurs visiteurs²⁷⁵

1993-1994

Personnel français

1 coordinateur, 5 VSN, 1 VSN FLE, 1 secrétaire francophone

- professeurs visiteurs

²⁷⁴ Rapport de fin de mission présenté par J. Marcou, janvier 1993. (Courneuve, carton 59)

²⁷⁵ Rapport J. Marcou, janvier 1993, p. 34-35. (Courneuve, carton 59)

1994-1995²⁷⁶

Personnel français

1 coordinateur, 5 VSN, 1 VSN FLE, 1 secrétaire francophone

- professeurs visiteurs

14 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem)

2 missions de contacts et de programmation de 3 jours chacune

Bourses « haut niveau » :

4 bourses de DEA ou doctorat (année universitaire)

1 séjour scientifique d'un mois en France (voyage : partie turque)

Autres moyens :

Crédit documentaire de 50 000 FF (20 000 F commande SCAC ; 30 000 subvention FNSP pour abonnement revues)

Crédit logistique : 15 000 F + subvention FNSP (frais d'intervention et fonctionnement)

Crédits participation à colloque et organisation

1995-1996

Personnel français

1 coordinateur, 3 VSN, 1 professeur de français, 1 secrétaire francophone

- professeurs visiteurs

19 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem) + 2 missions sans frais = 21

2 missions de contacts et de programmation de 3 jours chacune

Bourses « haut niveau » :

1 bourses de DEA ou doctorat (12 mois)

3 séjours scientifiques d'un mois en France (voyage : partie turque)

Autres moyens :

Crédit documentaire de 75 000 FF (commande SCAC subvention FNSP pour abonnement revues)

Crédit logistique : fonctionnement + subvention FNSP (frais d'intervention et fonctionnement) = 80 000 F

Annonce d'un MDC en délégation 1 semestre (Economie-gestion)

1996-1997

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (délégation, 1 an),

1 VSN, 1 professeur de français (heures sup), 1 secrétaire francophone

- professeurs visiteurs

15 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem) + 1 mission sans frais = 16

4 missions de coordination et de programmation de 3 jours chacune

Bourses « haut niveau » :

2 bourses de DEA ou doctorat (4 mois et 1 an)

3 séjour scientifique d'un mois en France pour les universitaires turcs (voyage : partie turque)

Autres moyens :

Crédit documentaire de 75 000 FF (commande SCAC + subvention FNSP pour abonnement revues)

Crédit logistique : fonctionnement + subvention FNSP (frais d'intervention et fonctionnement) = 80 000 F

1997-1998

Personnel turc : 33 personnes (dont 17 enseignants):

4 PR, 9 MDC (+1), 7 assistants (+2), 6 enseignants de langue, 7 membres du personnel administratif et technique (+1 titulaire BU)

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (délégation, 1 an),

²⁷⁶ Courrier, attaché de coopération scientifique et technique, SCAC Ankara au directeur du DSPA, 4 mars 1994. (Courneuve, carton 58)

1 CSN

Interventions de boursiers de l'IFEA (conférences de méthode)

2 CDD : 1 professeur de français, 1 secrétaire francophone

Professeurs visiteurs

18 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem)

5 missions de coordination et de programmation de 3 jours chacune

Gestion : (subvention MAE à la FNSP : 580 000 F)

Aide établissements français : invitation d'un professeur turc 3 mois

3 missions colloque Europe, université de Nice (12 000F + crédits éducation nationale, UE, collectivités territoriales : 150 000F)

Association sociologues de langue française : participation à un colloque sur le Balkans (25 000F)

Université de Marmara : 2,25 MF : entretien bâtiment, personnel, achat ordinateur, abonnements à des périodiques français.

Entreprises privées en Turquie (moins présentes cette année) : 18 mois de stages à 10 étudiants (54 000F)

Mission d'évaluation (conclusions : mars 1998)

1998-1999 :

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (délégation, 1 an)

1 MDC Eco (délégation **6 mois**)

1 CSN 7 mois

Interventions de 2 boursiers de l'IFEA (conférences de méthode (HC))

1,5 CDD : 1 professeur de français (1/2), 1 secrétaire francophone

Professeurs visiteurs

Prévu : 21 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem) ; 15 réalisées

Intervention de professeurs d'autres universités turques (sur HC turques)

1 mission de coordination de 3 jours

Documentation

3 participations à colloque en France

3 invitations 1 mois en France de professeurs turcs

Langue turque : 1/3 enseignements

Changement coordinateur des projets (difficultés à recruter)

1999-2000 :

Pensionnaire de l'IFEA en histoire de la Turquie : persona non grata au DSPA

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (expatriation)

1 MDC Eco (délégation 1 an, Eco)

1 MICEL (« ATER » SP)

Interventions de 2 boursiers de l'IFEA (conférences de méthode (HC))

2 MICEL : 1 coordinatrice FLE , 1 secrétaire francophone (trilingue)

Professeurs visiteurs :

18 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem)

Intervention de professeurs d'autres universités turques (sur HC turques)

7 missions : coordination de 3 jours

Documentation

1 professeur turc : 1 an en France

3 participations à colloque en France (Rennes)

3 stages de perfectionnement de professeurs de français (1 mois)

Relations tendues : génocide arménien
Crise économique
Problème : régularisation du séjour des enseignants français
Micel : blocages fonctionnement
1^{er} étudiants Erasmus français à Tarabya

2000-2001

Personnel turc : *crise politique : exclusion bibliothécaire et 2 MDC ; départ PR sociologie ; pas de postes vacants proposés*

Equipe moins nombreuse, moins jeune, peu soutenue

Dissolutions association étudiants de Tarabya

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (expatriation)

1 MDC Eco (délégation 1 an)

1 MICEL (« ATER » SP)

Interventions de 2 boursiers de l'IFEA (conférences de méthode (HC))

2 MICEL : 1 coordinatrice FLE , 1 secrétaire francophone

Professeurs visiteurs

19 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem)

Intervention de professeurs d'autres universités turques (sur HC turques)

2 (?) missions : coordination de 3 jours

Documentation

Réforme des maquettes / du curriculum : plus de redoublement en Hazırlık, 1^{ère} année lisans : moitié des cours : enseignement du français ; enseignements de spécialité : bilingues
4 étudiants Erasmus

Intégration des notes des professeurs visiteurs

2001-2002

Personnel turc : pas de changement

Personnel français

1 coordinateur de projets MDC (expatriation)

1 MICEL (« ATER » SP)

Interventions de 2 boursiers de l'IFEA (conférences de méthode (HC))

2 MICEL : 1 coordinatrice FLE , 1 secrétaire francophone

Professeurs visiteurs

11 missions d'une semaine chacune (voyage, per diem)

Intervention de professeurs d'autres universités turques (sur HC turques)

2 (?) missions : coordination de 3 jours

Documentation

Recomposition du dispositif ; coordonnateur en France (transition pour 1 an) ; fin de la coordination par la FNSP : l'IEP de Grenoble devient le partenaire privilégié du MAE

2002-2003

Recrutement d'une bibliothécaire ; postes vacants, recrutement d'un assistant

Plus de coordonnateur sur place, ni de secrétariat de la coopération

1 MICEL (« ATER » SP)

1 MICEL : 1 coordinatrice FLE ; 1 FLE

10 missions

« La Fondation c'est fini, en 2002. 2002 c'est fini, mais de 2002 à 2011 l'ambassade de France à Ankara a pris le relais, le Service culturel en nous envoyant à peu près une dizaine d'enseignants tous les ans.

CT- Jusqu'à l'année dernière donc ?

PI- Non, jusqu'à l'année dernière il n'en reste que 2, l'an dernier il en restait 2, cette année il y a quasiment nul. Voilà. Et notre bibliothèque était très fournie, donc après 2002 tout cela s'est arrêté.

[...]Et les enseignants, on ne recrute plus, l'université n'a pas, déjà la dernière recrue du département, un assistant a été recruté en 2002. Depuis 2002 on n'a rien recruté du tout, faute de crédit. » (Coordinateur turc, 2006-2011)

Jusqu'en 2009-2010 : coopération « volontaire » des anciens (JC – ancienne directrice jusqu'en 2006 ; universitaires à GSÜ).

2009-2010

2 missions financées par le gouvernement français

2012 : Déménagement sur le campus de Göztepe

e) DSPA – UM : Effectifs étudiants

Evolution des effectifs de 1^{er} cycle (Licence turque (Lisans) en 4 ans) (1989-2011)

Sélection des étudiants et profils des étudiants recrutés

Depuis 1989 : recrutement soumis aux règles générales qui conditionnent l'entrée à l'université en Turquie : concours national avec nombre de places mises au concours par le Conseil universitaire national (YÖK) : pas de sélection propre ; pas d'accès réservé aux étudiants déjà francophones.

Evaluation des compétences langagières des étudiants sélectionnés par le concours, qui sont orientés soit en première année de Lisans, soit vers une année préparatoire de français.

1992-93 : 63 places

Recrutement parmi les 5000 meilleurs étudiants turcs.

Environ 1/3 des étudiants est issu des lycées bilingues francophones de Turquie. Environ les 2/3 des étudiants intègrent l'année préparatoire (deux niveaux : « débutants », « confirmés ») ; 1/6 doit effectuer une deuxième année préparatoire

A partir de 1994 : 5-6 étudiants issus des lycées bilingues francophones par promotion.

2010 : 1 seule étudiante issue d'un lycée bilingue francophone.

Synthèse : évolution des effectifs : 1988-2012

	1988 - 1989	1989 - 1990	1990 - 1991	1991 - 1992	1992 - 1993	1993 - 1994	1994 - 1995	1995- 1996	1996 - 1997	1997 - 1998	1998 - 1999	1999 - 2000	2000 - 2001	2001 - 2002	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	2005 - 2006	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009	2011 - 2012
place ÖSS	53			63		62	63					70	100					70			82	
Prép 277	38	66 P1 : 47 P2 : 19		66 P1 : 40 P2 : 21 (11 nv ; 10 P1)	64 P1 : 44 P2 : 20	78	65	88		env 90 P1 : 60 P2 : 30												150 env
T					178	201	193	203														
L 1	15	23		53	53	48	48	52														110
L 2		17		49	53	52	48	57														
L 3				23	52 [39 Eco- Fi 13 CRH]	49 [31 Eco- Fi 18 CRH]	52 [29 Eco- Fi 23 CRH]	47 EcoFi :1 5 CRH :3 2	1 sec- tion													
L 4				15	21	52 [39 Eco- Fi 13 CRH]	45 [27 Eco- Fi 18 CRH]	47 EcoFi :2 0 CRH :2 7														
DEA SP					4	9	12	9														
T	53	106		201	242	288		328		330 env	330 env	330 env					300 env.				400 env	450 env.

L : licence ; T : Total ; ÖSS : concours national d'accès à l'université

²⁷⁷ Préparatoire linguistique. Chiffre total et éventuellement décomposition selon les deux années préparatoires : première année (P1) ; deuxième année (P2).

f) DSPA- Evolution des recrutements : ÖSS et origine éducative

1988-2012

	1988-1989	1899-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999		2004-2005		2008-2009	2011-2012
Lycées bilingues francophones	17	17	33	30	32 (dont 17 prep I)	8	6		3	4	9		3			1
Autres lycées	36	36	30	33	45	54					42					
TOTAL entrants	53	53	63	63	77	62	63				51		70		82	80
Points dernier entrant / 1 ^{er} entrant	446 / 500	461	464	475	481 *	490.7 / 519.8	489.9 / 520,6 (DSPA : 6eme rang national)	502 / 508			460 / 495 [DSPA : 7-8 ^{ème} rang]					

Sources : Archives Nantes, carton 57, rapports des coordonnateurs ; archives personnelles ; ÖSYM, 2013.

*1^{er} 1% des étudiants au concours national

ÖSS : concours d'accès national à l'université

1992-1993

250 étudiants recrutés répartis sur les 4 années parmi les 5000 meilleurs de Turquie (Rapport de fin de mission, coordonnateur du DSPA, janvier 1993, p. 2)

2003-2015 : Résultats du concours national (ÖSS)

2003				2004			
Point le plus élevé*	Rang	Point le plus bas	Rang		Point le plus élevé	Point le plus bas	Contingent
		322.221				317.138	

2005				2008-2009			
Rang	Point le plus élevé	Point le plus bas	Contingent		Point le plus élevé	Point le plus bas	Contingent
	335.604	324.005			334.260	315.425	82/82

2011-2012			2015-2016 ²⁷⁸			
Point le plus élevé	Point le plus bas	Contingent	Rang formati on	Point le plus élevé	Point le plus bas	Contingent
448.323	416.154	82/82	4 (29 ^e)	367,922	336,737	82/82

Source : ÖSYM, 2015 (* Le point le plus élevé est le point obtenu par le meilleur candidat inscrit dans le département.)

²⁷⁸ Il existe plusieurs spécialités (Sciences politiques et administration publique ; Administration publique ; Sciences politiques ; Sciences politiques et relations internationales). Dans sa spécialité (Sciences politiques), le département de GSÜ est classé 1er. Dans l'ensemble des spécialités et catégories (bourses pour les universités privées), il est classé 2ème, derrière le département de Sciences politiques et relations internationales de l'université Boğaziçi (points les plus bas : 466,971). Le département de Marmara (DSPA) est, quant à lui, classé dans la spécialité « Administration publique ». Il arrive à la 4ème place (sur 83) de sa catégorie, derrière le département de l'université Yeditepe en anglais, bourse de 100%, contingent 7 places, le département de l'université de Marmara en turc, contingent de 41 places, le département de l'université Dokuz Eylül (Izmir) en turc, contingent 98 places. Dans l'ensemble des quatre spécialités « Sciences politiques », il arrive à la 29ème place. Le département en français de Sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe, arrive, 10ème dans sa spécialité pour les places avec une bourse 100% (7 places), 89ème pour les places avec bourse 50% (; 117ème pour les bourses à 25% (contingent non rempli : 6 places occupées sur 10 places disponibles). Pour les places 100% (7 places), il est 20ème de l'ensemble des spécialités et catégories.

19. ANNEXE 19 - GSÜ – Evolutions

GSÜ (Université Galatasaray)

GSL : Lycée Galatasaray

a) Chronologie succincte

1908 : GSL : cycle complet de 9 ans (primaire, collège, lycée)

1968 : Visite du Général de Gaulle à GSL (100^e anniversaire du Lycée)

1975 : GSL : statut de lycée anatolien ; cycle d'étude à 8 ans

1992: Protocole d'accord instituant l'EEIG

1992 : 14 avril : Création de l'Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray (EEIG)

1994 : 6 juin : Loi approuvant la transformation de l'EEIG en Université Galatasaray

31 août : création de la MICEL

1997 : Premier « Master » (Yüksek Lisans)

2003 : GSÜ : Membre de l'AUF

2009 : Réforme des contrats MICEL.

2010 : GSÜ définit universités « de recherche » par le YÖK.

(ÖDTÜ, GSÜ, Boğaziçi, ITÜ, Université d'Istanbul et Hacettepe sont désignées « universités de recherche ».)

2011 : GSÜ : membre de RMEI

2013 : Application de la réforme sur les contrats MICEL

b) Facultés – départements

Si nous avons décidé de nous intéresser spécifiquement aux quatre départements de la faculté des Sciences économiques et administratives de l'université Galatasaray, c'est essentiellement pour des commodités empiriques : ces quatre départements nous permettent une investigation plus fine que de rester au niveau général. Cependant, comme le statut du français concerne l'ensemble universitaire, voici les différentes unités administratives et formatives de l'université Galatasaray, université publique turque depuis 1994, après avoir été pendant une courte période (1992-1994), un « Etablissement d'enseignement intégré Galatasaray », plus ou moins conçu sur le principe des grandes écoles françaises, et incluant le lycée (alors l'élément central) et l'école primaire.

Faculté	Départements	Année d'ouverture des licences (licence turque en 4 ans)	Année d'ouverture des premiers masters (2 ans)	Année d'ouverture des formations doctorales ²⁷⁹
Sciences économiques & administratives	Relations internationales	1993	1998	2008
	Sciences politiques ²⁸⁰	1993	2004	2009
	Gestion	1993	2000	2003
	Economie	1993	2000 / Double diplôme : 2003 ²⁸¹	2010
Droit	Droit	1993	1998	2000
Communication	Communication	1993	2001	2009
Sciences et Lettres	Philosophie	2000	1998	2003
	Sociologie	2001	2003* 2010	
	Linguistique comparée et LEA	2005	2006	
	Mathématiques	2006	2012	
Ingénierie	Génie Industriel	1993	1997	2005
	Génie Informatique	1993	2005	

Le signe [*] signifie que le premier master est un master professionnel (ou ancien DESS). Les autres masters les premiers créés sont des Master recherche (ou ancien DEA).

En gris foncé les formations plus spécifiquement retenues pour l'étude empirique.

²⁷⁹ Etat des lieux de novembre 2012 (documents présentés lors du XXIXème comité paritaire, 8 juin 2012). Lors de notre dernière consultation du site de l'université Galatasaray (juin 2016), aucune autre formation doctorale n'avait été créée.

²⁸⁰ Département qui a changé d'appellation : « Administration publique » (1993-2003), « Sciences politiques » (depuis 2005). Entre 2003 et 2005, il n'a pas reçu de nouveaux étudiants.

²⁸¹ Il s'agit de deux spécialisations différentes (2000 : « Finances publiques » ; 2003 : « Economie »). Nous signalons le double diplôme qui est le premier à voir le jour à l'université Galatasaray.

c) Les enseignants

Nous présentons dans l'ordre :

- l'évolution des effectifs des enseignants turcs
- l'évolution des effectifs des enseignants français
- les échanges Erasmus réalisés par les enseignants

Evolution des effectifs des enseignants turcs de GSÜ (2001-2010)

Sources : comités paritaires franco-turcs de l'Université Galatasaray (archives non officielles)

2001-2012 : Evolution des effectifs enseignants turcs

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Professeurs	28	34	30	33	38	42	42	39	38	40	38
Maîtres de conférences	18	13	14	17	23	23	21	22	28	33	32
Maîtres de conf. associés	40	44	40	47	49	58	61	60	57	51	49
Assistants chercheurs	85	92	101	118	112	114	107	108	95	95	96
Chargés de cours					16	15	18	17	19	17	21
Total	171	183	185	215	238	252	259	246	237	236	236

Source : Annexes du XIXème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, 8 juin 2012, Paris (archives non officielles)

2009-2010 : Enseignants turcs par faculté / département

Faculté / Département	PR	MDC	MDC associés	Assistants chercheurs	Chargés cours	TOTAL
Sciences Economiques et Administratives / SP	2	3	3	5	1	14
Sciences Economiques et Administratives / RI	4	1	2	7	1	15
Sciences Economiques et Administratives / Economie	2	3	5	8	2	20
Sciences Economiques et Administratives / Gestion	8	2	2	5	3	20
Ingénierie et Technologie / Génie Industriel	4	3	6	10	-	23
Ingénierie et Technologie / Génie Informatique	-	-	7	7	1	15
Droit	13	8	11	29	-	61
Communication	4	3	8	17	5	37
Sciences et Lettres / Mathématiques	-	2	2	-	-	4
Sciences et Lettres / Langues Etrangères FLE	1	-	3	1	-	5
Sciences et Lettres / Philosophie	1	2	4	7	2	16
Sciences et Lettres / Sociologie	1	2	3	3	2	11
TOTAL	40	29	56	99	17	241

Source : Annexes du XXVIIème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, vendredi 19 mars 2010, Paris (archives non officielles)

2009-2010 : Autres enseignants : Instituts, Rectorat, Ecole professionnelle

	Maîtres de conférences associés	Assistants chercheurs	Spécialistes	Chargé de cours	Lecteurs	Responsables du planning	TOTAL
Rectorat			5		26	1	32
Institut des Sciences Sociales		1					1
Ecole Professionnelle	1	1		1			3
Total	1	2	5	1	26	1	36

Source : Annexes du XXVIIème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, vendredi 19 mars 2010, Paris (archives non officielles)

2011-2012 : Enseignants turcs par faculté / département

Enseignants turcs par faculté / département

Faculté/Département 2011-		Professeurs	Maîtres de conférences	Maîtres de conf. associés	Assistants chercheurs	Chargés de cours	Total
FSEA	Relations Inter.	4	3	1	6	1	15
	Gestion	8	3	2	5	3	21
	Economie	2	4	4	7	2	19
	Sciences Politiques	2	3	3	5	1	14
	Total FSEA	16	13	10	23	7	69
Fac. de Droit		9	7	7	28	-	51
Fac. de Communication		4	4	7	15	6	36
FIT	Génie Industriel	4	3	7	9	-	23
	Génie Informatique	-	1	8	7	2	18
	Total FIT	4	4	15	16	2	41
FSL	Mathématiques	1	1	1	-	-	3
	Langues et Littérature	1	-	3	1	-	5
	Philosophie	2	2	3	7	2	16
	Sociologie	1	1	3	3	2	10
	Total FSL	5	4	10	11	4	34
TOTAL FACULTES		38	32	49	93	19	231

Autres enseignants

	Maîtres de conférences associés	Chargé de cours	Assistants chercheurs	Spécialistes	Lecteurs	Responsables du planning
Rectorat	-	-	-	5	27	1
Institut des Sciences Sociales	-	-	2	-	-	-
Ecole Professionnelle	-	2	1	-	-	-
Total	-	2	3	5	27	1

Source : Annexes du XIXème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, 8 juin 2012, Paris (archives non officielles)

Evolution des effectifs des enseignants français de GSÜ par faculté / département

1995-2011 : synthèse - Evolution des effectifs l'équipe pédagogique française sur crédits MAE²⁸²

	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2009-2010	2011-2012
Expert sectoriel	1	1	10		6	4	6	-	-	-	4	4	4
Délégation *		5	5 ²⁸³		9	9	3	5	4	5	3	4	5
CSN		7	8										
Contrat MICEL Sup	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	5	6
Contrat MICEL	-		13		22	22	26	27	26	23	21	21	19
<i>Dont FLE</i>	7		11	11	12	13	15	15	16	16	15	15	13
TOTAL		13	36	41	37	33	35	32	30	31	32	35	34
Dont enseignants en facultés											17	20 (19 +1 suisse)	21
Financement MEN turc											2**		
Missions (subvention allouée à Paris 1)	1 : 1 an 2 : 1semest 1 : 2 mois 1 : 6 semai 1 : 3 semai 4 : 1 semai Budget total cons. 740 000 F (+ MER)	6 : 1 mois 7 : 1semest 20 : 15jours	18 : courte et moyenne durée (+3 semaines) 2 : 1 semest Coor : 4 321 000 F										27 courte et moyenne durée (3 sem-1 mois) 34 723 € [subvention totale : 89 000 € (MAE + MER)]

Sources : Archives Courneuve, cartons 19, 50, 127 ; Annexes du XXIVème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, lundi 9 février 2007, Istanbul (archives non officielles)

* MAE rembourse les heures complémentaires nécessaires pour remplacer le délégué dans son université d'origine. Pour ces 3 postes en 2006-2007, le MEN turc finance 1 fois et demie le salaire d'un enseignant turc (couplé avec la mise en délégation directe)

**2 non financés par la France en 2006-2007, financés par le MEN turc (dont 1 couplé avec salaire suisse).

1995-1996

²⁸² Nous ne disposons pas toujours des chiffres permettant de renseigner toutes les « cases ». Les contrats MICEL ont été mis en place en 1995. Avant 1995, les enseignants de FLE ne sont pas en contrat MICEL (contrairement à ce que peut faire penser le raccourci du tableau « dont contrats MICEL »).

²⁸³ Indemnité des enseignants en délégation : consortium : 1 008 000 F. Budget total du consortium 1996-1997 : MAE (1 361 588 F) + MER (1 967 188 F) + Ambassade (90 000 F) = 1 967 188 F. A partir de 1997-1998, le consortium ne gère plus les indemnités des enseignants en délégation. Budget 1997-1998 : total : 1 142 000F (MER : 515 600F) (missions, voyages, envoi documentation : 626 400F ; indemnités missions en France, stages étudiants, bourses linguistiques d'été (100) : 388 000 F).

<i>Ambassade de France en Turquie</i> <i>Service Culturel</i> <i>MICEL</i> <i>Le Conseiller culturel adjoint</i> <i>à Istanbul</i> AP/st N° 743 Istanbul, le 21 avril 1995 <u>NOTE POUR MONSIEUR L'AMBASSADEUR</u> A/S : Compte rendu de la mission du Directeur de la MICEL à Paris I Questions relatives à l'Université de Galatasaray A - Engagement du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est engagé par lettre adressée au Directeur général des relations culturelles, à prendre à sa charge une partie des coûts des missions d'universitaires de courte et moyenne durée. En ce qui concerne les universitaires placés en position de délégation de longue durée (une à quatre années), le partage des coûts devrait s'opérer de la façon suivante : - traitement de grade demeurant à la charge de l'Université d'origine, - indemnité de résidence et autres défraiements (voyage, déménagement, etc.) à la charge du Département. Un arrêté devrait prochainement être signé par la Direction du budget, permettant aux services du Département de procéder, directement de Paris, au versement de ces défraiements et indemnités. B - Recrutements prévus pour la rentrée universitaire de 1995 1. Maîtres de conférences en délégation de longue durée Les besoins sont les suivants :	- deux spécialistes de sciences économiques, - un spécialiste de gestion, - un spécialiste de droit public, droit constitutionnel et droit communautaire, - un spécialiste de mathématiques appliquées, à la recherche opérationnelle et aux statistiques. Les deux économistes, le mathématicien, le gestionnaire sont identifiés, ou en voie de l'être. Il reste à trouver le juriste. 2. Missionnaires de moyenne durée (équivalent d'un semestre universitaire) Les membres du Consortium s'efforcent de trouver un intervenant dans chacun des domaines suivants : - droit - gestion - relations internationales - communication 3. CSN Les CSN sont appelés à jouer le rôle d'assistants, sauf en mathématiques et en sciences physiques, où ils doivent assurer des cours en première année universitaire (équivalent maths sup). Les besoins définis sont les suivants (un CSN par discipline) : - droit - sciences économiques - gestion - relations internationales - sciences de l'ingénieur - mathématiques - sciences physiques. L'Inspection générale de l'Education nationale est prête à aider à l'identification de jeunes agrégés de mathématiques ou de physique incorporables à la rentrée universitaire prochaine. Pour les autres disciplines, l'appui des établissements du consortium est acquis. 4. Détachés budgétaires Quatre postes ont été publiés au Bulletin officiel de l'Education nationale - un agrégé de mathématiques - un agrégé de sciences physiques pour enseigner en première année de la Faculté d'ingénierie et technologie	- un agrégé d'histoire-géographie pour enseigner en deuxième année pré-universitaire d'initiation aux sciences sociales, et en première année universitaire - un certifié de mathématiques pour enseigner les mathématiques appliquées à l'économie et à la gestion, en deuxième année pré-universitaire d'initiation aux sciences sociales. Les commissions définitives de recrutement se tiennent à Nantes à partir du lundi 24 avril. Il n'a pas été possible d'obtenir les noms des candidats pré-sélectionnés. Compte tenu de la définition des postes, tous les candidats viendront vraisemblablement de France. Aucun départ n'étant prévu cette année, l'ensemble des postes nécessaires au bon fonctionnement de l'année universitaire 1995-1996, devraient ainsi être pourvus.

Archives Nantes, carton 127.

2001-2002 - Universitaires français en facultés: délégations

Statut	Nom	Prénom	discipline	Observations (en terme de poste)
Délégations annuelles			Droit sept 02	renouvellement
			Informatique sept 02	renouvellement
			Relations inter. Avril 02	recrutement
			Droit sept 02	renouvellement
			Génie indus sept 02	? ou 3 ^e poste d'info.
			Informatique sept 02	recrutement
			Economie sept 02	renouvellement
Délégations semestr. 1 ^{er}			Economie janvier 02	Renouvellement / T. JOBERT
			Gestion janvier 02	Renouvellement
Délégations semestr. 2 ^{ème}			Economie juin 02	Renouvellement T. JOBERT
			Sciences po juin 02	Renouvellement - 1 semestre : A. BOCKEL

Total : 7 délégations annuelles ; 4 délégations semestrielles = 9 postes à l'année

Source : XIX^{ème} comité paritaire franco-turc de l'université Galatasaray, Istanbul, 18-19 octobre 2001

Contrats MICEL en facultés (sauf FIT) (2001-2002)

MICEL	1 communication 1 Histoire / sciences po 1 bibliothécaire CREDE

Total : 3

Enseignants en faculté d'industrie et technologie (FIT), non universitaires (2001-2002)

Détachés budgétaires	3 [2 mathématique ; 1 physique]
CSN	1 mathématique
MICEL	5 physique 2 mathématique

Total : 11

Total des enseignants français en facultés / année 2001-2002 : 23

Source : XIX^{ème} comité paritaire franco-turc de l'université Galatasaray, Istanbul, 18-19 octobre 2001

2006-2007

2006-2007 : Effectifs enseignants de l'Université Galatasaray : total

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
* Corps enseignants turcs	171	183	185	215	232	252
Professeurs	28	34	30	33	38	42
Maîtres de conférences	18	13	14	17	23	23
Assistants MdC	40	44	40	47	49	23
Assistants chercheurs	85	92	101	118	112	114
Chargés de cours						15
* Corps enseignants français		35	32	30	30	32
Professeurs				2	2	3
Maîtres de conférences				2	3	4
Total : PR + MDC	9			4	5	7
Agrégés, certifiés				26	23	21
MICEL supérieur (docteurs)				0	2	4

Source : Annexes du XXIVème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, lundi 9 février 2007, Istanbul (archives non officielles)

2008-2009

Enseignants français en faculté

Faculté	Département	Titre	Statut	Université
Droit	Droit : 3	Prof.	Assistant Technique*	Montpellier I
		MCF	En délégation sur un poste turc**	Montpellier 1
		Prof	Retraité, sur un poste turc	Neuchâtel
Sciences Economiques et Administratives.	Economie : 1	Prof.	Assistant Technique*	Paris 13
	Gestion : 1	Docteur	Micel Sup.*	
	RI / SP : 1	MCF	Assistant Technique*	Réunion
	SP : 1	Docteur	Micel Sup.*	
Sciences et Lettres	Linguistique : 1	MCF	En délégation sur un poste turc**	Provence
	Philosophie : 1	MCF	En délégation sur un poste turc**	Lyon 3
	Sociologie : 2	Docteur	Poste turc***	
		MCF	En délégation*	Toulouse Le-Mirail
Ingénierie et de Technologie	Génie informatique : 2	Prof.	Assistant Technique.*	Bourgogne
		Docteur	Micel Sup.*	
	Génie industriel /Génie informatique : 7	Agrégé maths	Micel Sup*	
		Agrégé math	Micel*	
		Agrégé physique	Micel*	
		Agrégé maths	Micel*	
		Agrégée physique	Micel*	
		Agrégé maths	Micel*	
		CR CNRS	Micel*	
	Communication : 0			

Source : Annexes du XXVIIème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, vendredi 19 mars 2010, Paris (archives non officielles)

Total : 20 en facultés

* Avec financement français total

** financement français partiel

*** sans financement français

2009-2010

Enseignants français en faculté

Faculté	Département	Titre	Statut	Université
Droit	Droit 3	Prof.	Assistant Technique*	Montpellier I
		MCF	En délégation sur un poste turc**	Montpellier 1
		Prof	Retraité, sur un poste turc	Neuchâtel
Sciences Economiques et Administratives.	Economie : 1	Prof.	Assistant Technique*	Paris 13
	Gestion : 1	Docteur	Micel Sup.*	
	RI / SP1	MCF	Assistant Technique*	Réunion
	SP : 1	Docteur	Micel Sup.*	
Sciences et Lettres	Linguistique : 1	MCF	En délégation sur un poste turc**	Provence
	Philosophie : 1	MCF	En délégation sur un poste turc**	Lyon 3
	Sociologie : 2	Docteur	Micel sup.*	
		MCF	En délégation*	Toulouse Le-Mirail
Ingénierie et de Technologie	Génie informatique : 2	Prof.	Assistant Technique.*	Bourgogne
		Docteur	Micel Sup.*	
	Génie industriel /Génie informatique : 6	Agrégé maths	Micel*	
		Agrégé physique	Micel*	
		Agrégé maths	Micel*	
		Agrégée physique	Micel*	
		Agrégé maths	Micel*	
		CR CNRS	Micel*	
Communication	Communication : 1	Docteur	Micel Sup.*	

Source : Annexes du XXVIIème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, vendredi 19 mars 2010, Paris (archives non officielles)

* Avec financement français total

** financement français partiel

AT : 4 ; Délégations : 4 ; Micel Sup : 5 ; Micel : 6

+ Retraité (suisse) : 1

Total : 20

2011-2012

Enseignants français en poste dans les facultés de GSÜ

Faculté	Département	Nom	Titre	Statut	Université d'origine
Droit			MCF	Assistant Technique.	Orléans
			MCF	En délégation sur un poste turc	Montpellier 1
Sciences Economiques et Administratives.	Economie		Prof.	Assistant Technique Recteur adjoint	Paris 13
	Gestion		Docteur	Micel Sup.	
	Rel. Inter / Sci. Po.		MCF	Assistant Technique	Réunion
	Science Po		Docteur	Micel Sup.	
Sciences et Lettres	Linguistique		MCF	En délégation	Angers
			MCF	En délégation sur un poste turc	Provence
	Philosophie		MCF	En délégation sur un poste turc	Lyon 3
			Docteur	Micel sup.	
	Sociologie		MCF	En délégation	Toulouse Le-Mirail
			Mathématiques	Docteur-Agrégé maths	Micel sup
Ingénierie et de Technologie	Génie informatique		Professeur	Assistant Technique	Angers
	Génie industriel /Génie informatique		Docteur	Micel Sup.	
			Agrégé maths	Micel	
			Agrégé physique	Micel	
		Agrégé physique	Micel		
		Agrégé maths	Micel		
		CR CNRS	Micel		
Communication		Agrégé maths	Micel		
		Docteur	Micel Sup.		

Source : Annexes du XIXème Comité paritaire franco-turc de l'Université Galatasaray, 8 juin 2012, Paris (archives non officielles)

AT : 4 ; Délégations : 5 ; Micel Sup : 6 ; Micel : 6

Total : 21

Les échanges Erasmus enseignants universitaires

2004-2011 - Mobilités des enseignants de Galatasaray vers les universités partenaires

Université	Domaine d'enseignement	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Paris 1	Mathématiques	1						
	Droit		1					
	Economie		1					
	Relations Internationales			1				
Paris 5	Sociologie	2	2	1				1
Paris 9	Economie			1				
Paris 12	Sociologie		1		1			
INALCO	Linguistique			1	1			
Marne-la-Vallée	Sociologie		1					
Artois	Droit			1				
Bordeaux 3	Communication	1						
IEP Grenoble	Sciences Politiques			1	1		3	
Toulouse 2 - Le Mirail	Sociologie	1						
	Linguistique				1		1	
Catholique de Louvain	Droit	1						
	Sciences Politiques			1				
Libre de Bruxelles	Sociologie			1				
Barcelona	Sciences Politiques				1	1		
Lisbonne	Sciences Politiques					2		
Rome Tre	Sociologie					1		
Haute Ecole Paul-Henry Spaak	Génie Informatique						1	
IEP de Rennes	Sciences Politiques						1	
Firenze	Economie							1

Source : XXVIII^e Comité paritaire, annexes, 10 mars 2011, Istanbul

2009-2010 - Mobilité enseignante Erasmus vers Galatasaray : 2009-2011

	Université d'origine	Département	Année universitaire
François FACCHINI	Reims	Economie	2009-2010
Jean-François JACQUES	Paris 9 Dauphine	Economie	2010-2011
Jean-Jacques CHABRIER	Bourgogne	Genie Informatiques	2009-2010
Richard JACQUEMOND	Provence Aix Marseille	Langue et Littérature comparée	2010-2011
Homa LESSAN-PEZECHKI	Provence Aix Marseille	Langue et Littérature comparée	
Christian LE BART	IEP de Lyon	Sciences Politiques	2009-2010
Nicolas HUBE	Paris 1	Sciences Politiques	2009-2010
Françoise DREYFUS	Paris 1	Sciences Politiques	2009-2010
Mario CACIAGLI	Firenze	Sciences Politiques	2009-2010
Joan MARCET MORERA	Autonoma de Barcelona	Sciences Politiques	2009-2010
Stephanie DECHEZELLES	IEP d'Aix-en-Provence	Sciences Politiques	2009-2010
Jean Paul BURDY	IEP de Grenoble	Sciences Politiques	2009-2010
Celine THIRIOT	IEP de Bordeaux	Sciences Politiques	2009-2010
Stephanie ABRIAL	IEP de Grenoble	Sciences Politiques	2009-2010
Mathilde DUBESSET	IEP de Grenoble	Sciences Politiques	2009-2010
Stephanie DECHEZELLES	IEP d'Aix-en-Provence	Sciences Politiques	2010-2011
Céline THIRIOT	IEP de Bordeaux	Sciences Politiques	2010-2011
Andrea REA	Libre de Bruxelles	Sociologie	2009-2010

Source : XXVIII^e Comité paritaire, annexes, 10 mars 2011, Istanbul

d) Les étudiants des lycées bilingues

Diplômés des lycées francophones de Turquie (lycées français et lycées bilingues)

Elèves des lycées francophones de Turquie : réussite au concours national

1975-1977 : Classements des lycées selon la réussite au concours d'entrée à l'université

	1975-1976	1976-1977
1	Ankara Fen Lisesi (public)	
2	Özel Alman Lisesi (privé)	
3	American Robert Lisesi Istanbul	
4	Ismir Bornova Koleji	
5	Lycée Saint-Joseph (privé)	
6	Erkek Lisesi Istanbul	
7	Üsk American Kiz Koleji	Lycée Saint-Joseph (privé)
8	Darüşşafaka Ist	
9	Saint-George	
10	Kadiköy Coleji	
11	Lycée Galatasaray (public)	
...		
17	Lycée Notre-Dame de Sion (privé)	
18		Lycée Galatasaray (public)
19		
20		
24		Lycée Notre-Dame de Sion (privé)
26		Lycée Saint-Benoît (privé)
28	Lycée Saint-Benoît (privé)	
31		Lycée Saint Michel (privé)
32	Lycée Tevfik Fikret Ankara (privé)	
52		Lycée Tevfik Fikret Ankara (privé)
83	Lycée Saint Michel (privé)	
Total lycées	1352	

Source : Archives Nantes, carton 25

1990-1992 : réussite au concours national des diplômés des lycées francophones de Turquie

	Total des diplômés des lycées francophones candidats au concours national	Total des diplômés des lycées francophones admis dans un établissement d'enseignement supérieur turc	Taux de réussite d'accès à l'université en Turquie des diplômés des lycées bilingues
1990-1991	920		80 %
1991-1992	1112	775	72,4 %
1992-1993	1090	796	74,8 %

Source : Rapport Perez, 1992 « Enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des bilingues. 1992 » (Archives de Nantes, carton 31)

1990-1992 : Taux de réussite par établissement

3. Taux de réussite par établissement (%)

	1990	1991	1992
N.D. de Sion	92	82,14	92,3
St. Joseph Ist.	69	70	81,8
St. Michel	73	70	69,8
Galatasaray	74	68,7	68,25
St. Benoît	82	88,1	68
Pierre Loti	64	48,3	82
C. de Gaulle	100	100	89
T. Fikret Ankara	78	81	80,4
Ankara Anadolu	n.e.	n.e.	81,4
T. Fikret Izmir	100	54,2	83
St. Joseph Izmir	89	75	75

Source : Rapport Perez, 1992 « Enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des bilingues. 1992 » (Archives de Nantes, carton 31)

1990-1992 - Elèves des lycées francophones intégrant une université anglophone en Turquie et partant effectuer des études à l'étranger

1990-1992 : Elèves des lycées francophones intégrant une université anglophone en Turquie

	Total des diplômés des lycées francophones admis dans un établissement d'enseignement supérieur turc	Diplômés des lycées francophones admis dans une université anglophone de Turquie	Diplômés du lycée Galatasaray admis dans un programme anglophone de Turquie
1990-1991		(30%) Bilkent + ODTÜ + Boğaziçi	45 %
1991-1992	775	151 (19,5%) Bilkent + ODTÜ + Boğaziçi (76)	59 / 191 élèves admis au concours (30,8%) Boğaziçi : 30 Bilkent : 3 ÖDTÜ : 6 Istanbul : 13 Marmara : 7
1992-1993	796	22,4% [43 : université Bilkent ; env. 60 université Boğaziçi	

Source : Rapport Perez, 1992 « Enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des bilingues. 1992 » (Archives de Nantes, carton 31)

1991 : Elèves des lycées bilingues francophones partant pour l'étranger²⁸⁴

3. - Elèves des bilingues partant poursuivre des études à l'étranger.

Destinations Etablissements	France	U.S.A.	Suisse	G.B.	Belgique	Italie	Total
Galatasaray	6	1			4		11
N.D.de Sion		1	1				2
St-Benoît	6						6
St-Joseph (Ist)	5	1				1	7
St-Michel		1	2				3
Pierre Loti	6	3	1				10
Ch.de Gaulle	4	1		1			6
Tevfik F. Ankara	1	7					8
Tevfik F. Izmir		1					1
St.Joseph (Izmir)	2				2	1	5
TOTAL PAR PAYS	31	16	4	1	6	2	
TOTAL GÉNÉRAL							59

Source : Rapport Perez, 1991 « Enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des bilingues. 1992 » (Archives de Nantes, carton 31)

²⁸⁴ Selon le rapport, le pourcentage des diplômés des lycées bilingues **effectivement** partis à l'étranger pour suivre des études est de 7,12 %.

1992 : Elèves des lycées francophones partant pour l'étranger²⁸⁵

5. Elèves partant pour l'étranger.								
Destinations:	France	USA	Suisse	GB	Belgique	Chypre	Autres	Total
Galatasaray	<i>(Information non disponible)</i>							
Pierre Loti	14	7	1				2	24
Saint Benoit	6	4	1		1	2		14
Charles de Gaulle	6				1		5	12
Saint Joseph Ist.	3	2	1					6
ND de Sion	4							4
Saint Joseph Izzmir	4							4
Saint Michel Ist.	1	1		1				3
Tevfik Fikret Izmir		1					1	2
Tevfik Fikret Ank.		1					1	2
Ankara Anad. L.			<i>(Destination non précisée)</i>					2
TOTAL PAR PAYS	38	16	3	1	2	3	7	71

Source : Rapport Perez, 1992 « Enquête sur le devenir universitaire des anciens élèves des bilingues. 1992 » (Archives de Nantes, carton 31)

²⁸⁵ Il s'agit selon le rapport du Conseiller culturel (Perez, 1992), des demandes effectuées auprès d'un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger. Or, ce chiffre, bien que ne comprenant pas le lycée Galatasaray, est certainement supérieur aux départs réels, selon le Conseiller culturel. Le total des diplômés des établissements bilingues francophones du secondaire qui se sont présentés au concours d'accès à l'université turque en 1992 est de 1132. Parmi eux, 851 ont réussi ce concours d'accès et ont intégré une université turque. Il calcule que les départs à l'étranger représentent **8,3%** des réussites au concours se rendent à l'étranger.

2004-2008 : Evolution de l'insertion post-secondaire des diplômés des lycées francophones de Turquie (lycées français et lycées bilingues)

Insertion post-bac des diplômés des lycées bilingues francophones de Turquie (2004-2008)

	Charles de Gaulle	Pierre Loti	Galatasaray * les données France sont intégrées à « pays tiers »	Tevfik Fikret	Congréganistes (sauf St Benoît)	Totaux
2004						
Effectif total	19	29	nc	180	454	682
France	02	10	nc	12	43	67
Pays tiers	01	13	nc	-	10	24
Turquie	16	06	nc	168	401	591
2005						
Effectif total	22	29	192	134	449	826
France	04	19	*	17	46	86
Pays tiers	15	07	05	02	22	51
Turquie	03	03	170	115	381	672
2006						
Effectif total	29	42	106	116	-	293
France	08	26	*	09	-	43
Pays tiers	06	08	03	-	-	17
Turquie	15	08	86	107	-	216
2007						
Effectif total	20	44	92	127	380	663
France	10	24	*	11	44	89
Pays tiers	03	11	01	-	22	37
Turquie	07	09	87	107	314	524
2008						
Effectif total	28	55	124	52	404	663
France	12	28	*	09	38	87
Pays tiers	04	13	04	02	21	44
Turquie	12	14	114	40	345	525

Source : SCAC Ankara, Turquie (archives non officielles).

e) *GSÜ : les étudiants*

Evolutions des effectifs globaux des étudiants de l'université Galatasaray - 2002-2011

	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012
Classe Préparatoire	190	195	196	187	286	308	257	319	284	325
TS	220	130	123	155	217	279	321	30	26	25
Lisans	1193	1349	1397	1382	1309	1213	1261	1631	1815	1954
Sous total L +prepas	1603	1674	1716	1724	1812	1800	1839	1980	2125	2304
Masters Sc. sociales	397	469	552	625	640	601	606	823	902	1047
Masters Sciences	42	37	38	51	69	67	64	74	100	121
Sous total masters	439	506	590	676	709	668	670	897	1002	1168
Doctorats Sc. Sociales	26	39	59	68	80	85	95	118	139	172
Doctorats Sciences	-	-	-	-	5	7	9	10	9	11
Sous total 3ème cycle	465	545	649	744	794	760	774	1025	1150	1351
Total	2068	2219	2365	2468	2600	2560	2613	3005	3275	3655

Source : XXXème Comité paritaire de l'Université Galatasaray

²⁸⁶ Suite à la réforme de la francophonie mise en œuvre à la rentrée 2009, seul le département de langue et littérature françaises a conservé une seconde année préparatoire.

Evolution des effectifs de 1^{er} cycle (Licence turque (Lisans) en 4 ans) par faculté et département - 1993-2012

		1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Préparation linguistique		120	84	123	120	139	139	171	179	152	190	195	196	187	286	308	257	319	284	325
Initiation aux Sciences Sociales		57	103	150	162	160	174	176	214	250	220	130	123	155	217	279	321	30	26	25
Faculté de Droit		-	11	34	63	96	122	129	140	147	155	189	184	164	167	149	159	247	255	276
Faculté de Communication		-	7	25	50	78	102	118	128	138	130	159	157	156	140	117	113	146	161	177
Fac. d'Ingénierie et de Technologie	Génie Informatique	10	22	60	96	123	152	159	169	182	196	194	188	182	174	161	148	175	142	138
	Génie Industriel	13	19	65	100	127	148	163	170	169	162	161	165	163	161	152	145	164	142	143
Faculté de Sciences Economiques et Administratives	Relations Internationales	-	23	42	71	93	93	111	117	119	128	219	236	228	191	163	183	208	202	214
	Gestion	-	16	38	64	94	100	102	111	122	116	133	143	145	144	119	149	178	167	188
	Economie	-	10	30	44	64	87	108	114	124	133	148	149	145	137	128	158	189	173	174
	Sciences Politiques*	-	7	19	37	65	78	94	94	106	113	47	38	32	36	60	139	170	170	181
Faculté des Sciences et Lettres	Philosophie	-	-	-	-	-	-	-	5	17	32	46	57	65	51	51	78	103	95	108
	Sociologie	-	-	-	-	-	-	-		10	21	53	80	97	100	90	129	159	148	167
	Langue et littérature	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	6	15	61	113	95	112
	Mathématiques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	8	48	70	65	76
TOTAL		200	302	586	807	1039	1195	1331	1441	1536	1596	1674	1716	1724	1812	1800	1839	1980	2125	2304
Nombre de diplômés		-	-	-	7	83	122	170	194	219	217	229	284	268	357	290	258	210	227	-

Source : XXIX^{ème} Comité paritaire de l'Université Galatasaray

* L'ancien nom du Département de Sciences Politiques était département d'Administration Publique de 1993 à 2002. Il a fusionné avec le Département de Relations Internationales en 2002. En 2004, à la demande du Sénat de l'Université, ce département a été rouvert sous le nom de Département de Sciences Politiques.

Remarque : Les totaux de 2010-2011 et 2011-2012 ne coïncident pas avec les calculs que nous avons effectués pour les vérifier (les comités paritaires précédents présentent d'autres chiffres pour ces deux colonnes, avec des totaux qui ne coïncident pas non plus). Les chiffres donnés pour chaque formation nous semblent cependant plus logiques dans le tableau de 2012. Ne sachant pas, cependant d'où provient l'erreur, nous avons laissé tels quels les totaux.

Evolution des effectifs étudiants en master et doctorat (Instituts)

Institut des sciences

L'Institut des sciences a ouvert en 1997 et celui des Sciences sociales en 1998. Les Instituts regroupent les formations de deuxième cycle universitaire turc (yüksek lisans) et de doctorat.

	1999-2000	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Masters Sc. sociales	46	397	469	552	625	640	601	606	823	902	1047
Masters Sciences	28	42	37	38	51	69	67	64	74	100	121
Sous total masters	74	439	506	590	676	709	668	670	897	1002	1168
Doctorats Sc. Sociales		26	39	59	68	80	85	95	118	139	172
Doctorats Sciences		-	-	-	-	5	7	9	10	9	11
Sous total 3ème cycle	74	465	545	649	744	794	760	774	1025	1150	1351

Evolution des effectifs globaux dans l'Institut des sciences sociales (ISS)

1999-2006

1999-2000	Nb étudiants	2005-2006	Nb étudiants
DEA Droit public	5	13 DEA	284
DEA Droit privé	10		
DEA Philosophie	10	11 DESS	341
DEA Relations internationales	12		
Total DEA / DESS (Masters)	46		625
Doctorats	-	4 Doctorats	68
Total ISS	46		693

Source : Comités paritaires, 2001 et 2006

2009-2012 : Effectifs Institut des sciences sociales (ISS) de GSÜ

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Diplômés en 2009-2010	Diplômés en 2010-2011	Diplômés (à partir de 2000)
Doctorat	118	139	172	5	14	37
Masters recherche	372	391	539	52	49	392
Masters professionnels	451	511	508	232	268	1352
Total	<i>941</i>	<i>1041</i>	<i>1219</i>	<i>289</i>	<i>331</i>	<i>1781</i>

Source : XXIXème Comité paritaire de l'Université Galatasaray.

2009-2012 : Nombre d'étudiants et de diplômés selon les divers programmes de sciences sociales de GSÜ

	Nom du programme	Date de création	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Diplômés (à partir de 2000)
	Doctorats					
1	Droit Public	2000-2001	38	38	40	11
2	Droit Privé	2000-2001	37	36	40	20
3	Gestion	2003-2004	2	5	9	-
4	Philosophie	2003-2004	29	32	34	6
5	Relations Internationales	2008-2009	1	5	13	-
6	Études des médias et communication	2009-2010	4	10	15	-
7	Sciences politiques	2009-2010	7	13	17	-
8	Economie	2010-2011	-	-	4	-
	<i>Total</i>		118	139	172	37
	Masters Recherche					
1	Droit Public	1998-1999	35	48	80	40
2	Droit de l'Union européenne *	2002-2003	2	-	3	14
3	Droit Privé	1998-1999	67	80	108	73
4	Relations Internationales	1998-1999	41	37	38	73
5	Etudes européennes	1998-1999	8	1	9	20
6	Philosophie	1998-1999	44	37	45	53
7	Finances publiques	2000-2001	5	-	2	12
8	Gestion	2000-2001	26	36	51	16
9	Journalisme Radio et TV	2001-2002	-	-	-	14
10	Économie	2003-2004	28	37	44	11
11	Études de média et de communication	2003-2004	36	34	44	28
12	Sciences Politiques	2004-2005	38	25	32	26

	Nom du programme	Date de création	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Diplômés (à partir de 2000)
13	Management en communication stratégique	2005-2006	22	17	29	7
14	Langue et Littérature Françaises	2006-2007	20	23	26	5
15	Sociologie	2010-2011	-	9	17	-
16	Gestion de la Production et Marketing	2010-2011	-	7	11	-
	Total		372	391	539	392
	Masters Professionnel					
1	Gestion	2001-2002	132	13	126	326
2	Management International	2003-2004	-	-	-	17
3	Marketing et Logistique	2002-2003	60	55	57	173
4	Études Régionales Stratégiques	2002-2003	21	21	24	65
5	Union Européenne	2002-2003	30	27	20	71
6	Informations à la Télévision	2002-2003	-	-	-	5
7	Economie de l'Union Européenne	2002-2003	-	-	-	42
8	Droit économique	2002-2003	42	48	42	153
9	Stratégies de communication	2003-2004	32	28	32	142
10	Études sociologiques sur la Turquie contemporaine	2003-2004	11	21	26	25
11	Gestion de Marketing Communication	2005-2006	47	63	61	187
12	Diffusion Radiophonique et Télévisuelle	2006-2007	7	13	13	14
13	Leadership et Prise de Décision	2006-2007	-	-	-	-
14	Droit de l'Union européenne	2005-2006	-	-	-	-
15	Sciences politiques	2007-2008	19	36	41	24
16	Droit Bancaire	2007-2008	-	-	-	-
17	Macroéconomie Financière	2007-2008	50	65	57	108
18	Droit du Sport	2010-2011	-	-	9	-
19	Droit relatif aux droits de l'Homme	2010-2011	-	-	-	-
	Total		451	511	508	1352
	Total Général		941	1041	1219	1781

Source : XXIXème Comité paritaire de l'Université Galatasaray
Institut des Sciences sociales (ISS)

Evolution des effectifs globaux des étudiants dans l'Institut des sciences (IS)

Evolution des effectifs globaux des étudiants en master et doctorat à l'Institut des Sciences (1999-2006)

Nb étudiants	1999-2000	2005-2006
DEA Génie industriel	28	25
DEA Génie informatique	-	13
DESS Gestion de génie	-	13
Total DEA / DESS (Masters)	28	51
Doctorats*	-	-
Total IS	28	51

Source : CP, 2001 et 2005

* Le 1^{er} Doctorat créé à l'IS date de 2005.

Evolution des effectifs globaux des étudiants en master et doctorat à l'Institut des Sciences (2009-2012)

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Diplômés en 2009-2010	Diplômés 2010-2011	Diplômés (à partir de 1999)
Programmes de Doctorat	10	9	11	2	0	2
Masters Recherche	53	69	94	8	3	96
Masters Professionnels	21	31	27	19	29	132
Total	84	109	132	29	32	230

Source : XXIX^{ème} Comité paritaire de l'Université Galatasaray

Nombre d'étudiants et de diplômés selon les différents programmes de sciences (2009-2012)

	Nom du programme	Date de création	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Diplômés
	Doctorat					
1	Génie Industriel	2005-2006	10	9	11	2
	Masters recherche					
1	Génie Industriel	1997-1998	35	36	45	83
2	Génie Informatique	2005-2006	18	33	44	13
3	Génie Logistique et Financier	2011-2012			5	-
4	Mathématiques	2011-2012			-	-
	Total		53	69	94	96
	Masters professionnels					
1	Gestion de Génie	2003-2004	21	27	27	128
2	Gestion d'informatique	2010-2011	-	4	-	4
	Total		21	31	27	132
	Total Général		84	109	132	230

Source : XXIXème Comité paritaire de l'Université Galatasaray

Recrutement en licence : évolution des profils des étudiants selon le mode de recrutement (origine éducative)

1993-1994 : Répartition des étudiants de l'Université Galatasaray recrutés selon leur origine éducative

Année	Etablissements bilingues	Autres ét.	Etrangers	Total	% des ét. bilingues
1993	115	84	1	200	57.5 %
1994	111	77	5	193	57.5 %

CT, d'après les données contenues dans les archives de Nantes, carton 31.

f) Résultats du concours national (ÖSS) : étudiants de GSÜ

Données issues de différents comités paritaires de la GSÜ.

Le point le plus élevé est le point obtenu par le meilleur candidat au concours national ayant intégré le département. Le point le plus bas est le point obtenu par le moins bon candidat au concours national ayant intégré le département.

2003-2004

Facultés	Départements	2004				2003		2004				2003	
		Points le plus élevé*1	Rang	Tranche de pourcentage	Préférence de cette faculté / de département par l'étudiant	Points le plus élevé	Rang	Points le plus bas*2	Rang	Tranche de pourcentage	Préférence de cette faculté / de département par l'étudiant	Points le plus bas	Rang
Fac. de Droit		370,634	391	0,08	1	367,19	1139	358,716	2887	0,55	1	359,18	3833
Fac. de Communication		357,791	1931	0,28	1	360,76	2050	343,08	7358	1,04	1	347,17	8029
Fac. de Sciences Economiques et Administratives	Economie	356,084	3747	0,71	2	364,3	1887	350,784	5826	1,1	9	357,76	4442
	Gestion	361,065	2203	0,42	1	363,22	2241	354,725	4268	0,81	2	359,23	3809
	Relations Internationales	363,053	1738	0,33	2	361,54	2833	348,99	6674	1,26	5	354,75	5926
	Sciences Politiques	351,856	5374	1,02	2	-	-	344,746	8944	1,69	3	-	-
Fac. des Sciences et Lettres	Sociologie	345,486	8503	1,61	4	350,23	8564	338,34	13377	2,53	3	345	12311
	Philosophie	342,122	10626	2,01	1	351,8	7590	335,292	16026	3,03	2	339,24	17545
Fac. d'Ingénierie et de Technologie	Génie Informatique	365,382	2216	0,86	5	364,09	2125	359,613	4591	1,79	3	359,45	4142
	Génie Industriel	366,697	1794	0,7	1	362,58	2712	360,518	4186	1,63	4	359,39	4175

Facultés	Départements	2006				2005				2004				2006				2005				2004			
		Poin ts le plus élevé ¹	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de cette faculté / ce département par l'étudia nt	Poin ts le plus élevé ¹	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de cette faculté / départ ement par l'étudia nt	Poin ts le plus élevé ¹	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de facul té par l'étu dian t	Poin ts le plus bas ²	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de facul té / départ ement par l'étu dian t	Poin ts le plus bas ²	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de facul té / départ ement par l'étu dian t	Poin ts le plus bas ²	Rang	Tran che de pour cent age	Préfe rence de faculté / départ ement par l'étudia nt
Fac. de Droit		377,977	4	0,01	1	372,874	320	0,06	1	370,634	391	0,08	1	360,445	163	0,11	1	364,07	2243	0,39	1	358,716	2887	0,55	1
Fac. de Communication		356,239	32	0,02	1	354,506	3780	0,5	1	357,791	1931	0,28	1	338,166	636	0,29	1	340,563	12069	1,58	1	343,08	7358	1,04	1
Fac. de Sciences Economiques et Administratives	Eco	353,862	378	0,25	3	361,339	3218	0,56	3	356,084	3747	0,71	2	341,79	1293	0,84	5	357,612	4861	0,84	2	350,784	5826	1,1	9
	Gestion	356,169	279	0,19	3	362,786	2670	0,46	5	361,065	2203	0,42	1	344,638	1044	0,08	5	357,937	4696	0,81	2	354,725	4268	0,81	2
	Relations Inter	350,709	513	0,34	2	360,605	3509	0,61	2	363,053	1738	0,33	2	340,825	1400	0,91	8	356,011	5682	0,98	3	348,99	6674	1,26	5
	Sciences Po	342,768	1168	0,76	2	369,014	909	0,16	1	351,856	5374	1,02	2	334,601	2409	1,56	4	353,251	7242	1,25	8	344,746	8944	1,69	3
Fac. des Sciences et Lettres	Socio	332,916	2764	1,79	11	349,418	9618	1,65	4	345,486	8503	1,61	4	323,967	5272	3,41	5	342,766	14970	2,57	5	338,34	13377	2,53	3
	Philo	336,758	2018	1,31	1	347,016	11351	1,95	2	342,122	10626	2,01	1	315,191	9270	6	2	338,776	19051	3,27	2	335,292	16026	3,03	2
	LEA-FLE	355,484	332	1,52	2	369,838	638	2,22	3					339,386	2779	12,66	2	363,524	2141	7,45	1				
	Math	343,779	6157	5,71	4									324,238	28727	26,61	18								
Fac. d'Ingénierie et de Technologie	Génie Info	351,672	3379	3,13	3	366,678	2448	0,87	6	365,382	2216	0,86	5	344,359	8440	7,82	4	360,368	5668	2,02	2	359,613	4591	1,79	3
	Génie Indus	356,304	2111	1,96	3	367,883	1980	0,71	9	366,697	1794	0,7	1	346,455	5132	4,76	4	360,601	5522	1,97	3	360,518	4186	1,63	4

2007-2011

		2007				2008				2009				2010				2011			
Faculté	Département	Point le plus élevé	Rang	Point le plus bas	Rang	Point le plus élevé	Rang	Point le plus bas	Rang	Point le plus élevé	Rang	Point le plus bas	Rang	Point le plus élevé	Rang	Point le plus bas	Rang	Point le plus élevé	Rang	Point le plus bas	Rang
Droit		376,489	12	369,74	110	376,145	2	366,405	93	570,018	5	369,498	68	566,98	13		213	570,018	5	543,165	209
Communication		356	81	343,491	482	366,022	17	340,261	666	509,172	181	341,34	664	526,237	78		559	509,172	181	4811,861	543
Sciences Economiques et Administratives	Relations Internationales	368,524	149	353,612	1073	363,984	140	346,696	1365	531,549	530	351,17	1301	524,694	1037	508,275	2516	531,549	530	499,656	3431
	Gestion	363,873	311	352,767	1168	354,516	512	345,853	1503	515	1843	351,78	1224	524,65	1178	510,601	2439	515	1843	508,757	2599
	Economie	361,13	443	351,275	1381	349,49	981	343,838	1912	515,373	1803	350,29	1437	516,919	1759	506,079	3001	515,373	1803	503,939	3317
	Sciences Politiques	356,22	811	348,992	1704	346,323	1433	340,271	2969	499,33	3478	344,1	2750	512,907	1986	497,841	2096	499,33	3478	487,327	5909
Sciences et Lettres	Sociologie	348,388	1832	339,855	4162	340,272	2968	332,59	7441	509,896	1787	338,15	5475	497,043	4021	478,378	8536	509,896	1787	471,871	9888
	Philosophie	342,61	3222	330,83	10691	332,752	7316	320,322	23428	479,439	7484	321,219	27038	481,35	7641	454,037	19032	479,439	7484	444,149	23653
	Littérature et linguistique comparées	362,426	147	345,052	1679	363,795	323	354,048	1545	524,302	158	347,724	899	524,487	256	505,419	913	524,302	158	486,069	633
	Mathématiques	353,175	8097	344,097	35938	341,775	13981	333,625	21428	497,466	17044	333,63	24475	501,02	16525	475,188	29199	497,466	17044	463,065	34019
Ingénierie et Technologie	Génie Informatiques	362,078	2945	355,867	6200	355,548	4901	350,125	8010	515,834	8917	348,32	10137	516,24	9903	510,978	11917	515,834	8917	503,839	13468
	Génie Industriel	364,745	1960	358,123	4858	362,606	1952	354,114	6759	530,683	4322	351,22	7933	531,157	4898	517,277	9475	530,683	4322	511,611	10142

2015-2016

		2015-2016		
	Rang formati on	Point le plus élevé	Point le plus bas	Contin- gent
Droit	1	558,428	520,626	26/26
Communication	1 (4) ²⁸⁷	481,703	444,609	21/21
Relations internationales	2 (3) ²⁸⁸	460, 231	447, 774	21/21
Gestion	4 ²⁸⁹	464,095	449,069	21/21
Economie	3 ²⁹⁰	466,752	445,372	21/21
Sciences politiques	1 (2) ²⁹¹	449,385	436,3	21/21
Sociologie	4 ²⁹²	449,292	415,734	21/21
Philosophie	3 ²⁹³	419,362	392,931	21/21
Littérature et linguistique comparées	1 ²⁹⁴	504,757	469,507	21/21

²⁸⁷ Il existe 3 classements des départements de communication, selon leur spécialité : « Communication » ; « Médias et communication », « Communication réalisation artistique ». Le département de communication de GSÜ relève de la première spécialité, où il est classé 1^{er} sur 8 options classées (les départements des universités privées, sont répartis en plusieurs « options », selon le montant du financement proposé pour un nombre de places déterminées (bourses 100%, 75%, 50%, 25%). En prenant en compte les trois spécialités « Communication » (70 catégories classées), en comparant le nombre de points du dernier entrant, le département de Communication de GSÜ se classe en 4^{ème} position, derrière des places avec bourses de deux universités privées : 1) Koç (média en anglais) bourse de 100%, contingent de 8 places ; 2) Koç (média en anglais) bourse de 50%, contingent de 5 places ; 3) Bilkent (réalisation artistique, en anglais), bourse de 100%, contingent de 7 places.

²⁸⁸ 2 catégories de classement : « Sciences politiques et relations internationales » et « Relations internationales ». Le département de GSÜ relève de la deuxième spécialité, il est classé après Koç (en anglais) bourse 100%, contingent de 10 places et après Ipek (en anglais) bourse 100% contingent de 4 places. Si l'on prend en compte l'ensemble de deux spécialités, la première place revient à l'université Boğaziçi, université publique en anglais pour un contingent de 93 places (points les plus bas : 466,971).

²⁸⁹ Derrière les départements de gestion de 1) l'université Boğaziçi en anglais (contingent : 103), 2) Bilkent en anglais, bourse 100% (contingent : 20) et sur un total de 421 options avec des places occupées.

²⁹⁰ Derrière les départements d'économie de 1) l'université Boğaziçi en anglais (contingent : 108), 2) Bilkent en anglais, bourse 100% (contingent : 20) et sur un total de 166 avec options des places occupées.

²⁹¹ Il existe là encore plusieurs spécialités (Sciences politiques et administration publique ; Administration publique ; Sciences politiques ; Sciences politiques et relations internationales). Dans sa spécialité (Sciences politiques), le département de GSÜ est classé 1^{er}. Dans l'ensemble des spécialités et catégories (bourses pour les universités privées), il est classé 2^{ème}, derrière le département de Sciences politiques et relations internationales de l'université Boğaziçi (points les plus bas : 466,971).

Le département de Marmara (DSPA) est, quant à lui, classé dans la spécialité « Administration publique ». Il arrive à la 4^{ème} place (sur 83) de sa catégorie, derrière le département de l'université Yeditepe en anglais, bourse de 100%, contingent 7 places ; le département de l'université de Marmara en turc, contingent de 41 places, le département de l'université Dokuz Eylül (Izmir) en turc, contingent 98 places. Dans l'ensemble des quatre spécialités « Sciences politiques », il arrive à la 29^{ème} place. Le département en français de Sciences politiques et relations internationales de l'université de Yeditepe, arrive à la 10^{ème} dans sa catégorie pour les places avec une bourse 100% (7 places), 89^{ème} pour les places avec bourse 50% ; 117^{ème} pour les bourses à 25% (contingent non rempli : 6 places occupées sur 10 places disponibles). Pour les places 100% (7 places), il est 20^{ème} de l'ensemble des spécialités et options.

²⁹² Derrière les départements de Sociologie de 1) Koç (en anglais), bourse 100% (contingent : 4), 2) Boğaziçi (en anglais, contingent : 52), 3) Istanbul Şehir (en anglais), bourse 100% (contingent : 3). Sur un total de 370 options avec des places occupées.

²⁹³ Derrière les départements de philosophie de 1) Boğaziçi (en anglais, contingent : 41), 2) Koç (en anglais), bourse 100% (contingent : 8). Sur un total de 88 options avec des places occupées.

²⁹⁴ Sur un total de 12 catégories avec des places occupées.

Mathématiques	3 ²⁹⁵	433,893	393,363	21/21
Génie informatique	12 ²⁹⁶	456,33	441,697	18/18
Génie industriel	12 ²⁹⁷	477,918	452,708	19/19

Source : ÖSYM, 2015

*Le point le plus élevé est le point obtenu par le meilleur candidat inscrit dans le département.

²⁹⁵ Derrière les départements de Mathématiques de 1) Koç (en anglais), bourse 100% (contingent : 10), 2) Boğaziçi (en anglais, contingent : 41). Sur un total de 92 options avec des places occupées.

²⁹⁶ Derrière : Koç (en anglais, bourses 100% : 6 places), Boğaziçi (en anglais, 77 places), Bilkent (en anglais, bourses 100% : 50 places), ODTU (en anglais : 108 places), ITÜ (en anglais, 52 places), Bilkent (en anglais, bourses 50% : 20 places), ITÜ (en turc, 67 places), TOBB (en turc, bourses 100% : 15 places), Özyegin (en anglais, bourse 100% : 5 places), TOBB (en turc, bourses 75% : 6 places), Koç (en anglais, bourse 50% : 13 places). Sur un total de 255 options avec des places occupées.

²⁹⁷ Derrière Boğaziçi (en anglais, 62 places), Koç (en anglais, bourses 100% : 6 places), Koç (en anglais, bourse 50% : 9 places), ITÜ (en anglais, 41 places), Bilkent (en anglais, bourses 100% : 50 places), Sabanci (en anglais, bourses 100% : 18 places), ODTU (en anglais : 88 places), ITÜ (en turc, 82 places), TOBB (en turc, bourses 100% : 10 places), Bilkent (en anglais, bourses 50% : 20 places), Koç (en anglais, bourse 25% : 18 places). Sur un total de 191 options avec des places occupées.

Le concours interne

Le concours interne ne concerne que les étudiants issus des lycées bilingues francophones ou des lycées français.

Rentrée 1993

Rapport A. Petit, Conseiller culturel adjoint à Istanbul, Service culturel de l'Ambassade de France, 14 juin 1993²⁹⁸

Concours interne 1993 : origine éducative des étudiants

	Nb d'élèves en terminale	Nb d'inscrits au concours	% inscrits au concours	Nb de reçus au concours	% de reçus
Lycée Galatasaray	210	181	86.19%	51	28.18%
Lycée St Benoît	221	135	61.08%	14	10.37%
Lycée St Joseph Istanbul	76	47	61.84%	8	17.02%
Lycée Notre Dame de Sion	84	52	61.9%	12	23.08%
Lycée Tevfik Fikret Izmir	29	18	62.06%	1	5.55%
Lycée St Michel	66	49	74.24%	1	2.04%
Lycée Tevfik Fikret Ankara	117	48	41.02%	11	22.92%
Lycée St Joseph Izmir	69	26	37.68%	3	11.54%
Lycée anatolien Ankara	50	6	12%	1	16.67%
Lycée technique Profilo	96	14	14.58%	0	0%
Charles de Gaulle (Turcs)	9	6	66.66%	0	0%
Pierre Loti Istanbul (Turcs)	26	1	3.84%	0	0%
Total établissements francophones	843	402	47.69%	51	12.69%

Remarque (p. 5) : « Alors qu'il avait été entendu verbalement que l'EEIG ne s'estimerait pas tenu de remplir les quotas si les notes obtenues par les candidats n'étaient pas jugées satisfaisantes, les autres membres du Conseil d'administration n'ont pas tenu compte de ma remarque concernant les notes très basses pour l'admission en informatique (élève d'un lycée bilingue : 3 notes au-dessous de 50) et en droit (Galatasaray, 3 notes au-dessous de 50). »

Le rapport précise également que le quota de 50 initialement prévu a été dépassé de 1 et que le Conseil d'administration a décidé de recruter 20 étudiants étrangers. Ce qui porte à 78 places le nombre de places offertes au concours national.

²⁹⁸ Archives Nantes, carton 56.

Rentrée 1994

Rapport, Y. Bener, p. 9, 1994²⁹⁹

Origine éducative des étudiants ayant intégré l'Université Galatasaray par concours interne en 1994

Lycée Galatasaray	55
Lycée St Benoît	18
Lycée St Joseph Istanbul	14
Lycée Notre Dame de Sion	12
Lycée Tevfik Fikret Izmir	5
Lycée St Michel	3
Lycée Tevfik Fikret Ankara	3
Lycée St Joseph Izmir	1
Autres lycées en Turquie (ÖSS)	77
Contingent étranger	5*
Total	193

*Lycées français

1995-1996

Résultats des concours d'entrée à l'université

Rapport de B. Ollivier, responsable du BCLE d'Istanbul, adressé à l'Ambassadeur de France en Turquie, daté du 19 octobre 1995³⁰⁰

Concours interne

Résultats du concours interne selon le nombre d'inscrits par rapport au contingent réservé au Lycée Galatasaray et aux autres établissements bilingues,

Rapport, p. 3

	Lycée Galatasaray		Autres bilingues	
	Contingent	Inscrits	Contingent	Inscrits
Economie	5	8	6	8
Relations internationales	7	7	6	6
Administration publique	6	2	6	18
Gestion	7	4	6	8
Communication	6	1	7	12
Droit	6	6	7	7
Génie informatique	6	4	8	16
Génie industriel	9	8	9	12
Total	52	40	55	87

²⁹⁹ Archives Nantes, carton 56.

³⁰⁰ Archives Nantes, carton 56.

g) Les échanges Erasmus étudiants

GSÜ participe depuis 2008 au programme EFTLV 2007-2013 (Education et Formation Tout au Long de la Vie de la Commission européenne), après avoir obtenu la charte universitaire élargie (permettant les mobilités de stages) pour la période 2007-2013.

Depuis les programmes d'échanges Erasmus – y compris la période pré-Socrates – les échanges de GSÜ ont concerné entre 2000 et 2010, 750 étudiants partants et 674 étudiants entrants.

Evolution du nombre d'étudiants participant aux échanges Erasmus : 2000-2010

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	TOTAL
De Galatasaray vers l'Europe	10	17	23	39	45	87	104	109	91	105	120	750
De l'Europe vers Galatasaray	2	3	7	19	20	56	81	111	97	113	165	674

Source : XXVIII^e Comité paritaire, annexes, 10 mars 2011, Istanbul

Mobilité étudiante Erasmus par pays : 2007-2011

Pays	2007 - 2008		2008 - 2009		2009 - 2010		2010-2011	
	Arrivants	Partants	Arrivants	Partants	Arrivants	Partants	Arrivants	Partants
France	90	90	74	82	101	81	134	101
Belgique	8	14	11	2	6	15	12	10
Italie	3	1	5	3	2	2		4
Suisse	5	1	4	1	1	3	9	
Espagne	1		3		1	2	2	
Pays-Bas	1	2		2		2		3
Allemagne	1	1		1	1		5	1
Pologne	2						1	
Bulgarie					1			
Portekiz							2	1
Total	111	109	97	91	113	105	165	120

Depuis l'année universitaire 2003-2004, au total, 595 partants en France et 521 arrivants de France

Source : XXVIII^e Comité paritaire, annexes, 10 mars 2011, Istanbul

Flux d'étudiants Erasmus par département : 2007-2001

Département	2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011	
	Partants	Arrivants	Partants	Arrivants	Partants	Arrivants	Partants	Arrivants
Sciences Politiques	4	27	7	27	10	26	8	33
Relations Internationales	15	7	14	14	14	16	23	24
Economie	22	7	18	5	13	6	14	12
Gestion	16	15	14	9	6	14	14	25
Droit	17	26	6	14	15	18	9	33
Communication	12	6	11	12	11	11	6	14
Sociologie	11	8	11	7	10	9	12	17
Philosophie	7	1	3	1	5	1	12	3
Linguistique	2	5	2	4	4	1	10	2
Mathématiques			2		6	1	4	
Génie Industriel	3	5	3	3	7	5	4	
Génie Informatique		4		2	4	5	4	2
Institut de Sciences								

Source : XXVIII^e Comité paritaire, annexes, 10 mars 2011, Istanbul

20. ANNEXE 20 - Formations francophones PECO

L'annexe comporte les informations suivantes :

- a) Evolution des effectifs globaux des étudiants dans les formations universitaires francophones de l'étude empirique en Bulgarie ;
- b) Evolution des effectifs globaux des étudiants dans les formations universitaires francophones de l'étude empirique en Roumanie ;
- c) Cas de l'Académie d'études économiques de Bucarest (ASE) : évolution des cursus en langues étrangères

a) BULGARIE - US-KO, SP-NUB – Les étudiants

Evolutions des effectifs globaux des étudiants des FUF retenues pour l'étude empirique en Bulgarie (1997-2010)

Désignation	1997 ³⁰¹	1999-2000 ³⁰²	2000-2001 ³⁰³	2003-2004	2005-2006	2006-2007 ³⁰⁴	2008-2009 ³⁰⁵	2009-2010
Filière d'enseignement francophone de la Faculté d'économie et de gestion, US-SKO ³⁰⁶	66		120				227	206 [Gestion : 161 Eco : 45]
Filière francophone de sciences politiques, NUB	-	19	40 env	59	45	75	95	
Total FUF en Bulgarie	382		750 env			860 env		

Sources : multiples (voir notes).

³⁰¹ Répertoire MAE 1997 et rapport BECO, 1997.

³⁰² Fiche BECO

³⁰³ Rapport MAE / SFERE, 2001 et MAE/DGRCST, *Coopération française avec la Bulgarie* (1991-2001), 2003.

³⁰⁴ Fiche Curie, Bulgarie, 2007 ; Fiches BECO.

³⁰⁵ BECO, fiche filières 2008 (3 filières : Génie électronique et informatique ; Chimie, Sciences Po NUB) ;

³⁰⁶ Documents de la formation.

b) ROUMANIE (ASE, COLLEGE JURIDIQUE, SCIENCES POLITIQUES) – Les étudiants

Evolutions des effectifs globaux des étudiants des FUF retenues pour l'étude empirique en Roumanie (1991-2015)

FUF	1991	1992	1993	1994³⁰⁷	1995³⁰⁸	1997³⁰⁹	1999³¹⁰	2000³¹¹	2003	2005	2006³¹²	2007	2008³¹³	2009³¹⁴	2010	2011	2012	2014	2015
Sciences politiques, UB	40	80	120	176	211	251	290		345	235	235	213	104 (3 ans)						[100 env.]
Collège juridique et Institut du Droit des affaires, UB ³¹⁵	-	-	-	50	122	147	226	222					233 L (4 ans) +21 M = 254						L : 248 (4 ans) + ?

³⁰⁷ Bilan de de coopération scientifique et technique franco-roumaine (1992-1996), SCAC Roumanie, 1996 (archives non officielles).

³⁰⁸ *L'Officiel 96-97 de la coopération franco-roumaine*, SCAC de l'Ambassade de France en Roumanie, 1997. Ne sont comptabilisées que les formations soutenues à cette époque par le SCAC de l'Ambassade de France (4 formations). Cependant, il existait d'autres formations. Les effectifs totaux des formations sont donc supérieurs à 1128. Les chiffres de *L'Officiel* sont les mêmes à une ou deux unités près que ceux avancés par un rapport du BECO de 1997 pour les filières soutenues à la fois par le BECO et le SCAC. Pour le Collège juridique, en revanche, soutenu seulement par l'ambassade de France, nous nous en remettons au rapport d'évaluation des filières universitaires francophones implantées dans les PECO, MAE / SFERE, 2001.

³⁰⁹ Répertoire MAE 1997 et rapport BECO, 1997.

³¹⁰ Fiche BECO

³¹¹ Rapport SFERE, 2001.

³¹² Fiches BECO.

³¹³ BECO, fiche filières 2008 (données de 2003 à 2008).

³¹⁴ Rapport de coopération scientifique et universitaire, SCAC Roumanie, 2009.

³¹⁵ A partir de 2008 : documents du Collège juridique.

ASE Total facultés (hors étudiants étrangers)									40 000 env ³¹⁶ (17 000 EAD ; 20 000 L et M ; 2050 D)								26 000		22 000 (pré- sentiel)
FUF Admin. des affaires, ASE ³¹⁷	80	120	169	200	253	298 [RO : 256 Etr : 42] DESS : 16 ³¹⁸	242 DESS : 17	315 env. DESS : 15	392	418	451	426 [dont env 30 et étr]	324 (3 ans)	320 L (3) + 95 M (2)	(66 admis)	(72 admis L RO ; 30 admis M)	(68 admis) [env 210 L (hors ét étr)]	(44 admis RO) (hors ét étr)]	Total L : 94 (36+38 +20) (hors ét étr)] (2016 : 45 admis
Total FUF en Roumanie						15					27			48	? 117				
Total des étudiants des FUF en Roumanie					+ 1300 [1300 : avec soutien SCAC et/ ou AUF]						4000 env (dont 1500 RO)				3500 env (dont 1500 RO)				

³¹⁶ Brochure de présentation de l'ASE, 2005.

³¹⁷ A partir de 2006 : documents de l'ASE.

³¹⁸ Depuis 1996.

Cas de l'ASE : les cursus en langues étrangères parmi les programmes de l'ASE

Licences³¹⁹

Langue d'enseignement	2004-2005 10 facultés	2008-2009	2015-2016 11 facultés
français	2 FABIZ -Administration des affaires en français (depuis 1990) -Licence et Master Management et gestion des entreprises, Institut franco-roumain de gestion (IFRG) : diplôme délocalisé, université Auvergne Clermont-Ferrand (depuis 2000)	1 FABIZ -Administration des affaires en français	2 FABIZ -Administration des affaires en français REI -Langues modernes appliquées
anglais	2 FABIZ -Administration des affaires en anglais (depuis 1990) REI -Relations économiques internationales	2 FABIZ -Administration des affaires en anglais REI -Relations économiques internationales	8 FABIZ -Administration des affaires en anglais REI - Relations économiques internationales - Langues modernes appliquées Fac Commerce et tourisme : -Administration des affaires en commerce, tourisme, services et management qualité Fac Comptabilité : -Comptabilité et information de gestion Fac de Finance, assurance, banque : -Finance et banque Fac Management : -Management Fac Marketing : -Marketing
allemand	1 FABIZ -Administration des affaires en allemand (depuis 1990)	1 FABIZ -Administration des affaires en allemand	1 FABIZ -Administration des affaires en allemand

³¹⁹ Sauf dans la faculté d'administration des affaires en langues étrangères, toutes les facultés proposent au moins une formation en roumain, outre les formations en langues étrangères.

Programmes de Masters en langues étrangères

	Avant 2004 (DESS français)	2004-2005	2008-2009	2015-2016 9 Masters recherche (8 en roumain, 1 en anglais) 80 Masters professionnels
français	3 FABIZ : 1 -Master Finances et Contrôle de Gestion, Université d'Orléans (depuis 1997) Autres : 2 -Licence et Master Management et gestion des entreprises, Institut franco-roumain de gestion (IFRG) : diplôme délocalisé, université Auvergne Clermont-Ferrand (depuis 2000) -INDE ³²⁰ / CNAM	3 FABIZ : 1 Master Finances et Contrôle de Gestion, Université d'Orléans (depuis 1997) Autres : 2 : REI : 1 -Communication professionnelle, langages spécialisés et interculturalité -Licence et Master Management et gestion des entreprises, Institut franco-roumain de gestion (IFRG) : diplôme délocalisé, université Auvergne Clermont-Ferrand (depuis 2000)	4 FABIZ : 2 -Master de recherche en administration des affaires -Master Finances et Contrôle de Gestion, Université d'Orléans Autres : 2 : -Communication des affaires -Management européen des petites et moyennes entreprises	2 FABIZ : 1 -Entreprenariat et administration des affaires Autres facultés : 1 Fac de Marketing : -Management relations clientèle (roumain / anglais / français)
anglais	?	6 FABIZ : 1 -Master professionnel en administration des affaires Autres : 5 : Fac Comptabilité : -Master management accounting REI : -Master Communication des affaires -Master Management des projets internationaux -Master Etudes européennes (anglais et allemand) -Executive MBA (INDE), CNAM de Paris (en anglais depuis 2004)	4 FABIZ : 2 -Master de recherche en administration des affaires -Master professionnel en administration des affaires Autres : 2 : -Management européen des petites et moyennes entreprises -MBA / INDE / CNAM	15 FABIZ : 4 - Entreprenariat et administration des affaires - Administration des affaires dans le domaine de l'énergie - Administration des affaires - Recherche en affaires Autres facultés : 10 + 1 (Fac de marketing (roumain / anglais / français))
allemand	?	3 FABIZ : 3 -Master professionnel en administration des affaires -Master en Informatique Économique, BRIE Giurgiu -	3 FABIZ : 3 -Master de recherche en administration des affaires -Master professionnel en administration des affaires	2 FABIZ : 2 - Entreprenariat et administration des affaires -MBA Management entrepreneurial (roumain / allemand)

³²⁰ Institut national de développement économique, diplôme délocalisé du CNAM de Paris. Créé en 1992 : en français (français / roumain puis français / anglais) de 1992 à 2004. Entièrement en anglais depuis 2004.

		Ruse, universités d'Allemagne (depuis 2002) (anglais, allemand) -Master en Management entrepreneurial, Fachhochschule Gelsenkirchen (Allemagne)	-MBA - entrepreneurial management Fachhochschule Gelsenkirchen (Allemagne) (roumain, allemand)	Autres facultés : 0

Echanges internationaux de l'ASE

L'Académie d'Études Économiques de Bucarest a conclu des accords avec plus de 100 universités du pays et de l'étranger. » (Brochure de présentation, 2005 : 15).

Les accords de coopération interuniversitaires se multiplient donc, ainsi que les diplômes en co-tutelle. En 2004-2005, 5 programmes de masters sont ainsi proposés, dont 3 avec des établissements universitaires français et 2 avec des établissements allemands.

Les programmes d'échanges Socrates / Erasmus et Leonardo da Vinci débutent en Roumanie en 1998. Ils se développent au cours des années 2000. Mais on est frappé par la modestie des échanges pour une institution de formation dont les disciplines (économie et gestion, globalement) sont particulièrement impliquées dans les échanges internationaux.

Les universités partenaires de l'ASE dans le cadre du programme Socrates/Erasmus Années universitaires 2004-2005 et 2015-2016

Pays	2004-2005	2015-2016	Pays	2004-2005	2015-2016
Allemagne	6	14	Islande		1
Autriche	2	4	Italie	8	16
Belgique		4	Japon		2
Brésil		1	Lituanie		3
Bulgarie		2	Monténégro		1
Canada		1	Norvège		1
Chine		3	Ouzbékistan		1
Chypre		1	Pays Bas	2	5
Croatie		3	Pologne		10
Danemark		1	Portugal	3	7
Egypte		1	République de Corée		1
Espagne	8	14	République de Moldavie		3
Estonie		1	République tchèque		5
Etats-Unis		3	Serbie		3
Fédération de Russie		3	Slovaquie		2
Finlande	1		Suède	1	
France	20	31	Suisse	1	2
Géorgie		1	Thaïlande		1
Grande Bretagne	3	4	Turquie		7
Grèce		3	Ukraine		1
Hongrie	1	5			
Nombre total de partenariats	56	172			

D'après les brochures de présentation de l'ASE, 2005 et 2015

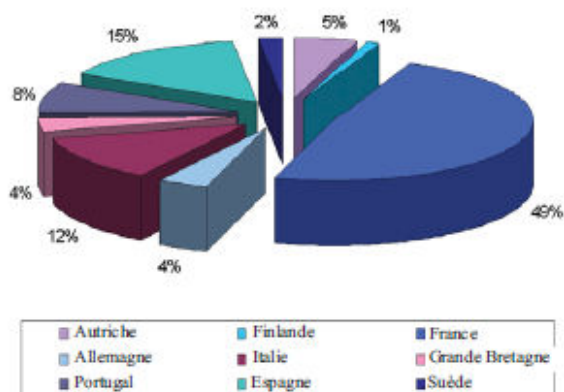
Evolution des mobilités Socrates / Erasmus à l'ASE entre 1998 et 2005

Indicateurs	Année universitaire	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Nombre d'universités partenaires		10	13	18	21	25	52	56
Nombre d'étudiants Erasmus roumains (ASE → EU)		34	81	123	103	139	168	182
Nombre total de mois x étudiants		171.5	482	751	762	1110	1252.5	1294
Nombre d'étudiants Erasmus étrangers (ASE → EU)		0	20	20	23	24	30	29

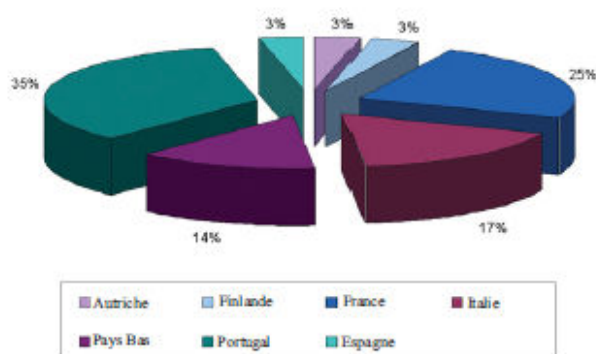
Source : Brochure de présentation de l'ASE, 2005, p. 40.

Mobilités estudiantines de l'ASE vers les pays européens en comparaison avec les mobilités estudiantines selon les destinations européennes en 2004-2005

LA STRUCTURE DES MOBILITÉS ESTUDIANTINES DURANT L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2004/2005 SELON LE PAYS DE DESTINATION



LA STRUCTURE DES FLUX DE MOBILITÉS DES ÉTUDIANTS DANS L'UE DURANT L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2004/2005 SELON LE PAYS DE DESTINATION



Source : Brochure de présentation de l'ASE, 2005, p. 41.

Evolution des mobilités Socrates / Erasmus : départ des étudiants de l'ASE selon la langue d'enseignement dans l'université de destination entre 2009 et 2016

Année universitaire Langue d'enseignement dans l'université de destination	2009-2010	2015-2016 (172 partenariats universitaires dans 39 pays)
Français	114³²¹ (dont 30 étudiants FABIZ et 34 REI)	34³²² (dont 16 étudiants FABIZ et 8 REI)
Anglais	77	159
Allemand	38	13
Espagnol	34	12
Italien	15	10

D'après les informations contenues sur le site de l'ASE en 2009 et en 2015.

Etudiants étrangers hors Erasmus

L'ASE accueille des étudiants étrangers : pour l'année universitaire 2004-2005, environ 600 étudiants étrangers sont inscrits dans un cursus de licence ou de master et plus de 180 suivent une formation doctorale.

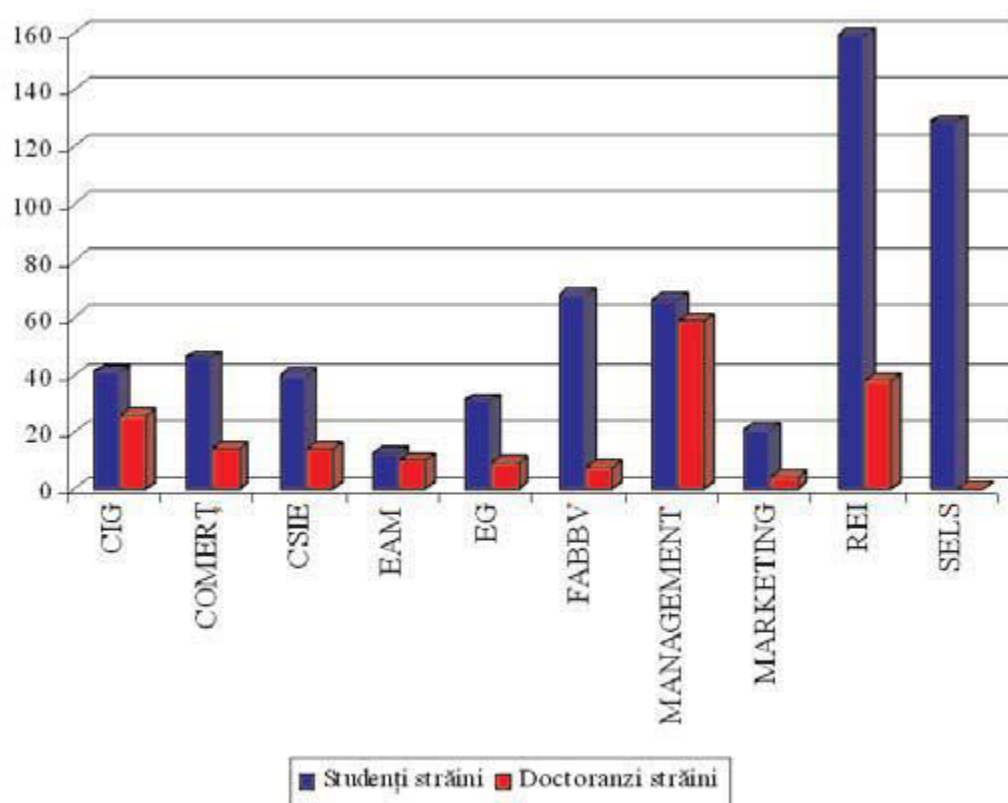
Année	2004-2005	2015-2016
Nombre d'étudiants étrangers inscrits à l'ASE	Environ 600	Environ 500 (dont env 150 : FABIZ) + 100 étudiants Erasmus
Origine des étudiants étrangers fréquentant les cours de langue roumaine à l'ASE	Albanie, Angola, Azerbaïdjan, Belgique, Bulgarie, Chine, Colombie, Congo, Croatie, Égypte, Gabon, Allemagne, Grèce, Iran, Liban, Macédoine, Grande Bretagne, Maroc, Nigéria, République de Moldova, Russie, États Unis, Syrie, Suède, Turquie, Turkménistan, Ukraine, Yémen	Algérie, Arabie Saoudite, Brésil, Bulgarie, Canada, China, Congo, Egypte, France , Jordanie, Iran, Irak, Israël, Kuweit, Liban, Mexique, Maroc, Nigeria, Syrie, Turquie, Tunisie, Turkménistan, Vietnam, Zimbabwe.

Brochure ASE, 2006 ; Site de l'ASE, 2015.

³²¹ Dans 26 universités (dont 1 belge). 37 étudiants à la faculté de droit, économie et gestion de l'université d'Orléans.

³²² Dans 14 universités (dont 2 universités belges). 9 étudiants à la faculté de droit, économie et gestion de l'université d'Orléans.

Répartition des étudiants étrangers selon les facultés de l'ASE en 2004-2005



Studenti străini : étudiants étrangers ; Doctoranzi străini : doctorants étrangers.

Administrarea Afacerilor, cu predare in limbi straine (SELS³²³)

Comert (COMERT)

Cibernetica, Statistica si Informatica Economica (CSIE)

Contabilitate si Informatica de Gestiune (CIG)

Economie générale (EG)

Economie Agroalimentara si a Mediului

Finante, Asigurari, Banci si Burse de Valori (FABBV)

Management (MANAGEMENT)

Marketing (MARKETING)

Relatii Economice Internationale (REI)

Brochure de l'ASE, 2006.

³²³ La faculté de laquelle dépend la formation francophone retenue pour l'étude empirique. Dénommée dans ce tableau, « Sciences économiques en langues étrangères » (SELS). Plus couramment abrégée en FABIZ (faculté de business) : appellation que nous retenons.

21. ANNEXE 21 – Calendrier du recueil de données

Rencontres avec les acteurs des formations universitaires francophones et consultation des archives.

Dans le tableau qui suit nous indiquons par ordre chronologique le processus d'enquête empirique : rencontres avec les différents acteurs impliqués dans les formations retenues ou dans la coopération avec ces formations ; consultation des archives institutionnelles.

Les données ont été recueillies entre novembre 2006 et juin 2014. Pour les premières données, ce sont des données que nous avons obtenues pour notre mémoire de Master 2 et que nous reprenons dans cette étude en les mettant en perspective avec les nouvelles données.

La première colonne indique la date de notre rencontre avec les acteurs.

La deuxième colonne renseigne sur la formation dont relèvent les acteurs, le nom des acteurs rencontrés (rendu anonyme) et la position institutionnelle qu'ils occupent / occupaient dans la formation ou dans la coopération. Nous indiquons parfois le lieu de la rencontre. Dans les cas où ce lieu de rencontre n'est pas mentionné, il s'agit du bureau de l'acteur au sein de l'université d'accueil des formations retenues.

La troisième colonne rend compte du type de données que nous avons obtenues. La plupart du temps, il s'agit de rencontres dans un cadre formel d'entretien dédié à notre recherche. Lorsque ce n'est pas le cas nous indiquons « rencontre informelle ». Nous indiquons également si l'entretien a été enregistré et retranscrit (« entretien retranscrit »), enregistré et partiellement retranscrit (« partiellement retranscrit »), enregistré mais non retranscrit (« non retranscrit ») ou non enregistré mais pris en notes (« prise de notes »). Dans tous les cas, les entretiens ont donné lieu à une prise de notes, plus ou moins nourrie, selon que l'entretien ait été parallèlement enregistré ou non.

Les rencontres effectuées en Moldavie figurent également dans ce tableau. Même si les données ne sont pas ou sont peu exploitées dans le cadre de l'analyse, elles font partie du processus d'enquête et certaines d'entre elles sont ponctuellement exploitées.

Date	Lieux et acteurs rencontrés	Données : type et contenu
2006-2007		
Istanbul, GSÜ (Master 2 : CT)		
30 nov 2006	GSU : PL Pierre Lemire , Recteur adjoint (2004-2007)	Entretien retranscrit Etat de la coopération
10 janv 2007	GSÜ : Recteur DY Yersuval (2004-2008)	Prise de contact et demande d'autorisation : Diffusion du questionnaire auprès des étudiants
fév-mars 2007	GSÜ : Entretiens auprès des étudiants de lisans (12 étudiants)	Entretiens retranscrits (12) Choix de GSÜ et attitudes sur la formation
2008		
Faisabilité du projet comparatif ?		
23 juin	GSÜ : OS Osman Senemoğlu , directeur de la faculté de Linguistique et littérature comparées	Rencontre non enregistrée : prise de notes Présentation de notre sujet et tester les questions des entretiens auprès d'un acteur
22 sept	GSÜ : Questionnaire distribué aux étudiants entrants de l'université Galatasaray	Questionnaire : motivation à l'entrée dans la formation
25 sept	Istanbul : Café Tristan Lefilleu , Ivelina et Hristo	Traduction du questionnaire pour les étudiants des formations francophones en bulgare
29 sept – 4 octobre	Sofia : premier séjour	
30 sept	US-SKO : Bureau de AP A. Pirian , Faculté d'économie	Interactions avec prise de notes (discussion non enregistrée) : Prise de contact ; historique de la formation ; informations sur le

	Première rencontre avec l'équipe de la formation francophone de gestion de US-SKO	fonctionnement ; problèmes de soutien et de moyens de fonctionnement
	IFS : RL Richard Lescure , attaché de coopération éducative (Institut français de Sofia)	Rencontre non enregistrée : informations sur la coopération éducative
	IFS : Responsable des bourses à l'Institut français	Rencontre non enregistrée : informations sur la politique des bourses de l'IF
1 ^{er} oct	US-SKO : GS Guergana	Prise de notes Etat de la coopération avec la formation
	US-SKO : Accueil des nouveaux étudiants à US-SKO. Distribution du questionnaire en bulgare	Distribution du questionnaire : adhésion des étudiants
02 oct	IFS : HG Hubert Guicharousse , attaché de coopération universitaire (ACU)	Prise de notes Etat de la coopération universitaire en Bulgarie, notamment avec les formations retenues
03 oct	Sofia, Café US-SKO : Rencontre avec Paulina, diplômée US-SKO (juin 2008)	Entretien non retranscrit Avis sur la formation
04 oct	NUB : Bureau d'AT A. Todorov , Faculté de Science politique AT: 1 ^{re} rencontre	Prise de contact
	NUB, Bureau d'AK Anna Krasteva , Faculté des Sciences politiques AK.	Prise de contact Présentation rapide de la formation
08 oct	UT : rencontre avec la directrice du département de langues étrangères (MV Magdalena Velkova) et avec la secrétaire de la filière (Mme S Stankova)	Prise de notes Présentation de la formation
10-12 oct	Varna, Lycée bilingue de Varna Colloque sur l'enseignement bilingue	Prises de notes Etat de la réflexion sur l'enseignement bilingue en Bulgarie et de son développement
Istanbul		
31 oct	GSÜ : Rencontre département de sociologie (Ipek, Feyza)	Elaboration d'un questionnaire sur le devenir des diplômés de la GSÜ
06 nov	GSÜ : Département de français, salle des enseignants 1 ^{re} commission sur le français	Présentation au département de français par la rectrice adjointe d'une possible réforme des classes préparatoires
05 -14 décembre	Bucarest : premier séjour	
05 décembre	CJ : Repas du Consortium CJ (CF Colette Ferrant , RI Paris 1)	Prise de contact (invitation)
08 décembre	AUF : PDC Pascal Durand-Carrier , directeur délégué des programmes, AUF, BECO	Prise de notes Etat de la coopération entre l'AUF et les formations francophones dans les PECO
	AUF : VH Vincent Henry , directeur du programme langue française	Prise de notes Etat de la coopération entre l'AUF et les formations francophones dans les PECO
	AUF : LR Liliana Ramarosoa , directrice du BECO	Prise de notes Etat de la coopération entre l'AUF et les formations francophones dans les PECO

09 décembre	UB : CP Cristian Preda, directeur de la faculté SP UB (secrétaire d'Etat à la francophonie)	Prise de notes Présentation de la formation
10 décembre	CJ : GD Gildas Fresneau, directeur du Collège juridique	Prise de notes Présentation de la formation (coopération)
	CJ : A et P Anaïs et Pierre, VI au Collège juridique	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie)
11 décembre	ASE : VL Viorel Lefter, Directeur des RI et AB Anca Bogdan, assistante, doctorante	Prise de notes Présentation de la formation
	ASE : CS Carmen Stoean, Doyenne de la chaire des langues romanes	Prise de notes Présentation de la formation (enseignement de la langue française)
12 décembre	CJ : bureau ST Simina Tănăsescu, faculté de droit, UB. ST Responsable scientifique roumaine du CJ (1)	Prise de contact
13 décembre	IFB : MF Michel Farine, ACU	Prise de notes Etat de la coopération universitaire en Roumanie, notamment avec les formations retenues
	IFB : LBE Lucile Bruand-Exner, attachée de coopération éducative	Prise de notes Etat de la coopération éducative en Roumanie
2009		
18-28 janvier	Sofia : 2^e séjour	
21 janvier	UT, bureau de IM Ivan Momtchev responsable des formations	Prise de contact
	UT : Roumen, ancien étudiant, lecteur	Prise de notes Présentation des formations de l'UT (pédagogie)
22 janvier	IFS : FW Frédérique Willaume, Assistante tech (enseignement bilingue)	Prise de notes Etat de la coopération concernant l'enseignement bilingue en Bulgarie
	IFS : HG Hubert Guicharousse (ACU) (2)	Demande de précisions sur la coopération française
23 janvier	US-SKO : SV Sonia Vateva	Rencontre informelle
24 janvier	IFAG : AR Abderrahmane Rida, Directeur	Prise de notes Présentation de la formation et des perspectives
Turquie / GSÜ		
janv-fév	Diffusion en ligne du questionnaire à l'intention des diplômés de GSÜ	Premier appel et rappel (en ligne)
24-29 mars	Bucarest : 2^{ème} séjour	
25-28 mars	Colloque à l'ASE : « Le français à l'université »	Prises de notes (et communication) Etat de la réflexion sur l'enseignement du français à l'université dans les PECO Prises de contact
6-12 avril	Chisinau : Premier séjour	
6 avril	ASEM : GM G. Moldovanu	Prise de notes Présentation de la formation
	ASEM : CB Cristina Beregoi, étudiante	Prise de notes Présentation des cours et de leur déroulement

7 avril	AUF, antenne Moldavie : CV Claudia Visan , responsable de l'enseignement bilingue	Prise de contact ; prise de notes Présentation de la coopération de l'AUF concernant l'enseignement bilingue en Moldavie
	AUF, antenne de Moldavie : Virginia, responsable des FUF	Présentation de la coopération de l'AUF concernant les FUF en Moldavie
8 avril	UC (droit) VC Valentina Cojocaru , responsable de formation	Prise de contact
	Turquie, Istanbul	
18 juin	IFI : JMP Jean-Marie Puget , Attaché de coopération éducative	Prise de notes Présentation de la coopération éducative en Turquie
2010		
01-13 février	Bucarest : 3ème séjour	
01 février	SP-UB : Bureau de DB D. Barbu , Faculté de Sciences politiques DB (ancien doyen de la faculté de SP) ; AI Alexandra Ionescu (vice-doyenne)	Prise de notes Présentation de la formation
02 février	CJ : Bureau de Damien B D. Bouvier , Faculté de Droit Damien B, directeur français	Prise de notes Présentation de la formation et de la coopération
	SP-UB, Faculté SP: Bureau d'AI A. Ionescu , vice-doyenne de la faculté de SP.	Entretien retranscrit Présentation de la formation
04 février	SP-UB : Bureau d'IB I. Baluta , Faculté de SP : IB	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASE :CS Carmen Stoean : doyenne de la chaire de langues romanes	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	ASE : CT Cécile Tourbatez (lectrice de français à l'ASE)	Prise de notes Présentation de la formation et de la coopération avec l'ASE et UB Sciences politiques
05 février	SP-UB : RI Ruxandra Ivan	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie et espace francophone de l'AUF)
	ASE : AD Alexandrina Deaconu	Prise de notes Présentation de la formation
08 février	SP-UB : DO Damiana Otoiu	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	SP-UB : SM Silvia Marton	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
09 février	ASE : PB Petre Brezeanu	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASE : CGA Constantin-Gelu Apostol	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASE : CT Cristina Triandafil (doctorante, assistante)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
10 février	UB : RT Radu Toma (responsable EDSS ; 1 ^{er} responsable de la formation de SP)	Prise de notes Présentation de la formation
	CJ : ST Simina Tănăsescu (directrice scientifique CJ) (2)	Prise de notes Evolution de la coopération et du CJ

	CJ : FB Flavius Balas (doyen de la faculté de droit)	Prise de notes Présentation de la formation
11 février	ASE : AB Anca Bogdan , responsable des échanges ERASMUS	Entretien retranscrit Présentation de la formation et des échanges ERASMUS
	ASE : Mme TS Tania Segal	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
12 février	AUF : VH Vincent Henry	Prise de notes Informations sur le niveau des étudiants dans les formations (questionnaire de l'AUF)
	SP-UB : MT Marina Tataram	Entretien partiellement retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
13 février – 4 mars	Sofia : 3ème séjour	
15 février	NUB : AT Antony Todorov (café)	Prise de notes Présentation de la formation
	US-SKO : AP Armenuhi Pirian , responsable de la formation	prise de notes Présentation de la formation (aspects organisationnels)
16 février	US-SKO : MY Marcelin Yovogan	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie)
17 février	US-SKO : SV Sonia Vateva	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
18 février	UT : IM Ivan Momtchev	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie)
	UT : Stankova	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie)
19 février	US-SKO : DB Diana Bojilova	Entretien enregistré non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
20 février	IFS : Claudine, attachée pour la coopération décentralisée ; FW Frédérique Willaume , assistante technique pour l'enseignement bilingue	Prise de notes Etat de la coopération en Bulgarie
22 février	IFS : CB Chantal Bousquet , attachée de coopération pour le français	Diffusion du questionnaire pour les lycéens des lycées bilingues de Bulgarie
23 février	NUB, Bureau d'AT A. Todorov , Faculté des Sciences politiques AT (3)	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	NUB, cafétéria : K Krasimir (étudiant 2 ^{ème} année et secrétaire filière)	Entretien retranscrit Présentation de la formation
24 février	UT : PV Pencho Venkov	Prise de notes Présentation de la formation (genèse)
	NUB : Damian (et Tristan), étudiants NUB (Master)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
25 février	US-SKO : AM Armenuhi Pirian , responsable de la formation	Entretien retranscrit Présentation de la formation (genèse)
	US-SKO : MH Miroslava Hristova (2 ^{ème} entretien)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
26 février	NUB : Bureau, Faculté des Sciences politiques : LK Ludwik Kastory (français) (WBI)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (enseignement du français)
	NUB : Bureau FF : IT Irina Todova , Secrétaire du département, doctorante	Informations de base sur la formation

	IFS : RL Lescure Richard , Attaché de coopération éducative	Prise de notes Présentation de la coopération éducative en Bulgarie
	IFS : MT Milka Tonova (secrétariat filière francophone US-SKO)	Prise de notes Etat de la coopération avec la formation
27 février	US-SKO, cafétéria : étudiants Master (Svetlin)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	IFS : FW Frédérique Willaume	Rencontre informelle
28 février	NUB : Hristo	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
01 mars	IFS : BK Bisera Kolarova Responsable Campus France	Prise de notes Organisation de la promotion de l'enseignement supérieur français en Bulgarie
	NUB : KH Katia Hristova	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	NUB : PG Petia Georguieva	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
02 mars	NUB : MS Margarita Shivergeva	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	US-SKO : ZV Zhelyu Vladimirov	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
03 mars	NUB : étudiant 4 ^{ème} année : Dimitor	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	NUB : Alexandra : diplômée de la NUB (1 ^{ère} promotion)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
04-14 mars	Bucarest : 3ème séjour (suite)	
04 mars	CJ : BV Brigitte Vincent (mission)	Entretien non retranscrit Présentation des interventions extérieures
	CJ : ST Simina Tănăsescu (3)	Entretien retranscrit Présentation de son rôle dans la formation
05 mars	SCAC-MAE, Bureau de DV David Maguei , MEN Roumain : DV, assistant technique, responsable de l'enseignement bilingue pour la coopération française. (1)	Prise de notes Présentation de l'enseignement bilingue en Roumanie et de la coopération française. Distribution du questionnaire pour les lycéens des lycées bilingues
07 mars	CJ : DT Dana Tofan	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	CJ : LP Liviu Popescu , co-responsable roumain du CJ	Entretien retranscrit Présentation de la formation
08 mars	CJ : CD Calin Danilescu	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (intervenant professionnel)
	CJ : RD Ravzan Dinca	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
09 mars	CJ : Ema D. et Andreea A. (étudiantes, 2 ^{ème} année)	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	ASE : AD Alexandrina Deaconu , responsable de la formation	Entretien retranscrit Présentation de la formation
10 mars	ASE : CL Corina Lascu ; CT Cécile Tourbatez	Rencontre informelle Prise de renseignements
	UB : AI Alexandra Ionescu	Rencontre informelle Prise de renseignements
11 mars	ASE : Monica, étudiante de Master	Entretien non retranscrit

		Présentation de la formation (pédagogie)
	CJ : Mme SBM Sorya Bahri-Messai (intervenante, Paris 1) et M. XD Xavier Delpech (intervenant, Paris 1)	Entretien non retranscrit Présentation des interventions extérieures
12 mars	IFB : AF Anne Foata, vacataire chargée du répertoire des FUF ; MF Michel Farine, ACU	Prise de notes
13 mars	RIUF (Roumania International University)	Visite du salon : universités françaises
14 mars – 03 avril	Chisinau : 2^{ème} séjour	
15-16 mars	Journées d'études sur le plurilinguisme en Moldavie : projet d'un Master de didactique de l'enseignement bilingue	Prises de notes. Rencontres d'acteurs universitaires et institutionnels chargés des filières bilingues.
18 mars	UTM : VC Victor(Sontea	Prise de notes Présentation de la formation
	UTM : Tatiana (étudiantes L3)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	UTM : Olga, Dani (enseignante de français)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
19 mars	UTM : Mariana (assistante, espace francophone)	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie)
	UTM : LC Liviu Carcea	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	UTM : Mariana (suite)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
21 mars	ASEM : GM Gheorghe Moldovanu, responsable de la formation	Prise de notes Présentation de la formation
	ASEM : DM Dumitru Moldovan (1), ancien responsable de la formation, Doyen de la Faculté des Relations économiques internationales	Prise de notes Présentation de la formation
	ASEM : M. AP A. Petroia	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
22 mars	UTM : IC Ilie Cazacu	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	UTM : AS Alisa Sincovsch	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
23 mars	UC (droit) : VC Violetta Cojocaru	Prise de notes Présentation de la formation
	UC (droit) : Etudiants L1 et L3	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
24 mars	ASEM : DM Dumitru Moldovan (2 : suite)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation
	ASEM : SD Svetlana Dragancea (français)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie / français)
	ASEM : EB Elina Benea	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASEM : MP Mariana Prodan	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
25 mars	UC (droit) : Etudiants L1	Entretien non retranscrit

		Présentation de la formation (pédagogie)
	ULIM : AG Ana Gutu	Prise de notes Présentation de la formation
26 mars	ASEM : journées francophonie : débats étudiants L3 (Mme P Palii)	Visite des journées
	ASEM : LD Larissa Dodu	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
28 mars	AUF : SB Serge Bellini, directeur de l'antenne du BECO (AUF) en Moldavie	Entretien retranscrit Présentation de la coopération en Moldavie et des actions de l'AUF
29 mars	UC (droit) : GBV Galina Balianu Vitalina (français)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie ; enseignement du français)
	AUF : CV Claudia Vizan	Entretien partiellement retranscrit Présentation des actions de l'AUF en Moldavie en faveur de l'enseignement bilingue
30 mars	Chisinau, ULIM PM Pierre Morel, ancien directeur du BECO	Prise de notes Présentation de la formation à l'ULIM et de la coopération
	UC (droit) : DL Diana Lazar	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
31 mars	ASEM : étudiants L3	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
01 avril	UC (droit) : OD Olga Domul	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASEM : M. GM Gheorghe Moldovanu, responsable de la formation (2)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
02 avril	ASEM : SV Svetlana Dragancea (français)	Rencontre. Remise de documents sur la pédagogie du français
Turquie, Istanbul		
07 avril	Ste Pulchérie : PG Pierre Gentric, directeur	Rencontre pour la distribution du questionnaire pour les lycéens des lycées bilingues Prise de notes : Présentation de la politique linguistique d'établissement
13 avril	GSL : MF Marc Fourreau, directeur des cours et de l'équiper française	Rencontre pour la distribution du questionnaire pour les lycéens des lycées bilingues Prise de notes : Présentation de la politique linguistique d'établissement
16 avril	GSU : HZ Hélène Zajdels, Rectrice adjointe	Entretien retranscrit Présentation des réformes concernant le statut du français à GSÜ
21 avril	IFI : CP Christine Pirel, Attachée de coopération linguistique	Prises de renseignement sur la coopération linguistique avec les lycées bilingues
	IFI : GP Gabriel Poloniecki, ACU	Prises de renseignement sur la coopération avec les formations universitaires francophones
24 avril	GSÜ – FIT : SG Stéphane Gourmelen	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
30 avril	GSÜ : M. MSE Mehmet Sakir Ersoy, Doyen de la Faculté des sciences économiques et administratives	Prise de notes Présentation de la politique de la Faculté
	GSÜ – SP & RI : AS Aude Signoles (1)	Prise de notes

		Présentation des formations et des interventions en coopération (pédagogie)
03 mai	GSÜ – Lettres : OS Osman Senemoğlu , Doyen de la Faculté des lettres et sciences	Entretien retranscrit Présentation de la politique linguistique à GSÜ
04 mai	GSÜ –RI : SS Selcan Serdaroglu	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	GSÜ - GE : IK Idil Kya (1), co-responsable du département de gestion	Rencontre : échanges d'informations sur le français à GSÜ
05 mai	GSÜ : AS Aude Signoles (2 suite)	Entretien retranscrit (Suite)
06 mai	GSÜ-SP-RI : Etienne (stagiaire ENS)	Entretien retranscrit Présentation de la formation
	GSÜ - Sociologie : Ipek, responsable de la formation	Prise de notes Présentation de la formation et de la politique linguistique
07 mai	GSÜ, Istanbul DSPA-UM : JM Jean Marcon , 1 ^{er} directeur français de la formation	Entretien retranscrit Présentation de la formation, de la coopération et de la politique linguistique
08 mai	GSÜ, Cafétéria YJ Yves Jégouze , ancien Président de Paris1-Sorbonne (1993-98), co-fondateur CJ Bucarest.	Prise de notes différée Rencontre rapide. Coopération actuelle de Paris 1 avec le CJ
25 mai	Yeditepe / Marmara : JC Jale Civelek , responsable de la formation	Prise de notes Présentation de la formation
26 mai	GSÜ / DSPA-UM : BT Barlas Tolan , 1 ^{er} responsable de la formation UM, fondateur et 1 ^{er} Vice-Président de GSÜ	Entretien retranscrit Présentation des formations, des projets, des politiques linguistiques
27 mai	GSÜ-RI : Osman, Yildiz (assistants Haz, RI)	Prise de notes Présentation de la pédagogie en Hazırlık
28 mai	GSÜ-SP : Özgür (assistant de recherche)	Entretien retranscrit Présentation de la formation
29 mai	GSÜ – français & SS / Marmara : CC Corinne Chevalier	Entretien retranscrit Présentation des formations et des différences
31 mai	GSÜ-RI : BD Beril Dedeoglu , responsable de la formation	Entretien retranscrit Présentation de la formation et de la politique linguistique
01 juin	GSÜ –SP : MB Magali Boumaza	Entretien retranscrit Présentation des formations et des interventions en coopération (pédagogie)
	GSÜ-ECO : AI Ahmet Insel , responsable de la formation ; directeur du consortium	Entretien retranscrit Présentation des formations, de la politique linguistique, de la coopération
02 juin	Yeditepe Yeditepe / Marmara : YG Yazar Gürbüz , 2 ^{ème} directeur turc de la formation UM ; fondateur de la formation SP -Yeditepe	Entretien retranscrit Présentation des formations, de la politique linguistique, de la coopération, genèse DSPA-UM
03 juin	GSÜ – français & SS : EJ Eric Jean	Entretien retranscrit Présentation de la réforme, de la pédagogie du français et des SS à GSÜ
08 juin	Yeditepe : LY Lena Yeniorgan , adjoint de direction	Entretien retranscrit Présentation de la formation
09 juin	GSÜ -SP : EA Esra Atük (1)	Entretien retranscrit

		Présentation de la formation
	GSÜ / DSPA-UM : FÜ Fusun Üstel , responsable de la formation GSU-SP, ancienne enseignante à DSPA-UM	Entretien retranscrit Présentation de la formation et de la politique linguistique
10-14 juin	Bucarest : 4^{ème} séjour	
10 juin	AUF : VH Vincent Henry , responsable des programmes	Entretien retranscrit Présentation des actions de l'AUF en faveur des formations francophones
11 juin	IFB : MF Michel Farine , ACU	Entretien retranscrit Présentation des actions du SCAC en faveur des formations francophones.
	IFB : Mihaela (stagiaire ; diplômée 2008 SP-UB)	Entretien retranscrit Présentation des formations francophones en Roumanie + SP-UB
12 juin	SP-UB : Ana-Maria, Adelina et Tania (étudiantes SP-UB, L2)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	IFB-ASE : CT Cécile Tourbatez , lectrice de français (ASE ; SP-UB)	Entretien retranscrit Présentation de la coopération avec l'ASE et SP-UB
	Turquie	
15 juin	GSÜ-SP : EA Esra Atik (2 : suite)	Entretien retranscrit (suite)
23 juin	GSÜ-RI : Melike (étudiante, RI, L1)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
27 oct – 12 nov	Sofia : 4^{ème} séjour	
28-30 oct	Colloque CREFECO	Prises de notes et communication Etat de la réflexion sur la diffusion et l'enseignement du français en Bulgarie et dans les PECO
02 nov	IFS : FW Frédérique Willaume	Rencontre informelle ; prise de notes Etat de la coopération et de l'enseignement bilingue à la rentrée 2011-2012.
03 nov	NUB : CK Christophe Kiridis (enseignement du français), coopérant WBI	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie / français) et de la coopération WEB
04 nov	NUB : Tristan, étudiant de Master	Rencontre informelle ; Prise de notes La rentrée universitaire à la NUB
06 nov	NUB : PG Petia Georgieva	Rencontre informelle ; prise de notes La rentrée universitaire à la NUB
	US-SKO : SV Sonia Vateva	Rencontre informelle ; prise de notes La rentrée universitaire à US-SKO
07 nov	US-SKO : DB Diana Bojilova	Rencontre informelle ; prise de notes
08 nov	NUB : GI Galina Ilcheva (français)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie / français)
09 nov	IFS : présentation de Science po Dijon aux élèves des lycées bilingues de Bulgarie	Prise de notes Prise d'information sur les politiques des établissements supérieurs français en Bulgarie
10 nov	NUB : AG Antony Galabov	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
2011		
8 février	Lyon III, Institut de la francophonie	Entretien retranscrit

	AUF : MG Michel Guillou, ancien recteur de l'AUFELF-UREF, puis AUF	Présentation des actions de l'AUF en faveur des PECO (genèse)
18 février	Université d'Orléans : HB Hervé Burdin, coordinateur de la coopération avec l'ASE et l'ASEM	Entretien retranscrit Présentation de la coopération
06 mars-15 mars	Sofia : 5ème séjour	
07 mars	US-SKO : cérémonie de remise des diplômes de Licence de Lille 1	Observation
08 mars	US-SKO : DB Diana Bojilova, Magda	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (1ère année économie)
09 mars	NUB : PG Petia Georgieva (3)	Rencontre informelle
	US-SKO : DB Diana Bojilova, Magdalena	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (2ème année)
10 mars	NUB : PG Petia Georgieva (3)	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (2ème année)
	Sofia, Café U Lille 1 & (US-SKO) : POS F-C Seys et YB Yannick Bineau	Entretien retranscrit Présentation de la coopération
11 mars	US-SKO : diffusion questionnaire étudiants 3ème année (Magdalena)	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (1ère année gestion)
12 mars	US-SKO : DB Diana Bojilova	Rencontre informelle ; prise de notes Etat de la coopération
14 mars	IFS : GR Gilles Rouet, attaché coopération universitaire	Entretien retranscrit Etat de la coopération universitaire en Bulgarie, notamment avec les formations retenues
15 - 24 mars	Bucarest : 5ème séjour	
16 mars	ASE : AD Alexandrina Deaconu	Observation : cours 2ème année Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (2ème année, groupe 1)
	UB : IB Ionela Baluta	Rencontre informelle
17 mars	ASE : AD Alexandrina Deaconu	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (2ème année, groupe 2)
18 mars	IFB : AT Alexandre Talhouk	
19 mars	AUF : PS Petko Staynov	Présentation du nouveau programme de l'AUF Prise de notes
20 mars	ASE : TS Tania Segal	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (3ème année, groupe 1)
	SP-UB	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (1ère et 4ème années)
21 mars	ASE : TS Tania Segal	Distribution du questionnaire destiné aux étudiants (3ème année, groupe 2)
22 mars	MAE-ME : DM David Maguel (2)	Remise des questionnaires destinés aux lycéens des lycées bilingues Evolution de l'enseignement bilingue en Roumanie (bac bilingue)
23 mars	ASE : CL Corina Lascu (français)	Prise de notes Présentation de la formation (pédagogie, enseignement du français)
24-31 mars	Chisinau : 3ème séjour	
25 mars	ASEM : MP Mariana Prodan RB Rodica Blindu (comptabilité)	Diffusion questionnaire étudiants (L1 et L2)

28 mars	AUF (Mo) : LL Liliana Lupusor	Prise de notes Présentation des formations à distance de l'AUF
29 mars	Alliance Française, Chisinau MAE : PB Pierre Blettery	Prise de notes Présentation de la coopération française en Moldavie
30 mars	ASEM : Michele, Tatiana (étudiantes L2)	Entretien non retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	ASEM : GM G. Moldovanu	Prise de notes Evolution de la formation (pédagogie)
Turquie, Istanbul		
12 avril	GSU – GE : JMB I.-M. Balasque	Entretien retranscrit Présentation des formations et des interventions en coopération (pédagogie)
19 avril	GSÜ : HZ Hélène Zajdela , Rectrice adjointe (2008-2012) (2)	Rencontre ; Prise de notes Evolution de la réforme et de la coopération
21 avril	GSÜ -RI : SS Selcan Serdaroglu (2)	Rencontre informelle
	GSU - ECO : SP Selin Pelek (Hazirlik)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
24 avril	GSU-Lettres : MFC M.-F. Chitour , responsable du français à GSÜ	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie) et de la politique linguistique à GSÜ
25 avril	GSU –SP : HY Hakan Yücel	Diffusion du questionnaire destiné aux étudiants (SP-L1)
26 avril	GSU - GE : IK İdil Kaya (2), co-responsable du département de gestion	Entretien retranscrit Présentation de la formation et de la politique linguistique
	GSÜ - SP : HY Hakan Yücel	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSÜ - RI : FT Fusün Türkmen	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
27 avril	GSÜ - SP : AU Ateş Uslu	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSÜ – GE : YÖ Yaman Öztekin	Entretien retranscrit Présentation de la formation et de la politique linguistique
28 avril	GSU – GE : AGÖ Aşlı Gül Önce	Diffusion questionnaire étudiants (Gestion-L2)
	GSU – GE : AGÖ Aşlı Gül Önce	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
29 avril	GSU – GE : HD Hale Dilek	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
30 avril	DSPA-UM : AVT Ali Vahit Turhan , directeur de la formation (2006-2011)	Entretien retranscrit Présentation de la formation et de la politique linguistique (genèse, jusqu'à aujourd'hui)
2 mai	GSU – GE : IK İdil Kaya	Diffusion questionnaire étudiants (Gestion-L1)
	GSU – GE : ED Erkin Diyarbakırlıoğlu	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSU - SP : AU Ateş Uslu	Diffusion questionnaire étudiants (SP- L2, SP- L3)
3 mai	GSU – RI : ZA Zeynep Arıkanlı (RI- Haz)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSU – GE : Jale M. (+ Özlem)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)

	GSU - RI : Ateş	Diffusion questionnaire étudiants (RI L1)
4 mai	GSU-GE : ÖG Özlem George	Diffusion questionnaire étudiants (Gestion L3) Prise de notes différée.
	GSU – SP : MB Magali Boumaza	Diffusion questionnaire étudiants (RI L2 et SP L2)
9 mai	GSU - RI : SS Selcan Serdaroğlu	Diffusion questionnaire étudiants (RI L3)
	GSU – ECO : BG Burak Gürbüz	Diffusion questionnaire étudiants (Eco L1)
10 mai	GSU - ECO : TA Tuba Akıncılar	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSU - ECO : HZ Hélène Zajdela	Diffusion questionnaire étudiants (Eco L4)
11 mai	DSPA-UM : DV Deniz Vardar	Entretien non retranscrit Présentation de la formation
	DSPA-UM : EB Ebru Bulut	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
12 mai	GSU - ECO : BG Burak Gürbüz	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
13 mai	GSU - ECO : YG Yaça Gürbüz	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
	GSU - ECO : BG Burak Gürbüz	Diffusion questionnaire étudiants (Eco L3)
16 mai	DSPA-UM : AE Ash Ege	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
17 mai	GSU – ECO : Bilge	Diffusion questionnaire étudiants (Eco L2)
19 mai	GSU – SP (et transversal) : AK Ahmet Kuyas	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie : enseignement : Histoire de l’Empire ottoman et du kémalisme)
25 mai	GSU - RI : AFD Ali Faik Demir	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
27 mai	DSPA-UM : FB Frédéric Bourderau ; AE Ash Ege	Diffusion questionnaire étudiants (L1 / regroupement : FB ; L2 et L4 : Asli)
France		
5 juillet	FT Fernand Texier : téléphone SCAC-BG, COCAC, XXX	Entretien téléphonique ; prise de notes Les formations francophones en Bulgarie et la coopération
12 sept	BE Bernard Esmeir, Paris SCAC BG, ACU (XXX)	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Bulgarie, notamment avec les formations retenues (milieu années 2000)
14 sept	Paris, café PM Pierre Morel, AUF-BECO, responsable du bureau, 1996-2001	Entretien non retranscrit Complément (échanges de mël) d’informations sur les actions de l’AUF - BECO
21 sept	Paris, MAEDI, DGM BR Béatrice Ravanel, SCAC-RO, ACU, 2000-2003	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Roumanie, notamment avec les formations retenues (milieu années 2000)
22 sept	CD Christian Dubamel, Paris SCAC-RO, Attaché de coopération scientifique : 1992-1996	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Roumanie, notamment avec les formations retenues (genèse)
25 sept	Rocheft-en-mer GL Gérard Leyzieux, ACF : SCAC-BG (1990-1997) et SCAC RO (2001-2005)	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Bulgarie, notamment avec les formations retenues (genèse) + Echanges de mël

29 sept	ULB JMW J.-M. de Waele , U Libre de Bruxelles SP-UB et NUB	Entretien retranscrit Présentation de la coopération
30 sept	U Lille 1 PR Philippe Rollet , Lille 1 US-SKO	Prise de notes Présentation de la coopération
2 oct	Mieussy BB Bernard Barbereau , SCAC RO	Entretien retranscrit La coopération française en Roumanie (genèse)
3 oct	IEP Grenoble YS Yves Schemel , IEP Grenoble DSPA-UM : coordinateur de la coopération française (1987-2003)	Entretien retranscrit La coopération française avec DSPA-UM
24 nov	Paris, MAEDI DS Denis Seigneur , Chargé de la coopération universitaire au MAEDI - DGM	Entretien retranscrit La coopération universitaire : historique
30 nov	Bordeaux FM François Mimiague , U Bordeaux US-SKO, coordinateur du consortium	Entretien retranscrit La coopération universitaire
12 déc	VC Victor Cherner : téléphone (de Turquie)	Entretien téléphonique Les formations francophones en Bulgarie et la coopération française
29 déc	MPM Marie-Pierre Mosca , Skype (de Turquie) US-SKO, VI	Entretien retranscrit La coopération française
2012		
11 janv	PG Philippe Gille , Paris 5ème, café SCAC RO, VSN	Entretien non retranscrit La coopération universitaire en Roumanie, notamment avec les formations retenues (genèse)
	OP Olivier Peyroux , Paris 20ème, café BECO	Entretien retranscrit Les actions de coopération du BECO
12 janv	Paris, Maison de l'Union pour la Méditerranée MGM Michèle Gendreau-Massaloux , AUF : Rectrice de l'AUF (1999-2007)	Entretien retranscrit Présentation des actions de l'AUF en faveur des PECO (1999-2007)
13 janv	EV Emmanuel Vergne , ENA, Paris SCAC-RO : VI	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Roumanie, notamment avec les formations retenues
17 janv	VG Vincent Grimaud , X-de-la-Loire SCAC BG : COCAC	Entretien retranscrit Les formations francophones en Bulgarie et la coopération (genèse)
Turquie, Istanbul		
13 fév	FF Fabien Flori , téléphone IFB, ACU	Entretien retranscrit La coopération universitaire en Roumanie
14 fév	GSL Istanbul GD G. Doumergue , Ancien directeur des études françaises, secrétaire général de la FEN	Entretien retranscrit La Fondation et l'université Galatasaray (genèse et aujourd'hui)
19 fév	IFI	Entretien retranscrit

	MCJ M.-C. Jung , Attachée de coopération pour le français (depuis 2012)	Evolution de la politique linguistique et de la coopération en Turquie
8 mars	Domicile Istanbul DSPA-UM : JFP J.-F. Polo (1)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
France, Paris		
27 mars	Archives MAE – Courneuve (1)	Documents sur la coopération culturelle, scientifique et technique française en Turquie et dans les PECO en particulier
Turquie		
5 avril	Tarabya DSPA-UM : FB Frédéric Bourdereau (français) (1)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie, enseignement du français)
19 avril	GSÜ : DK Dilek Karagülle , secrétariat général Secrétaire générale de GSÜ	Entretien retranscrit Présentation de l'Université et de la coopération
24 avril	GSÜ : AS Aude Signoles (3)	Entretien retranscrit Le point sur la coopération
30 avril	Şehir Üniversitesi, Altunizade Bureau de FK Fehrat Kentel DSPA-UM : FK (1990-1999)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie)
3 mai	GSÜ – Département de français, FP Frédérique Pelletier , responsable du département de français	Entretien retranscrit Evolution du département de français
7 mai	GSÜ : HZ Hélène Zajdela , Rectrice adjointe (2008-2012) (3)	Rencontre informelle Evolution de la coopération
8 mai	Domicile Istanbul DSPA-UM : AT Aurélien Tourniaire (français)	Entretien retranscrit Présentation de la formation (pédagogie de l'enseignement du français)
France		
20 juin – 5 juillet	Archives MAE – Courneuve (2)	Documents sur la coopération culturelle, scientifique et technique française en Turquie et dans les PECO en particulier
26 sept	GM Gilles Massardier , Lyon, IEP DSPA-UM : 3 ^{ème} directeur français (1999-2002) (1)	Entretien retranscrit Présentation de la formation, de la coopération et de la politique linguistique
2 oct	GM Gilles Massardier , Montpellier, INRA DSPA-UM : directeur français (1999-2002) (2 : suite)	(suite)
Turquie		
8 nov	Domicile Istanbul DSPA-UM : FB Frédéric Bourdereau (français) (2)	(suite)
France		
20-21 nov	Archives MAE Courneuve	(suite)
24 nov	JLB J.-L. Balans , Bordeaux DSPA-UM, 2 ^{ème} directeur français (1992-1999)	Entretien retranscrit Présentation de la formation, de la coopération et de la politique linguistique
26 nov- 15 déc	Archives diplomatiques (Nantes)	Documents sur la coopération culturelle, scientifique et technique française en Turquie
2013		
5 avril	Istanbul, domicile	Prise de notes

	JFP J.-F. Polo DSPA-UM ; GSÜ -SP (2)	Présentation de la formation (pédagogie)
10 avril	Appartement, Istanbul SS Selean Serdaoğlu (GSÜ-RI)	Rencontre informelle, prise de notes : évolutions ?
13 avril	Café, Istanbul FB Frédéric Bourdereau (3) DSPA-UM	Rencontre informelle, prise de notes : évolutions ?
27 avril	Istanbul, domicile GSÜ : GE Gönen Eren Président de GSÜMED (2010-2012)	Entretien retranscrit Présentation de la GSÜMED (association des diplômés de GSÜ)
15 mai – 5 juin	Archives du Cabinet du Premier Ministre (Fontainebleau)	Documents sur la coopération culturelle, scientifique et technique de la MICECO
18 juillet	Istanbul, Restaurant Sanat GSÜ –DSPA-UM : JFP JF Polo (3)	Rencontre informelle, prise de notes : évolutions
Juillet	OT Olivier Tulliez, échanges de mèls US-SKO : VSN	Mèls La coopération française
2014		
15-20 juin	Archives diplomatiques (Nantes) compléments / vérifications	Documents sur la coopération culturelle, scientifique et technique française en Turquie

22. ANNEXE 22 - Classement des acteurs rencontrés par pays et par formation

Les tableaux présentés ci-dessous sont un résumé de tableaux présentant davantage dans le détail le parcours des acteurs. Les tableaux détaillés sont accessibles sous forme de fichier PDF (« Annexe 22 – détail »). Ce résumé présente de manière synthétique les données.

Les tableaux dressent la liste des acteurs avec lesquels nous avons eu des échanges, que ces échanges aient eu lieu sous forme d'entretiens (enregistrés ou pris en notes) ou d'échanges de mès. Nous indiquons aussi les acteurs ayant joué un rôle dans les formations universitaires francophones, que nous n'avons pas rencontrés, mais pour lesquels nous disposons d'informations qui ont été produites en-dehors du cadre de notre étude. Nous faisons figurer dans les listes certains acteurs-clefs, mentionnés par les acteurs rencontrés, que nous n'avons pu rencontrer eux-mêmes et pour lesquels nous disposons d'informations plus ou moins directes (issues d'entretiens conduits auprès d'autres acteurs, mais aussi, de documents d'archives, qu'ils ont parfois eux-mêmes produits). Pour ces derniers, nous avons laissé la deuxième colonne du tableau (« Fonction au moment de la rencontre ») sans indication.

Le classement est effectué par pays, puis par institutions (les formations elles-mêmes ; les instances de coopération dans chaque pays). Les acteurs universitaires de la coopération sont mentionnés dans la/les formation(s) dans laquelle / lesquelles ils sont intervenus. Pour les acteurs de la coopération « transversaux », qui interviennent dans plusieurs pays, ils sont regroupés en fin de liste (« acteurs transversaux de la coopération »).

Certains acteurs ayant eu différentes fonctions dans différentes institutions pendant la période à laquelle nous nous intéressons, ils se retrouvent dans plusieurs classements. Afin, cependant de ne pas répéter deux fois les mêmes informations, les détails ne figurent qu'une seule fois, dans un seul classement. Pour les autres fois, nous renvoyons au classement où figurent ces détails et grisons légèrement la ligne.

Nous avons indiqué l'ensemble des acteurs rencontrés, y compris les acteurs des formations pour lesquelles nous avons renoncé, à un moment ou à un autre de l'étude, à poursuivre l'investigation. Il n'en reste pas moins que certaines informations obtenues intéressent également notre propos étant donnés les liens qui existent entre la plupart des formations, par exemple, en ce qui concerne les actions de coopération. Ainsi figurent les acteurs rencontrés de l'Université technique de Sofia ou encore ceux intervenant dans les formations en Moldavie.

Ces classements donnent des renseignements rapides sur les acteurs : leur fonction au moment où nous les avons rencontrés – quand nous les avons rencontrés (colonne 3) ; leur(s) rôle(s) dans les formations retenues et la période durant laquelle ils sont intervenus (colonne 4) ; le type de données dont nous disposons (colonne 5).

Le fichier PDF (PDF 22) présente les détails.

Dans la troisième colonne (« Fonction au moment de la rencontre »), ne figurent des indications que pour les acteurs effectivement rencontrés. Exceptionnellement, lorsqu'il s'agit de véritables entretiens de recherche, dont nous disposons de la retranscription, mais qui ont été conduits dans d'autres études, nous indiquons en italiques la source de ces entretiens.

Outre les abréviations utilisées ailleurs dans l'étude³²⁴, la dernière colonne (« Type de données »), qui renseigne sur le type de données collectées pour chacun des acteurs, a été complétée à l'aide des abréviations suivantes :

Type de données :

R : entretien retranscrit intégralement

E : entretien enregistré mais non retranscrit, travail des données à partir de notes (notes d'entretiens et notes de réécoute)

N : entretien pris en notes. Nous n'indiquons que les prises de notes issues d'un entretien formel.

M : informations obtenues par échanges de mails

I : rencontre informelle (informations partielles, saisies dans le cours de conversations informelles conservées en petites notes en cas d'information nouvelle ou complémentaire) ou ponctuelle (remise de documents)

C : complément : documents produits par les acteurs (pour la plupart documents d'archives), entretiens réalisés avec les acteurs par d'autres chercheurs³²⁵, par des journalistes ; articles, récits d'expériences ou conférences produits par les acteurs sur le thème des formations francophones, de la francophonie ou de l'action universitaire.

Pour l'ensemble des acteurs, que nous ayons eu des échanges directs ou non avec eux, nous disposons d'informations biographiques, issues soit des archives, soit des sites des universités ou diverses institutions, soit des entretiens eux-mêmes. Lorsque nous ne disposons que d'éléments biographiques, nous n'indiquons rien dans la dernière colonne.

Nous avons anonymé les acteurs en noircissant les noms (conservés pour nous repérer nous-même parmi les acteurs) et en les remplaçant par des initiales.

a) Turquie

Marmara

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Barlas Tolat	BT	GSÜ : PR Département de sociologie	UM-SPA (1988-1993)	Voir GSÜ
Y. Gurbüz	YG	Retraité de l'université publique ; Doyen de la faculté de Droit de UY	UM-SPA (1988-1997) UY-SP (depuis 1997)	R
Jale Civelek	JC	Retraitee de l'université publique ; Directrice de UY-SP	UM-SPA (1988-2006) UY-SP : Directrice (depuis 2006)	N
Ali Vahit Turan	AVT	Directeur de la formation UM-SPA	UM-SPA (1988-2012) :	R
Omer Faruk Gençkaya	OFG		UM-SPA : depuis 2012 Directeur de la formation : depuis 2012	C
Fusun Üstel	FÜ	Directrice du département de SP à GSÜ	UM-SPA : (1989-2006) ; GSÜ - SP (depuis 2006)	Voir GSÜ
Deniz Vardar	DV	Professeure, UM - SPA	UM-SPA : depuis 1992	N
Fehrat Kente	FK	Professeur à Istanbul Şehir Üniversitesi, Altunizade	UM-SPA : (1990-1999)	R
Ebrü	E	UM-SPA : Assistante en sociologie politique (ATER)	UM-SPA : Assistante (ATER) : depuis 2009	R
Asli Ege	AE	UM-SPA : MdC associée	UM-SPA : 1993-97 (études) ; depuis 1999 : carrière universitaire	R
Yves Schemes	YS	Professeur, IEP Grenoble	UM-SPA : coordinateur en France du Département SPA : 1988-2003	R
Jean Marcon	JM	Professeur IEP de Grenoble, responsable de l'OVIPO	UM-SPA : 1 ^{er} directeur français de la formation : 1988-1992	R
J.-L. Balans	JLB	Professeur émérite, IEP de Bordeaux	UM-SPA : 2 ^{ème} directeur français : 1992-1999	R
Grilles Massardier	GM	Chercheur INRA Montpellier	UM-SPA : 3 ^{ème} directeur français : 1999-2002	R
Claire Vissie	CV	-	UM-SPA : Post-doc : 1998-2001	C

³²⁴ Voir la liste des acronymes et abréviations.

³²⁵ Dans ce cas, non seulement nous indiquons le nom du chercheur et la référence de la recherche, mais quand l'entretien a été retranscrit par le chercheur, nous indiquons aussi par des crochets, dans la dernière colonne, que cet entretien n'a pas été retranscrit par nos soins.

J.-F. Polo	JFP	GSÜ-SP : MdC coopération	UM-SPA : Post-doc : 2000-2002 GSÜ-SP : depuis 2010	Voir GSÜ
Elise Massican	EM	-	UM-SPA : Post-doc : 2002-2003	-
Laurent Godme	LG	-	UM-SPA : Post-doc : 2003-2006	C
Aurélien Tournaire	AT	UM-SPA : enseignante associée	UM-SPA : directrice cours de français : depuis 2000	R
Frédéric Bourderau	FB	UM-SPA : enseignant associé	UM-SPA : cours de français : depuis 2009	R
Selcan Serdaroglu	SS	GSÜ-RI : MdC associée	Diplômée UM-SPA 1993	Voir GSÜ
Esra Atuk	EA	GSÜ-SP : assistante	Diplômée UM-SPA 1993	Voir GSÜ
Hakan Yücel	HY	GSÜ-SP : MdC associé	Diplômé UM-SPA 1995 (L), 1998 (DEA)	Voir GSÜ
Zeynep Arikani	ZA	GSU-RI : assistante	Diplômée UM-SPA 1995	Voir GSÜ
Özgür Adadaç	ÖA	GSU-SP : MdC associé	Diplômé UM-SPA 1996	Voir GSÜ

b) GSÜ

GSÜ – Relations internationales (RI)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Beril Dedeoglu	BD	GSÜ - RI : responsable de la formation	GSÜ-RI : depuis 1995	R
Fusün Türkmen	FT	GSÜ - RI : MdC	GSÜ-RI : MdC : depuis 1999	R
Ali Faik Demir	AFD	GSU - RI : MdC	GSÜ-RI : depuis 1994	R
Selcan Serdaroglu	SS	GSÜ-RI : MdC associée	GSÜ-RI : depuis 1996	R
Osman & Yildiz	O & Y	GSU - RI : assistants	GSÜ-RI : assistants : depuis 2010	N
Zeynep Arikani	ZA	GSU - RI : assistante	GSÜ-RI : depuis 2002	R
Aude Signoles (1974)	AS	GSU - SP & RI : MdC coopération	GSU - SP & RI : MdC coopération : ETI (2009-2012)	R
Étienne	E	GSU - SP & RI : stagiaire ENS	GSU - SP & RI : stagiaire ENS (2009-2010)	R
Melike	M	GSU - RI : étudiante, RI, L1	GSU - RI : étudiante, RI, L1	R

GSÜ – Sciences politiques (SP)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Fusun Üster	FÜ	Directrice du département de SP à GSÜ	UM-SPA : 1989-2006 GSÜ-SP : depuis 2006	R
Esra Atuk	EA	GSÜ-SP : assistante	GSÜ-SP : assistante : depuis 1994	R
Ahmet Kuyas	AK	GSU - SP (et transversal) : MdC	GSU-SP (et transversal) : depuis 1996	R
Hakan Yücel	HY	GSU - SP : MdC associé	GSU-SP : depuis 2006	R
Özgür Adadaç	ÖA	GSU - SP : MdC associé	GSU-SP : depuis 2006	R
Ares Ustü	AU	GSU - SP : Vacataire	GSU-SP : Vacataire : depuis 2010	R
Magali Boumazza	MB	GSU - SP : Docteur coopération	GSU - SP : depuis 2007	R
Aude Signoles	AS	GSU - SP & RI : MdC coopération		Voir GSÜ-RI
J.-F. Polo	JFP	GSU - SP : MdC coopération	UM-SPA : Post-Doc : 2000-2002 GSÜ-SP : ETI : depuis 2012	R

GSÜ - Sciences Economiques (GSÜ-ECO)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Ahmet Insel	AI	GSÜ-ECO : Directeur du département ; coordinateur du consortium	GSÜ : 1994-2014 PR ; Directeur département, Directeur du Consortium	R + C
B. Gürbüz	BG	GSU-ECO : MdC	UM-SPA : 1989-1994 GSÜ-ECO : depuis 1995 UY-SP-RI : Interventions ponctuelles	R
Tuba Akinciilar	TA	GSU-ECO : Chargée de cours	GSU - ECO : depuis 1994	R
Ayça Akarçay-Gürbüz	AAG	GSU-ECO : Assistante	GSU - ECO : depuis 1997	R
Selin Pelek	SP	GSU-ECO : Assistante	Etudes GSÜ-ECO : Promotion 2006 GSU-ECO : depuis 2010	R
Hélène Zajdel	HZ	GSU-ECO : Rectrice-adjointe GSÜ	GSU - ECO : PR détachée (1999-2001, 2007-2008) Rectrice-adjointe GSÜ (2008-2012)	Voir GSÜ – Recteurs

GSÜ - Gestion (GSÜ-GE)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Mehmet Sakir Ersoy	MSE	GSÜ-GE : Doyen Faculté d'économie et d'administration publique	GSU : depuis 1994	N
İdil Kaya	IK	GSÜ-GE : PR, Doyen Faculté d'économie et d'administration publique	GSÜ-GE : depuis 1994 Doyenne Faculté sciences économiques et administratives : depuis 2012	R
Yaman Öztekin	YÖ	GSÜ-GE : PR	GSÜ-GE : depuis 1994	R
Jale Mimbaş	JM	GSÜ-GE : MdC	GSÜ-GE : depuis 1995	R
Aslı Gül Önce	AGO	GSÜ-GE : MdC associée	GSÜ-GE : depuis 2000	R
Ozlem Lecompte-Georges	ÖLG	GSÜ-GE : chargée d'enseignement	GSÜ-GE : chargée d'enseignement en anglais : depuis 1998	N
Hale Dilek Suer	HDS	GSÜ-GE : chargée de cours	GSÜ-GE : depuis 2004	R
Erkin Dıyancıoğlu	EDK	GSÜ-GE : assistant	GSÜ-GE : assistant (finance) : depuis 2000	R
J-M. Balasque	JMB	GSU-GE : Docteur coopération	GSU-GE : Docteur en Gestion : depuis 2006	R

GSÜ : Fondateurs, Recteurs et Recteurs-adjoints turcs

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Coskun Kura	CK	-	Fondateur	C
İnan Kura	IK	-	Fondateur Président de la GEV : depuis 1997	-
Yıldızhan Yayla	YY	-	PR Droit ; Recteur de GSÜ : 1992-2000	C
Erdoğan Tezi	ET	-	Vice-Recteur GSÜ : 1992-2000 Recteur de GSÜ : 2000-2003	C
Duygun Yarsuvat	DY	Recteur de GSÜ	GSÜ-Droit : PR : 1997-2008 Recteur de GSÜ : 2004-2008	N + C
Ethem Tolga	ET	-	GSÜ : Doyen FIT : 1993-2008 Vice-Recteur GSÜ : 1993-2008 Recteur de GSÜ : 2008-2015	C
Ertuğrul Karsak	EK	-	GSÜ : depuis 1994 Recteur de GSÜ : depuis 2015	-
Barlas Tolat	BT	GSÜ : fondateur ; PR département de sociologie	UM-SPA : 1988-1993 ; 1 ^{er} directeur turc (1988-1989). GSÜ : 1993-2014 : Vice-Recteur : 1993-2000 ; Directeur département sociologie : 1994-2005 ; Directeur ISS : 1994-1999	R + C

GSÜ : Recteurs-adjoints français

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Annie Petit	AP	-	Conseiller culturel adjoint, Vice-présidente française de l'EEIG : 1991-1995	C
Pierre Dumont	PD	-	Vice-Recteur français de GSÜ : 1995-1998	C
B. Filhon-Dutoit	BFD	-	MdC Droit, Recteur-adjoint français de GSÜ : 1998-2001	C
J.-C. Verez	JCV	-	MdC ECO, en délégation à GSÜ : 1998-2001 Recteur-adjoint français de GSÜ : 2001-2003	C
P. Lemire	PL	Recteur-adjoint GSÜ	PR Droit, Recteur-adjoint français de GSÜ : 2003-2007	R + C
Joël-Pascal Biays	JPB	-	PR Droit, Recteur-adjoint français de GSÜ : 2007-2008	C
Hélène Zajdel	HZ	Rectrice-adjointe GSÜ	GSU – ECO : PR délégation : 1999-2001 ; 2007-2008 PR, Rectrice-adjointe française GSÜ : 2008-2012	R + C
Jean-Jacques Paul	JJP	-	PR ECO-EDU, Recteur-adjoint français de GSÜ : depuis 2012	C

Autres acteurs de GSÜ

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
		Turcs		
Niyazi Ökten	NÖ	-	GSÜ : Doyen faculté de communication : 1994-1997	C
Osman Senemoğlu	OS	Doyen faculté de Sciences et Lettres	GSÜ : Directeur département de Lettres : 2005-2015 DOSoyen faculté de Sciences et Lettre : 2009-2015	N+R

Emre Ökten	EÖ	GSÜ : MdC département de droit	GSÜ : depuis 1995 PR : Droit international (depuis 2012)	C
Ipek Mercan	IM	GSÜ : MdC département de sociologie		N
Feyza Ak Aksoy	FAA	GSÜ : MdC département de sociologie	GSÜ Sociologie : depuis 1994	I
Dilek Karagülle	DK	GSÜ : Secrétaire générale	GSÜ : depuis 1994	R
Gönen Eren	GE	Président de GSÜMED MdC associé GSÜ-FIT	Etudiant GSÜ : 1999-2004 (L) ; 2007 (M) GSÜ-FIT : depuis 2011 Président de GSÜ-MED : 2010-2012	R
		TR/FR coordinateur du consortium		
Ahmet Ince	AI	Directeur du Département de Sciences éco. Coordinateur du Consortium.	<i>Voir GSÜ-ECO</i> Responsable du consortium universitaire	<i>Voir GSÜ-ECO</i>
		Français		
M.-F. Chitour	MFC	GSÜ - Lettres : responsable du français pour la coopération	GSÜ : 2010-2014	R
Frédérique Pelletier	FP	GSÜ : Coordonnatrice département de français (coopération)	GSÜ : depuis 2001	R
Corinne Chevalier	CC	GSÜ – français & SS (coopération)	GSÜ : depuis 2005	N
Eric Jean	EJ	GSÜ – français & SS (coopération)	GSÜ : depuis 2001	E
Stéphane Gourmelier	SG	GSÜ – FIT (coopération)	GSÜ : depuis 1997	E
		Etudiants		
Gözde & Akın	G & A	GSÜ – étudiants [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiant FIT - Industrie, L3 (2007)	R
Yiğitalı	Y	GSÜ – étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiant FIT - Informatique, L3 (2007)	R
Ipek & Gizen	I & G	GSÜ – étudiants [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiant FIT - Informatique, L3 (2007)	R
Akın	A	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiant Communication, L1 (2007)	R
Marsa	M	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiante Communication, L1 (2007)	R
Ilke & Başar	I & B	GSÜ : étudiants [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiants Droit, L4 (2007)	R
Mustafa	M	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiant Droit, L4 (2007)	R
Ash & Yuka	A & Y	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiantes Economie, L1 (2007)	R
Esmi	E	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiante RI, L2 (2007)	R
Zeynep	Ze	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiante Sociologie, L2 (2007)	R
Zuba	Zu	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiante Sociologie, L2 (2007)	R
Muhammed & Onur	M & O	GSÜ : étudiant [C. Troncy, 2007, M2]	Etudiants SP, L3 (2007)	R

Université Yeditepe (UY)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Y. Gürbüz	YG	Retraité de l'université publique ; Doyen de la faculté de Droit de UY	UM-SPA : 1988-1997 UY-SP : 1997-2006 : fondateur, 1 ^{er} directeur	<i>Voir UM-SPA</i>
Jale Civelek	JC	Retraîtée de l'université publique ; Directrice de UY-SP	UM-SPA : 1988-2006 ; UY-SP : Directrice : depuis 2006	<i>Voir UM-SPA</i>
Lena Yemiyorgun	LY	Assistante de direction de la formation	UY-SP FF depuis 1998. Enseignante de français	R

Etablissements secondaires bilingues de Turquie

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Georges Doumergues	GD	GEV : Conseiller d'éducation	Directeur études françaises GSL : 1992-2008 ; GEV : depuis 2008	R
Marc Fourreau	MF	GSL : Directeur des études françaises	Directeur études françaises GSL : 2008-2013	N + C
Pierre Gentric	PG	Ste Pulchérie : Directeur	Directeur : 2002-2012	N
J.-M. Thieart	JMT	Saint-Joseph [Entretien A. Lamy, 2013]	Directeur du lycée Saint-Joseph depuis 2008	C
Anne C	AC	GSL [Entretien A. Lamy, 2013]	Enseignante de français GSL depuis 2004	C
Afilla C	AO	GSL [Entretien A. Lamy, 2013]	Enseignante de philosophie GSL depuis 2009	C
Hervé N	HN	GSL [Entretien A. Lamy, 2013]	Enseignante de mathématiques GSL depuis 1998	C
Esra C	EC	GSL – GSÜ [Entretien A. Lamy, 2013]	Diplômée GSL, 2008 ; GSÜ-Droit : 2008-2013 (L)	C
Revan A	RA	GSL – GSÜ [Entretien A. Lamy, 2013]	Diplômée de GSL, 2007 ; GSÜ-RI : 2007-2012 (L)	C
Pınar G., Ekin I.	PG, EL	Saint-Joseph – GSÜ [Entretien A. Lamy, 2013]	Diplômées Saint-Joseph, 2007 ; GSÜ-Droit : 2007-2012 (L)	C
Demiz T., Özgür A.	DT, ÖA	Saint-Joseph - GSÜ [Entretien A. Lamy, 2013]	Diplômés Saint-Joseph, 2008 ; GSÜ-Droit : 2008-2013 (L)	C
Monique S	MS	Saint-Joseph [Entretien A. Lamy, 2013]	Enseignante de français Saint-Joseph depuis 1997	C
Jana C	JC	NDS [Entretien A. Lamy, 2013]	Diplômés de NDS, 1975.	C

Acteurs de la coopération en Turquie

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Fernand Rouillon	FR	-	Ambassadeur de FR en TR : 1981-1985	C
Philippe Loua	PL	-	Ambassadeur de FR en TR : 1985-1988	C
Eric Rouleau (1926)	ER	-	Ambassadeur de FR en TR : 1988-1991	C
François Dopfien	FD	-	Ambassadeur de FR en TR : 1991-1996	C
Hervé Le Porz	HLP	-	COCAC : 1981-1984	C
Alain Riotte	AR	-	COCAC : 1985-1987	C
Jean-Louis Toulouse	JLT	-	COCAC : 1987-1991	C
Bernard Malauzac	BM	-	COCAC : 1991-1995	C
Yves Beron	YB	-	COCAC : 1995	C
Denis Louche (1954)	DL	-	COCAC : 1996-2000 Directeur de la MICEL (1998-2000)	C
Jean-Pierre Debaets	JPD	-	COCAC, Directeur MICEL : 2000-2004	C
Stanislas Pierre	SP	-	COCAC, Directeur MICEL : 2004-2008 SCAC-RO : COCAC : 2010-2014	C
Jean-Luc Maslin	JLM	-	COCAC, Directeur MICEL : 2008-2012	C
J.-M. Puger	JMP	ACE (Istanbul)	ACE, Amb Fr en TR : 2005-2009	N
Christine Purer	CP	ACF (Istanbul)	ACF, Amb Fr en TR : 2008-2012	N
M.-C. Jung	MCJ	ACF (Istanbul)	ACF, Amb Fr en TR : depuis 2012	R
Zouheir Hamroun	ZH	ACU (Ankara)	ACU, Amb Fr en TR : 2005-2008	C
Gabriel Poloniet	GP	ACU (Istanbul)	ACU, Amb Fr en TR : 2008-2012	N

c) Roumanie

Académie des sciences économiques (ASE), formation d'administration des affaires en langues étrangères (FABIZ)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Viorel Lefter	VL	Vice-Recteur de l'ASE aux RI	ASE : depuis 1972 Doyen faculté d'Etudes éco en LE : 1992-2004	E + C
Alexandrina Deaconu	AD	Vice-doyenne de FABIZ	ASE : Depuis 1984 (assistante universitaire) Vice-Doyenne de FABIZ : depuis 2004	R
Anca Bogdan	AB	Responsable du bureau Erasmus, doctorante	Etudiante FF FABIZ : 1996-2000 (L) ; Responsable échanges Erasmus ; Chargée de Cours FABIZ : depuis 2001	R
Petre Brezeanu	PB	PR Finances, Vice-doyen de l'ASE	ASE : depuis 1991, FABIZ : depuis 1992 Vice-doyen FABIZ 2001-2011	R
M. Apostol	MA	PR Informatique	ASE : depuis 1969 ; FABIZ : depuis 1993	R
Tania Segal	TS	Lecteur universitaire	FABIZ : depuis 1996	R
Carmen Stoian	CS	Doyenne département Langues modernes et communication des affaires	ASE depuis 1990	R
Corina Lascu	CL	PR langue française	ASE depuis ?	N
Monica	M	Etudiante de Master Recherche	Etudiante FABIZ : 2004-2008 (L), M2R (2008-)	R
Cristina Triandafil	CT doc	Doctorante, assistante	Etudiante FF FABIZ : 2005 (L), Master (2006),	R
Cécile Tourbater	CTO	Lectrice de français à l'ASE (coopération)	Responsable espace francophone ASE 2006-10	R + N
Hervé Burdu	HB	Université d'Orléans, Directeur IAE	Coopération avec FF ASE et ASEM : 1992-2009	R

Université de Bucarest, formation en sciences politiques (SP-UB)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Radu Toma	RT	Directeur EDSS (depuis 2007)	Doyen de Faculté internationale des SH (1995 : Faculté de SP) : 1991-1994.	N
Rose-Marie Lagrave	RML	-	Fondatrice (1993) et directrice EDSS : 1997-2003	C
Daniel Barbu	DB	Directeur de la Chair de SP à UB	SP-UB : depuis 1991 Doyen Faculté de SP : 1994-2000 et 2002-2004.	N
Cristian Preda	CP	directeur de la faculté SP UB	UB-SP : depuis 1992 ; Doyen de Faculté de SP : 2000-2001 ; 2004-2010	N
Alexandra Ionescu	AI	Vice-Doyenne de la Faculté de SP (2004-2010)	Etudiante SP-UB FF : 1997-2001 (L) ; SP-UB : depuis 2001.	R + N
Silvia Marton	SM	Enseignante SP-UB FF	Etudiante SP-UB FF : 1995-1999 (L) MdC : depuis 2008 ; Vice-Doyenne : 2010-2011	R
Ionela Baluta	IB	Vice-Doyenne de la Faculté de SP	SP-UB : depuis 1997	R

Ruxana Ivan	RI	Enseignante SP-UB FF, FA	Etudiante SP-UB FF : 1997-2001 (L) ; M2 : 2003 SP-UB : depuis 2003.	R
Damiana Oros	DO	Enseignante SP-UB FF	Etudiante SP-UB FF : 2000-2004 (L) SP-UB : assistante : 2004-2012	R
Marina Tataran	MT		Etudiante SP-UB FF : 1997-2001 (L) ; 2003 (M2) Assistante : depuis 2002	E
Ana-Maria Adelina	AM & A	Etudiantes UB-SP FF	Etudiantes en licence 2 de la FF	R
Mihaila	M		Etudiante SP-UB FF: 2003-2007 (L) ; 2009 (M2)	
L.-M. de Waele	JMW	PR ULB	Coopération ULB : Missions EDSS, UB-SP (depuis milieu 90) et NUB (depuis fin 90)	R

Collège juridique (CJ)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Cornelia Birsan	CB	-	UB-Fac Droit : depuis 1967 ; Doyen faculté de droit UB : 1990-98 ; Directeur du CJ : 1993-1998	C
Flavius Bădescu	FB	Doyen de la faculté de droit	Doyen de la Faculté de Droit : depuis 2008 CJ : depuis ?	N
Simina Tanasescu	ST	Responsable roumaine du CJ	Doyenne Faculté de Droit : 2007-2008 ; CJ : depuis 1997 ; responsable pour UB : 2008-2014	R
Liviu Popescu	LP	Co-responsable roumain du CJ	UB Faculté de Droit : depuis 1993 ; Directeur ED droit : depuis 2014 ; CJ : depuis 1995	R
Dana Tôfan	DT	PR UB Faculté de Droit	UB Faculté de Droit : depuis 1991 ; Institut franco-roumain des affaires, puis CJ : depuis 1991	E
Calin Danilescu	CD	Intervenant professionnel (cabinet d'avocats) : depuis 2007	Etudiant UB Fac de Droit : 1994-1998 (L) et- CJ (1995-1998).	E
Ravzan Dinea	RD	Enseignant (Lecteur) roumain au CJ (depuis 2002)	Etudiant UB Fac de Droit (1995-1999) et CJ (1995-1999)	E
Ema & Andreea	E & A	Etudiantes CJ, L2		R
Yves Jegouzo	YJ	PR émérite, Paris 1-Sorbonne	Président Paris1-Sorbonne (1993-1998), co-fondateur CJ	(N)
Emmanuel Vergne	EV	RI : ENA Paris	Secrétaire général du CJ : 1995-2000	R
Gildas Fresneau	GF	Secrétaire général du Collège juridique	AT, secrétaire général du CJ : 2005-2009	N
D. Bouvier	DB	Secrétaire général du Collège juridique	AT : secrétaire général du CJ : 2009-2013	N
Pierre	PC	Chargé d'enseignement au CJ	VI : Chargé d'enseignement au CJ: 2007-2009	N
Anais	AA	Chargée d'enseignement au CJ	VI : Chargée d'enseignement au CJ : 2007-2009	N
Brigitte Vincen	BV	MdC U Bordeaux : Mission au CJ	Missions au CJ (Consortium CJ) : depuis 2002	E
Soraya Bahr-Messou	SBM	MdC Paris 1 : Mission au CJ	1 ^{re} mission à l'étranger : CJ, fév 2010	E
Xavier Delpech	XD	MdC associé Paris 1 : Mission au CJ	1 ^{re} mission à l'étranger : CJ, fév 2010	E
C. Ferran	CF	PR, Chef du Service des RI, U. Paris 1		N

Acteurs de la coopération en Roumanie

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Chantal Collet-Dumoulin	CCD	-	SCAC-RO : COCAC : 1988-1991	-
Thierry Vielle	TV	-	SCAC-RO : COCAC : 1991-1995	-
Stanislas Pierre	SP	-	SCAC- COCAC : 2004-08 (TR), 2010-14 (RO)	Voir TR
Christian Duhamel	CD	Retraite	SCAC-RO, ACS, CC adjoint : 1993-1996	R
Bernard Barbereau	BB	Retraite	SCAC-RO : ACL : 1990-1994	R
Philippe Gille	PG	Directeur de recherche CNRS, ENS	SCAC RO, VSN coopération scientifique : 93-95	E
Gérard Leyzieux	GI	Enseignant de français (France)	SCAC RO, Attaché de coopération linguistique	Voir BG
Olivier Peyroux	OP	Salarié ONG (enfants des rues en RO)	SCAC RO : VSN : 2000-2002 Chef de projet « filières » BECO : 2002-2005	Voir BECO
Béatrice Ravanel	BR	Paris, MAEDI, DGM	SCAC-RO, ACU : 2001-2003	R
Emmanuel Vergne	EV	RI : ENA Paris	SCAC-RO, VSN : Coop. décentralisée : 1993-95	Voir CJ
Michel Farine	MF	IFB : ACU	ACU-SCAC RO : 2006-2010	R
Lucile Bruand-Exner	LBE	IFB : ACE	ACE – SCAC RO : 2008-2011	N
Fabien Florin	FF	IFB : ACU	ACU ROU : 2010-2014 ; Directeur BECO : depuis 2014	R
David Maguel	DM	SCAC-MAE : AT	AT auprès MEN RO : projet « TICE » : 2009-11	N
Cécile Tourbateur	CT	VI-SCAC-RO	VI. Lectrice (ASE, SP-UB), responsable Espace francophone ASE : 2006-10	N + R
Alexandre Talhouk	AT	IFB : VI : adjoint ACU	VI – SCAC-RO : 2010-	N

d) Bulgarie

Université de Sofia, formation en gestion et économie (US-SKO)

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Georgi Chobanov	GC	-	Doyen Faculté Eco et gestion : 1991-2003 ; 2007-2011 ; responsable du département de gestion et de sciences économiques : 2003-2011 2014 : professeur émérite	-
Todor Popov	TP	-	Doyen Faculté d'Economie et gestion : 2004-2007	-
Boyan Penkov	BP	-	Création de la FF : 1991 ; 1995-96 : cours de mathématiques en français	-
Armhenui Pirian -2011	AP	Responsable de la formation (1995-1997 ; 2003-2009)	US-SKO, Faculté d'économie, depuis 1973 Directrice des FF: 1995-97 ; 2003-2009	N + R
Anastassia Bankova	AB	-	Responsable FF : 1997-1999	-
Izvetan Ignatov	TZ	-	Directeur de la FF : 1999-2001	-
Sonia Vateva	SV	Responsable de la formation (2009- aujourd'hui)	US-SKO : depuis 1999 Directrice des FF : 2001-2003 ; depuis 2009	N+R
Marcelin Yovogan	MY	MdC comptabilité	US-SKO FF : Intervient depuis 2002.	N
Viviane Baligand	VB	Enseignante vacataire	Enseignante vacataire FF : 1995-2009	N
Iskra Christova Balkanska	ICB	-	Chargée de cours : centre franco-bulgare MARCOM : 1993-97 ; Fac EcoFF : depuis 1998	-
Vladimir G. Boyadjev	VGB	-	Chargé de cours, Fac Eco, FF : 1998-2005 ?	-
Zhelyu Vladimirov	ZV	Enseignant vacataire à la FF	FF : Gestion des ressources humaines : 1999-2010	R
Guergana Stanoeva	GS	Assistante d'enseignement, Chef de projet, secrétaire de la FF	Etudiante F anglophone US-SKO : 1997 US-SKO FF : 1999-2010 (chargée de cours : depuis 2005), Secrétaire FF : 2006-10	N
Miroslava Hristova	MH	MdC	Etudiante de la FF : Bakalavar : 1996-2000 US-SKO FF : depuis 2005 (chargée de cours (Doctorat) depuis 2009)	R
Diana Bojilova	DB	Chargée de cours ; Responsable espace francophone	Communication commerciale en français : depuis 2002	N
Magdalen	M	Chargée de cours	Communication commerciale en français, depuis ?	N
Milka Tonova	MT	Secrétariat filière francophone	Etudiante de la FF US-ECO : 1996-2010 (L) ; IFAG : 2011 ; Secrétaire FF : depuis 2010	N
Pauline	P	Diplômée 2008	Diplômée US-ECO FF : Bakalavar : juin 2008	N
Etudiants Master (Svetlin)	É. Master S	Etudiants Master 2010		R
Philippe Rollet	PR	Président Lille 1	Coopération US-SKO FF : depuis 1998	N
Serge Evraen	SE	-	PR invité : avril 98 : cours de théorie comptable	-
Gérard Hirigoyen	GH	-	Coopération US-SKO : depuis 1995	-
Jean-Pierre Laborde	JPL	-	Président Bordeaux IV : 2006-2010	-
Yannick Lung	YL	-	Président Bordeaux IV : 2010-2014	-
François Mimiague	FM	Retraite de l'U Bordeaux	Professeur invité US-SKO: 1999-2005 Coordinateur du consortium : à partir de 2001	R
Eric Lamarque	EL	-	U. Bordeaux, IAE : Coordinateur Master Sciences de Gestion et Management : depuis 2004	-
Olivier Tulliez	OT	Consul à Londres	VSN : Cours de micro et macro économie : 1995- 97	M
Tristan Cazes	TC	-	VSN : Cours de micro et macro économie : 1997- 99	-
Caroline Jeanjean	CJ	-	US-SKO FF, VI : chef de projet : 2002-04	-
Marie-Pierre Mosez	MPM	Paris (mère au foyer)	US-SKO FF, VI : chef de projet : 2004-06	R
François-Olivier Seys	FOS	Université Lille 1	Vice-Président RI, Lille 1 : depuis 2012	R
Yannick Bineau	YB	Université Lille 1	Prof invité : de 2000 à 2012 Responsable des RI de Lille 1 : 2006-12	

NUB

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Antony Todorov	AT	Co-directeur FF SP	NUB : depuis 1990 ; Directeur FF SP : depuis 1998.	N + R
Anna Krastev	AK	Co-directrice FF SP	NUB : depuis 2004 ; Directrice FF SP : depuis 2004.	N
Katia Hristova	KH	Adjointe Département SP	NUB : depuis 1995 ; FF SP : depuis 1998	R
Ivan Nachev	IN	-	Directeur du département de SP : depuis 2013	-

Margarita Shivergeva	MS	MdC NUB FF	NUB : depuis 1997.	R
Antony Galabov	AG		NUB : MdC puis PR associé : depuis 2003	R
Petia Georgieva	PG	MdC associée	NUB : département SP FF : depuis 2005.	N+R
Hristo	H	Chargé de cours	NUB FF : Vacataire, chargé de cours : depuis 2009	R
Galina Ilcheva	GI	Chargée de cours (français)	NUB FF : depuis 2000	R
Ludwik Kastor	LK	Lecteur (langue française), WBI	Lecteur (langue française), WBI : 2008-2010	R
Christophe Kiridis	CK	Lecteur (langue française), WBI	Lecteur (langue française), WBI : 2010-2012	R
Irina Todova	IT	Secrétaire du Département	Ancienne étudiante FF (202-2006), Master (2007)	N
Krasimir	K	Etudiant L2 et secrétaire de la filière	Etudiant NUB FF depuis 2008	R
Tristan Lefilleu	TL	Etudiant de Master	NUB SP FF : 2005-09 (L) ; M2 : 2010	N
Damian	D M2	Etudiant de Master	NUB SP FF : 2004-2009 (L) ; m2 : 2010	R
Dimitar	D L4	Etudiant L4 NUB	NUB SP FF : 2004-2010	R
Alexandra	Alex	Diplômée de la NUB (1 ^{ère} promotion)	Etudiante NUB SP FF : 1999-2003	R
J.-M. de Waele	JMW	PR ULB	Missions UB-SP et NUB	Voir UB

UT

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Pencho Venkov	PV	PR UT	Fondateur et directeur FF Génie Electrique : 93-96 Doyen Département francophone UTS: 1996-2007	N
Ivan Momtchev	IV	Responsable des formations	Vice-Doyen département franco Génie Electrique : 1994-2007 ; Doyen Fac F Génie Electr : depuis 2007	N
Magdalena Velkova	MV	Directrice département LE	Enseignante de français	N
Stankova	S	Secrétaire de la filière		N
Roumen	R	Ancien étudiant, lecteur	Chargé de cours FF UT : depuis 2007	N

Acteurs de la coopération en Bulgarie

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Vassiliev	VA	-	IFS : COCAC : 1990-1991	C
Vincent Grimaud	VG	Retraite	IFS : COCAC : 1991-1994	R
Fernand Texier	FT	Retraite	IFS : COCAC : 1994-1998	N + C
Gérard Leyzieux	GL	Enseignant de français, lycée, France	IFS : ACL : 1990-1997 SCAC-RO : ACF : 2001-2005	R + M
Victor Chernen	VC	Retraite	IFS : ACE : 1993-1996	(N)
Denis Soriot	DS	-	IFS – Conseiller culturel adjoint : 1998-2002	-
Pascal Vagogne	PV	-	IFS : COCAC : 2001-2005 Ambassadeur de France en BG : depuis 2014	C
Catherine Suard	CS	-	IFS : COCAC : 2005-08	
Bénédicte Contamin	BC	-	IFS : COCAC : 2008-10	
Didier Talpain	DT	-	IFS : COCAC : 2010-13	
Jean-Loup Kuhn Delforge	JLKD	-	Ambassadeur de France en BG : 2001-2004	C
Yves Saint-Geours	YSG	-	Ambassadeur de France en BG : 2004-2007	C
Bernard Esmeir	BE	MRI INRA (Responsable Affaires eur)	IFS (CCC) : ACU : 2002-2006.	R
Hubert Guichard rousse	HG	ACU CCC-BG	IFS (CCC) : ACU : 2006-2010	N
Gilles Roue	GR	ACU CCC-BG	IFS (CCC) : ACU : 2010-2014	R
Jean-Marie Verges	JMV	-	ACE CCC-BG : 2005-2009	C
Richard Lescure	RL	ACE CCC-BG	IFS (CCC) : ACE : 2009-2013	N
Frédérique Willams	FW	AT CCC-BG	IFS (CCC) : AT (ens. bilingue) : 2007-2011	N
Chantal Bousquet	CB	ACF CCC-BG	IFS (CCC) : ACF (ens. bilingue / TICE) : 2007-2011	N
Theodor	Theo	CCC-BG : adjointe	IFS (CCC) : Programmes bourses : 1990-2010	N
Bissera Kolarova	BK	CCC-BG	IFS (CCC) : Responsable Edufrance et Campus France : depuis milieu années 1990	N
Claudine	CJ	Attachée de coopération institutionnelle	IFS (CCC) : coopération décentralisée : 2007-2009	N
N	RI- Dij	Représentante RI IEP Dijon	Présentation de SP Dijon depuis 2007	N

e) Moldavie

ASEM

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Dumitru Moldovan	DM	Doyen Faculté REI	ASEM : depuis 91. Fondateur et Doyen Faculté des RIE : depuis 94 ; Responsable FF : 1996-2004	N
Gheorghe Moldoveanu	GM	Responsable Département LE et FF	ASEM : depuis 1991 ; Responsable formation FF : 2004-2010	N
Mariana Prodan	MP	Responsable FF	Etudiante REI FF : Licence 1999 Responsable formation FF : 2010-2012 ?	R
M. A. Petrola	MAP	Enseignant FF	Licence ASEM (92-98, ru). Cours FF depuis 2008	R
Elina Benea	EB	Enseignant	Diplômée FF: 1996 ; Enseigne FF : depuis 1996	R
Larissa Dodu	LD	Enseignant	Diplômée FF : 1999 (L). Enseigne FF depuis 2002	R
Svetlana Dragancea	SD	Enseignante de français	ASEM : enseignante de français : depuis 1995.	R
Cristina Beregoi	CB	Etudiante L3		N
Michele & Tatiana	M & T	Etudiantes L2		N
Etudiants REI FF L1	É.L1	Etudiants L1		R
Hervé Burdin	HB	Université d'Orléans	Coopération ASEM et ULIM : délocalisation Licence d'Orléans, Gestion d'entreprise : 2006-09	Voir ASE

ULIM

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Ana Gutu	AG	Directrice FF Administration et gestion des entreprises	ULIM : depuis 1995 ; Vice-rectrice depuis 2003 Directrice de la FF depuis 1997.	N
P. More	PM	Professeur invité	Ancien directeur du BECO (1996-2002) Interventions régulières depuis 2002 : Littérature	Voir BECO

Université de Chisinau, Faculté de droit

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Valentina Ciocan	VC	Responsable de formation	Responsable de formation : depuis 2005	N + E
Diana Lazari	DL	Enseignante	Depuis 1997	E
Olga Domoc	OD	Enseignante de français		E
Galina B. Vitalina	GDV	Enseignante		E
Tania	EL2	Etudiante L2	Responsable espace francophone	N
Etudiants EL et L3	É.L2-3			E
Etudiants L1	É.L1			E

Université technique de Chisinau

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
M. Sontea	MS	Responsable FF UTM	Fondateur et responsable de la formation : depuis 1997	N
Mariana	M	Responsable espace francophone	Diplômée FF UT ; Espace francophone depuis 2009	E
Lavin Carcea	LC	Enseignant		E
Ilie Cazacu	IC	Enseignant		E
Alexa Sincovschi	AS	Enseignante		E
Olga, Daniella	OD	Enseignante de français		E
Tatiana	EL3	Etudiante L3		E

Acteurs de la coopération : Antenne du BECO en Moldavie et représentants du MAE en Moldavie

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Serge Bellin	SB	Responsable de l'antenne BECO –MO	Responsable de l'antenne BECO MO : 2008-2011	N+R
Roman Kwiatkowski	RK	-	Responsable de l'antenne BECO MO : depuis 2011	-
Claudia Vizari	CV	Assistante de programmes BECO-MO	Programme enseignement bilingue : depuis 2003	R
Virginia Revence	VR	Assistante de programmes BECO-MO	Programmes: FUF : depuis 2006	N
Liliana Lupusoi	LL	Responsable CNF BECO-MO	Responsable du CNF BECO-MO : depuis 2011	N
Pierre Bleuery	PB	Alliance Française, Chisinau / MAE	Responsable coopération linguistique et éducative, Amb de FR en MO : 2009-2010	N

f) Coopération transversale

Acteurs de la coopération AUF – BECO

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Michel Guillo	MG	Directeur de l'IFRAMOND, Lyon III	Président AUPELF : 1984-1987 Recteur AUF : 1990-1999	R + C
Michèle Gendreau-Massaloux	MGM	Membre de la mission de l'Union pour la Méditerranée	Rectrice de l'AUF : 1999-2007	R + C
Bernard Cerquiglin	BC	-	Recteur de l'AUF : 2007-2015	C
Marc Cheymol	MC	(contact, sans suite)	AUF : 1995-2012 : Chef de projet (1995-2000) [...] Coordonnateur « Francophonie universitaire » (2012)	C
Pierre More	PM	Professeur invité ULIM ; Directeur éditions (Québec)	Directeur du BECO : 1996-2001 AUF : Chef de projet délégué : «LF...» : 2000-2002	N+M
Roger Manières	RM	-	Directeur du BECO : 2001-2005	-
Liliana Ramarosoa	LR	Directrice du BECO	Directrice du BECO : 2005-2011	N
Pascal Durand-Carnier	PDC	Directeur délégué programmes, BECO	Gestion des FUF AUF-BECO : 2008-2009	N
Vincent Henry	VH	Directeur de programmes BECO	2004-2009 : Conseiller pédagogique, programme LF 2009-2010 : Directeur des programmes	N+R
Olivier Peyroux	OP	Salarié ONG	Chef de projet « filières » BECO (2002-2005)	R
Petko Staynov	PS	Directeur délégué programmes BECO	Coordinateur TIC (2005-2009). Directeur délégué des programmes (depuis 2009)	N
Abder-rahmane Rida	ARR	Directeur de l'IFAG	IFAG : Directeur : 2008-2011 AUF-BECO : Directeur : 2011-2014	N
Fabien Flor	FF	IFB-ACU	AUF-BECO : Directeur : depuis 2014	R
Mihaela Babul	MB	Chargée relations extérieures BECO	Relations extérieures du BECO : depuis 2004	N

Ministère des affaires étrangères, Paris

Acteur		Fonction au moment de la rencontre	Rôle(s) dans la (les) formation(s) / période	Données
Denis Seigneux	DS	Expert sectoriel MAEE-DGM	Chargé coopération universitaire au MAE : depuis ?	R

23. ANNEXE 23 – Données d’entretiens

Nous rappelons quelles sont les phases de l’enquête empirique et comment se présentent les entretiens dans ce travail, avant de présenter le guide des entretiens.

a) Phases de l’enquête empirique

Recueil documentaire

Le recueil documentaire s’est poursuivi pendant toute la durée de l’enquête empirique. Il concernait les formations francophones et les politiques des acteurs institutionnels par rapport aux formations francophones.

Recueil de données par entretiens et questionnaires

Phase 1 : contact des responsables institutionnels des formations pour vérifier la faisabilité du projet (accès aux enseignants et aux étudiants ; accès aux informations factuelles concernant la formation et à de la documentation de la formation) et éventuellement premières informations à recueillir sur la formation.

Phase 2 : entretiens avec les responsables institutionnels (responsables de la formation, acteurs de la coopération), et un échantillon représentatif d’enseignants (profils selon l’âge, la formation et le parcours universitaire) et d’étudiants.

Phase 3 : diffusion d’un questionnaire auprès des étudiants de la formation.

Phase 4 : entretiens avec d’anciens acteurs de la formation et/ou de la coopération.

b) Présentation des entretiens

La très grande majorité des entretiens a été enregistrée. Ils ont été intégralement retranscrits. D’autres pour des raisons diverses ont fait l’objet d’une prise de notes intensives, au plus près des propos de notre interlocuteur, en soulignant les mots-clefs ou les phrases-clefs. Nous avons repris ces notes sur fichier Word.

Conventions pour les retranscriptions d’entretiens

- Les entretiens ont été rendus anonymes.
- **Nous avons utilisé les abréviations suivantes :**
CT : enquêtrice ;
PI : personne interviewée.
- Les extraits d’entretiens cités sont présentés entre guillemets quand ils sont issus d’une retranscription ; nous n’utilisons pas les guillemets pour les extraits d’entretiens pris en note.

Accessibilités aux transcriptions et prises de notes d’entretiens

Les entretiens intégralement retranscrits, ainsi que les prises de notes (associés à d’éventuels compléments – échanges de mels, mais aussi articles publics... - n’ont pas été imprimés. Ils sont disponibles dans 7 fichiers PDF « PDF 23 – ENT » :

- 1 – Turquie GSÜ : les acteurs institutionnels
- 2- Turquie GSÜ : les enseignants
- 3- Turquie Marmara (DSPA)
- 4- Bulgarie
- 5- Roumanie
- 6- Moldavie

7- Acteurs transversaux (AUF ; MAE) (pour le MAE : les entretiens réalisés avec les acteurs des SCAC de chaque pays se trouvent dans le fichier pays correspondant).

c) Guides d'entretien et grilles de lecture de la documentation

Remarque :

Les guides d'entretiens suivants ont été ajustés selon chacune des personnes interrogées. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs, avec une adaptation souple de cette grille à chaque entretien.

Pour la documentation qui concernait tous les acteurs institutionnels étant intervenus dans la politique curriculaire, nous l'avons interrogée de la même manière, en la sollicitant pour le même type de questions.

La différence avec les entretiens étant que nous ne pouvions bien évidemment pas poser de questions supplémentaires par rapport au contenu donné. Parfois la documentation a permis d'engager sur des questions plus précises les entretiens : le degré de précision des entretiens a dépendu de la documentation dont nous disposions déjà en amont de l'entretien.

Il s'agit d'un guide. Selon notre interlocuteur, le moment de son implication dans la / les formations universitaires francophones, tous les points n'ont pas été nécessairement abordés.

Entretiens concernant la politique curriculaire

Informations sur l'interlocuteur

Fonction, parcours éducatif, répertoire langagier, usages des langues

Rôle dans l'institution et son évolution.

Informations concernant l'évolution de la formation ou de l'établissement

Genèse et évolutions de l'institution

Missions de l'institution

Politique institutionnelle défendue

Les acteurs individuels perçus comme acteurs-clefs, leur rattachement institutionnel, et leur rôle dans la création et/ou le fonctionnement de la formation / de l'établissement.

Les acteurs institutionnels : partenariats et évolutions (AUF, MAE / SCAC, universités...)

Statut curriculaire du français

Place de l'universitaire / place de la langue française / Place des formations francophones dans cette politique

Intérêt d'une politique de formations francophones

Leviers / Difficultés et contraintes d'une politique de formations francophones

Pérennité de la formation francophone ? Les difficultés / les ressources

Evolution de la politique curriculaire :

Statut curriculaire du français ;

Politique de recrutement et de formation des enseignants et des étudiants ;

Informations sur l'évolution des Moyens

Part du budget alloué aux formations universitaires francophones ; usages des moyens (formes d'action)

Partenaires dans la politique curriculaire

Investissements personnels et adhésions et éventuelles reconfiguration

Les questions viennent en cours d'entretien. Nous avons laissé nos interlocuteurs s'exprimer assez librement et avons choisi de rebondir sur leurs propos. Le cas échéant, nous leur avons clairement posé la question sur ce qu'ils pensaient du statut curriculaire du français.

Nous avons aussi, selon notre interlocuteur, posé la question de la manière dont était généralement perçu ce statut au sein de l'institution (discussions – voire débats - au sein de la formation / de l'établissement sur pérennité d'une telle formation ; objections à une telle formation / motifs du maintien ?)

Questions possibles : Comment se développe la formation francophone ? Quels changements importants depuis que vous l'avez intégrée ? (public ? mesures de recrutement ? départ / arrivée d'enseignants ?...)

Quelle est la place du français dans la formation ?

Comment parvient-on à maintenir des cours en français ?

Interventions d'enseignants francophones extérieurs ?

Entretiens sur l'action didactique

Ces entretiens se sont déroulés auprès des enseignants intervenants dans la formation, étant entendu que, pour certains, nous avons également posé des questions concernant l'action institutionnelle et que certains responsables institutionnels, y compris ceux ne disposant pas de fonction d'enseignant, ont également été sollicité sur des aspects didactiques.

En sus des questions spécifiquement didactiques, des questions concernant le statut curriculaire du français, les adhésions, ses fragilités / difficultés (ci-dessus) ont aussi été amenées lors des entretiens.

Enseignants

Formation / cursus

Cursus scolaire et universitaire

Importance du français dans ce cursus

Langues maîtrisées

Curriculum d'enseignement

- Depuis combien de temps intervenez-vous dans la formation francophone ?
- De quelle façon / à quelle occasion avez-vous intégré la formation francophone ?
- Quels sont les avantages à enseigner dans une formation francophone (avantages matériels/financiers ? Avantages académiques ? ...)
- Enseignement dans d'autres filières ? En quelle(s) langue(s) ?
- Quels cours disciplinaires ? Mêmes contenus ?

Impressions sur la filière :

- Mieux ou moins bien qu'avant ?
- Difficultés ? Atouts de la filière ?

Enseignements

- Concrètement **comment** faites-vous cours ? Préparation cours (formation pour la préparation des cours ? Recours à des manuels ?)
- CM ? TD ? Accès à des ouvrages en français ?
- Quelles **langues** utilisez-vous ?
- A quelles **occasions** ? (cours CM, TD, examens, bibliographie, contacts avec les étudiants, lectures + commentaires des lectures... Quel accès aux ouvrages ?
- **Pourquoi** seulement telle ou telle langue ou pourquoi plusieurs langues ? Pourquoi pas telle ou telle (notamment LM) ? Intérêts ?
- **LM** utilisé à quelle occasion ?

- **Objectifs** prioritaires dans votre enseignement (langue(s) ; discipline ; savoir-faire professionnels ?...)
- Si la personne enseigne dans différentes filières, quelles **différences notables existe-t-il entre les différentes formations quant aux manières d'enseigner et d'apprendre et aux attitudes par rapport aux enseignements et apprentissages de la part des acteurs de la situation didactique** ? Quelles ressemblances dans votre enseignement ? (prise en compte de la LE ? des besoins en LM ? autres...)

Attitude des étudiants

- **Niveau** des étudiants en langue ? Mieux ou moins bien qu'avant ?
- Besoin de **prendre en charge les aspects linguistiques** ? Comment sont pris en charge les aspects linguistiques ? Conseils aux étudiants ? Institutionnellement, **cours de langue** ? Liens avec cours de langue(s) (échanges entre enseignants ?) ?
- **Difficultés** ? (notamment en français, en LM... pour les concepts... prise de note, compréhension...)
- **Aide** particulière, **réponse** aux difficultés ?
- Avantages / inconvénients d'un enseignement / apprentissage en LE / en français / en plusieurs langues ?
- Pourquoi **choisissent-ils** cette filière ?
- **Usage** futur ? Monde professionnel / académique (préparés à affronter monde prof/académique dans autres langues ?)
- **Protestations** ? Réponses aux protestations ?
- Eventuellement : différences d'attentes entre étudiants de différentes filières ?

Difficultés personnelles ? Intérêt / avantages à enseigner en LE ?

Activité scientifique : langues utilisées

Plurilinguisme

- Que penseriez-vous d'un enseignement en plusieurs langues ? (difficultés – désavantages / avantages ?)
- Pour certains (cf Coste par exemple), avantages énormes à travailler et apprendre en plusieurs langues...
Qu'en pensez-vous ?

24. ANNEXE 24 - Inventaire des documents d'archives selon les pays

Nous avons consulté plusieurs documents d'archives relatives aux pays concernés par l'étude empirique.

- des archives officielles pour la période antérieure à 1999 pour la Turquie (action du SCAC) et pour les années 1990-1994 pour la Bulgarie et la Roumanie (actions de la MICECO)
- des archives non officielles – c'est-à-dire qui ne relèvent pas d'un centre des archives. Certaines sont néanmoins très « officielles » (comités paritaires franco-turcs de GSÜ), d'autres officieuses, d'autres très publiques (sites des institutions, par exemple).

L'ensemble de la documentation – assez énorme – a été classé dans des dossiers word par institutions et, à l'intérieur de chaque dossier, les différents documents ont été classés par dates.

Dans cette annexe :

- L'inventaire général des documents d'archives officielles (a).
- Le type de données recueillies par voie documentaire pour chaque formation (b).

a) Inventaire général des documents d'archives officielles

Descriptif des cartons consultés

Dans les tableaux figurent un bref descriptif des cartons consultés, tels qu'ils sont présentés dans les inventaires émis par les centres des Archives officielles dans lesquels nous nous sommes rendue, à savoir :

- les archives du poste diplomatique d'Ankara (1960-1999), au centre des Archives de Nantes :
Fonds 38PO/2007009/1-163

Dans le texte, nous utilisons l'abréviation « Archives Nantes » pour désigner ce fonds.

- les archives de l'administration centrale du Ministère des affaires étrangères, au centre des Archives de la Courneuve :

Fonds 72 BSG (cartons 462, 531, 544, 566, 567), Fonds 3278TOPO (cartons 23, 31, 116, 366)

Dans le texte, nous utilisons l'abréviation « Archives Courneuve » pour désigner ce fonds.

- les archives de la MICECO, au centre des Archives de Fontainebleau (archives du Cabinet du Premier ministre).

MICECO (1990-1993) : Fonds 940676

Dans le texte, nous utilisons l'abréviation « Archives Fontainebleau » ou « archives MICECO » pour désigner ce fonds.

**Archives de Nantes – Poste diplomatique d'Ankara (1960-1999) :
Fonds 38PO/2007009/1-163**

Carton consulté cotes	Descriptif	Période couverte
	Politique culturelle française en Turquie	
15 2.1 2.1.1 2.1.2 2.2 2.2.1	Présence culturelle à Istanbul 1987-1990 Présentation générale de la Turquie 1982 Rapports de fin de mission 1991-1992 Partenariat culturel avec les entreprises (perspectives) 1997	1982 1987-1992 1997
16 2.2.2 2.2.3	Accords culturels 1952-1999 De la 5e à la 13e commission mixte culturelle franco-turque et de la 1ère à la 7e commission de coopération technique et scientifique 1964-1982	1952-1999 1964-1982
17 2.2.3	14e commission mixte culturelle franco-turque et 8e commission de coopération technique et scientifique 1986 15e à 17e commission mixte culturelle, scientifique et technique franco-turque 1988-1997	1986-1997
18 2.2.4	Rapports de fin de mission des conseillers culturels 1975-1981 Rapport d'évaluation des aides bilatérales financées par les protocoles intergouvernementaux accordés à la Turquie 1988-1997 Notes de synthèse sur la coopération culturelle, scientifique et technique 1989-1992	1975-1997
19 2.2.5 2.3 2.3.1	Notes de synthèse sur la coopération culturelle, scientifique et technique 1963-1997 Rapport sur l'état de la francophonie 1990-1994	1963-1997
	Système éducatif en Turquie et francophonie	
20 2.3.3 2.3.4 2.4 2.4.1	Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) 1982, 1986 Enquêtes sur le français en Turquie 1984-1998 Politique culturelle de la Communauté économique européenne (CEE) en Turquie 1975-1982	1975-1998
23 3.2 3.2.1	Le système éducatif turc 1973-2000	1973-2000
24 3.2.2 3.2.3 3.2.4 3.2.5	L'enseignement bilingue en Turquie 1983-1999 Accords universitaires entre les universités françaises et turques 1978-1997	1978-1999
25 3.2.5 3.2.7	L'enseignement supérieur en Turquie 1978-1999	1978-1999
28 3.2.14	L'enseignement du français en Turquie 1948, 1975-1999	1948, 1975-1999
31 3.3.9 3.3.10	L'enseignement du français en Turquie 1987-1994	1987-1994
32 3.3.11	Rapport du Bureau d'action linguistique (BAL) 1981-1995	1981-1995
	Etablissement d'enseignement intégré de Galatasaray (EEIG)	
50 3.9 3.9.1	Historique 1981-1997	1981-1997

51 3.9.1	Généralités et création de l'EEIG 1952-1998	1952-1998
52 3.9.1 3.9.2 3.9.3	Association des anciens de Galatasaray 1990 Visite de François Mitterrand en Turquie 1992 Visite d'Alain Juppé en Turquie 1994 Règlement général de l'EEIG 1993 Fondation Galatasaray pour l'éducation 1980-1997 Université Galatasaray : généralités, inauguration, règlement général, locaux, inspections 1993-1998	1990-1998
53 3.9.3	Université : pédagogie, FIT, sciences sociales, faculté de droit et de communication 1992-1998	1992-1998
54 3.9.3 3.9.4	Université : département de français, études européennes, bibliothèque, conférences 1993-1998 Lycée : généralités, règlement général, rapports, locaux 1967-1997	1993-1998
55 3.9.4 3.9.5 3.9.6	Lycée : pédagogie, école primaire 1986-1995 Personnel de l'EEIG 1977-1998 Consortium de l'Université Galatasaray 1994-1998	1977-1998
56 3.9.7 3.9.8 3.9.9 3.9.10	université Galatasaray : Comité technique 1992-1993 Comité paritaire : conseil académique 1992-1999 Conseil d'administration 1993-1997 Concours d'accès 1993-1999 Articles de presse 1966-1997	1992-1999 1966-1997
57 3.9.11	Rapports sur l'EEIG : moyens, de mission, activité du département de français... 1980-1999	1980-1999
	Université de Marmara : Département de sciences politiques et administratives	
57 3.10 3.10.1	Dossier général 1987-1994	1987-1994
58 3.10.1 3.10.2 3.10.3	Conventions de coopération 1988-1996 Manifestations 1991-1997 Documents et ouvrages 1985-1997 Personnel 1985-1994 Locaux 1988-1997	1985-1997
59 3.10.4 3.10.5	Pédagogie 1988-1997 Rapports sur le département de sciences politiques et administratives 1987-2000	1987-2000
	Mission de coopération éducative et linguistique (MICEL)	
127 5.7 5.7.1 5.7.3 5.7.4 5.7.5	Activités de la Mission de coopération éducative et linguistique (MICEL) : 1994-1998	1994-1998
	Coopération scientifique et technique	
128 6.1.1 6.1 6.1.1.1 6.1.1.2 6.1.1.3	Coopération scientifique et technique Bilan de la coopération 1979 Rapports, statistiques, bilan des réalisations, notes de synthèse, synthèses des orientations et perspectives, programmes de coopération, rapports de stages. 1985-1993 Accord de coopération technique et scientifique entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République turque 1969 Partenaires et opérateurs français 1990, 1997	1979-1997

Tableau - Synthèse des données issues du fonds 38PO/2007009/1-163 des archives de Nantes (Poste diplomatique en Turquie) classées par carton et cote : contenu, période concernée

**Archives de La Courneuve - Administration centrale du Ministère des affaires étrangères :
Fonds 72 BSG (cartons 462, 531, 544, 566, 567), Fonds 3278 TOPO (cartons 23, 31, 116, 366)**

Il ne s'agit que de quelques documents isolés.

Carton consulté ³²⁶ cotes	Descriptif	Période couverte
Fonds 72BSG : Fonds de la Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID), Direction de la coopération culturelle et du français, Sous-direction de la coopération culturelle et artistique (1996-2002)		
567	Turquie, MICEL : Projet de budget pour 1999 ; projet de budget pour 2000.	fév 1999
531	Moldavie : Documents préparatoires à la Commission mixte franco-moldave	déc 1999
544	Roumanie : Scénarios de budget de l'exercice 2000. Centre de Coopération Culturelle de Bucarest	déc 1999
462	Bulgarie : Centre culturel et de Coopération : « Institut français » de Sofia. Projet de budget pour l'exercice 2000	fév 2000
Fonds 3278 TOPO³²⁷		
23	Pour un bilan des actions de coopération : Proche et Moyen Orient.	12 août 1983
366	Turquie : Coopération culturelle, scientifique et technique avec la Turquie.	1985-1988
31	Roumanie : TD diplomatique : programmation 1990 : Europe, Amériques, Afrique anglophone	28 sept 1989
116	Bulgarie : Doc de synthèse : Perspectives du français en Bulgarie. Bref descriptif de l'enseignement bulgare et projets d'action du BAL de Sofia. Roumanie : Note sur la situation du français en Roumanie.	avril 1991

Tableau - Synthèse des données issues des archives de La Courneuve (MAE, administration centrale) classées par carton et cote : contenu, période concernée

**Archives de Fontainebleau - Archives du Cabinet du Premier Ministre / MICECO (1990-1993) :
Fonds 940676**

Carton consulté Cotes	Descriptif	Période couverte
009	MICECO : Organisation, présentation générale, budgets, bilans et perspectives	1990-1993
023	Coopération scientifique et technique avec les PECO	1991-1993
026	Coopération universitaire avec les PECO	1991-1993

Tableau - Synthèse des données issues des archives de Fontainebleau (Cabinet du Premier ministre) / MICECO, classées par carton et cote : contenu, période concernée

³²⁶ Par ordre chronologique des documents.

³²⁷ Fonds en cours d'inventaire, la responsable de la section « culture » du Centre des Archives de La Courneuve, a pu extraire quelques documents susceptibles de nous intéresser.

b) Types de données recueillies pour chaque formation

Le tableau permet de se rendre compte des déséquilibres de données recueillies entre les différentes formations / institutions, classées selon les pays d'implantation.

Caractéristiques des documents Pays	Etablissement	Type d'accès	Période couverte ³²⁸	Source	Type d'information (- /+) ³²⁹	Contenu
Turquie	Université Marmara UM-SP	Archives officielles	1985-1997	Archives Nantes	++	Rapports, TD, notes sur la coopération entre l'UM, le gouvernement français, la FNSP. Fonctionnement de la formation : programmes, étudiants, enseignants...
		Archives officieuses	1988-2003 2005*	Acteurs de la coopération	++	Idem
		Accès publics	2009-2015	Sites internet (UM, IFI, IEP)	-/+	Présentations de la formation Programmes d'étude Rapports ERASMUS
		Travaux universitaires	-	-	-	-
	Université Galatasaray	Archives officielles	1980-1998 1992-2013	Archives Nantes GSÜ	++	Rapports, TD, notes sur la coopération entre GSÜ, le gouvernement français, divers acteurs universitaires et politiques. Fonctionnement de la formation : programmes, étudiants, enseignants...
		Archives officieuses	2001 1999-2009	Acteurs de la coopération Archives CT	++ +	Données internes ; rapport d'évaluation Département de français Enquête interne sur les usages du français en Licence
		Accès publics	2005-2014	Sites internet ; documentation (GSÜ, IFI, universités partenaires ;	+	Présentations de la formation Programmes d'étude Documents sur les partenariats Comptes rendus d'expérience...

³²⁸ Le signe * placé derrière les dates signifie que nous ne disposons que d'un ou deux documents isolés de cette période.

³²⁹ Le signe [-] signifie que les informations obtenues ne portent pas en priorité sur la formation, mais qu'elles traitent de la formation à travers un ensemble plus large (ensemble de formations ; ensemble des activités de coopération...) : le contenu informationnel est faible pour notre étude et ponctuel. Le signe [+/-] indique que l'information est de degré variable : parfois ponctuelle mais très précise, parfois plus longitudinale mais assez imprécise : elle acquiert une signification dans notre cadre si elle peut être complétée par d'autres informations issues d'autres sources. Le signe [+] indique que l'information est riche ou permet une bonne vue d'ensemble sur la période. Doubé ++, cela signifie que l'information est abondante et de très bonne qualité sur l'ensemble de la période.

				presse, France diplomatie ; blogs étudiants...)		
		Travaux universitaires	Fin XIX- déb XX 1994- 1998 2007 Avant 2010	Accès habituels aux travaux universitaires	-/+	Fondation GSL Points de vue et comptes rendus sur la coopération avec GSÜ
	Université Yeditepe	Archives officielles	2009- 2010	UY	-	Programmes d'étude
		Archives officieuses	-	-	-	-
	UY-SP	Accès publics	2009- 2014	Sites internet (UY)	-/+	Présentations de la formation Programmes d'étude
		Travaux universitaires	-	-	-	-
	Acteurs de la coopération ³³⁰ / acteurs autres institutions ³³¹ en Turquie	Archives officielles	1978- 1998	Archives Nantes	+	Actions de coopération des services culturels de l'Ambassade de France en Turquie : rapports, TD, notes de synthèses... : coopération générale ; lycées bilingues (GSL), coopération universitaire, synthèses sur la Turquie...
		Archives officieuses	2000	Acteurs de la coopération	+	Fin de mission COCAC
		Accès publics	1913- 1994* 1996* 2000- 2014	Sites internet; documen- tation : France diplomatie, Assemblée nationale et Sénat français ; Ambassade de France en TR...	-/+ ³³²	Traités, conventions de coopération Rapports sur la coopération en Turquie
		Travaux universitaires	1994- 1998 1997 1998 2005 2013	Accès habituels aux travaux universitaires	-/+	Points de vue et comptes rendus sur la coopération avec la Turquie

³³⁰ Il s'agit des acteurs « transversaux » de la coopération dans chaque pays, qui n'interviennent pas directement dans les formations, ont un rôle de coordination des actions de coopération dans tel ou tel pays. Les acteurs de la coopération universitaire conduits à intervenir dans une formation particulière sont compris dans les chiffres de la formation.

³³¹ Directeurs d'enseignements bilingues du secondaire ou directeurs d'autres institutions universitaires (IFAG, par exemple).

³³² Documentation très fournie, qui renseigne davantage sur l'action générale d'acteurs particuliers (acteurs de la coopération française) que sur l'action en direction des formations.

Roumanie	ASE	Archives officielles	2001*	MAE	-/+	Rapport évaluation FUF
			2009-2011	ASE		Liste des admis Erasmus Programmes de formation
	FABIZ	Archives officielles	2000* 2008* 2010*	Acteurs rencontrés	-/+	Fiche de renseignements ; convention de coopération
			2006-2009			Effectifs FABIZ et profils des étudiants
		Accès publics	2008-2014	Sites internet : ASE ; universités partenaires ; journaux ; brochures	+	Liste des admis Programmes des cours Présentations Evénements universitaires
		Travaux universitaires /institutionnels ³³³	2007-2012	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	-/+	Enquêtes sur les étudiants FABIZ ASE et le processus de Bologne Curriculum de français
	Université de Bucarest Sciences politiques UB-SP	Archives officielles	2001* 2003* 2005* 2006* 2009-2011	MAE SP-UB	-/+	Rapport évaluation FUF Programmes de formation
		Archives officielles	2000* 2008* 2009-2010*	Acteurs rencontrés	-/+	Fiches de renseignements ; conventions de coopération
		Accès publics	2003* 2005* 2007-2015	Sites internet : UB ; universités partenaires ; journaux	+	Liste des admis Programmes des cours Présentations Evénements universitaires
		Travaux universitaires / institutionnels	-	-	-	-
	Université de Bucarest Collège juridique CJ	Archives officielles	2001* 1995-2009* 2008-2011	MAE CJ	-/+	Rapport évaluation FUF Enquêtes sur les étudiants Programmes de formation
		Archives officielles	2005*	Acteurs rencontrés	-/+	Accord de coopération
		Accès publics	1990-2009*	Sites internet :	+	Historique ; enseignants Programmes

³³³ Nous classons ensemble des travaux universitaires (thèses, mémoires, articles scientifiques) et des travaux de présentation émis par des universitaires des formations concernées dans le cadre de colloques ou de revues à caractère scientifique.

			2008-2015	CJ ; Paris I ; SCAC-IFB. Brochures		Diplômes Etudiants
		Travaux universitaires	-	-	-	-
	Autres FUF Roumanie (EDSS, CEREFREA ...)	Archives officielles	-	-	-	-
		Archives officieuses	2008-2011*	Acteurs coopération	-/+	Convention
		Accès publics	2008-2011 2011-2015	Sites internet; documentation : EDSS ; CEREFREA; EHESS, université partenaires, AUF, SCAC-IFB. Brochures	-/+	Programmes des cours Présentations Evénements universitaires
		Travaux universitaires	1990-1995	Accès habituels aux travaux universitaires	-/+	Témoignages coopération Notoriété
	Acteurs de la coopération en Roumanie	Archives officielles	1990-1993	Archives Fontainebleau	-/+	Rapports MICECO : actions en Roumanie
		Archives officieuses	1997* 2000* 2007-2008 1993-1996 2005* 2007-2010	Acteurs BECO Acteurs SCAC-IFB	+	Rapports d'actions de coopération universitaire ; données sur les FUF ; données sur la langue française
		Accès publics	2001* 2005* 1991-2014	Sites internet; documentation : AUF, France diplomatie, Assemblée nationale et Sénat français ; SCAC-IFB... Brochures	+	Rapport évaluation FUF Rapports actions de coopération ; Axes de coopération universitaire ; données sur les FUF ; données sur la langue française ; rapports sur la Roumanie
		Travaux universitaires / institutionnels	1990-1995 1990-2012	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	-/+	Témoignages coopération Notoriété Francophonie

Bulgarie	Université de Sofia US-SKO	Archives officielles	2001* 1997 2005 2006-2008	MAE US-SKO	-/+	Rapport évaluation FUF Convention coopération Annuaire 10 ans Projet Master
		Archives officieuses	1991-2001 2002-2006 2009-2014	Acteurs de la coopération	+	Rapport évaluation politique française en BG Rapports internes sur le développement de la formation et coopération Licence délocalisée Lille 1
		Accès publics	2007-2014	Sites internet : US ; Bordeaux IV ; Lille I ; SCAC-IFS. Brochures	-/+	Programmes des cours Présentations Evénements universitaires
		Travaux universitaires / institutionnels	Avant 1988 Avant 2009 1994-2008	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	+	Historique US Historique Faculté économie Historique US-SKO
	NUB NUB-SP	Archives officielles	2001*	MAE	-/+	Rapport évaluation FUF
		Archives officieuses	1991-2001 2000* 2008* 1997* 2007-2008	Acteurs de la coopération	-/+	Rapport évaluation politique française en BG Fiches de renseignements Rapports d'actions de coopération universitaire AUF-BECO
		Accès publics	2007-2014	Sites internet : NUB ; SCAC-IFS. Brochures	-/+	Programmes des cours Présentations Evénements universitaires
		Travaux universitaires	2005 2008	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	-/+	Présentations FUF, Master
	Autres FUF Bulgarie (IFAG...)	Archives officielles	-	-	-	-
		Archives officieuses	1997* 2000* 2008	Acteurs rencontrés	-	Informations générale coopération Programmes des cours
		Accès publics	2008-2015	Sites internet :		Programmes des cours Présentations

				IFAG, U technique		Evénements universitaires
		Travaux universitaires / institutionnels	2009	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	-	Présentations
	Acteurs de la coopération en Bulgarie	Archives officielles	1990-1993	Archives Fontainebleau	-/+	Rapports MICECO : actions en Bulgarie
		Archives officieuses	1991-2001 ; 1994-1998 2008-2012 1997* 2000* 2007-2008	Acteurs SCAC-IFS Acteurs BECO	+	Rapports évaluation politique française en BG ; éléments de budget ; Rapports d'actions de coopération ; enseignement bilingue Rapports d'actions de coopération universitaire ; données sur les FUF ; données sur la langue française
		Accès publics	2001* 2005* 2006-2012	Sites internet : AUF, France diplomatie, Assemblée nationale et Sénat français ; SCAC-IFB... Brochures	+	Rapport évaluation FUF Axes de coopération universitaire ; données sur les FUF ; données sur la langue française ; enseignement bilingue
		Travaux universitaires / institutionnels	1993-2012	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires		Francophonie Enseignement bilingue
	Coopération transversale 334	MAE / Gouvernement français	Archives officielles	1990-1993	Archives Fontainebleau	+
Archives officieuses			1995-2003	Acteurs de la coopération	+	Rapports action DGR CST, DGCID
Accès publics			2001* 2005* 1991-2014	Sites internet ; Bibliothèque MAE ; documentation : AUF, France diplomatie, Assemblée nationale et Sénat français ; SCAC-IFB...	++	Rapport évaluation FUF Présentations et rapports actions de coopération ; Axes de coopération culturelle, linguistique, universitaire ; données sur les FUF ; données sur la langue française ; rapports pays

³³⁴ Il s'agit des acteurs de la coopération qui n'interviennent pas dans les pays directement, mais qui sont en charge de la politique globale des institutions de coopération et interviennent dans les administrations centrales ou les sièges administratifs de la coopération.

		Travaux universitaires	1988-2012	Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	+	Points sur la coopération française à l'étranger Francophonie ; Présentations pays (politique, économie, éducation)
	AUF BECO / AUF	Archives officielles				
		Archives officieuses				
		Accès publics				
		Travaux universitaires / institutionnels		Accès habituels aux travaux universitaires ou semi universitaires	-/+	

25. ANNEXE 25 – Grille d'analyse des études de cas

Nous projetons de réaliser des études de cas pour chacune des formations retenues, en nous appuyant sur la grille d'analyse des cas.

Cette annexe se compose :

- d'indications quant à la méthodologie utilisée pour traiter du statut curriculaire du français (entendu comme une règle curriculaire évolutive) ;
- de la grille élaborée devant servir à chacune des études de cas ;
- d'une ébauche des études de cas (présentée en PDF).

a) Méthodologie de l'analyse des évolutions du statut curriculaire du français

Nous avons deux objectifs principaux relativement à nos hypothèses quand nous nous sommes engagée dans l'analyse de l'étude empirique - qui, nous le rappelons, s'est construite progressivement, au fur et à mesure que nous conduisons nos investigations empiriques et recueillions nos données :

- construire et analyser les trois grandes dimensions de la recherche :
 - l'évolution des circonstances et des cadres d'action des acteurs (1) ;
 - l'évolution de la politique curriculaire et du statut du français dans les formations (2) ;
 - l'évolution du réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire (3) ;
- relever dans chacune de deux dernières dimensions l'évolution de la part relative à des enseignements en français, soit :
 - l'évolution du statut curriculaire du français au sein de la politique curriculaire des formations
 - l'évolution des investissements relatifs à ce statut de la part des acteurs du réseau producteurs de la politique curriculaire, ainsi que leur adhésion à ce statut.

Ce sont ces deux dimensions qui permettaient de cerner les évolutions du statut curriculaire du français.

Nous avons identifié des « éléments d'appréciation » pour chacune des deux dimensions, afin de les délimiter autant que possible l'une par rapport à l'autre et afin de donner à chacune d'elles une consistance.

Nous préférons utiliser l'expression « éléments d'appréciation » à celui d'« indicateurs ». Ce dernier terme – terme usuellement employé dans le monde de la recherche – présente le désavantage de renvoyer à des critères, strictement définis, ne supportant que des variations quantitatives et ignorant les variations qualitatives : les phénomènes sont présumés être identiques partout et tout le temps. Or, nous observons des évolutions complexes où les éléments ne sont ni identiques d'un contexte à l'autre, ni identiques dans le temps. Par ailleurs, ils n'évoluent pas au même rythme.

Si chacun de ces éléments renvoie à un « phénomène observable » identifiable, nous n'avons pas complètement évité les chevauchements, les phénomènes à observer et dont nous tentons de rendre compte étant complexes.

Quoi qu'il en soit, pour apprécier l'évolution de ces deux grandes dimensions, nous avons moins besoin d'indicateurs strictement délimités les uns par rapport aux autres (afin d'observer leurs variations les uns relativement aux autres) que de « repères » pouvant se prêter à une analyse longitudinale et pouvant donner une vue d'ensemble générale de l'évolution de chacune des deux dimensions.

Pour chacune de ces deux dimensions, nous avons tenté de construire, au cours de l'étude empirique, dans une démarche inductive, ces éléments d'appréciation, en fonction de :

- ce qui ressortait de manière particulièrement saillante des données de chacune des formations et de l'université Galatasaray ;
- ce qui, sans être nécessairement très appuyé dans les documents ou les entretiens, a pu émerger de l'analyse des données de telle ou telle formation, de manière relativement isolée par rapport aux autres formations.

Dans tous les cas, il s'agit donc d'éléments d'appréciation construits de manière inductive, relevant de préoccupations d'un ou de plusieurs acteurs engagés dans la politique curriculaire (accessibles dans les documents d'archives et/ou les entretiens). Même si notre immersion au sein de l'université Galatasaray a nécessairement constitué un point d'appui pour orienter initialement la recherche et que nous

dispositions déjà de certains éléments – dont plusieurs assez « évidents » - la liste a été construite au cours de la recherche empirique et fixée au moment de l'analyse finale des données.

Plusieurs de ces éléments d'appréciation sont plus pertinents dans certains pays que dans d'autres. Par exemple, la question des effectifs ne se pose pas du tout de la même manière en Turquie (où l'offre universitaire est inférieure à la demande ; où le concours national d'entrée ne permet pas, sauf exception, de « profiler » les candidatures), d'une part, et en Bulgarie et en Roumanie (où il existe une offre pléthorique de formations ; où les critères de sélection des candidats relèvent de l'appréciation des universités), d'autre part. Autre exemple : alors qu'en Turquie, à l'université Galatasaray en particulier, certains étudiants peuvent exercer une pression sur la langue d'enseignement du cours (basculement au turc), cette attitude ne se retrouve nulle part ailleurs (et la question pouvait surprendre nos interlocuteurs bulgares ou roumains quand on la leur posait).

Dernier exemple, le plus évident, le statut du français et ses applications ne relèvent pas du même niveau décisionnel, selon qu'il s'agisse de l'université Galatasaray ou des autres formations, isolées au sein des établissements de formations. Le réseau d'acteurs engagés dans la politique curriculaire n'a pas non plus la même dimension à l'université Galatasaray et dans les autres formations.

- La première dimension (Evolutions de **la** politique curriculaire et du statut curriculaire du français) est constituée de trois grands éléments d'appréciation :
 - Evolutions du curriculum formel et de sa mise en œuvre (curriculum « réel ») ;
 - Evolutions de la politique de recrutement des étudiants et du recrutement effectif ;
 - Evolutions de la politique de recrutement des enseignants et du recrutement effectif.

Il s'agit de tous les éléments qui relèvent du curriculum et de son fonctionnement didactique et qui peuvent être l'objet d'une « politique », au sens d'un ensemble de « règles curriculaires », de mesures tangibles dans le contexte formatif, soit explicitement formulées, soit, à défaut d'être explicitement formulées (ou faute d'un accès à des documents contenant cette explicitation), appliquées, mises en œuvre à un niveau organisationnel.

Les éléments formels ou les « règles curriculaires » (mesures qui constituent à proprement parler **la** politique curriculaire (voir première partie)) - le curriculum lui-même ; les modalités de recrutement des étudiants et des enseignants - font l'objet d'une attention particulière.

Nous avons aussi tenté de relever les évolutions de la mise en œuvre de la politique curriculaire, en considérant que cette politique curriculaire au sens strict de « règles » (elles-mêmes résultat d'une négociation entre acteurs producteurs de la politique curriculaire) était en dialogue permanent avec les stratégies des acteurs de la mise en œuvre curriculaire (enseignants et étudiants) et que seul l'ensemble (« règles » / « interprétations des règles » ou encore mise en œuvre des règles) permettait d'avoir une idée de l'évolution du statut curriculaire du français. Chacun des trois grands types de règles curriculaires (formulations du curriculum de formation ; règles du recrutement des étudiants ; règles du recrutement des enseignants) est vu en interaction constante avec les acteurs de la mise en œuvre :

- les règles ou modalités du recrutement des étudiants ou des enseignants délimitent un « public cible » ou un « personnel cible » qui peuvent être décalés du public « réel » ou du personnel « réel », en ce qui concerne leur « profil » (notamment, pour les étudiants, leurs compétences en langue française et leurs performances scolaires, et, pour les enseignants, leurs compétences en langue française et leurs compétences disciplinaires et académiques)
- la mise en œuvre du curriculum (« curriculum réel ») est une adaptation des règles relatives au curriculum de formation lui-même (« curriculum formel ») et le statut du français peut recevoir des variations importantes entre son statut formel et son statut réel.

Il nous semble que l'ensemble de ces éléments – **la** politique curriculaire de chacune des formations et de l'université Galatasaray et ses interprétations-mises en œuvre – permettent de donner une idée du statut curriculaire du français.

- La deuxième dimension (Evolutions du réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire) est constituée des éléments suivants :
 - Institution de formation : réputation, notoriété et évolution éventuelle
 - Genèse du réseau d'acteurs et de la formation
 - Evolutions de la composition du réseau d'acteurs et des relations entre acteurs

- Evolutions des investissements dans la politique curriculaire et sa mise en œuvre
 - Acteurs universitaires locaux et non locaux (enseignants-chercheurs, responsables universitaires)
 - Acteurs non universitaires (acteurs de la coopération universitaire, de la coopération linguistique)
- Evolutions du statut du français dans les « politiques curriculaires » de chacun des acteurs : adhésion au statut du français, part des investissements dans ce statut, cadres d'action des évolutions.

Cette dimension regroupe l'ensemble des éléments relatifs au réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire.

Pour le réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire, l'analyse traite différemment deux groupes d'éléments : d'une part ceux qui concernent la composition générale du réseau (genèse du réseau, intégration au réseau ; désistements...) et les liens de coopération (accords, conventions, liens affectifs...) et, d'autre part, ceux qui concernent les conceptions de chacun des acteurs

Ainsi, avec le deuxième groupe d'éléments, on examine pour chacun des acteurs l'évolution des investissements qu'il place dans l'entreprise curriculaire (investissements matériels et humains) et l'évolution de son adhésion au statut curriculaire du français. Ces éléments (investissements, adhésions) constituent ce que l'on peut désigner par « les » politiques curriculaires singulières des différents acteurs engagés dans « la » politique curriculaire de la formation (ensemble de règles relatives au curriculum de formation et à son fonctionnement). La politique curriculaire relative à chacun des acteurs (orientations principales des actions dans le curriculum de formation et des investissements consentis au fonctionnement, conceptions de la coopération et du statut curriculaire du français) est aussi envisagée en relation avec des « cadres d'action » (exposés dans la partie précédente), des orientations de politique universitaire ou de coopération universitaire plus larges, dont, pour une large dépendent orientations et investissements dans le curriculum.

La genèse, moment particulier de mobilisation du réseau d'acteurs, fait l'objet d'un point particulier. Reconstruire la genèse permet en effet d'avoir un aperçu dont se construit initialement « une » politique curriculaire et le réseau d'acteurs qui l'initie (hypothèse d'une formation universitaire francophone qui se construit comme le consensus ambigu d'une rencontre d'objectifs hétérogènes). Cela permet également de disposer d'un point de départ à partir duquel apprécier les évolutions.

Présentation des dimensions et de leurs éléments d'appréciation

1- Dimension : Evolutions de la politique curriculaire et du statut curriculaire du français

1.1- Evolutions du curriculum

1.1.1- Evolutions du curriculum formel

- Etendue du curriculum francophone
- . Formations
- . Cycles
- . Diplômes
 - Rythme du curriculum
 - Contenus disciplinaires et proximité avec les orientations formatives françaises ou d'autres pays francophones d'Europe occidentale
 - Statut du français dans le curriculum formel
- . Statut curriculaire
- . Options curriculaire : séjours d'études en France / dans un établissement francophone non local

1.1.2- Evolutions du curriculum « réel »

1.2- Evolutions de la politique de recrutement des étudiants

- Sélection des étudiants
- Coût
- Effectifs
- Profils des étudiants : profils cibles / profils réels

- Choix d'une formation en français et attitude générale par rapport au français langue d'enseignement
- Rapport aux études
- Débouchés de la formation / poursuite d'études

1.3- Evolutions de la politique de recrutement des enseignants

1.3.1- Universitaires locaux et personnel local

- Valorisation du travail universitaire
- Sélection des enseignants
- Evolution des profils des enseignants (statut au sein de la formation ; répertoires langagiers et disciplinaires ; enseignement / recherche ; langues d'enseignements et usages du français)
- Relève et profil des nouveaux recrutements
- Formation des enseignants (langue française, contenus, méthodes d'enseignement)

1.3.2- Universitaires et personnel extérieur (français / francophone externe)

- Personnel permanent ou de longue durée
- Missions ponctuelles d'enseignement

2- Dimension : Evolutions du réseau d'acteurs et des politiques curriculaires particulières : relations, investissements et adhésions

2.1- Institution de formation : réputation, notoriété et évolutions éventuelles

2.2- Genèse du réseau d'acteurs et de la formation

2.3- Evolutions de la composition du réseau d'acteurs et des relations de coopération

2.4- Evolutions des investissements dans le curriculum

- Acteurs universitaires (enseignants-chercheurs, responsables universitaires)
- Acteurs non universitaires (acteurs de la coopération universitaire, de la coopération linguistique)

2.5- Evolutions de la conception de la coopération et des orientations de la coopération

- Acteurs universitaires (enseignants-chercheurs, responsables universitaires)
- Acteurs non universitaires (acteurs de la coopération universitaire, de la coopération linguistique)

2.6- Evolutions de la conception du statut du français dans les « politiques curriculaires » de chacun des acteurs : adhésion au statut du français, part des investissements dans ce statut, cadres d'action des évolutions.

- Acteurs universitaires (enseignants-chercheurs, responsables universitaires)
- Acteurs non universitaires (acteurs de la coopération universitaire, de la coopération linguistique)

Eléments d'appréciation et éléments empiriques

Il apparaît, comme nous l'avons déjà dit (partie 1), que tous les éléments n'ont pas pu être renseignés dans leur évolution, de la création des formations à aujourd'hui, pour l'ensemble des formations. Nous avons davantage de précisions et de détails pour les évolutions relatives à l'université Galatasaray. Pour les autres formations, notre corpus varie en fonction des documents d'archives que nous avons pu obtenir, ou, à défaut, de la mémoire des acteurs impliqués avant le moment de l'enquête empirique.

Nous pensons toutefois, malgré ces variations d'informations, parfois importantes, que nous sommes en mesure, d'avoir une vision d'ensemble des évolutions de chaque formation.

Par ailleurs, certains de ces éléments d'appréciation sont d'emblée voués à rester imprécis. Par exemple, nous avons volontairement laissé de côté le questionnaire que nous avons distribué aux étudiants en cours d'études dans toutes les formations. Il impliquait un traitement lourd – qui pourra être réalisé ultérieurement et faire l'objet de publications complémentaires –, sans toutefois offrir des renseignements sur les évolutions des choix de formation et des attitudes des étudiants envers le statut du français. Nous avons donc préféré nous en remettre aux quelques entretiens conduits auprès d'étudiants en cours de formation et de diplômés, ainsi qu'aux appréciations des enseignants sur les

étudiants, pour avoir au moins une idée très globale - et certes très imprécise - des motivations et attitudes du public de chaque formation - voire de leur évolution.

b) Grille de cas³³⁵ de synthèse des éléments d'appréciation des évolutions, classés selon les deux dimensions principales de l'étude empirique

1- Dimension 1 : Evolution de la politique curriculaire et du statut curriculaire du français

1.1- Evolutions du curriculum et réformes curriculaires

Eléments d'appréciation	Eléments clefs et évolution	Tendances générales
1.1.1- Evolutions du curriculum formel		
Etendue du curriculum francophone - formations - cycles - diplômes		
Rythme du curriculum		
Contenus disciplinaires et proximité avec les orientations formatives françaises ou d'autres pays francophones d'Europe occidentale		
Statut du français dans le curriculum formel - Statut curriculaire - Options curriculaires : séjours d'études en France / dans un établissement francophone non local		
1.1.2- Evolutions du curriculum « réel »		

1.2- Evolution de la politique de recrutement des étudiants

Eléments d'appréciation	Eléments clefs et évolution	Tendances générales
Sélection des étudiants		
Effectifs		
Coût		
Profils des étudiants : profils cibles / profils réels		
Choix d'une formation en français Attitudes par rapport au français langue d'enseignement		
Rapport aux études		
Débouchés de la formation / poursuite d'études		

1.3- Evolution de la politique de recrutement des enseignants

Eléments d'appréciation	Eléments clefs et évolution	Tendances générales

³³⁵ Prévue pour chaque formation.

1.3.1- Universitaires locaux et personnel local		
Valorisation du travail universitaire		
Profils des enseignants		
Relève et profil des recrutements		
Formation des enseignants bulgares : langue française, contenus, méthodes d'enseignement		
1.3.2- Universitaires et personnel extérieurs (français / francophone externe)		
Personnel permanent ou de longue durée		
Missions ponctuelles d'enseignement		

Bilan sur les principales évolutions curriculaires et les réformes curriculaires

2- Dimension 2 : Evolutions du réseau d'acteurs et des politiques curriculaires particulières : relations, investissements et adhésions

Eléments d'appréciation	Eléments clefs et évolution	Tendances générales
2.1- Institution de formation : réputation, notoriété		
2.2- Genèse du réseau d'acteurs et de la formation		
2.3- Composition du réseau d'acteurs et des relations de coopération		
2.4- Investissements dans le curriculum - acteurs universitaires - acteurs non universitaires		
2.5- Conceptions de la coopération et des orientations générales de la coopération de chacun des acteurs - acteurs universitaires - acteurs non universitaires		
2.6- Conceptions du statut du français dans les politiques curriculaires de chacun des acteurs (adhésions, investissements) - acteurs universitaires - acteurs non universitaires		

En grisé : les éléments concernant chacun des acteurs indépendamment des autres.

Bilan sur les principales évolutions du réseau d'acteurs

c) Annexes complémentaires : exemples et ébauches d'études de cas

Ces annexes, non imprimées, sont accessibles sur fichiers PDF (déposés sur Google chrome)
[Annexe 25 – Etudes de cas].

Elles se composent de quelques études de cas :

- en Bulgarie : Centre MARCOM ; IFAG ; formation à l'économie et à la gestion de l'université Saint-Clément d'Ohrid de Sofia ; formation en sciences politiques de la NUB.
- en Turquie : Université Galatasaray (rédaction partielle).

26. ANNEXE 26 – Chronologies des événements politiques et éducatifs : Turquie, Bulgarie, Roumanie

Des chronologies pour chacun de trois pays sont disponibles dans des annexes non imprimées, en PDF [Annexe 26 – Chronologies]. Elles concernent :

- les événements politiques et des relations internationales ;
- les événements relatifs à l'éducation et à l'enseignement supérieur.

Thèse de Doctorat

Christel TRONCY

Institutionnalisation de formations francophones en contexte non francophone : politiques curriculaires et statut du français. L'université Galatasaray en Turquie (1992-2012) : une étude de cas élargie à d'autres formations en Europe orientale.

Institutionalization of training programs in French in a non French-speaking context: curricular policies and status of the French language Galatasaray University, Turkey (1992-2012): a case study, extended to other training programs in Eastern Europe.

Résumé

Comment s'institutionnalise – dans la durée – le statut du français comme langue d'enseignement dans des formations universitaires en contexte non francophone ? L'hypothèse principale est celle d'une faible institutionnalisation du statut curriculaire du français en contexte non francophone, due notamment aux acteurs producteurs de la politique curriculaire universitaire, de moins en moins engagés dans un curriculum en français.

L'étude de l'évolution de la politique curriculaire de l'université Galatasaray - université créée en 1992 sur la base d'un accord franco-turc - est envisagée selon une démarche qualitative et inductive, au moyen d'une étude de cas élargie à d'autres formations francophones, de moindre ampleur, mais créées à la même période au tournant des années 1980-1990 en Turquie et dans d'autres pays d'Europe orientale. L'étude s'appuie sur un vaste corpus de données d'archives et de données d'entretiens. Les différents éléments recueillis sur plusieurs formations permettent de mettre à jour des processus d'institutionnalisation initiaux du statut du français communs à ces formations et à l'université Galatasaray. Toutes sont représentatives d'une période particulière, de courte durée, propice à un mouvement de création de formations universitaires francophones dans ces contextes globalement non francophones d'Europe orientale. Dans la majorité des cas, à des degrés divers, vingt ans après, le statut du français apparaît d'autant plus instable que les réseaux d'acteurs producteurs de la politique curriculaire universitaire sont faibles et que le statut du français est de moins en moins consensuel.

Mots clés

Politiques linguistiques éducatives, Francophonie, Statut curriculaire du français, Université Galatasaray, Formations universitaires francophones, Turquie, Europe orientale, Réseaux d'acteurs, Etude de cas élargie

Abstract

How does the status of the French language **as the teaching language for the courses** become institutionalized in academic training programs, within a non French-speaking context? The main assumption is that of a weak institutionalization of the curricular status of the French language in a non French-speaking context, due in particular to the players, who generate the academic curricular policy while being less and less committed to a curriculum in French.

The study of the curricular policy evolution at Galatasaray University — a university created in 1992 on the basis of a franco-turkish agreement — is considered along the lines of a qualitative and inductive approach, by means of a case study extended to other training programs in French, of a lesser scope but created during the same era, at the turn of the 1980s-1990s in Turkey and in other Eastern Europe countries. The study relies on a vast corpus of archival data and interview-gathered data. The elements concerning the selected training programs enable us to bring to light some initial institutionalization processes of the status of the French language, that are common to these training programs and to Galatasaray University. All are representative of a particular era, of short lasting, propitious for a movement of academic training programs creation, in French, within these globally non French-speaking contexts in Eastern Europe. In the majority of cases, at various degrees, twenty years later, the status of the French language appears all the more unstable that the networks of players who generate the curricular academic policy are weak, and that the status of the French language is less and less consensual.

Key Words

Educational linguistics policies, Francophonie, curricular status of the French language Galatasaray University, French-speaking academic training programs, Turkey, Eastern Europe, Networks of players, Extended case study