

Faculté de philosophie, arts et lettres

Année préparatoire de langue française : méthodes et dispositifs efficaces

L'exemple de la *hazırlık* de l'Université franco-turque de Galatasaray

Auteur : Justine NEY
Promoteur(s) : Silvia LUCCHINI
Année académique 2019-2020
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale, à finalité didactique

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les deux personnes sans qui ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour. La première est bien sûr ma promotrice, Silvia Lucchini, qui en plus d'avoir été une inspiration en tant que professeure, a soutenu mon projet dès le début et m'a toujours poussée vers l'avant. Je n'oublierai jamais la confiance qu'elle a eue en moi et qui n'a jamais failli. La deuxième est l'ancienne responsable de l'année préparatoire, qui m'a ouvert sans hésiter les portes de la *hazırlık* et a aidé à l'organisation de chacun de mes trois séjours. Merci d'avoir partagé avec moi les secrets de l'année préparatoire de Galatasaray et d'avoir été mon guide.

Ensuite, ce mémoire est dédié à mes grands-parents, Francine et Robert Gehlen, mes deux héros qui ont toujours été là pour moi et m'ont permis de mener à terme ces belles études que j'ai faites. Merci pour le soutien inconditionnel, les éternels « tu avances bien dans ton mémoire ? » et l'aide avec les transcriptions des interviews des enseignants. Sans vous, je ne serais jamais arrivée au bout de mon voyage.

En terres turques, mes premiers remerciements vont à mon compagnon, Ömer Yıldız, qui a été un véritable soutien lors de mon troisième séjour à Istanbul et a par la suite toujours répondu présent pour écouter les extraits d'enregistrement en turc que je ne comprenais pas. Merci à Yusuf, à Cem et à sa famille, qui ont été des hôtes formidables pendant mes premier et deuxième séjours. Surtout, un tout grand merci à mon ami Galatasaraylı Ekrem qui a été l'élément déclencheur de tout ce projet et grâce à qui j'ai pu avoir ma première personne de contact à Galatasaray.

Enfin, sans les nommer pour respecter leur anonymat et une longueur respectable de page de remerciements, merci à tous les étudiants et enseignants de Galatasaray qui ont pris part à ce projet et m'ont accompagné durant mes différents séjours. Merci pour les repas gratuits à la cantine, les verres de *çay*, les conversations au bord du Bosphore, les parties de cartes... merci pour tout. Ça a été pour moi une très belle aventure.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Introduction	6
1. Présentation et description des méthodes	8
1.1. <i>Choix du sujet et de l'approche de recherche</i>	8
1.2. <i>La recherche qualitative</i>	9
1.2.1. Etude ethnographique	10
1.2.2. Phase d'observation	11
1.2.3. Entretiens semi-dirigés	13
1.3. <i>Traitement des données</i>	24
1.4. <i>Limites de la recherche qualitative</i>	26
1.4.1. Subjectivité et neutralité	26
1.4.2. Véracité	27
2. Un bref aperçu de Galatasaray	29
2.1. <i>Une université turco-francophone</i>	30
2.2. <i>L'année préparatoire de langue française</i>	32
3. La hazırlık	35
3.1. <i>Les méthodes GSÜ</i>	35
3.1.1. Didactique actionnelle et liberté pédagogique	35
3.1.2. Auto-évaluation, correction par les pairs et collaboration	41
3.1.3. L'évaluation	45

3.1.4. Les résultats	47
3.2. <i>Les problèmes de la hazırlık</i>	48
3.3. Les points forts de la <i>hazırlık</i>	52
4. Les enseignants de hazırlık	54
4.1. <i>Une diversité de cultures, de statuts et de formations</i>	54
4.2. <i>Une réflexivité constante sur les pratiques</i>	56
4.3. <i>La prérentrée des enseignants</i>	62
4.4. <i>Le travail en équipe d'enseignants</i>	63
4.5. <i>Les binômes français-turcs</i>	67
5. CAA et apprentissage autonome	73
5.1. <i>Apprendre à apprendre</i>	73
5.2. <i>Des ressources et des stratégies</i>	78
5.2.1. Le réseau et les ressources en lignes	78
5.2.2. Le CAA	79
5.3. <i>L'encadrement des étudiants</i>	81
6. Dispositifs et méthodes efficaces	87
6.1. <i>L'apprendre à apprendre</i>	89
6.2. <i>Approche actionnelle / approche communicative</i>	98
Conclusion	103
Bibliographie	106

Introduction

Lorsque nous avons commencé à réfléchir à notre sujet de mémoire, une chose était certaine : il fallait que cela ait un rapport avec la didactique du FLE, que cela inclue une dimension humaine et que nous ayons une part active dans le projet (c'est-à-dire que la recherche ne consiste pas uniquement à compiler des ouvrages en bibliothèque). Nous n'aurions cependant jamais pensé réussir à intégrer notre intérêt pour la Turquie à l'équation. Avant d'entendre parler de Galatasaray, pour nous, Turquie et français n'allaient pas vraiment de pair. Certes, nous savions que le français était une langue d'élite à l'époque de l'Empire Ottoman ; que des milliers de mots turcs avaient pour origine des mots français ; qu'Atatürk, le fondateur de la république turque, parlait français et lisait Jean-Jacques Rousseau ; et que des chanteurs aussi différents que Zaz, Stromae et Lara Fabian étaient connus en Turquie. Cependant, nous savions aussi que l'enseignement des langues étrangères y était de mauvaise qualité, que le turc était une langue identitaire très forte et que dans le sud du pays où nous passions nos vacances chaque année, la communauté francophone était très réduite comparée à la communauté russophone, par exemple. C'était sans compter sur Istanbul, que nous connaissions très peu à l'époque : Istanbul et ses lycées français, Istanbul et sa large communauté francophone, Istanbul et ses entreprises françaises, Istanbul et... Galatasaray. Galatasaray qui n'était finalement pas qu'une équipe de football déchirant les passions lors de la *Türkiye Süper Lig*¹, mais bien au départ un lycée francophone dont les origines remontent au dix-neuvième siècle. Créateur, et de l'équipe de football, et de l'université du même nom, le lycée est un véritable symbole de la francophonie à Istanbul.

Ce n'est pas à lui que nous nous sommes intéressée, toutefois, mais bien à l'université, et plus particulièrement à un élément de celle-ci : son année préparatoire de langue française (ou *hazırlık* en turc), réservée aux étudiants qui ne connaissent pas le français mais souhaitent commencer un cursus donné dans cette langue. En tant que futur enseignante de FLE, nous nous devions de découvrir et de comprendre quels étaient les méthodes et les dispositifs mis en place durant cette année préparatoire, qui permettaient à des étudiants turcs d'apprendre le français de façon efficace, alors que le système d'enseignement des langues étrangères en Turquie n'était pas performant.

¹ Championnat national de football en Turquie

Dans ce travail, nous exposerons, tout d'abord, comment nous en sommes venue à choisir notre sujet de mémoire, ainsi que l'approche qualitative que nous avons employée pour répondre à notre question de recherche. Ensuite, nous expliquerons plus en détails ce qu'est l'institution Galatasaray et la place qu'occupe l'année préparatoire au sein de l'université. Les chapitres 3, 4 et 5 seront, eux, consacrés à une description exhaustive des méthodes et dispositifs mis en place. Enfin, dans notre dernier chapitre, nous justifierons ce qui nous semble être les clés de la réussite de la *hazırlık*.

Comme nous nous sommes inscrite avec ce travail dans une démarche compréhensive, l'ordre de nos chapitres est sensiblement différent de celui attendu d'un mémoire réalisé dans une démarche explicative. En effet, comme nous ne savions presque rien du fonctionnement de l'année préparatoire, nous n'avions pas d'hypothèses de départ. Nous n'avons donc pas posé un cadre théorique en amont de nos périodes d'observation. Celui-ci « [s'est précisé] progressivement en relation avec l'accumulation des informations qu'[a apporté l'] investigation, progressive elle aussi, du terrain » (Schurmans, 2009, p. 98). Cela explique pourquoi l'apport théorique n'intervient que dans le dernier chapitre de ce travail.

1. Présentations et descriptions des méthodes

1.1. *Choix du sujet et de l'approche de recherche*

Au départ, nous avons commencé à nous intéresser à l'Université de Galatasaray par hasard. Nous nous sommes retrouvée, un jour, à la même table que des étudiants Erasmus turcs et nous avons été surprise par leur niveau de français. En effet, nous savions que l'enseignement des langues étrangères en Turquie n'était pas des plus performant, de la maternelle à l'université, mais il nous a fallu admettre que l'institution Galatasaray était une des exceptions au système. La question qui s'est naturellement posée fut donc : pourquoi ? Qu'est-ce qui était mis en place à Galatasaray qui changeait la donne et permettait à des étudiants turcophones d'apprendre le français, langue linguistiquement très éloignée de leur langue maternelle ? Comment s'y prenaient les enseignants pour que leurs étudiants atteignent un tel niveau de maîtrise ? C'est en posant quelques questions auxdits étudiants que nous avons entendu pour la première fois parler de l'année préparatoire de langue française, ou *hazırlık* en turc. Lorsque le moment de choisir le sujet du mémoire est arrivé, l'idée avait déjà fait son chemin : notre travail consisterait à comprendre les dispositifs et méthodes utilisés à Galatasaray pour rendre leur enseignement du français efficace.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée à la littérature disponible sur le sujet, à savoir quelques articles qui nous ont permis d'avoir un premier aperçu du système de Galatasaray. Quelques mots-clés sont ressortis de ces lectures : autonomie, TICE, francophonie (et statut controversé de celle-ci), etc. Plus nous découvrions de nouveaux éléments, plus nous voulions en savoir plus, mais les articles ont rapidement été épuisés, et il n'allait pas être possible d'écrire un mémoire d'une centaine de pages sur ces quelques sources. Il nous fallait donc mener des recherches par nous-mêmes, et très vite, nous nous sommes retrouvée confrontée au choix entre recherche qualitative et quantitative. La décision la plus simple aurait probablement été de suivre les pas de Christel Troncy (2008) qui a mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants de Galatasaray pour cerner leurs représentations concernant le français au sein de l'université. Elle avait l'avantage sur nous d'être enseignante à Galatasaray à l'époque, ce qui a sans aucun doute facilité sa recherche quantitative. Toutefois, de nombreux questionnaires se font désormais sur Internet ; une enquête en ligne aurait donc pu régler le problème de la distance qui séparait

l'Université Catholique de Louvain où nous poursuivions nos études, et l'Université de Galatasaray qui était le thème de notre mémoire. Cependant, nous n'avons pas pris en considération cette approche car, pour mener une enquête par questionnaire auprès des étudiants, il nous aurait fallu mieux connaître le sujet à propos duquel nous souhaitions leur poser des questions, à savoir l'année préparatoire de langue française. Module, curriculum, CAA (Centre d'Apprentissage Autonome) étaient autant de mots rencontrés dans les articles couvrant des réalités floues et pourtant clés pour appréhender le fonctionnement de la *hazırlık*. Il n'était pas envisageable de demander aux étudiants en quoi le CAA était important pour leur apprentissage du français sans avoir saisi préalablement par nous-mêmes en quoi consistait exactement ce CAA. Puisque comprendre était l'enjeu, nous avons finalement opté pour une recherche qualitative vu que, comme le dit Poisson (1991), comprendre est justement le « but premier » de ce type de recherche. L'idéal aurait bien sûr été de combiner les deux approches en menant une enquête sur le terrain, puis en la complétant par une enquête par questionnaire (Olivier de Sardan, 2008), mais il aurait fallu, dans ce cas, dépasser le cadre du mémoire.

1.2. *La recherche qualitative*

Les recherches qualitatives sont régulièrement utilisées dans le domaine de l'éducation pour « projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers » (Poisson, 1991). Il est compliqué de s'entendre sur la réalité que recouvre vraiment ce concept de « recherche qualitative ». En effet, celui-ci est rattaché à un ensemble de « courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, *grounded theory*, etc.) et à une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.) » (Anadón, 2006, p. 6). Il existe, cependant, trois dénominateurs communs à toutes ces réalités. Le premier est la position du chercheur qui se doit d'assumer « le rôle

de premier *instrument de recherche* » (Poisson, 1991, p. 16). Sans lui, il n'y a effectivement pas de recherche. Il est sollicité tout au long du processus, de la récolte des données au traitement de celles-ci, et interagit avec la réalité qu'il étudie. Le second dénominateur est l'objectif de la recherche qualitative qui est toujours le même, peu importe les approches que l'on choisit, à savoir « la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale » (Poisson, 1991, p. 12). Contrairement à la recherche quantitative, cette compréhension en profondeur ne se réalise pas au moyen du traitement d'un nombre important de données récoltées auprès d'un large échantillon de sujets, mais bien grâce à l'étude d'un nombre plus restreint de sujets, considérés comme représentatifs du contexte étudié. Enfin, le troisième dénominateur commun est la richesse des données récoltées et leur caractère englobant (Miles & Huberman, 1994). En effet, puisque ces données sont recueillies sur le terrain par un chercheur plongé au cœur de la réalité qu'il analyse, elles sont complexes et offrent de nombreuses possibilités d'interprétations.

Etant donné que « la recherche qualitative peut être conduite de mille et une manières » (Miles & Huberman, 1994, p. 19), nous avons dû faire des choix préalables pour mener à bien la nôtre, et avons finalement opté pour une étude ethnographique réalisée au moyen d'observations sur le terrain et d'entretiens semi-dirigés.

1.2.1. Etude ethnographique

L'ethnographie, mot qui vient du grec *ethnos* (le peuple) et *grapheim* (décrire), signifie à l'origine, selon le Larousse en ligne : « l'étude descriptive des activités d'un groupe humain déterminé ». Aujourd'hui, le sens du mot a évolué et désigne à la fois le procédé de recherche en sciences humaines qui « concourt à brosser un portrait du "mode de vie" d'un groupe de personnes en particulier », (Poisson, 1991, p. 25) ainsi que le rapport ou la monographie résultant de cette recherche. Dans ce rapport, le chercheur décrit ce qu'il a vu sur place, les comportements et les représentations des personnes qui vivent dans ce milieu,

en interprétant le tout afin de rendre compte du contexte étudié le plus exactement possible.

Pour la majorité des théoriciens de l'ethnographie, l'ethnographe doit « aller sur le terrain sans préjugés et sans idées préconçues » (Poisson, 1991, p. 25) et rester objectif aussi bien durant la collecte des données que lors du traitement de celles-ci, comme si l'objectivité était humainement réalisable. Nous sommes plus partisans de la théorie d'Olivier de Sardan (2008) qui reconnaît le caractère inévitablement subjectif de la description ethnographique, étant donné que le chercheur est souvent amené à adopter une posture interprétative. Comme toutes les données sont collectées et retranscrites par le chercheur, il est naturel que le langage, la personnalité et la formation de celui-ci transparaissent d'une façon ou d'une autre. Nous avons d'ailleurs choisi d'assumer cette subjectivité, dès le départ, en expliquant dans l'introduction que notre problématique rassemblait deux de nos grands centres d'intérêt : l'enseignement de la langue française et la Turquie. Par conséquent, bien avant le début des recherches, Galatasaray n'était pas un terrain neutre pour nous. Plutôt que de voir cela comme un inconvénient, nous considérons cela comme un avantage. Cela a, en effet, facilité la collecte des données sur place. Par exemple, notre connaissance de la langue turque et des mœurs du pays nous ont aidée à nous lier plus facilement avec les étudiants des classes préparatoires, et notre intérêt visible pour les méthodes pédagogiques utilisées en *hazırlık* ont mis les enseignants dans de bonnes dispositions pour répondre à nos questions.

1.2.2. Phase d'observation

Comme le dit Olivier de Sardan, « l'enquête de terrain ne peut s'apprendre dans un manuel » (2008, p. 44). Nous avons donc pris le parti de nous rendre sur place à Galatasaray sans anticiper la façon dont nous allions aborder la réalité de notre expérience directe. Nous avons pour seule cadre notre question de recherche, une idée plus ou moins précise des éléments auxquels accordés de l'importance grâce aux articles lus en amont, et notre volonté d'en apprendre plus sur la *hazırlık*. Munie d'un carnet, d'un appareil photographique

et de l'emploi du temps qu'avait élaboré la responsable de l'année préparatoire pour notre semaine d'observation, nous avons passé le poste de sécurité à l'entrée de l'université et cherché le bâtiment où se trouvait rassemblées les classes de *hazırlık*. Le carnet est considéré par Sardan (2008), à juste titre, comme une des conditions sine qua non de l'enquête de terrain. Il a, en effet, été le compagnon indispensable nous permettant de transformer nos expériences et nos réflexions en mots, donnant un caractère plus concret à la réalité que nous observions.

L'enquête de terrain a quelque chose de fascinant : le moindre détail relevé a potentiellement de la valeur et vaut donc la peine d'être noté. Encore faut-il qu'il soit remarqué et c'est là toute la frustration du processus : ce que le chercheur ne voit pas, n'entend pas et n'apprend pas seront autant de fragments de réalité dont il ne pourra pas tenir compte dans son rapport. Par conséquent, l'observation est un effort de tout instant, d'autant plus lorsque la contrainte temporelle est aussi courte que l'était la nôtre. Nous n'avons donc pas aspiré à l'exhaustivité mais à la qualité, ce qui est finalement un des aspects principaux de la recherche qualitative.

Lors de cette semaine d'observation intense, nous avons eu l'occasion de suivre deux classes de *hazırlık*, la classe E durant les trois premiers jours, et la classe I durant les deux derniers. Les deux enseignants concernés étaient tous les deux français, expérimentés et présents à Galatasaray depuis plusieurs années. Il nous semble important de le souligner, car notre expérience aurait sans doute été très différente dans la classe d'un enseignant turc fraîchement diplômé et tout juste embauché à Galatasaray. Lorsque nous n'étions pas en cours ou au CAA, nous étions à la cafétéria avec les professeurs, en pause avec les étudiants, en entretien avec la responsable de l'année préparatoire ou encore en visite sur le petit campus de l'université. Olivier de Sardan (2008) souligne la richesse informative des propos et discussions qui ne sont pas sollicitées par le chercheur, et nous ne pouvons que lui donner raison. Toute la difficulté, dans ces cas-là, a été de rendre compte plus tard, par écrit, du contenu de ces échanges. Pour cela, les observations en classe et au CAA étaient beaucoup plus « confortables », car elles permettaient des « descriptions écrites prises sur le vif » (Olivier de Sardan, 2008, p. 49) ainsi qu'un temps de réflexion plus important sur l'expérience que nous étions en train de vivre.

Cette phase d'observation d'une semaine nous a permis de combler les blancs et les interrogations qu'avait soulevés la lecture des articles. Les modules, le curriculum ainsi que le CAA sont devenus des réalités tangibles, et les concepts didactiques et pédagogiques abordés dans nos cours de master se sont peu à peu incarnés dans la réalité de l'année préparatoire. La théorie et le concret étaient en place, il ne nous manquait plus qu'à cerner de façon plus précise les représentations des acteurs vis-à-vis de la *hazırlık*, dans le but de répondre à notre question de recherche et d'identifier les éléments déterminants qui expliquent l'efficacité de l'enseignement du français à Galatasaray. Pour cela, il nous a fallu organiser deux séjours supplémentaires à l'université afin de mener des entretiens avec les étudiants et les enseignants de l'année préparatoire.

1.2.3. Entretiens semi-dirigés

Une semaine d'observation, deux semaines d'entretien : le temps accordé aux deux méthodes de recherche laisse deviner que les données issues des entretiens auront un poids plus conséquent dans ce travail. Nous pouvons diviser ces données en deux groupes distincts qui correspondent aux deux « profils » d'interlocuteur qu'Olivier de Sardan a décrit, à savoir le *consultant* qui transmet ses connaissances, et le *narrateur* qui témoigne de son propre vécu (tout en étant conscient qu'un interlocuteur, aussi appelé *informateur*, est souvent les deux) (2008, p. 55). Les connaissances des personnes que nous avons interviewées nous ont servi à compléter les observations réalisées lors de notre première semaine de recherche, ainsi qu'à faire ce que nous pourrions appeler des « mises en jour » par rapport à la réalité de la *hazırlık*. Comme nous aurons en effet l'occasion de l'explicitier plus en détails dans la suite du travail, l'année préparatoire a été soumise, durant notre période de recherche, à des changements importants qui ont mené à une restructuration assez radicale de l'année préparatoire à la rentrée académique 2019-2020. Outre les changements inhérents à tout dispositif pédagogique qui réfléchit sur ses propres pratiques, il y en a eu également d'autres, d'ordre politique et administratif, qui ont eu des conséquences directes sur le quotidien des acteurs de la *hazırlık*. Entre l'année académique 2017-2018 où ont été

réalisées la phase d'observation et la période d'entretiens avec les étudiants, et l'année académique 2018-2019 pendant laquelle ont été menées les interviews avec les enseignants, des mises à jour de données ont été nécessaires. Pour ce qui est du nouveau système désormais en place, il sera brièvement décrit à la fin de notre travail.

Si avoir des interviewés *consultants* nous a été utile, avoir des interviewés *narrateurs* l'a été tout autant (l'un n'excluant pas l'autre). En effet, il nous a semblé primordial de nous intéresser au vécu des acteurs de la *hazırlık* pour comprendre l'efficacité de l'enseignement du français à Galatasaray. Certes, nous aurions pu, uniquement à partir de nos observations, faire des conjectures quant aux bienfaits de la pédagogie de projet, à l'importance de former les étudiants à l'apprentissage en autonomie, à faire des enseignants des guides plutôt que des transmetteurs de savoirs, etc., mais cela n'aurait pas répondu exactement à notre question de recherche. Pour découvrir les méthodes et dispositifs efficaces, il nous fallait non seulement identifier ceux-ci mais également comprendre comment les acteurs concernés les vivent au quotidien pour véritablement démontrer qu'il s'agit là des clés de la réussite de la *hazırlık*.

Afin de tenter d'atteindre cette compréhension, à la suite de notre période d'observation, nous avons mené des interviews au moyen de guides préalablement établis : l'un réservé aux étudiants, l'autre aux enseignants de la *hazırlık* (v. Annexe 2). Bien que le guide d'entretien soit un moyen critiqué par Olivier de Sardan (2008) qui lui préfère le canevas d'entretien, car il accorde plus de spontanéité à la discussion ; nous avons choisi cet outil qui nous était déjà familier et qui nous semblait plus « encadrant » pour une première expérience d'étude ethnographique. Les guides tels qu'ils ont été rédigés au départ ne sont bien sûr pas restés fixes et ont évolué au contact des différents interlocuteurs qui se sont succédé. Des questions ont été ajoutées, retirées, modifiées, dans un souci permanent de dialogue avec les interviewés. En effet, comme le stipulent Miles & Huberman, un entretien est « un acte "co-élaboré" par les deux parties, non un recueil d'information réalisé par une des deux parties » (1994, p. 23). Ainsi, loin de suivre un canevas fixé d'avance, l'entretien s'adapte aux réponses de l'interviewé et parfois aussi à ses interrogations. Il est arrivé, effectivement, que les questions posées n'aient pas toujours du sens pour la personne interrogée, il a donc fallu en transformer certaines, et même dans quelques cas, les traduire en turc.

La première période d’entretien consacrée aux étudiants de *hazırlık* a eu lieu du 16 au 20 avril 2018. Durant ce laps de temps, nous avons pu interviewer au total 43 d’entre eux. Leur niveau de français a souvent déterminé la longueur des entretiens qui varie entre quinze minutes et une heure trente. Pour optimiser nos chances de trouver des personnes disponibles pour discuter avec nous, nous nous sommes installée au CAA où il était plus simple d’aborder les étudiants qui, dans la majorité des cas, étaient enthousiastes à l’idée de pratiquer leur français oral en répondant à des questions. La seule difficulté était de terminer l’interview en cours avant le changement des groupes (chaque groupe étant au CAA pour une heure et demie). Dire que nous avons choisi les personnes à interviewer serait incorrect. Si nous avions pu les choisir, nous aurions fait en sorte, par exemple, d’avoir plus de redoublants dans notre panel, ou plus d’apprenants éprouvant beaucoup de difficultés avec le français, pour apporter plus de nuance à notre analyse. Malheureusement, ces deux catégories étaient les moins enclines à se prêter au jeu de l’entretien, parfois par timidité, parfois à cause d’une plus ou moins forte insécurité linguistique. Faute de pouvoir tenir compte de ces critères, nous avons toutefois réussi à faire en sorte d’interviewer des étudiants des douze facultés de Galatasaray. C’était important, car une question de l’entretien était consacrée au cours de français disciplinaire (différent pour chaque faculté). Grâce à la tournante des groupes au CAA, nous avons également eu l’occasion d’interroger des personnes d’à peu près toutes les classes, ce qui est intéressant dans le rapport étudiants-enseignants vu que chaque classe a son duo ou son trio d’enseignants bien particulier. Avoir plusieurs personnes d’une même classe était bien sûr aussi nécessaire pour pouvoir comparer leurs avis à propos des méthodes d’enseignement de leurs enseignants.

Dans le tableau suivant, nous avons repris certaines informations personnelles des étudiants interviewés, incluant leur classe de *hazırlık*, leur faculté, leur âge, leur sexe et le fait qu’il soit redoublant ou non, tout en respectant leur anonymat. Chaque étudiant est ainsi appelé « Ogi » suivi d’un numéro, « Ogi » étant une abréviation du mot *öğrenci* qui signifie « étudiant » en turc.

Ogi1	Classe : A Genre : M Age : 23 ans	Ogi23	Classe : E Genre : M Age : 23 ans
------	---	-------	---

	Département : Communication Redoublant : Oui		Département : Gestion Redoublant : Oui
Ogi2	Classe : B Genre : M Age : 18 ans Département : Informatique Redoublant : Non	Ogi24	Classe : M Genre : M Age : 19 ans Département : Gestion Redoublant : Non
Ogi3	Classe : K Genre : M Age : 18 ans Département : Sciences Politiques Redoublant : Non	Ogi25	Classe : I Genre : F Age : 19 ans Département : Philosophie Redoublant : Oui
Ogi4	Classe : J Genre : F Age : 19 ans Département : sociologie Redoublant : Non	Ogi26	Classe : M Genre : F Age : 20 ans Département : Sciences politiques Redoublant : Oui
Ogi5	Classe : K Genre : F Age : 19 ans Département : Relations internationales Redoublant : Non	Ogi27	Classe : I Genre : M Age : 19 ans Département : Communication Redoublant : Non
Ogi6	Classe : H Genre : F Age : 18 ans Département : Sciences politiques Redoublant : Non	Ogi28	Classe : I Genre : F Age : 18 ans Département : Sociologie Redoublant : Non
Ogi7	Classe : N Genre : F Age : 19 ans Département : Sciences politiques Redoublant : Oui	Ogi29	Classe : A Genre : M Age : 20 ans Département : Sociologie Redoublant : Non

Ogi8	Classe : H Genre : M Age : 18 ans Département : Sciences politiques Redoublant : Non	Ogi30	Classe : M Genre : M Age : 18 ans Département : Mathématiques Redoublant : Non
Ogi9	Classe : L Genre : F Age : 18 ans Département : Génie industriel Redoublant : Non	Ogi31	Classe : K Genre : M Age : 21 ans Département : Informatique Redoublant : Oui
Ogi10	Classe : H Genre : F Age : 21 ans Département : Gestion Redoublant : Oui	Ogi32	Classe : L Genre : F Age : 20 ans Département : Economie Redoublant : Non
Ogi11	Classe : F Genre : F Age : 18 ans Département : Littérature Redoublant : Non	Ogi33	Classe : H Genre : M Age : 19 Département : Littérature Redoublant : Non
Ogi12	Classe : G Genre : M Age : 18 Département : Economie Redoublant : Non	Ogi34	Classe : K Genre : M Age : 20 Département : Communication Redoublant : Oui
Ogi13	Classe : G Genre : M Age : 21 ans Département : Relations internationales Redoublant : Oui	Ogi35	Classe : C Genre : F Age : 19 ans Département : Economie Redoublant : Non
Ogi14	Classe : O Genre : M Age : 20 ans	Ogi36	Classe : B Genre : M Age : 23 ans

	Département : Droit Redoublant : Non		Département : Génie industriel Redoublant : Oui
Ogi15	Classe : F Genre : M Age : 21 ans Département : Informatique Redoublant : Oui	Ogi37	Classe : F Genre : M Age : 22 ans Département : Relations Internationales Redoublant : Oui
Ogi16	Classe : E Genre : F Age : 18 ans Département : Littérature Redoublant : Non	Ogi38	Classe : C Genre : F Age : 19 ans Département : Mathématiques Redoublant : Non
Ogi17	Classe : M Genre : M Age : 19 ans Département : Droit Redoublant : Non	Ogi39	Classe : D Genre : F Age : 18 ans Département : Génie industriel Redoublant : Non
Ogi18	Classe : M Genre : M Age : 21 ans Département : Informatique Redoublant : Oui	Ogi40	Classe : B Genre : M Age : 23 ans Département : Relations Internationales Redoublant : Oui
Ogi19	Classe : E Genre : M Age : 20 ans Département : Sciences politiques Redoublant : Non	Ogi41	Classe : D Genre : M Age : 20 ans Département : Philosophie Redoublant : Non
Ogi20	Classe : M Genre : M Age : 21 ans Département : Informatique	Ogi42	Classe : O Genre : F Age : 19 ans Département : Philosophie

	Redoublant : Non		Redoublant : Non
Ogi21	Classe : D Genre : M Age : 18 ans Département : Relations internationales Redoublant : Non	Ogi43	Classe : N Genre : F Age : 28 ans Département : Communication Redoublant : Oui
Ogi22	Classe : B Genre : M Age : 23 ans Département : Relations internationales Redoublant : Oui		

Bien que mentionnés dans le tableau, l'âge et le sexe n'ont pas été retenus comme des critères pertinents. En effet, le but de nos entretiens n'était pas de comparer les progrès faits en français par les étudiants, mais bien de déterminer la façon dont ils appréhendent les différentes méthodes et outils pédagogiques inhérents à la *hazırlık* de Galatasaray. Il n'y avait donc pas lieu de comparer les performances des étudiantes et celles des étudiants ni de prendre en considération leur âge. Toutefois, il nous semble important d'expliquer brièvement pourquoi certaines personnes s'écartent de la moyenne d'âge qui est de 18-20 ans.

Parmi les étudiants plus âgés, nous retrouvons deux profils. Le premier a un caractère exceptionnel : il s'agit des étudiants issus des académies militaires qui ont toutes été fermées en 2016 à la suite du coup d'Etat du 15 juillet. Ceux-ci étaient en cours ou en fin de cursus et ont dû être « relocalisés » dans d'autres universités pour finir leurs études. Au total, ce sont près de 120 anciens « militaires » qui ont été relocalisés à Galatasaray, opportunité qui leur a été offerte en fonction des notes qu'ils avaient à l'académie. Il s'agissait, par conséquent, de « bons étudiants ». Cependant, l'assimilation à leur nouvel environnement n'a pas été des plus simples. Ils sont arrivés quatre semaines après les autres au début de l'année académique 2016-2017, ce qui les a énormément désavantagés. Quatre

nouvelles classes de *hazırlık* ont été préparées à la dernière minute pour les accueillir. Ils étaient donc ensemble, ce qui les a desservis. En effet, l'une de ces classes, décidée à protester contre l'injustice de la fermeture des académies, a fait bloc pour déclarer qu'ils n'apprendraient rien. L'équipe enseignante a essayé de réagir en explosant la « classe rebelle » et en remaniant toutes les classes au deuxième semestre afin de mélanger les étudiants réguliers aux anciens militaires, mais cela n'a pas empêché le redoublement d'environ cinquante d'entre eux, soit plus d'un tiers du quota de départ. Nous avons eu l'occasion d'en interviewer quelques-uns, ce qui explique l'âge plus avancé de certains interviewés de notre panel. Le second profil correspond aux étudiants venant des *yüksek okul*, ce que nous appellerions en français des « hautes écoles ». Il s'agit de personnes ayant déjà terminé un cursus dans lesdites *yüksek okul*, avec de très bons résultats qui leur ont permis d'obtenir une bourse pour étudier dans des universités prestigieuses comme Galatasaray. *Ogi43* est dans ce cas et a en plus complété un cursus dans une autre université, ce qui explique qu'elle est la « doyenne » des membres de notre panel. Il nous semblait important d'apporter ces précisions pour que des lecteurs non avertis n'imaginent pas qu'un étudiant entrant à Galatasaray puisse rester plusieurs années en *hazırlık*. Il ne peut y rester que deux ans, et s'il échoue à nouveau la deuxième fois, il a le choix entre changer d'université ou travailler le français par lui-même avant de repasser les examens de fin de *hazırlık* pour prouver que son niveau de français est devenu suffisant pour suivre ses cours de bachelier en français.

Lorsque nous avons mené notre deuxième période d'entretien consacrée aux enseignants de *hazırlık*, du 22 au 25 octobre 2018, les étudiants redoublants interviewés ne faisaient donc plus partie de l'année préparatoire. Par contre, les deux personnes qui nous avaient accueillie dans leurs classes travaillaient toujours là. Seule l'une d'entre elles a accepté de répondre à nos questions, il s'agit d'*Ogt8*. Interviewer les enseignants s'est révélé beaucoup plus compliqué que d'interviewer les étudiants. Comme il n'était pas envisageable de leur poser quelques questions entre deux cours, nous avons pris les devants et dès la confirmation de notre séjour à Galatasaray, nous avons envoyé à toute l'équipe de la *hazırlık* un mail leur expliquant notre projet de mémoire et l'objectif des entretiens. La vie professionnelle étant ce qu'elle est, personne n'a répondu à ce mail et il a fallu les encouragements de la responsable pour que finalement quatorze enseignants sur la trentaine de membres que compte le corps professoral répondent présents à mon appel.

Nous n'avons finalement réussi à en interviewer que treize. En effet, comme une des interviews en fin de journée a duré particulièrement longtemps, nous avons été contrainte d'annuler le dernier entretien prévu dans le programme, car l'enseignante souhaitait rentrer chez elle plutôt que d'attendre la fin de l'interview en cours. Treize interlocuteurs donc, avec des parcours universitaires et professionnels différents, de tranches d'âge différentes, ayant plus ou moins d'expérience avec le système de la *hazırlık*... un point commun toutefois : leur engagement dans l'année préparatoire. Qu'entendons-nous par là ? Nous voulons dire que ces personnes faisaient probablement partie de celles qui contribuaient le plus à faire évoluer la *hazırlık* vers un mieux, que ce soit à travers leur motivation, leur présence ou leurs idées. C'est la responsable qui a souligné cela au début de notre séjour en jetant un coup d'œil à notre liste d'entretiens, ajoutant que cela biaisait malheureusement nos résultats. Plutôt que de considérer cela comme une faiblesse de notre recherche qualitative, nous préférons voir cela comme une force. Etant donné que ces enseignants étaient les plus impliqués dans l'année préparatoire, ils étaient également a priori les plus à même à expliquer ses méthodes et fonctionnements. Bien sûr, comme cela pourra être constaté dans les différents chapitres de ce travail, l'avis général était positif. Nous pourrions, dès lors, reprocher peut-être un certain manque d'objectivité de leur part vu leur implication dans la *hazırlık*, mais pas un manque de maîtrise de leur sujet.

Dans le tableau ci-dessous sont repris les interviewés. Ils sont appelés, par souci de confidentialité à nouveau, « Ogt » qui est l'abréviation du mot *öğretmen* (enseignant en turc). L'âge d'Ogt7 n'est pas mentionné car, ayant eu peu de temps pour réaliser son interview, nous avons dû renoncer à certaines questions moins importantes, dont celle de l'âge.

Ogt1	Genre : F Age : 46 ans Origine : Istanbul (turque) Contrat : okutman	Ogt8	Genre : M Age : 56 ans Origine : Française Contrat : MICEL (12 ^e année)
Ogt2	Genre : F Age : 35 ans Origine : Saint-Benoit (française) Contrat : MICEL (4 ^e année)	Ogt9	Genre : F Age : 50 ans Origine : Montpellier (française) Contrat : MICEL (5 ^e année)

Ogt3	Genre : M Age : 28 ans Origine : Ankara (greco-turc) Contrat : okutman	Ogt10	Genre : F Age : 30 ans Origine : Istanbul (turque) Contrat : okutman
Ogt4	Genre : F Age : 38 ans Origine : La Rochelle (française) Contrat : MICEL (2 ^e année)	Ogt11	Genre : F Age : 42 ans Origine : Giresun (turque) Contrat : okutman
Ogt5	Genre : F Age : 39 ans Origine : Paris (franco-turque) Contrat : Vakıf	Ogt12	Genre : F Age : 27 ans Origine : Istanbul (turque) Contrat : okutman
Ogt6	Genre : F Age : 29 ans Origine : Paris (franco-turque) Contrat : okutman	Ogt13	Genre : F Age : 29 ans Origine : Istanbul Contrat : okutman
Ogt7	Genre : F Age : / Origine : Française Contrat : MICEL (16 ^e année)		

Comme souvent dans les corps enseignants, nous retrouvons plus de femmes que d'hommes et cela se remarque dans notre panel. Nous avons eu l'opportunité d'interviewer des personnes représentant les trois profils linguistiques et culturels de la *hazırlık*, à savoir les Français, les Franco-turcs et les Turcs. Nous avons également eu la chance qu'ils soient issus des trois différents types de contrats possibles en *hazırlık*, c'est-à-dire *okutman*, *vakıf* et MICEL. Nous allons brièvement décrire ce qu'ils impliquent.

Les contrats MICEL, pour commencer, sont réservés aux Français. Même si ce n'est pas une règle explicite pour postuler pour ce type de contrat, les Franco-turcs ne sont implicitement pas retenus pour occuper ces postes. Il s'agit donc de personnes de nationalité française envoyées en Turquie pour y enseigner le français selon l'accord

bilatéral de Galatasaray. Les lettres de l'acronyme MICEL correspondent à Mission de Coopération Educative et Linguistique. Il s'agit d'un « établissement à autonomie financière créé en 1994 par la France en Turquie », qui « dépend du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie », comme l'explique le site Etranger². Ils mettaient à la disposition du lycée et de l'université Galatasaray, ainsi qu'à l'université de Marmara, une soixantaine d'enseignants français. Avant 2009, ceux-ci pouvaient bénéficier d'un CDI, ce qui explique pourquoi *Ogt7* est à Galatasaray depuis seize ans et *Ogt8* depuis douze ans. Depuis la réforme de 2009, les contrats sont des CDD de deux ans renouvelables une fois, plus un an, pour un total de cinq années si renouvellement. L'avantage de ces contrats MICEL est que les employés sont payés par la France, reçoivent le salaire d'un fonctionnaire, et cotisent pour leur pension en France.

Les *okutman*, eux, sont les fonctionnaires turcs. Pour être enseignant fonctionnaire dans une université en Turquie, il faut réussir l'examen ALES (**A**kademik **P**ersonel ve **L**isansüstü **E**ğitimi Giriş **S**ınavı). Dans notre panel, tout comme dans l'équipe de la *hazırlık*, ce sont eux qui sont majoritaires.

Il ne reste que les *vakıf* qui sont la minorité, avec seulement quelques membres dont *Ogt5*. Ces postes *vakıf* sont financés par l'association d'enseignement de Galatasaray, une fondation créée et subventionnée par des hommes d'affaires qui ont étudié à Galatasaray. Cette fondation soutient l'enseignement du lycée et de l'université de plusieurs façons, notamment en finançant des postes d'enseignants. Le contrat *vakıf* est un contrat précaire comparé à celui d'*okutman*, car il peut être supprimé à tout moment si la fondation décide de mettre fin au financement.

La différence entre ces trois contrats a son importance, surtout au niveau du recrutement des enseignants et de leurs profils. Nous entrerons plus dans les détails à ce sujet au point 3.1.

² <https://etranger.sgen-cfdt.fr/partir-micel/>

1.3. *Traitement des données*

Comme nous l'avons développé dans le sous-point précédent, le présent travail se base sur deux principaux types de données : celles issues de la phase d'observation et contenues dans ce que nous appellerons le « carnet de bord », et celles issues des entretiens dont la forme première est les fichiers audio des enregistrements des entretiens. Dans un cas comme dans l'autre, il a fallu retranscrire ces données « brutes » pour les rendre accessibles à l'analyse (Miles & Huberman, 1994). Le carnet de bord, écrit à la main, a été tapé à l'ordinateur, son contenu réagencé et/ou complété lorsque c'était nécessaire, et accompagné des photographies prises lors de la phase d'observation. Pour ce qui est des fichiers audio, ils ont été retranscrits grâce à la méthode par synopsis afin de gagner du temps, en mettant en évidence les éléments importants. Certains étudiants sont en effet partis dans des digressions non pertinentes pour notre travail. Par exemple, à la dernière question demandant quels étaient les avantages et les désavantages d'une université bilingue telle que Galatasaray en Turquie, nombreux ont répondu des choses sans rapport à la langue française, se plaignant, entre autre, de la petite taille du campus ou de l'absence de salle de sport. La méthode par synopsis nous a donc permis de concentrer notre temps et énergie sur l'essentiel.

La transcription des entretiens avec les enseignants et celle des entretiens avec les étudiants ont demandé des efforts différents. En ce qui concerne les étudiants, étant donné qu'ils étaient toujours en plein apprentissage du français au moment des entretiens, certains ont eu parfois des difficultés à comprendre et/ou répondre aux questions, ce qui a nécessité un recours au turc et quelquefois à l'anglais. Ces passages en langues étrangères ont été transcrits tels quels et ont chacun leur traduction en note de bas de page. Comme les interviews ont été menées au CAA, les fichiers audio contiennent sans cesse un bruit de fond qui a parfois rendu la transcription difficile. Nous devons également préciser que sur les 43 étudiants interviewés, seuls 23 entretiens ont été transcrits. Cela réduit le panel à peu près de moitié, choix risqué donc, mais justifié. À l'inverse des enseignants qui sont à même de comprendre, d'expliquer et de réfléchir à propos des dispositifs pédagogiques en place en *hazırlık*, la plupart des étudiants que nous avons interrogés se sont retrouvés pris au dépourvu par nos questions, pas (seulement) parce qu'ils ne les comprenaient pas, mais parce qu'ils n'avaient tout simplement jamais ou peu réfléchi à la façon dont on leur

apprenait le français à Galatasaray. Certes, presque tous se sont entendus pour dire que c'était « différent », « mieux », « difficile » aussi, mais de là à pointer du doigt ce qui était plus efficace, si tel ou tel dispositif leur était plus profitable, il y avait une réflexion plus profonde à faire. Après une vingtaine de transcriptions, nous avons donc eu le sentiment d'avoir fait le tour des avis, la plupart se recoupant, et d'avoir atteint le point de saturation. Nous avons complété celles existantes avec quelques transcriptions supplémentaires afin d'avoir des étudiants représentants chaque département, puis nous nous sommes lancée dans la compilation des résultats. Bien sûr, nous ne cachons pas que ce choix de ne pas transcrire tous les fichiers audio a aussi été motivé par une volonté de gagner du temps, ce processus étant, comme toute personne l'ayant déjà entrepris au moins une fois le sait, un travail de longue haleine qui peut se révéler très frustrant. Nos fichiers audio n'étant pas de la meilleure qualité (étudiants qui s'éloignent du téléphone qui servait d'enregistreur, bruits de fond parfois très envahissants du CAA, étudiants qui baragouinent parce qu'ils ne sont pas sûrs de leur français ou parlent trop vite lorsqu'ils s'expriment en turc, etc.), la tâche de transcription n'a pas été des plus simples.

Pour ce qui est des enseignants, les conditions d'enregistrement étaient plus optimales au départ. En effet, il s'agissait de rendez-vous individuels menés dans une salle de réunion. Nous sommes malheureusement tombée malade cette semaine-là, les interviewés sont donc régulièrement coupés par des bruits de toux et autres qui rendent parfois la compréhension impossible. Cela fait partie des aléas de l'enquête ethnographique. En ce qui concerne les interviews des enseignants, nous les avons presque retranscrites dans leur intégralité, pour la même raison que nous avons explicitée plus haut : il y avait plus d'éléments pertinents dans leur discours que dans celui des étudiants.

Ainsi, pour reprendre l'idée de Miles & Huberman, si les données qualitatives sont à première vue « simples » (carnet de bord, enregistrements), elle demande en réalité un important investissement de la part du chercheur (1994), non seulement pour les convertir en données analysables, mais aussi pour réaliser l'analyse de celles-ci. En effet, comme ces mêmes auteurs le soulignent, « la force des données qualitatives repose essentiellement sur la compétence du chercheur exercée lors de leur analyse » (1994, p. 28). Nous n'avons donc pas voulu passer trop de temps à la transcription et nous consacrer plutôt à ce que nous

considérations comme la partie la plus importante de notre travail, à savoir l'analyse de toutes ces données récoltées.

Loin de nous considérer comme compétente dans le domaine de la recherche qualitative dont nous commençons à peine à envisager toutes les possibilités, nous pouvons au moins affirmer avoir tenté de garder un « esprit ouvert et critique » tout au long du processus d'analyse des données, en gardant une certaine distance avec nos idées et conceptions de départ pour être sûre que les résultats obtenus soient bien issus de la recherche et non de nos premières conclusions (Miles & Huberman, 1994, p. 30).

1.4. Limites de la recherche qualitative

Bien que nous ayons délibérément choisi des méthodes de recherche qualitative pour mener à bien notre travail, nous sommes bien consciente des limites qu'impliquent celles-ci et nous nous proposons d'en dresser ici la liste détaillée.

1.4.1. Subjectivité et neutralité

Comme nous l'avons déjà développé dans le point précédent, la subjectivité impliquée par la recherche qualitative est considérée comme un de ses points faibles, notamment lorsqu'elle est comparée à la recherche quantitative, fondamentalement estimée comme étant plus objective.

Nous admettons que cette subjectivité s'est retrouvée dans toutes les étapes de notre processus de recherche, que ce soit dans le choix du sujet, dans les phénomènes observés, dans la transcription de ces observations, dans la retranscription des ces transcriptions et dans l'analyse de ces retranscriptions. Comme le dit Poisson, « il est presque impossible, en sciences de l'esprit, de séparer ce qui est l'objet de recherche de ce qui relève du chercheur

lui-même » (1991, p. 13) et ce chercheur « est et sera toujours une personne humaine avec des sentiments et des idées personnelles » (1991, p. 14), aussi les résultats de ce travail auraient potentiellement pu être différents si la recherche avait été effectuée par quelqu'un d'autre.

Cependant, nous considérons que cette subjectivité du chercheur devrait plutôt être envisagée comme un avantage à exploiter (Poisson, 1991) au lieu d'être vue comme une marque de manque de fiabilité. En d'autres mots, plutôt que de déplorer la vision forcément restreinte de l'observant, il est plus constructif de mettre en évidence les détails que cette vision restreinte lui permet de voir et auxquels il n'aurait peut-être pas fait attention si sa vision avait été plus englobante.

Cela s'applique également à toute remise en question éventuelle de notre neutralité en tant que chercheur. Malgré notre volonté de rester le plus neutre possible tout au long du processus de recherche, nous sommes toutefois bien consciente d'avoir notre propre compréhension, nos convictions et croyances, ainsi que de faire partie d'une « culture particulière à un moment de l'histoire spécifique » (Miles & Huberman, 1994, p. 22). Il est donc probable que nous nous soyons impliquée émotionnellement au cours de la recherche sans en prendre conscience et que cette dimension émotionnelle ait orienté, à certains moments, l'analyse des données.

1.4.2. Véracité

Puisque le chercheur est subjectif et peut parfois manquer de neutralité, il est normal que nous nous interroguions sur la véracité de ses dires. Est établi toutefois entre tout auteur d'un travail ethnographique et ses lecteurs ce qu'Olivier de Sardan appelle le pacte ethnographique qui assure d'un côté le lecteur du « sérieux et du professionnalisme » du chercheur, et de l'autre certifie à celui-ci que ses propos ne seront pas lus comme une fiction, mais bien comme des faits réels s'étant bel et bien déroulés (2008, p. 28).

Cependant, comme la réalité de ces faits impliquent également les représentations des acteurs du contexte observé, il nous semble important de mettre en évidence que nous avons tendance, en tant qu'individus sociaux, à « gérer les impressions », c'est-à-dire à

envoyer aux personnes autour de nous une image en adéquation avec la façon dont nous voulons être perçus par les autres (Miles & Huberman, 1994). Sans avoir pu passer chacun de nos interviewés au détecteur de mensonges pour faire la part entre ce qui est vrai et ce qu'ils ont dit pour donner une bonne image d'eux-mêmes et de leur travail d'enseignant/d'étudiant, nous partons tout de même du principe que leurs propos sont véridiques, gage que nos résultats le sont aussi.

Enfin, toujours en rapport avec la véracité, nous aimerions souligner deux éléments importants. Le premier concerne la qualité de notre échantillon de sujets. Même si une recherche qualitative ne se doit pas d'être exhaustive, nous avons tenté de l'être un maximum avec le peu de temps qui nous était imparti. Lors de la première période d'entretiens, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, ce sont près de 43 étudiants que nous avons interrogés. Les conditions pour mener ces entretiens étaient, si pas optimales, en tout cas les meilleurs possibles étant donné les circonstances, comme nous l'avons détaillé dans les points 1.2.3 et 1.3. Pour ce qui est des enseignants, nous avons réussi à interviewer à peu près un tiers d'entre eux. Le second élément, même s'il n'est pas primordial pour l'analyse des données, est tout de même important à préciser, et concerne les passages en turc contenus dans les enregistrements. Ces passages ont été retranscrits à l'aide d'une tierce personne turcophone qui a également aidé à la traduction des transcriptions. Bien que nous soyons satisfaite de notre niveau de turc, nous souhaitons cependant être certaine de ne pas commettre d'erreurs en nous référant à un turcophone pour les passages plus difficiles ou les traductions dont nous n'étions pas sûre.

2. Un bref aperçu de Galatasaray

Galatasaray Üniversitesi (GSÜ) ou en français Université de Galatasaray, a été créée le 14 avril 1992 lorsque les présidents Turgut Özal et François Mitterrand ont signé un accord bilatéral, faisant de Galatasaray la seule et (jusqu'à aujourd'hui encore) unique université franco-turque de Turquie. Le but de cet accord était de créer une institution universitaire dans la continuité du lycée francophone Galatasaray qui a fêté en 2017 ses cent cinquante ans d'existence. Ce sont d'ailleurs d'anciens étudiants dudit lycée qui sont à l'origine de la création de l'université. Nous n'avons pas eu l'occasion de nous rendre au lycée lors de nos séjours à Istanbul, mais nous en avons beaucoup entendu parler. Dans l'imaginaire collectif, « Galatasaray » est une véritable « famille », et qui plus est une famille prestigieuse. C'est avec respect et pompe que l'on parle des associations d'anciens étudiants du lycée Galatasaray, des réseaux « Galatasaray », de l'« esprit francophone » Galatasaray... Que l'on s'en réfère à la presse ou aux articles scientifiques, il y a une sorte de consensus sur le statut de l'institution Galatasaray³ : c'est une institution de prestige réservée à l'élite de la Turquie. Ainsi parle Carole Lux, directrice des études françaises du lycée de Galatasaray lorsqu'il lui a été demandé ce qui démarque ce lycée des autres lycées francophones d'Istanbul (il y en a six au total) : « Je pense que le lycée se démarque d'emblée. Et même si ça peut paraître provocant, je dirais que c'est justement son problème. On doit faire attention à ce que le lycée ne souffre pas de son succès. Il est tellement célèbre et tellement réputé. C'est un lycée qui n'a pas besoin de se battre pour recruter. Et on recrute les meilleurs élèves » (Permanne, 2017). Nous avons recueilli des propos semblables au sein de l'université. Il ne s'agit donc pas seulement d'une réputation mais bien d'une croyance intériorisée par les acteurs de l'institution Galatasaray elle-même.

Pour comprendre ce statut prestigieux de Galatasaray, il faut être au fait du système éducatif turc qui est ponctué de concours nationaux départageant les milliers d'étudiants participants et déterminant dans quel établissement ils auront le droit de continuer leurs

³ Ce que nous appelons institution Galatasaray, c'est l'entité rassemblant les niveaux primaire, secondaire et universitaire. Ecole primaire et lycée sont en effet rattachés directement au Rectorat comme des unités d'étude.

études (si les résultats qu'ils obtiennent leur octroient ce droit⁴). Pour entrer au lycée, il s'agit de l'examen TEOG et pour l'université, de l'examen ÖSS. Chacun de ces établissements accueille les étudiants en fonction de leurs résultats à ces concours nationaux, et pour donner une idée des conditions d'admission à Galatasaray, la faculté de droit n'accueille que les cent premiers au classement de l'ÖSS. L'institution Galatasaray est donc une institution d'élite au sein d'un système éducatif profondément élitiste.

2.1. Une université turco-francophone

Outre son prestige, ce qui caractérise l'université de Galatasaray dans le champ universitaire, c'est son statut d'université bilingue, c'est-à-dire que l'enseignement en langue étrangère concerne les douze départements⁵. Elles sont peu nombreuses à fonctionner de cette façon dans le domaine public en Turquie où, généralement, les universités ne donnent des cours disciplinaires en langue étrangère que dans un ou deux départements. Pour le français, nous pouvons par exemple citer l'Université de Marmara, également située à Istanbul, où l'éducation en langue française concerne seulement le département de sciences politiques. L'université AKDeniz à Antalya compte quant à elle deux départements francophones : les sciences économiques et les relations internationales. Parmi les autres établissements bilingues, nous retrouvons entre autre la grande « rivale » de Galatasaray, à savoir l'Université anglo-turque de Boğaziçi, et plus récemment, depuis 2014, l'université turco-allemande TAÜ (Türk-Alman Üniversitesi), toutes deux également situées à Istanbul. Nous donnons à Boğaziçi ce statut de « rivale » de Galatasaray pour plusieurs raisons. La première est que les deux établissements se valent en termes de prestige et de niveau de difficulté pour y être admis en tant qu'élève. Ensuite, comme l'examen ÖSS ouvre les portes de certaines universités en fonction de certains départements seulement, il nous est arrivé de croiser des élèves qui voulaient absolument entrer dans un certain département et se sont inscrits à Galatasaray parce qu'on leur avait refusé Boğaziçi (et l'inverse est sans doute aussi vrai). Enfin, nous ne pouvons pas nier la compétition qui

⁴ Des milliers d'étudiants se voient refuser chaque année l'entrée à l'université car il n'y a pas assez de place pour tous les accueillir au sein des universités turques.

⁵ Ces douze départements sont respectivement : communication, génie informatique, génie industriel, relations internationales, gestion, économie, sciences politiques, philosophie, sociologie, littérature et linguistique comparée, mathématiques et droit.

existe en Turquie (ainsi que dans de nombreux pays du monde) entre le français et l'anglais, et comme dans de nombreux cas où cette concurrence existe, c'est le côté élitiste du français qui lui permet de conserver sa place de langue étrangère privilégiée. Pour reprendre les mots de Troncy (2008) : « Que les langues turque et anglaise ne soient pas des obstacles au français et à sa place comme langue d'enseignement nous paraît tout à fait conforme au profil d'élites sociales pour qui les langues, dans une société globalisée, constituent une façon de se distinguer économiquement et culturellement et pour qui la langue anglaise — nécessaire mais non suffisante —, banalisée, ne procure plus, à elle seule, un signe de distinction ».

Si pour le statut de l'anglais, nous rejoignons l'idée de Troncy, pour ce qui est de son affirmation par rapport à la langue turque qui ne serait pas un obstacle au français, il nous semble important de nuancer le propos. Comme nous l'avons dit, GSÜ est une université bilingue. Cependant, ce bilinguisme est mis à mal au sein de l'établissement. Originellement, la langue principale d'enseignement envisagée pour Galatasaray lorsque l'accord bilatéral a été signé était le français, et une place minoritaire était réservée à la langue turque. Toutefois, dans la réalité de certains départements, c'est le français qui est minoritaire, voir même parfois inexistant pour certaines années de licence⁶. Cela s'explique pour certains départements comme le droit, vu que c'est le droit turc qui est enseigné, mais moins pour d'autres. Les justifications de cette réalité sont sans doute nombreuses, mais nous nous contenterons ici d'énumérer celles qui sont ressorties le plus souvent dans les discours :

1. Il est difficile de trouver des professeurs de discipline bilingues.
2. Les effectifs francophones mis à disposition par l'Etat français sont essentiellement réservés à l'année préparatoire de langue française.
3. Il y a des résistances à un enseignement disciplinaire dans une langue autre que la langue du pays (le turc étant une langue nationale identitaire très forte). Les détracteurs d'un tel enseignement argumentent que cela crée une situation artificielle où un enseignant turc s'adresse à des étudiants turcs dans une langue qui leur est à tous étrangère.
4. Pour la raison énoncée ci-dessus, des enseignants turcs tout à fait capables de parler français choisissent tout de même de donner leurs cours en turc.

⁶ La lisans est l'équivalent turc du bachelier belge et s'effectue en quatre ans.

Langue majoritaire en licence ou non, le français continue en tout cas d'être enseigné aux non-francophones en année préparatoire, et c'est sur celle-ci que nous allons nous concentrer dans la suite de ce mémoire.

2.2. L'année préparatoire de langue française

Galatasaray peut être considérée comme une « petite » université en termes d'effectifs, même si le nombre de ses étudiants ne cesse d'augmenter d'année en année. Le site de l'ambassade de France recensait 1600 étudiants en 2008 alors qu'en 2014, Mangiavillano et Pelletier (2014) faisaient état de 3800 étudiants. Sans aucun doute, le seuil des 4000 a été dépassé pour l'année académique 2018-2019 même si nous n'avons pas de chiffre précis à ce sujet. Parmi ce public étudiant de Galatasaray, une distinction est faite dès l'inscription entre ce qu'ils appellent les « nouveaux francophones » et les « anciens francophones ». La seconde catégorie regroupe essentiellement les élèves issus des lycées francophones d'Istanbul qui ont déjà suivi un enseignement bilingue pendant au moins cinq ans et parlent couramment français. Ceux-ci intègrent directement la première année de licence sans passer par l'année préparatoire, à l'inverse des « nouveaux francophones » qui eux sont le public cible de l'année préparatoire de langue française. Ces étudiants, issus des lycées des quatre coins de la Turquie, sont complètement débutants en langue française, bien qu'il arrive quelquefois que certains aient déjà suivi un cours, notamment en prévision de leur entrée à Galatasaray.

Avant 2009, ces nouveaux francophones avaient deux années de préparatoire pour maîtriser un niveau de français suffisant pour suivre les cours de leur licence dans cette langue, mais ce système a été changé et la *hazırlık* ne compte désormais plus qu'une seule

année⁷, sauf dans le département de littérature où elle en compte toujours deux⁸. Dans les autres départements, des aménagements ont été réalisés en licence 1 pour simplifier le niveau et ainsi pallier l'absence de la deuxième année de préparatoire. Chaque année est donc un nouveau défi pour les enseignants de la *hazırlık* : commencer l'année avec des étudiants débutants et leur faire atteindre le niveau attendu pour commencer la licence, c'est-à-dire B1+ voir B2. Ce challenge de taille est compliqué par la mixité des classes de préparatoire. La répartition des effectifs entre les classes tend en effet à mélanger les différentes filières de l'université : droit, ingénierie et technologie, sciences et lettres, sciences économiques et administratives, et communication. Cela implique que le français disciplinaire n'est pas pris en charge par la classe principale de *hazırlık* qui se veut enseigner un français universitaire. C'est au deuxième semestre que les étudiants sont rassemblés par département deux heures par semaine pour suivre un cours de français disciplinaire. Cela peut sembler peu à première vue sur les vingt-quatre heures de leur semaine de *hazırlık*, mais le programme de préparatoire en un an est tellement serré qu'il ne serait pas vraiment envisageable de consacrer plus d'heures au français disciplinaire. Cela veut-il dire pour autant que les étudiants ne sont pas assez préparés pour commencer les cours de licence en français ? Non, loin de nous l'idée de laisser entendre cela. La force de la *hazırlık* est qu'en plus d'amener les étudiants au niveau requis pour la licence, elle les prépare également à continuer leur cursus en français sans être soutenus par des cours spécifiques de langue. L'apprendre à apprendre est au cœur de la *hazırlık* et « autonomie » est un mot-clef qui n'a cessé de revenir lors des entretiens. Si le français disciplinaire est peu traité au sein de la *hazırlık*, celle-ci donne toutefois aux étudiants tous les outils et méthodes nécessaires pour qu'ils puissent mener cet apprentissage par eux-mêmes. Nous aurons l'occasion de développer cette idée d'autonomisation plus en profondeur lors du chapitre consacré à ce sujet.

Il y a seize ans, ils étaient cent-quarante « nouveaux francophones » à rejoindre la *hazırlık* ; en 2014, 320 (Mangiaavillano et Pelletier, 2014). À la rentrée 2017-2018, ils étaient 480, à celle 2018-2019, 527, et d'après ce que nous avons pu comprendre, à l'instar des effectifs de l'université en général, c'est un nombre qui ne va cesser de grandir d'année en année. Cette preuve du succès grandissant de Galatasaray pourrait être vue de façon

⁷ Cette volonté de réduire le cursus va de paire avec une volonté d'adéquation avec le décret de Bologne.

⁸ Le niveau de français requis pour suivre les cours dans ce département est plus élevé que dans les autres.

positive si seulement les ressources humaines et financières pouvaient augmenter elles aussi, permettant ainsi aux acteurs de la *hazırlık* de maintenir un enseignement de qualité dans des conditions optimales. Force nous a été de constater qu'il n'en est rien, et c'est même tout le contraire qui se produit. Pour donner un exemple, lors de notre deuxième période d'enquête en octobre 2018, il a été annoncé qu'un poste d'enseignant de *hazırlık* venait d'être supprimé, malgré le nombre déjà réduit d'enseignants pour gérer les 527 élèves de préparatoire. Le système de *hazırlık* tel qu'il a été envisagé lors de l'accord est en train de subir de nombreuses pressions, à la fois du côté turc, et du côté français. Non seulement le modèle de base n'a pas été conçu pour prendre en charge des effectifs aussi importants, mais en plus des coupes budgétaires et autres réformes mettent à mal la mise en place des évolutions nécessaires pour continuer à dispenser en *hazırlık* un enseignement de qualité du français. Nous aurons l'occasion de revenir dans la suite de notre exposé sur ces nouvelles réalités que doit gérer au quotidien l'équipe de l'année préparatoire, et plus particulièrement sa responsable. Par un concours de circonstances, nous avons en effet mené notre enquête ethnographique à un moment charnière de l'existence de la *hazırlık* de Galatasaray et il nous semble important de rendre compte de la situation telle que nous l'avons vécue sur place.

3. La *hazırlık*

3.1. Les méthodes *GSÜ*

Dans le chapitre 1, nous avons utilisé des termes tels que « module » ou « curriculum » sans expliciter la réalité qu'ils impliquaient ; or comprendre ces réalités, c'est comprendre la façon dont fonctionne l'année préparatoire. Dans les points suivants, nous allons donc décrire les méthodes utilisées à *GSÜ*, le système d'évaluation, les résultats obtenus par les étudiants, ainsi que les problèmes et les points forts de la *hazırlık*. Les méthodes d'apprendre à apprendre, quant à elles, seront abordées dans le chapitre 5.

3.1.1 Didactique actionnelle et liberté pédagogique

La *hazırlık* est rythmée tout au long de l'année par huit unités de cours qu'ils appellent « module ». Chacun de ces modules est orienté vers un projet qui met les étudiants dans des situations de production diverses allant de l'interview à la campagne de sensibilisation en passant par la rédaction d'une nouvelle ou encore d'un webzine. Dans la mesure du possible, une dimension réelle et concrète est donnée à ces projets. C'est le cas, par exemple, de la campagne de sensibilisation. Lors d'un salon organisé au sein du bâtiment de *hazırlık* à l'occasion des Journées de la francophonie, les élèves doivent présenter leur projet de campagne à un jury qui remettra des prix aux meilleurs projets au cours d'une cérémonie officielle. L'écriture de nouvelles, elle aussi, donne lieu à un prix récompensant la meilleure nouvelle élue sur un forum par l'ensemble des étudiants de *hazırlık*. Nous retrouvons bien ici les caractéristiques de la didactique actionnelle, avec ce souci constant de faire utiliser la langue aux élèves pour réaliser des actions concrètes.

Au cours de l'année 2017-2018, les modules s'enchaînaient comme suit :

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Se présenter | 5. Autour du texte littéraire |
| 2. Inviter, demander des informations | 6. S'initier à faire des recherches |
| 3. Raconter | 7. La presse |
| 4. S'informer | 8. Préparer et présenter un exposé,
animer une discussion |

En plus du projet, chacun des modules se conclut par un test récapitulatif qui compte pour la note d'évaluation continue des étudiants⁹. Durant ces tests, il n'est pas question d'évaluer la grammaire pure, ce sont toujours la production et la compréhension qui sont visées à travers l'évaluation des différentes compétences.

Les objectifs des différents modules, qu'ils soient linguistiques ou méthodologiques, sont les mêmes pour toutes les classes de *hazırlık* et sont listés dans ce qu'ils appellent le « curriculum ». Celui-ci est un peu la partition de musique qui donne son rythme soutenu à l'année préparatoire et veille à la cohérence de l'ensemble de ses ressources et de ses acteurs. Ce curriculum, s'il est contraignant et exigeant, permet également une grande liberté d'enseignement aux enseignants. En effet, ceux-ci sont invités chaque année à créer un manuel qui sera spécifique à leur classe et à l'année académique concernée. La seule exigence pour élaborer ce manuel est de suivre les objectifs du curriculum. Pour ce qui est des ressources et des dispositifs pédagogiques mis en place, ceux-ci sont laissés à la liberté des enseignants, ce qui donne des pratiques d'enseignement parfois très différentes d'une classe à l'autre. Bien sûr, d'année en année, certaines personnes réutilisent les mêmes ressources et dispositifs, mais comme elles travaillent souvent avec des collègues différents et parfois aussi de nouveaux enseignants fraîchement arrivés dans l'équipe, il est impossible, même pour les plus expérimentées d'entre elles, de se reposer sur leurs acquis.

Lors de nos interviews avec les étudiants, nous avons éprouvé des difficultés à les faire parler du curriculum ou des modules parce que ce sont des choses qui font partie de leur quotidien et qu'ils n'ont jamais vraiment remises en question. L'opinion générale est la suivante : le curriculum et la division en modules sont utiles, mais il n'y a pas de raison particulière pour le justifier. Certains étudiants tentent parfois de s'expliquer tout de même, par exemple *Ogi9* qui apprécie de toujours savoir ce qu'elle doit faire grâce au curriculum :

- (1) *Ogi9* (09:32) : oui parce que je suis euh / euh un une personne organisée aussi et je j'aime bien euh / l'organisation et euh / ce que euh / euh vous savez / qu'est-ce que vous / faire

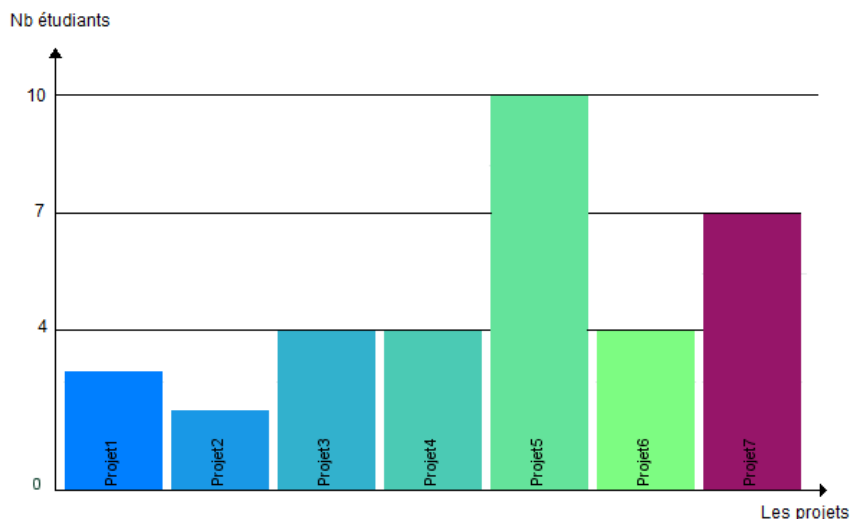
C'est la même chose pour *Ogi12* et *Ogi21*. Ça les motive à travailler de toujours savoir ce qu'ils doivent faire. *Ogi15* tient également le même discours :

⁹ Voir le point sur l'évaluation

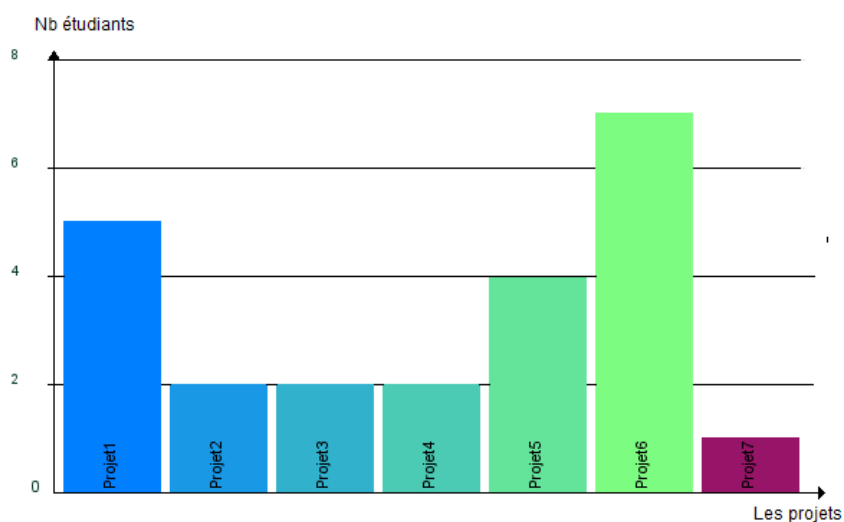
- (2) *Ogi15* (05:21) : je pense que c'est / très bon / parce que euh / on peut / voir euh cet dans cet mo/ on peut voir euh tous les choses dans cet module / euh comment je peux travailler / comment j'/euh euh quel sujet euh je dois travailler

Par contre, un sujet qui les a rendus plus bavards fut celui des projets. Bien que notre sujet d'intérêt soit la didactique actionnelle et son efficacité dans la façon dont elle a été implantée en *hazırlık*, nous ne pouvions pas directement poser aux étudiants des questions comme « trouvez-vous que la pédagogie de projet permette d'apprendre le français de façon plus efficace ? », car ils n'avaient pas les connaissances nécessaires pour nous répondre. Nous avons donc posé des questions simples en demandant leur opinion générale sur les projets, lesquels ils avaient préféré, ceux qu'ils avaient moins aimés et pourquoi. Dans les graphiques suivants, nous avons exposé leurs réponses, en tenant compte des étudiants qui ont affirmé apprécier tous les projets et ceux qui n'en aimaient pas plusieurs. Certains interviewés n'avaient également pas d'idée sur la question.

Graphique a : Les projets préférés des étudiants



Graphique b : Les projets les moins aimés des étudiants



L'award du projet le plus apprécié par les étudiants revient au numéro 5 qui consiste à écrire une nouvelle. *Ogi25* fait partie de ceux qui ont reçu un prix pour leur production. Alors qu'il s'agit normalement d'un travail individuel, elle a travaillé en binôme avec une de ses camarades de classe (***) et elles se sont apparemment bien amusées :

- (3) *Ogi25* (10:55) : c'était amusant et c'était / euh efficace pour nous euh / parce que on a pensé beaucoup du scénario on a pensé euh / on a discuté avec *** et / et on a travaillé encore une fois la² grammaire euh / le conjugaison et cetera et donc c'est / plus efficace et euh / si on comparait les autres projets euh / plus c'était plus amusant et / peut-être euh à cau- peut-être grâce à euh / le prix

Elle admet que c'est peut-être l'idée de recevoir un prix qui les a motivées à autant travailler pour ce projet. Pour *Ogi3*, c'est plutôt laisser libre cours à son imagination qui lui a plu:

- (4) *Ogi3* (13:08) : parce que euh je pouvais / euh m'exprimer / gratuitement / gratuitement et euh j'étais libre euh j'ai écrit comme je voulais / et euh je je fais confiance à mon imagination / et c'était très amusant pour moi

Ogi30, lui, a apprécié ce projet parce que c'est le seul où ils ont pu travailler individuellement, ce qui l'arrangeait bien vu qu'il n'aime pas les travaux de groupe. Nous noterons tout de même que s'il plaît à une majorité, le projet 5 fait tout de même partie des

trois projets les moins appréciés par les étudiants également. *Ogi4*, par exemple, n'a pas du tout aimé ce projet, pour la raison inverse d'*Ogi30* : elle n'apprécie pas de travailler seule et préfère les travaux de groupe. Ecrire la nouvelle a vraiment été difficile pour elle. *Ogi10* n'a pas aimé le projet 5 pour la même raison. Cependant, la difficulté est apparemment relative vu qu'*Ogi2* nous a affirmé avoir écrit son chef d'œuvre en une nuit. Lorsque nous l'avons interrogé sur ces retours fort différents des étudiants à propos du projet 5, *Ogt8* nous a expliqué que ce projet et le module littéraire qui l'accompagne sont un peu déconnectés du reste du cursus. Cependant, ils le gardent parce que même si les retours des étudiants témoignent souvent de la difficulté du projet, la majorité reconnaît qu'écrire la nouvelle a été le moment où ils se sont vraiment rendu compte qu'ils étaient capables de produire quelque chose en français.

Ce n'est donc pas le projet 5 mais bien le 6, la campagne de sensibilisation, qui gagne le palmarès du « pire » projet selon les étudiants. Le mot d'ordre c'est qu'il était « compliqué », « difficile », qu'ils ont dû énormément s'investir. Certains n'étaient aussi tout simplement pas emballés par le concept de campagne de sensibilisation. Pour d'autres, ça a été compliqué de s'organiser en groupe pour mener à bien ce travail, comme l'explique *Ogi17* qui se plaint de ne pas avoir pu beaucoup s'investir :

(5) *Ogi17* (2 - 10:41) : la raison fon/ fondamentaux est / on est on avait / une une amie dans notre groupe et / elle a fait euh des choses / euh très importantes de projet / et / on n'a pas eu / on n'a pas eu / des choses importantes de faire

L'expérience en groupe joue très certainement un rôle important dans l'investissement des étudiants et influence leur vécu du projet. Leur personnalité ainsi que le sujet du projet sont aussi des dimensions à prendre en compte lorsque nous analysons leurs propos. Aucun projet n'est fondamentalement mauvais en soi, *Ogi13*, lui, a beaucoup aimé la campagne de sensibilisation, par exemple :

(6) *Ogi13* (13:23) : euh parce que euh le projet est très très utile et euh / euh / j/ j'apprend beaucoup de vocabulaire euh vo/ vocabulaire spécifique euh / euh // et euh / euh je parle euh plusieurs plusieurs beaucoup de personnes euh et euh le candidat de France est venu dans l'université euh

Au-delà des goûts et des couleurs, il importe que les étudiants retirent quelque chose des projets, que ce soit au niveau de l'apprentissage du français ou d'autres compétences. En effet, certains projets requièrent des dimensions techniques, telles que faire un montage

vidéo, insérer des sous-titres, faire une présentation, etc. Celles-ci sont parfois vues d'un mauvais œil par des enseignants qui considèrent que le but premier des projets est d'apprendre le français et non de « perdre du temps » avec les aspects techniques :

- (7) *Ogt1 (24:13)* : y en a qui sont très techniques / on essaye d'alléger ça maintenant parce que y'en a qui étaient très techniques d'accord ils le font parce qu'ils sont très / compétents tout ce qui est informatique tout ça mais ça leur prend du temps et / au lieu de s'améliorer en français c'est / c'est un travail technique qui font donc euh / j'trouve que l'obje/ l'objectif euh // n'atteint pas vraiment son but

Ogt9, elle, n'est pas d'accord avec ces enseignants qui disent qu'ils en demandent trop aux étudiants au niveau TICE. Elle regrette beaucoup les changements qui ont été apportés aux trois premiers modules. En effet, ceux-ci ont été modifiés à la rentrée 2018-2019 afin d'alléger la charge de travail « technique » des étudiants dans les projets. Selon elle, savoir utiliser des outils, c'est gagner en autonomie, et cela devrait donc faire partie du programme :

- (8) *Ogt9 (47:55)* : moi si on m'avait pas appris à utiliser certains outils ben je s'rais pas autonome euh à l'heure actuelle / et si on m'avait pas forcée à le faire euh / je j'au/ j'aurais toujours euh / repoussé ce temps-là pour apprendre à le faire / et je n'le saurais jamais alors que là j'suis bien contente de savoir faire tout c'que j'sais faire / parce que des profs m'ont obligée

Elle affirme que les étudiants ne sont pas là uniquement pour apprendre une langue, et d'après le témoignage de certains d'entre eux, elle aurait raison. L'enseignement qu'ils reçoivent en *hazırlık*, et en particulier les projets, les aident à développer des compétences dont ils pourront se servir toute leur vie. Outre la dimension « travail de groupe » et l'aspect technique des projets, les étudiants développent d'autres compétences telles que la prise de parole en public. C'est le cas par exemple d'*Ogi9* qui à force d'être mise en situation de communication, a réussi à vaincre sa timidité :

- (9) *Ogi9 (11:11)* : mais euh / plus euh / pour euh / communiquer avec / l'étranger / parce que euh / j/ j'étais plus chimide avant / euh timide / timide avant / mais maintenant je suis / plus / ouvert

3.1.2. Auto-évaluation, correction par les pairs et collaboration

Réflexivité est un des mots-clés de la *hazırlık*, qui concerne aussi bien les enseignants que les étudiants. S'auto-évaluer, être capable de revenir sur ses propres productions et sur celles de ses pairs sont autant de qualités qui sont attendues de la part des apprenants, aussi bien en classe qu'au CAA. Afin de les encadrer, le curriculum est toujours là pour leur rappeler ce qui est attendu d'eux à chaque étape de leur apprentissage et pour chaque compétence travaillée. La présence de l'enseignant en classe est également importante pour habituer les étudiants à cette pratique autoréflexive, fort éloignée de la pédagogie à laquelle ils étaient habitués au lycée. Ainsi, c'est continuellement qu'ils sont sollicités par leurs enseignants, par exemple au moyen de petites questions toutes simples telles que : « comment avez-vous trouvé cette activité ? Facile ou difficile ? Pourquoi ? », ou grâce à des corrections qui poussent les étudiants à revenir sur leur production. Dans cette ligne d'idée, les fautes d'orthographe d'une production écrite ne sont pas corrigées à proprement parler par l'enseignant. Elles sont soulignées et identifiées comme étant une faute de grammaire, d'orthographe d'usage, etc., afin de provoquer une réflexion chez l'étudiant : « pourquoi est-ce une faute ? Quelle pourrait bien être la bonne réponse ? ». L'enseignant laisse alors parfois du temps en classe pour que les apprenants puissent revenir sur leur production (au moyen d'un dictionnaire, d'une grammaire, du dossier), et lui poser d'éventuelles questions. Il peut également revenir de façon collective avec le groupe classe sur les erreurs les plus fréquentes qu'il a rencontrées dans leurs productions. *Ogt9* appelle ça faire des « raisonnements grammaticaux ». Cela consiste, par exemple, à écrire au tableau la phrase problématique et à laisser les étudiants faire des hypothèses pour la corriger.

(10) *Ogt9* (41:27) : l'autre jour / quelqu'un qui me dit une phrase qui était où y avait des distorsions / je l'écris au tableau je leur dit / qu'est-ce qui va pas dans cette phrase dites-moi / et tac tac / il nous a fallu cinq reprises / à cinq reprises pour pouvoir euh / avoir une phrase correcte / et j'trouvais ça super intéressant et eux aussi ils m'ont dit / ah ouais

De façon générale, nous avons constaté que les « fautes » font rarement l'occasion d'une sanction au sein des classes de *hazırlık*, elles sont plus souvent le lieu d'une révision individuelle ou collective.

Dans cette logique d'auto-évaluation et de réflexivité sur les pratiques, l'évaluation formative est très importante, notamment en début d'année afin que les étudiants trouvent le plus rapidement possible une dynamique de travail qui leur convient et leur permet de répondre aux exigences de la *hazırlık*. Ce sont donc parfois de petits tests qui ponctuent les heures de cours et permettent aux apprenants de réaliser où ils en sont et ce qu'ils doivent améliorer dans leurs pratiques. En début d'année, l'enseignant doit toujours être derrière eux pour leur rappeler les outils et ressources qui sont à leurs dispositions pour travailler, ainsi que pour leur donner des conseils. Par exemple, si des étudiants échouent à un petit test de grammaire où il leur était demandé de conjuguer vingt formes au présent, l'enseignant sera là pour leur rappeler l'importance d'étudier la grammaire à la maison, mais aussi pour leur réexpliquer comment travailler avec un Bescherelle ou utiliser des ressources en ligne qu'ils peuvent consulter lors de leurs longs trajets dans les transports en commun. Au fur et à mesure que les apprenants gagnent en autonomie, ce genre de tests sont de moins en moins fréquents étant donné que l'enseignant ne doit plus autant encadrer les étudiants.

Si généralement la collaboration active entre les apprenants est toujours encouragée à travers les activités faites en classe, elle est particulièrement présente dans la réalisation des projets de fin de module. La grande majorité d'entre eux, sont en effet, des travaux de groupe. Depuis la rentrée 2018-2019, le travail collectif qu'impliquent les projets s'est même vu donner un caractère officiel grâce à ce qu'ils appellent le « CAA — projet ». Désormais, lorsque le groupe est divisé en deux et qu'une moitié se rend au CAA, l'enseignant ne reste plus en classe avec les étudiants mais accompagne ceux qui vont au centre. Ceux restés en classe sont invités à profiter de ce temps pour travailler sur le projet du module en cours. Un cadre propice au travail en groupe, qui n'existait pas auparavant, leur est donc offert. Nombreux étaient les étudiants qui se plaignaient qu'ils n'avaient pas le temps de travailler sur les projets en dehors des cours. Désormais, ce temps est inclus dans leur horaire hebdomadaire. Bien sûr, nous pouvons bien imaginer que le CAA — projet n'est pas vraiment mis à profit par les apprenants en début d'année, lorsqu'ils commencent à peine à s'adapter aux méthodes GSÜ, mais leur intérêt ne manquera certainement pas d'augmenter parallèlement à leur assimilation des méthodes d'autonomisation.

Comme nous avons interviewé les étudiants en avril 2018, nous n'avons pas pu avoir leur opinion sur le CAA — projet vu qu'il n'existait pas encore, par contre, nous avons pu recueillir en octobre 2018 les avis des enseignants, et la plupart étaient mécontents de cette modification de l'organisation du CAA. Pour *Ogt2*, pour le moment (nous sommes en octobre), ce CAA — projet est un fiasco parce que les étudiants n'ont pas la discipline de travailler seuls sans être encadrés. D'autres facteurs entrent également en compte : pour certains groupes, ce CAA — projet a lieu en toute fin de journée, quand c'est le plus difficile de travailler, et il y a aussi l'effet de groupe qui joue. Cependant, elle espère que dans le futur, ils seront plus conscients de l'utilité de ce moment qui leur est donné, notamment parce que les projets vont devenir plus complexes.

En ce qui concerne *Ogt5*, *Ogt10* et *Ogt12*, pour le moment, elles ne laissent pas les étudiants travailler sur ce qu'ils veulent pendant ce temps où ils sont seuls en classe. Ce sont elles qui choisissent ce qu'ils vont faire. Par exemple, *Ogt5* et *Ogt12*, envoient le demi-groupe CAA — projet en salle informatique pour travailler en autonomie sur des objectifs grammaticaux ou linguistiques du curriculum. Ensuite, au cours suivant, elles suivent le principe de la classe inversée et ces mêmes étudiants expliquent les points qu'ils ont vus au groupe qui était au CAA. Bien sûr, l'objectif à long terme sera de les laisser travailler seuls en classe, mais pour *Ogt10*, ce sera plutôt pour le second semestre.

Ogt13 pense également qu'il est encore trop tôt pour dire comment se passe concrètement le CAA — projet. Ce qu'elle trouve dommage, ce n'est pas tant le travail seul en classe que la diminution des heures au CAA. En effet, alors que les étudiants passaient avant quatre heures au CAA (deux heures en classe entière, deux heures en demi-groupe), désormais, ils ne viennent plus qu'en demi-groupe. Un demi-groupe passe quatre heures au CAA la première semaine tandis que l'autre demi-groupe ne passe que deux heures, et la semaine suivante, c'est l'inverse. Certains enseignants décident aussi de faire deux heures plus une heure pour chaque demi-groupe, mais cela a ses désavantages. Il faut couper les deux heures en deux, vérifier qui montent au CAA, qui est bien descendu en classe, etc. Toujours est-il que désormais, ils ne passent plus que six heures toutes les deux semaines au CAA contre huit par le passé. *Ogt13* trouve que cela empêche un peu la continuité du suivi du travail de l'étudiant lorsqu'il n'est au CAA qu'une fois par semaine. De plus, ce système d'une semaine sur deux désavantage les apprenants, car ils ne sont pas capables de

travailler les mêmes objectifs ou de produire les mêmes choses lorsqu'ils sont en semaine 1 ou 2 d'un module. Et pour les enseignants qui choisissent le système deux heures plus une, c'est également difficile pour leurs étudiants d'élaborer un programme de travail de seulement cinquante minutes au CAA. Ni l'une ni l'autre des solutions n'est idéale.

Pour conclure ce point sur l'auto-évaluation, la correction par les pairs et la collaboration, nous aimerions souligner l'entraide très forte qui existe au sein des classes *hazırlık* et qui nous a marquée lors de nos observations. Nous ignorons si cela s'explique par le fait qu'ils sont continuellement encouragés à travailler ensemble, à se corriger, à s'aider mutuellement, à s'améliorer, ou simplement par le fait qu'ils vivent tous cette même « galère » de devoir apprendre la langue française en un an. Ce qui est sûr, ce qu'il règne dans ces classes, de façon générale, un climat de solidarité et d'entraide, notamment entre les redoublants et les « nouveaux », qui donne une dynamique collective et une productivité certaine au groupe. Notre impression s'est vue confirmée par les interviews faites avec les étudiants. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient de l'ambiance et de l'entraide dans leurs classes, ils sont très peu à avoir émis un avis négatif :

(11) *Ogi1* (2 - 06:49) : Je déteste l'ambiance de classe / euh non non euh je plaisante / euh oui euh j'aime beaucoup euh / l'ambiance de classe

À une ou deux exceptions près, ils sont presque tous comme *Ogi1* et apprécient l'ambiance de leur classe. Bien sûr, il y a des problèmes de motivation, bien sûr, la fin de l'année approche et certains affirment que les cours deviennent plus difficiles, bien sûr, d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre, l'ambiance n'est pas la même, mais l'idée d'entraide, elle, semble être une sorte de constante. Apparemment, ce sont principalement les redoublants qui aident les « nouveaux ». Dans la classe d'*Ogi3*, par exemple, ils s'arrangent toujours pour qu'il y ait au moins un redoublant dans chaque groupe de projet pour guider les autres grâce à leur expérience. Dans la classe d'*Ogi16*, c'est surtout au début de l'année que les redoublants ont beaucoup aidé, car ils étaient les seuls à comprendre et à parler français. Maintenant que tout le monde est capable de le faire, tout le monde s'entraide. Selon *Ogi25*, qui est redoublante, cette situation est aussi bien avantageuse pour les autres que pour elle :

(12) Ogi25 (14:48) : dans toutes les / dans toutes les classes il y a / deux ou trois étudiants qui sont redoublants / et euh c'est mieux pour les autres / parce que on / ils nous posent des questions / et et ils donc on / répond des questions et / quand ce euh / pendant ce temps on / se développe

Bien sûr, il y a toujours des exceptions à la règle. *Ogi4*, elle, vit une très mauvaise expérience avec les étudiants de sa classe. Elle affirme qu'au début de l'année, les redoublants parlaient tout le temps, ce qui créait une insécurité linguistique chez elle et ses camarades de classe nouvellement arrivés : ils n'osaient pas s'exprimer. Ces mêmes redoublants auraient également une mauvaise influence sur les autres étudiants :

(13) Ogi4 (19:01) : non non parce que redoublant m'a dit que est projet pas important / on pas *işte*¹⁰ eu / je peux dormir je peux euh rester à la maison / tu peux euh faire ça

Le feed-back d'*Ogi4* est le plus négatif que nous ayons reçu d'un étudiant.

3.1.3. L'évaluation

Avant de nous lancer dans la description du système d'évaluation de la *hazırlık*, nous tenons à préciser qu'il s'agit de celui qui était en vigueur jusqu'en 2017-2018. En effet, lorsque nous avons mené les entretiens avec les enseignants à la rentrée 2018-2019, l'année préparatoire était en train de vivre une période de grands bouleversements. Sans vouloir nous attarder sur des aspects politiques, il nous semble toutefois important de mentionner ces faits pour rendre fidèlement compte de notre sujet. En juillet 2016, la Turquie a été secouée par un coup d'Etat qui, même s'il a échoué, a toutefois bouleversé le paysage turc en donnant lieu à des mesures assurant un contrôle plus serré par l'État de toutes les institutions, y compris les institutions scolaires et académiques. Ainsi, le YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) ou Conseil de l'enseignement supérieur, qui gère tout ce qui est enseignement supérieur et recherche, a récemment imposé dans toutes les universités turques une nouvelle réglementation des cours de langues étrangères en y créant une nouvelle instance : l'Institut supérieur des langues, entité regroupant tous les champs

¹⁰ Voilà, c'est-à-dire

d'intervention¹¹ de toutes les langues étrangères proposées dans chaque université. À Galatasaray, cette entité a été implantée dans le courant de l'année 2018, créant tensions, problèmes et incertitudes quant au futur de la *hazırlık*. Comme nous l'avons expliqué, cette nouvelle entité a été instaurée dans toutes les universités turques. Or Galatasaray est née d'un accord bilatéral avec la France, et cette situation particulière de coopération avec un autre pays n'est pas facilement en phase avec les décisions politiques prises en Turquie. Ces décisions incluent le système d'évaluation de l'année préparatoire, qui sera désormais défini par ledit institut plutôt que par les responsables de la *hazırlık*. Étant donné que les modalités du nouveau système n'étaient pas encore connues lors de notre dernier séjour en octobre 2018, nous ne pouvons donc présenter que celles qui étaient en vigueur auparavant.

Pour avaliser la réussite d'un étudiant, les enseignants disposaient de deux notes : celles des examens qui valaient pour 80% de la note finale, et 20% d'évaluation continue incluant les notes des projets, des tests de fin de module et toutes autres notes déclarées certificatives par l'enseignant. Le contenu de ces 20% était en effet laissé au soin de l'enseignant qui décidait quelles évaluations étaient certificatives ou non et la valeur de celles-ci dans le total de la note d'évaluation continue. En ce qui concerne les examens, les 80% étaient répartis par ordre progressif entre les différents partiels (5% pour le premier, puis 10%, puis 15%) et 50% étaient réservés à l'examen final.

Pour réussir, les étudiants avaient deux conditions. La première était d'obtenir une note annuelle supérieure ou égale à 50. Cette condition à elle toute seule ne suffisait pas étant donné qu'avec 50% de leur note déterminée avant l'examen final, les apprenants avaient tendance à faire le compte de leurs points et à relâcher leur rythme de travail en fin d'année lorsqu'ils se pensaient en sécurité pour l'examen final. Une deuxième condition fut donc ajoutée, celle de réussir ledit examen avec une note égale ou supérieure à 50, ce qui assurait que l'étudiant était bien arrivé jusqu'au bout de l'année avec le niveau requis.

De façon générale, les apprenants se contentent rarement de la note minimale de 50 pour réussir leur année préparatoire. De par le système éducatif turc, énormément compétitif comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, et peut-être tout simplement la mentalité turque, les étudiants ont tendance à viser le meilleur et pas le

¹¹ C'est-à-dire le budget, le recrutement des enseignants, etc.

moyen dans leurs résultats scolaires. Il s'agit ici d'une lame à double tranchant. En effet, l'évaluation est, pour eux, un stress permanent et ils ont tendance à considérer que les points sont le pur reflet de leur capacité. Une mauvaise note à un partiel peut donc facilement les décourager et les amener à croire « qu'ils n'arriveront jamais à parler français ». Dans ce contexte, il est très important que les enseignants apprennent à leurs étudiants à se détacher des points et à se concentrer sur l'évaluation de leurs compétences, d'où l'importance cruciale des processus d'auto-évaluation dont nous avons parlé dans le point précédent, ainsi que de l'utilisation des grilles d'évaluation. Celles-ci servent, en effet, de base à l'« évaluation positive » en permettant d'établir un dialogue entre l'enseignant et l'étudiant où l'on se parle en termes de points forts et de points à travailler plutôt qu'en termes de notes. Le but de la *hazırlık* est de développer des compétences, non d'exécuter des performances : c'est une dimension qu'il faut régulièrement rappeler aux apprenants.

Afin de mettre ces étudiants stressés dans un climat de sécurité et de confiance, l'alignement entre les pratiques de classe et les examens est soigneusement respecté. Les examens correspondent, en effet, aux situations et modèles vus en classe. Ainsi, l'expression écrite de l'examen sera semblable à une expression écrite déjà faite en classe mais sous une autre forme, dans une situation de communication similaire et bien définie, avec les objectifs d'évaluation clairement présentés. Et si cela n'est pas suffisant pour rassurer les apprenants, ils peuvent d'eux-mêmes aller consulter les examens des années précédentes qui sont disponibles en ligne avec leurs corrigés, afin de se sentir à l'aise avec le format type de l'examen.

3.1.4. Les résultats

L'année préparatoire de langue française à Galatasaray a donné 82% de réussite en 2016-2017 et 77% en 2017-2018 : des résultats impressionnants pour un public qui commence l'année avec un niveau A0 et la termine avec un niveau B1+ / B2. Le pourcentage d'étudiants en échec concerne bien souvent des étudiants qui n'ont pas réussi à s'adapter aux méthodes GSÜ ou qui ont pris trop de retard par rapport aux autres pour des raisons

diverses. C'est par exemple le cas des étudiants issus des *yüksek okul* qui arrivent à Galatasaray un mois après tous les autres à cause de raisons administratives et prennent ainsi beaucoup de retard dans leur apprentissage. Sont comptés également ceux qui n'ont pas atteint le taux de présence d'au moins 80% requis pour passer l'examen final.

Après avoir raté une première fois l'année préparatoire, les étudiants sont invités à la recommencer en tant que redoublants. Dans la majorité des cas, ils ont appris de leur échec de l'année précédente et réussissent à passer en licence à la fin de la deuxième tentative. Comme nous l'avons déjà précisé dans le point 1.2.3, les apprenants qui font face à un nouvel échec ne sont plus accueillis en *hazırlık*, mais restent inscrits sur une liste d'attente en licence. Ils doivent alors travailler le français par leurs propres moyens jusqu'à être capable de montrer un niveau B2 ou de réussir le test YDS (Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavıdır) pour le français.

3.2. Les problèmes de la *hazırlık*

Nous avons déjà abordé de façon succincte quelques problèmes auxquels faisait face l'année préparatoire de langue française. Ce point sera l'occasion de détailler ceux qu'ont souligné les enseignants de la *hazırlık* et ceux auxquels nous avons été confronté lors de nos séjours à Galatasaray.

Pour *Ogt2* et *Ogt6*, un des principaux points négatifs de la *hazırlık*, c'est le rythme soutenu de l'année que certains étudiants ont du mal à garder. Depuis que l'année de préparatoire est passée de deux à un an, le programme est devenu plus intense. Les nouveaux francophones ont vingt-quatre heures de français par semaine et énormément de choses à apprendre. Parmi celles-ci, il y a le système d'autonomisation qui est parfois très difficile à assimiler par une minorité d'apprenants qui finissent souvent par échouer. Comme

le dit *Ogt12*, ils « perdent » des étudiants en cours d'année parce que ceux-ci n'ont pas la motivation d'avancer et que les enseignants n'ont pas assez de temps pour les encadrer comme il le faudrait. Selon *Ogt8*, cela donne à la *hazırlık* un certain aspect élitiste. Bien que nous comprenions son point de vue, nous souhaitons tout de même le remettre dans le contexte de l'enseignement en Turquie qui est sélectif durant tout le parcours scolaire et académique des étudiants. Si ceux-ci sont à Galatasaray, c'est parce qu'ils font partie des meilleurs du pays et qu'avant cela, ils ont sans doute gagné leur place dans un très bon lycée, et qu'avant cela, ils ont probablement obtenu une place dans une très bonne *ortaokul*¹². Le parcours éducatif des étudiants turcs est une éternelle compétition.

Ogt13, elle, pointe un autre problème lié à l'intensité du programme : le manque de temps pour travailler en autonomie. Cinq jours par semaine, vingt-quatre heures en classe, parfois deux heures dans les trajets pour aller et venir de l'université... cela laisse peu de temps pour travailler à la maison. Même réviser ce qui a été vu lors d'une journée de cours de huit heures semble être mission impossible parfois. Il faut énormément de motivation pour réussir à garder le cap, mais le contexte n'encourage pas nécessairement les apprenants à travailler. En effet, comme le précise *Ogt2*, pour certains étudiants, les raisons de leur apprentissage du français ne sont pas évidentes vu que dans quelques départements le français n'a pas une place importante. Le manque d'objectifs concrets dans leur apprentissage met parfois à mal leur motivation.

Quant à ceux qui doivent beaucoup utiliser le français en licence, selon *Ogt4*, ils ne sont pas assez préparés pour suivre les cours dans cette langue. Ce n'est pas de leur faute ni de celle des enseignants. C'est juste que la *hazırlık* surestime ses forces. Selon *Ogt4*, former les étudiants à l'université en un an, ce n'est pas possible :

(14) *Ogt4* (53:12) : en un an d/déjà on arrive à un niveau B2 c'est super / un tout petit niveau B2 c'est super / mais ils ont pas le niveau c'est je le vois en licence ils ont pas l'niveau / donc euh / mais y pas de rai/ y a pas vraiment d'questions parce qu'on peut pas aller plus vite qu'on fait / on peut pas aller plus vite / et on peut pas faire non plus une année de plus / donc euh / la seule solution à mon avis c'est qu'ils ben/ aillent l'été en France / bon ben y en a qui le peuvent et y en a qui le peuvent pas

¹² Ortaokul, c'est-à-dire école moyenne. Cela correspond à la 5^e et à la 6^e primaire et aux deux premières années du secondaire dans le système belge.

D'après *Ogt3*, ce n'est pas tant le programme que la taille de la *hazırlık* qui est un problème. Avec l'augmentation significative des contingents étudiants, qui mène à une augmentation de l'équipe de préparatoire, la porte est ouverte à la désorganisation. Pour cette raison entre autres, un des mots-clés qu'*Ogt3* a utilisés pour décrire la *hazırlık* est « chaos ».

Dans l'ensemble, peu d'enseignants avaient des choses fondamentalement négatives à dire à propos de la *hazırlık*. Les problèmes que nous venons de lister, même s'ils ont une part de vérité, ont également une part de subjectivité. Par exemple, certains enseignants trouvent que le programme est trop chargé, d'autres pas. Nous tenons aussi à souligner qu'il s'agit de problèmes pour lesquels il n'y a pas de solutions évidentes.

Durant notre période d'observation, d'autres difficultés ont attiré notre attention. Nous avons d'abord voulu mettre en avant les opinions des enseignants qui sont plus à même de critiquer le fonctionnement de l'année préparatoire pour ensuite partager nos propres constatations. Une première chose qui nous a semblé problématique, c'est le fait que la *hazırlık* et son corps professoral soient relativement isolés au sein de l'université. Ils ont même une banque de données différente de celle de l'université et la communication entre les deux ne s'effectue pas nécessairement bien. Ainsi, la responsable n'est même pas forcément au courant en début d'année des inscriptions qui sont gelées ou annulées lorsqu'il y en a, ce qui donne lieu à des élèves « fantômes » sur les listes des enseignants.

Au niveau de l'équipe, de façon générale, enseignants de français et professeurs de discipline se mélangent très peu, comme nous aurons l'occasion de le développer dans le chapitre suivant. Avant 2009, il n'y avait aucun contact formel avec les professeurs de discipline. Cette situation s'est améliorée avec la réduction de l'année préparatoire à une année et l'intégration de cours de FLE et de méthodologie en première année de licence. Les contacts formels sont désormais plus fréquents grâce à des réunions, mais la « cohabitation » reste parfois difficile, surtout avec les enseignants français qui, en plus de ne pas parler turc (ou très peu), ne restent à Galatasaray que cinq ans.

La durée limitée des contrats MICEL, que nous soulignons ici comme un autre problème de l'année préparatoire, n'est pas considérée ainsi par tout le monde. Certains voient dans la courte durée des contrats MICEL une possibilité pour les enseignants de

voyager, de faire continuellement de nouvelles expériences et de se réinventer en tant qu'enseignant et en tant qu'individu. Bien que nous comprenions de tels propos, il y a tout de même des désavantages à cet état de fait qui est d'application depuis 2009. Concrètement, au sein de la *hazırlık*, cela se traduit par des départs réguliers, parfois d'enseignants qui contribuaient énormément au bon fonctionnement de l'année préparatoire. Dans un tel contexte, nous comprenons d'autant plus l'importance des guides pédagogiques (v. point 4.2) qui permettent de ne pas perdre les contributions apportées par ces enseignants « de passage », quand ils ont l'occasion d'en faire. En effet, comme il faut deux voire trois années pour maîtriser complètement la méthode GSÜ, à peine l'enseignant s'est-il adapté au système qu'on lui montre déjà la porte de sortie, sans lui laisser le temps de contribuer à des innovations. Ainsi, rares sont les enseignants français qui sont là depuis plus de cinq ans. Parmi eux, nous comptons la responsable de la *hazırlık* qui est une MICEL d'avant 2009 et est là depuis 16 ans.

Être au cœur d'un accord bilatéral entre deux pays aussi différents que la France et la Turquie n'a également pas l'air d'être chose aisée. Nous n'offenserons personne en définissant ici la Turquie comme un pays menant une politique nationaliste à plusieurs niveaux, notamment au niveau linguistique. Comme l'affirment Mangiavillano et Pelletier (2014) dans leur article, les établissements bilingues ne sont pas particulièrement bien vus en Turquie. Si les cours de langues étrangères sont encouragés, les opinions changent lorsqu'il s'agit de donner des cours de discipline dans une langue autre que le turc. Pour reprendre les mots de Mangiavillano et Pelletier (2014) : « Il faut sans doute voir ici une réaffirmation de la langue turque comme élément étroitement lié aux fondements de la nation, comme symbole de la Turquie républicaine ». Galatasaray doit donc s'adapter à une politique linguistique qui n'est pas particulièrement favorable à son existence. En plus de cela, comme nous l'avons déjà expliqué, la *hazırlık* doit également se plier aux nouvelles mesures qui ont été prises par le YÖK concernant l'enseignement des langues étrangères. Tout cela pour dire que l'année préparatoire et sa responsable se retrouvent pris entre deux feux : d'un côté les injonctions turques, et de l'autre les injonctions françaises, car la France aussi ne simplifie pas le bon déroulement de l'année préparatoire. En effet, lors de notre dernier séjour à Galatasaray en octobre 2018, la rumeur courait qu'une importante restriction budgétaire allait mener à la suppression de pas moins de seize postes à l'université et au lycée Galatasaray, ce qui suscitait à ce moment-là des inquiétudes quant au

futur de la *hazırlık*. Nous ferons le point sur la situation actuelle de l'année préparatoire dans la conclusion de ce travail.

3.3. Les points forts de la *hazırlık*

Pour contrebalancer tout le négatif du point précédent afin d'obtenir un certain équilibre dans les points de vue, nous avons pensé qu'il était important de mettre également en évidence ce que les enseignants considèrent être les points forts de la *hazırlık*.

(15) *Ogt3* (52:01) : pour moi le le point fort / c'est / euh / les étudiants / entrent à l'université comme des gamins / franchement / je avec leur mère leur père / et tout parce qu'ils sont toujours des enfants et tout / mais après / et / ils passent à la première année comme / vraiment un adulte / parce que la responsabil/ le le la responsabilité est vraiment euh // donnée aux étudiants / comme euh / comment dire // ben ils ils ils apprennent / comment gérer la responsabilité

Un premier point fort de la *hazırlık*, comme le souligne *Ogt3*, c'est de rendre les étudiants responsables, de les faire passer de « gamins » à « adultes ». Pour être passée par là, nous savons que la transition de l'école secondaire à l'université est un cap important et difficile à passer. Certains jeunes n'ont pas les bonnes clefs en main et échouent avant même d'avoir vraiment commencé. L'objectif d'une année préparatoire, outre de préparer linguistiquement les étudiants en leur apprenant le français, est de les préparer également à entrer à l'université. Apprendre à devenir autonome, à raisonner, à argumenter, à écouter l'opinion des autres, à prendre ses responsabilités dans ses réussites et ses échecs... sont autant de choses que les étudiants sont amenés à maîtriser durant leur année de *hazırlık* et qui les préparent à commencer leur cursus en licence.

Ogt6, elle, a dressé une liste des points forts de l'année préparatoire. Il s'agit de la méthodologie, la variété des profils d'enseignants, le profil des apprenants, le fait qu'ils soient une université bilingue et la volonté de toujours s'améliorer (au niveau des pratiques, du curriculum, des projets, etc.). *Ogt2* ajoute à cette liste le CAA, ainsi que la diversité des

outils offerts aux étudiants, et *Ogt10* le fait qu'ils aient un curriculum commun mais la possibilité de faire leur propre dossier en binôme.

Ogt6 n'est pas la seule à mettre en avant le public étudiant comme « point fort » de la *hazırlık*. De façon générale, nous avons remarqué que les enseignants tiennent leurs apprenants en haute estime. Ils nous ont été décrits par certains comme étant « brillants », « bosseurs », les « meilleurs étudiants de Turquie », l'« élite de la Turquie », un « public privilégié », etc. Si l'effet Pygmalion existe en *hazırlık*, cela doit donner de très bons résultats à la fin de l'année. Certains enseignants considèrent même que l'année préparatoire telle qu'elle existe à Galatasaray ne saurait pas être transposée dans une autre université, car sa réussite dépend en grande partie de son public.

Selon plusieurs enseignants, cette réussite dépend aussi du système d'autonomisation de l'apprentissage. En effet, celui-ci permet une prise en compte de l'individualité des étudiants, comme l'explique *Ogt8*. Même dans une classe de vingt-cinq où il n'est pas vraiment possible de donner un enseignement individualisé, les pratiques enseignantes sont quand même adaptées au public étudiant car le système en autonomie permet à l'enseignant de mieux identifier les besoins et le rythme d'apprentissage de chaque apprenant. Selon *Ogt12*, l'apprendre à apprendre est également quelque chose qu'ils vont pouvoir utiliser toute leur vie, non seulement dans l'apprentissage des langues, mais aussi pour améliorer leurs compétences dans leur domaine. *Ogt11*, elle, ne changerait rien au système de la *hazırlık* tel qu'il est.

4. Les enseignants de *hazırlık*

4.1. Une diversité de cultures, de statuts et de formations

Il est compliqué, voire même impossible, de parler du corps enseignant de la *hazırlık* comme d'un ensemble homogène, de même qu'il est difficile de définir des catégories fixes qui pourraient rendre plus aisée l'explication de sa diversité. Nous tenterons donc d'aborder cette diversité de la façon la plus claire possible par le biais de divers critères sans gradation particulière.

La première diversité (qui nous semble être la plus facile à expliquer), est celle des origines. Pour dresser des catégories approximatives, nous pourrions dire que les enseignants de *hazırlık* sont souvent soit « français français » (c'est-à-dire des Français nés en France), soit « français turcs » (des Turcs nés en France, qui connaissent ou non le turc), soit « turcs francophones » (ils sont nés en Turquie et ont appris le français, soit grâce au contexte francophile de leur famille, soit par ambition personnelle). Cette distinction implique un joyeux mélange de cultures, avec son lot de richesses mais aussi de petits désagréments, tout cela dans un climat basé sur la confiance et le respect mutuel. Nous pouvons dire que la *hazırlık* de Galatasaray est un beau modèle d'inclusion.

En ce qui concerne les statuts des enseignants, les choses se compliquent. Nous pouvons diviser une première fois le groupe d'enseignants en 2/3, 1/3, les deux tiers correspondant aux effectifs turcs et le dernier tiers aux effectifs français. Chacun des contingents peut être à son tour divisé en plusieurs catégories que nous avons déjà détaillées dans le point 1.2.3. Dans les effectifs turcs, nous distinguons les *okutman* des *vakıf*. Pour ces deux types de contrats, la responsable de l'année préparatoire n'a pas son mot à dire sur les critères de recrutement, alors qu'elle intervient dans le choix des effectifs français. Ceux-ci, comme nous l'avons dit précédemment, sont sous contrat MICEL. Un cadre, qui s'appelle la CCPL (Commission Consultative Paritaire Locale) et qui comprend les administratifs de l'ambassade française d'Ankara, les responsables d'établissement (dont le recteur adjoint et la directrice des études françaises du lycée) et les représentants du personnel, pose les choix en matière de recrutement pour ces contrats. L'université a laissé à la responsable de la *hazırlık* la possibilité d'établir un profil de poste très personnalisé avec des critères plutôt de l'ordre du qualitatif, et de pouvoir évaluer tous les dossiers à l'avance.

Les représentants du personnel, eux, ont une grille de points qui a été négociée avec la direction, chaque critère de la grille¹³ donnant au candidat plus ou moins de points. Tout cela pour dire qu'il y a un contrôle sur les recrutements du côté français, ce qui n'est pas du tout le cas pour le côté turc. Si les *okutman* ont très souvent une formation didactique ou de l'expérience dans l'enseignement, ce n'est pas toujours le cas des *vakıf* dont la fondation n'exige aucun pré requis. C'est la raison pour laquelle le contrat *vakıf* est considéré comme la « porte d'entrée facile » à Galatasaray, avec les désavantages que nous avons mentionnés précédemment.

Le manque de contrôle sur le recrutement des éléments turcs est tel qu'à la rentrée 2018-2019, la responsable de l'année préparatoire n'avait reçu les CV des trois nouveaux enseignants turcs recrutés en juin que fin septembre et s'était vue dans l'incapacité de les former avant la rentrée des classes. Cette absence de formation préalable peut causer des problèmes lorsque les nouveaux venus n'ont pas ou peu d'expérience dans l'éducation. C'était le cas lorsque nous sommes venue à Galatasaray en octobre 2018 : deux des nouveaux arrivants étaient en très grande difficulté dans leur processus d'intégration au modèle d'enseignement de GSÜ, notamment à cause de leur connaissance imparfaite de la langue française. La situation idéale pour former de nouveaux enseignants est de les accueillir en cours d'année, ainsi ils sont mis en parallèle dans des classes qu'ils observent au moyen de grilles d'observation et s'approprient peu à peu la manière de faire de la *hazırlık*. Petit à petit, ils sont invités à participer à la préparation des séquences avec les titulaires, puis vers la fin de l'année à animer des séquences en classe. Ainsi, ils sont quasiment opérationnels pour la rentrée académique suivante. Dans un contexte tel que celui-ci, organiser des formations en début d'année est inutile parce qu'on ne peut jamais savoir ce qu'il va se passer en cours d'année et c'est sur le terrain que les nouveaux enseignants se rendent compte des difficultés. Un cours est disponible pour eux sur Moodle avec des articles visant à les éveiller au rôle qui leur est confié, mais il faut être conscient que pour un système tel que celui de la *hazırlık*, la théorie n'est que le début du chemin.

La méthode GSÜ est très souvent une nouveauté pour tout enseignant qui se présente aux portes de la *hazırlık*. Peu importe le nombre d'années d'expérience, il faut toujours une période d'adaptation plus ou moins importante. Il est communément admis

¹³ Diplôme, domiciliation en Turquie, années d'expérience, etc.

qu'il faut au moins deux, voire trois ans, pour se sentir parfaitement à l'aise dans le système. Il n'empêche que tous les enseignants ne se confrontent pas au système de la *hazırlık* avec les mêmes cartes en main. Sans vouloir dresser à nouveau une ligne entre les éléments français et turcs, il nous faut tout de même admettre qu'il n'existe pas l'équivalent d'un cursus FLE en Turquie comme il en existe en France ou en Belgique. Cela s'explique bien sûr par la place limitée de la francophonie en Turquie. Dans le meilleur des cas, les enseignants turcs ont reçu une formation pédagogique, suivi un cursus de littérature française et ont déjà de l'expérience dans l'enseignement. Il est intéressant de noter qu'une université francophone telle que Galatasaray ne propose pas un cursus qui permettrait de préparer ses futurs enseignants de *hazırlık*. Une formation existe au sein du département de littérature et linguistique mais elle n'est pas intensive. Elle inclut des cours de didactique et de FLE. Pour pallier ces différences de parcours, la responsable de l'année préparatoire encourage souvent ses enseignants turcs à aller compléter leur formation en France, notamment à l'Université de Grenoble, afin d'obtenir un diplôme français. Il s'agit d'une expérience enrichissante pour leur vie professionnelle qui leur permet également de mieux comprendre les besoins de leurs étudiants qui veulent partir à l'étranger. En ce qui concerne les éléments français, les profils sont également très variés et certains d'entre eux ne se destinaient pas spécialement au FLE au départ. La responsable de l'année préparatoire en est un bel exemple vu qu'elle a initialement suivi des études de biologie et est aujourd'hui un des piliers de la *hazırlık*.

4.2. *Une réflexivité constante sur les pratiques*

Malgré toutes ces différences initiales, une fois au sein de l'année préparatoire, tous les enseignants sont mis sur un même pied d'égalité et les mêmes choses sont attendues de chacun d'eux, indépendamment de leur *background* pédagogique et culturel. Nous insisterons ici sur un élément en particulier qui nous semble être clef pour comprendre le fonctionnement de la *hazırlık*, à savoir la constante réflexivité sur les pratiques enseignantes et le curriculum.

Lorsque le contingent des enseignants le permettait encore, une réunion, inscrite dans les services de professeurs, avait lieu deux semaines avant le lancement de chaque nouveau module afin de bien rappeler les objectifs de celui-ci, de rappeler et/ou de présenter à l'équipe les activités et ressources disponibles et surtout de faire un partage d'expériences entre collègues. Ces temps de partage permettaient aux nouveaux arrivants de s'approprier plus facilement la méthode GSÜ, aux anciens de réfléchir sur leurs pratiques et de les améliorer, tout cela dans un contexte d'échanges.

Lorsque le contingent d'étudiants a commencé à augmenter de plus en plus, et avec lui le contingent des enseignants, organiser ce genre de réunion en menant à bien les mêmes objectifs est devenu de plus en plus difficile. Une fois passé le seuil critique des vingt-huit éléments¹⁴, il n'a plus été envisageable de suivre ce modèle de réunion. Toutefois, la pratique réflexive n'a pas été abandonnée pour autant et un autre modèle de réunion a été créé. La nouvelle difficulté est que désormais, à la suite d'une diminution des ressources humaines, cette réunion ne fait plus partie des services des professeurs : vient donc qui veut mais il n'y a aucune obligation, excepté pour les nouveaux arrivants pour qui ces réunions sont nécessaires. Désormais, chaque réunion rassemble ceux-ci et ceux que l'on appelle les « concepteurs », c'est-à-dire des enseignants plus expérimentés qui ont été chargés d'élaborer le guide pédagogique d'un module en particulier. Tous les enseignants sont impliqués dans la conception d'un guide pédagogique, cela veut dire que tous, à un moment où à un autre, se doivent de participer à cette réunion en tant que concepteur et formateur du guide. Le reste du temps, il est rare qu'ils se joignent sur base volontaire à la réunion. Ces circonstances mènent à une baisse des pratiques réflexives au sein de l'équipe, ce qui est regretté par plus d'un en *hazırlık*. Informellement, des sous-groupes d'enseignants se forment, parfois indépendamment des binômes et des trinômes imposés, et décident de travailler ensemble et de partager leurs pratiques et leurs ressources. Même si on s'est éloigné de l'homogénéité instaurée au départ au sein du corps enseignant, l'équipe tente quand même de rester dans la dynamique réflexive autant qu'elle peut, notamment grâce à l'élaboration des guides pédagogiques qui sont une nouveauté de l'année académique 2017-2018. Leur but est d'abord de faire face à la demande de formation de nouveaux enseignants qui arrivent, mais ils sont également utiles aux anciens pour réfléchir sur leurs

¹⁴ Ils sont désormais environs 35.

pratiques pédagogiques. Avant d'être présentés en réunion, ces guides sont en effet coordonnés par la responsable de l'année préparatoire qui propose des pistes de réflexion et d'amélioration aux enseignants durant l'élaboration des guides.

Leur conception est soigneusement réglementée par une fiche-consignes, dans un souci de cohérence et d'alignement des pratiques. La création de ces guides est non seulement bénéfique pour les concepteurs et pour les nouveaux enseignants, mais également pour le futur de la *hazırlık*. En effet, au sein d'une équipe en constante évolution où de nouveaux membres ne cessent de s'ajouter et où d'anciens partent, il y a toujours le risque que les méthodes finissent par perdre de leur substance durant les processus de transmission. Avec les guides pédagogiques, il est plus aisé de prendre en considération les remarques des années précédentes et d'enrichir les pratiques, les guides des années précédentes étant un peu considérés comme une sorte d' « héritage » à faire fructifier.

Un guide doit contenir une explicitation des objectifs, notamment les objectifs méthodologiques qui font la spécificité, voir même l'identité du modèle GSÜ, et qui sont souvent les plus difficiles à intégrer par les nouveaux enseignants. Il est important que les nouveaux arrivants soient bien encadrés dans leur appropriation des méthodes, grâce à des explications, des conseils, des exemples d'activités, une orientation vers des ressources, des fiches-outils, etc. La maîtrise des matériels disponibles est un facteur clef de la formation des enseignants, qu'il s'agisse des ressources en ligne (Moodle, réseau, etc.) ou de celles du CAA. Les enseignants doivent en effet assumer un rôle de guide vis-à-vis des étudiants afin de les accompagner dans l'accomplissement de leur apprentissage autonome. Or, ils ne peuvent pas assumer ce rôle de façon optimale s'ils ne sont pas à même de diriger les étudiants en activité vers les ressources appropriées qui sont à leur disposition. Dans le même ordre d'idée, il est primordial que les enseignants soient conscients des types d'activité qui peuvent être réalisés au CAA ou en ligne afin de mieux cerner l'apport de ces ressources par rapport à la pratique de classe. Une autre dimension importante du guide est de bien faire le point entre les acquis des modules précédents et les nouveaux objectifs du module en cours, démarche qui est d'autant plus importante en cette année scolaire 2018-2019 étant donné que des modifications ont été apportées au curriculum dans les modules 1, 2 et 3. Dans le guide, l'accent est également mis sur les projets finaux des différents modules, en mettant

bien en avant leurs finalités mais aussi leur évaluation, notamment grâce à des modèles de production des années précédentes accompagnées de fiches d'évaluation commentées.

Ce travail annuel permet aux enseignants de ne pas se reposer sur leurs acquis et de réapprendre chaque année, d'une certaine façon, la méthode GSÜ. En ce qui concerne les examens, des réunions de préparation sont également mises en place sur un principe similaire à celui des réunions de module, c'est-à-dire que chaque enseignant est placé à un moment ou à un autre en position de concepteur d'évaluation. À partir des objectifs du curriculum, ils décident des objectifs à évaluer, les répartissent en fonction des quatre compétences (compréhension orale, compréhension à la lecture, expression orale et expression écrite) puis définissent les thématiques et ébauchent des situations de communication pour les épreuves de production.

Pour résumer, être enseignant en *hazırlık* ne signifie donc pas se contenter de donner cours. Assumer ce métier implique rarement juste cette dimension, mais il nous a semblé qu'à Galatasaray les professeurs de français sont particulièrement sollicités. On attend d'eux qu'ils soient proactifs, contribuent au bon fonctionnement de l'année préparatoire et même à son amélioration, réfléchissent sur leurs pratiques... et collaborent avec leurs collègues de licence. En effet, certains enseignants de *hazırlık* sont amenés à donner des cours de méthodologie en licence 1 dans les différents départements, ce qui rend indispensable une bonne collaboration avec les professeurs de discipline. Comme ils ne sont pas nombreux, cela permet un modèle de réunion tel que celui qui existait au départ en *hazırlık*. Ces réunions aident à préciser de plus en plus le curriculum en fonction des besoins du département et d'élaborer une pédagogie de projet en adéquation avec lesdits objectifs en faisant si possible intervenir les collègues de discipline. Ces échanges visent également à un partage des ressources, permettant par exemple à un enseignant de FLE qui doit travailler avec ses élèves la méthodologie de la fiche de lecture, de se baser sur des textes utilisés par les professeurs de discipline dans leurs cours. Ainsi sont proposés aux étudiants des contenus en lien direct avec leurs cours de discipline et des compétences méthodologiques qu'ils mettront réellement en pratique dans lesdits cours, dans un véritable but d'aligner les pratiques, non seulement au sein de la licence 1, mais aussi entre la licence et la *hazırlık*.

Il faut bien sûr relativiser ce modèle idéal de collaboration qui a des réalités différentes en fonction des départements. Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque

département (voir même chaque professeur) a son propre rapport avec le français et celui-ci est parfois conflictuel. Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur les rapports qu'ils entretenaient avec les professeurs de licence, nous avons finalement eu peu de retours positifs. Ceux-ci ont la réputation d'être assez « inaccessibles ». Comme l'explique *Ogt8*, il ne travaille pas avec ses collègues de licence à moins qu'il n'en fasse lui-même la demande. Il n'y a pas assez de collaboration entre eux. En théorie, les enseignants de FLE sont là en première année pour accompagner les étudiants et les aider avec les difficultés qu'ils rencontrent en suivant les cours, mais les professeurs de licence ne font pas appel à eux lorsqu'ils remarquent que l'un ou l'autre étudiant a des difficultés. Les demandes d'aide viennent des étudiants eux-mêmes.

Selon *Ogt4*, cette barrière entre les professeurs de discipline et les enseignants de préparatoire s'explique par le fait que les premiers ne s'intéressent tout simplement pas aux seconds parce qu'ils n'ont pas d'affinités avec le FLE. Elle considère que pour cette raison, c'est aux enseignants de préparatoire à faire le premier pas vers les professeurs de licence. *Ogt2* est du même avis. Lorsqu'elle a commencé à donner des cours en licence, c'est elle qui est tout naturellement allée vers ses collègues, surtout les Français avec qui le rapport langagier était plus facile, et elle entretient de bonnes relations avec eux. Par contre, elle admet que rien n'est fait pour faciliter ces relations. Les enseignants de FLE ne sont pas accueillis dans l'espace de travail des professeurs de matière, pas plus qu'ils ne sont vraiment conviés à la vie sociale entre collègues (pot, etc.). *Ogt11*, elle, bien qu'elle donne cours de FLE en licence, n'entretient pas beaucoup de rapport avec les autres membres du département. Il s'agit vraiment d'une question de volonté et de personnalité. *Ogt4*, par exemple, malgré la barrière de la langue qui pose parfois des problèmes avec ses collègues turcs, fait des efforts pour entretenir un maximum de rapports avec les professeurs du département dans lequel elle donne cours, et aussi avec ceux des autres départements. Elle considère que ces rapports entre collègues sont très importants. Les enseignants de *hazırlık* doivent préparer les étudiants à entrer en licence, il faut donc qu'ils soient au courant de ce qui s'y fait, des sujets, etc. Il est également important de savoir ce qu'il se passe dans l'université en général, quels sont les événements qui sont organisés dans les différents départements, afin de pouvoir conseiller les étudiants, d'où l'intérêt de communiquer avec le plus de professeurs possible.

Certains enseignants, comme *Ogt1*, aimeraient également avoir un suivi de leurs étudiants après qu'ils soient entrés en licence. Une fois que ceux-ci quittent l'année préparatoire, les enseignants de FLE ne savent plus quelle est leur progression, comment ils s'en sortent en licence avec ce qu'ils ont appris en *hazırlık*, etc. *Ogt5*, elle, trouve que ça ne servirait à rien d'avoir un suivi, surtout dans les départements où le français n'a pas une place importante, parce que les étudiants y régressent forcément. En ce qui concerne *Ogt6*, elle a trouvé un moyen intermédiaire de suivre ses anciens apprenants en leur demandant tout simplement des feed-back de leurs expériences en licence. Elle trouve que les rares retours des professeurs de discipline ne sont pas constructifs, ils se contentent de dire « vous enseignez mal le français » et « le français baisse ». En même temps, elle reconnaît qu'ils n'ont pas la formation requise pour faire des feed-back vraiment constructifs à propos du niveau de français des étudiants.

Ainsi, de façon générale, nous avons constaté qu'il y a peu de contacts entre les enseignants de *hazırlık* et les professeurs de licence, et donc peu de réflexion par rapport au travail fait en licence. Cette pratique réflexive se fait plutôt au sein de ce que certains appellent la « bulle *hazırlık* ». L'année préparatoire est surnommée de la sorte, tout d'abord parce que le bâtiment où se trouvent les classes de *hazırlık* se situe un peu à l'écart du reste du campus, ensuite parce que les enseignants de préparatoire ont tendance à rester ensemble et à ne pas trop se mélanger avec les professeurs des autres départements, exception faite des anciens étudiants de Galatasaray qui entretiennent des relations avec leurs anciens professeurs de département. Pour *Ogt10*, c'est un désavantage que les enseignants de *hazırlık* soient toujours ensemble, même à la cantine, mais tout le monde n'est pas de son avis. *Ogt3*, par exemple, affirme que c'est vraiment en préparatoire que l'on trouve la « francophonie de Galatasaray » et donc il apprécie être toujours baigné dans cet environnement. Pour *Ogt5*, qui, selon ses propres dires, n'est pas une personne très ouverte et très sociable, cette bulle n'est pas un problème non plus et de toute façon, ce n'est pas comme s'ils avaient vraiment le temps de socialiser en dehors des cours.

4.3. *La prérentrée des enseignants*

Pour les enseignants de *hazırlık*, l'année ne commence pas en même temps que celle des professeurs de licence. En effet, les enseignants sont de retour sur le site de GSÜ début septembre pour faire passer des examens de rattrapage. Durant les deux semaines séparant ces examens de la nouvelle rentrée universitaire, les enseignants sont fort sollicités, tout d'abord par les corrections des examens de rattrapage, mais aussi par la mise en place des évaluations destinées aux anciens francophones (pour déterminer s'ils ont le niveau de français requis pour entrer directement en licence) et aux étudiants de licence 1 (pour vérifier qu'ils ont acquis le niveau de français requis et peuvent donc se lancer dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère comme l'anglais ou l'espagnol).

Parallèlement à cela, les enseignants sont invités à s'inscrire à des ateliers mis en place spécialement pour eux en tenant compte des demandes qu'ils ont faites lors de réunions bilans du mois de juin. Ces ateliers peuvent être techniques, comme des formations Excel, mais aussi pédagogiques, avec parfois la venue de formateurs extérieurs à l'université. Par exemple, cela fait deux ans qu'est donnée une formation de quatre jours sur la pratique réflexive (des étudiants cette fois-ci), plus particulièrement sur la façon de mener des entretiens-conseils¹⁵ qui permettent une plus grande ouverture d'esprit de l'étudiant. Les enseignants sont également mis à contribution dans l'organisation de ces formations et assument parfois le rôle de formateur. Ça a été le cas en septembre 2018 de quelques enseignants qui ont animé des ateliers sur l'évaluation et l'utilisation de la carte mentale.

Ces deux semaines de prérentrée sont également l'occasion d'organiser, toujours dans l'idée de réflexivité constante sur les pratiques, des groupes de travail aux objectifs divers. Un gros travail effectué en septembre 2018 a été la mise en place de façon effective des modifications du curriculum qui ont été décidées en juin. Nous avons déjà mentionné ces changements effectués sur les modules 1, 2 et 3. C'est grâce à ces groupes de travail qu'ils ont pris effet. Une modification du curriculum a, en effet, de multiples conséquences et ne peut pas être prise à la légère. Toucher aux objectifs d'un module, cela signifie modifier son projet, changer les ressources. Si l'on change les objectifs et les ressources, il faut rectifier

¹⁵ Après les périodes d'évaluation, les étudiants ont l'occasion d'avoir un entretien-conseil avec leur enseignant ou un autre enseignant de la *hazırlık* pour discuter de ses difficultés, de ses points forts, et trouver des pistes pour améliorer leur apprentissage du français.

les fiches de synthèse du CAA pour que le curriculum soit le même en classe et au centre, etc. Ce genre de décision se prend collectivement.

Outre la mise en place de changements sur le curriculum et les projets, les groupes de travail sont également l'occasion de mener à bien un travail rétrospectif sur des axes importants tels que l'évaluation, la mutualisation des ressources utilisées, le modèle d'équipe pédagogique, etc., ainsi que sur les résultats des étudiants de l'année préparatoire écoulée. Le taux de réussite ainsi que des statistiques relatives au profil des étudiants sont présentés aux enseignants et ceux-ci sont invités à partager leurs réflexions. L'année 2016-2017 affichait un taux de réussite de 82% tandis que l'année 2017-2018 a vu ce taux descendre à 77%. Ils recherchent les causes, qui sont parfois externes aux méthodes de la *hazırlık*. Dans ce cas-ci, les enseignants ont pu voir grâce aux statistiques que le taux d'échec a augmenté notamment à cause de l'augmentation du nombre d'étudiants issus des *yüksek okul* qui ont plus tendance à être en échec, comme nous l'avons expliqué, parce qu'ils rejoignent la *hazırlık* avec trois ou quatre semaines de retard, créant parfois un fossé entre eux et les autres étudiants impossible à combler.

Nous ne le répéterons pas assez, réflexivité est un mot-clé de l'organisation de l'année préparatoire, de même qu'anticipation. En effet, il faut anticiper l'après pour pouvoir gérer le maintenant. Il faut, par exemple, prévoir l'augmentation du contingent d'étudiants (dont le chiffre n'est souvent connu que deux ou trois jours avant la rentrée), et aussi escompter l'arrivée ou le départ d'enseignants. Ces données ont des conséquences importantes à tous les niveaux de la *hazırlık*, et les groupes de travail sont également l'occasion d'envisager des scénarios potentiels qui permettent parfois de prévenir des problèmes sérieux.

4.4. Le travail en équipe d'enseignants

Chacune des classes de *hazırlık* est supervisée par un binôme ou un trinôme d'enseignants composés méthodiquement par la responsable de la *hazırlık* et modifiés chaque année selon les critères suivants :

1. Volonté de former un maximum des binômes franco-turcs (même si le contingent 1/3, 2/3 rend la tâche impossible)
2. Association des anciens enseignants aux nouveaux qui n'ont pas encore d'expérience par rapport à la culture interne et à la méthodologie GSÜ
3. Association d'enseignants qui maîtrisent le curriculum à des degrés divers
4. Associations d'enseignants aux compétences variées

Cette organisation en binôme ou trinôme a ses avantages et inconvénients, mais de façon générale, les enseignants préfèrent travailler à deux. *Ogt10*, par exemple, qui a déjà travaillé dans les deux configurations, trouve que c'est plus facile de prendre des décisions communes en binôme plutôt qu'en trinôme. *Ogt11*, elle, argumente que c'est plus contraignant de partager avec deux personnes plutôt qu'avec une. Il y a aussi la question du nombre d'heures passées en classe. Travailler à trois signifie passer moins de temps avec les étudiants et pour certains enseignants comme *Ogt10* et *Ogt8*, c'est un problème de n'assurer seulement que quelques heures. Pour *Ogt10*, avoir plus d'heures dans une même classe signifie pouvoir mieux s'en occuper, mieux contrôler ce qui s'y passe, etc. Selon *Ogt8*, il faut au moins passer dix heures avec les étudiants pour assurer une « responsabilité sur la classe » et ne pas être considéré comme un « second ». Il y a également des enseignants qui n'ont pas de préférence comme *Ogt12*. Pour elle, le plus important est de collaborer avec des collègues avec lesquels elle s'entend bien, et personnellement et professionnellement. Quant à *Ogt9*, elle est la seule à avoir affirmé préférer travailler en trinôme. Elle trouve cela plus enrichissant parce que qui dit plus d'enseignants dit plus d'échanges, de supports, etc. Aucun enseignant ne s'est plaint de devoir fonctionner en équipe, à part une, *Ogt7*, qui fait pourtant partie des « anciens » de la *hazırlık*.

(16) *Ogt7* (09:40) : on s'adapte pas / on se réadapte / chaque année on doit se ré/ se réadapter à / à des gens avec qui on travaille / pour moi c'est le c'est pas / j'apprécie beaucoup mes collègues hein / euh / mais je trouve que c'est / vraiment / un grand défi que de partes/ partager une classe / à plusieurs et la même matière [...] parce qu'on est dans un rapport finalement qui n'est plus d'autorité / donc personne ne peut dominer l'autre / et donc quand on a des règles différentes et cetera on peut pas / on peut rien dire finalement / on peut pas dire à l'autre prof / non c'est pas comme ça qu'tu dois faire / moi j'veux m'organiser comme ça / non c'est pas bien ce que tu fais / et c'/ ça c'est c'est extrêmement difficile

Cette année, elle a beaucoup de mal à travailler avec un membre de son trinôme qui ne fait pas de planning hebdomadaire et vit les classes au jour le jour. *Ogt7* ne considère pas qu'il y ait de mauvaises méthodes ou de mauvaises façons d'enseigner, mais il faut quand même trouver un terrain d'entente pour le bien de la classe. L'organisation, c'est ce qui manque au sein de son trinôme, et c'est ce qui est compliqué à mettre en place, de façon générale, au sein de toutes les équipes d'enseignants. En effet, comme ils ont des emplois du temps complémentaires, il arrive parfois qu'ils ne soient jamais à l'université le même jour, ce qui rend les choses compliquées pour organiser des réunions en présentiel. Pour parer à ce problème, les enseignants de *hazırlık* ont développé des méthodes en ligne pour communiquer et échanger. La plateforme phare de l'année préparatoire, c'est Dropbox, et le réseau social par excellence, c'est Whatsapp, ce qui surprend plus d'un Français qui arrive à Galatasaray, car en France, à l'inverse de la Turquie, Whatsapp n'est pas utilisé pour les discussions professionnelles. Chaque binôme ou trinôme essaye de trouver une balance qui marche entre la collaboration en ligne et les réunions en face à face. Nous présenterons ici quelques exemples de différentes pratiques.

Ogt2 et son binôme essayent de travailler ensemble en organisant des réunions de début de module. Comme leur nom l'indique, ces réunions visent à discuter des objectifs et à créer le dossier du module à venir. En dehors de ces réunions, la communication n'est pas évidente entre elles. *Ogt2* travaille de façon privilégiée avec la Dropbox, mais ce n'est pas le cas de son binôme, ce qui est un manque à améliorer. Pour elle, Whatsapp ce n'est pas pour les feed-back journaliers mais juste pour les urgences.

Ogt4, elle, fait partie de ces Français qui ont dû s'adapter aux mœurs turques et utiliser Whatsapp comme un outil de travail même si elle considère toujours que le moyen de communication formel qu'est le mail reste plus convenable. Elle communique donc tous les jours avec son binôme via Whatsapp pour se tenir au courant de ce que l'une et l'autre a fait en classe. En dehors de cela, elles se voient deux fois par mois de manière formelle pour préparer le dossier et le bilan. L'avantage c'est qu'elles sont toutes les deux expérimentées avec la méthode de Galatasaray, donc préparer les dossiers des modules ne prend pas des heures. Chacune amène ses anciens documents et aussi de nouveaux. Lorsqu'elles font leur préparation, elles mettent l'accent sur la répartition des objectifs et de la progression. En général, elles s'arrangent pour que leurs heures de cours soient complémentaires. Par

exemple, l'une voit de la théorie le matin et l'autre fait de la pratique sur ce même sujet l'après-midi.

Pour *Ogt5*, le bon fonctionnement de la collaboration dépend des collègues. Lorsque tout le monde est sur la même longueur d'onde, tout va bien. Ils arrivent à se mettre d'accord sur qui va faire quoi, dans quel ordre... mais elle a déjà vécu des situations où se coordonner n'était pas possible parce que l'enseignant en face n'était pas décidé à changer sa méthode (surtout lorsqu'il était là depuis plus longtemps qu'elle). Dans ces cas-là, ils se contentaient de s'informer l'un l'autre. La communication entre binômes change aussi d'une personne à l'autre. Avec certains, elle avait pris l'habitude de faire une réunion hebdomadaire d'une demi-heure après la pause de midi, d'autres préfèrent faire des plannings... en ce qui la concerne, cela fait quatre ans qu'elle travaille avec Whatsapp et informe après chaque cours son binôme de ce qu'elle a fait en classe.

Enfin, comme dernier exemple, nous prendrons *Ogt9*, qui affirme ne pas pouvoir imaginer la collaboration sans des réunions en présentiel. Pour elle, c'est important de se mettre d'accord sur la progression, de pouvoir échanger des idées sur le programme, sur les documents à utiliser et la façon de les exploiter. Une fois que tout a bien été défini, le reste de la communication peut se faire par Whatsapp ou par mail, car tout peut s'ajuster à distance. Bien sûr, tout ne se passe pas comme elles l'ont prévu sur le planning, mais comme la progression est claire pour les deux enseignantes, même en prenant du retard, elles savent où elles en sont.

En résumé, le modèle de travail le plus commun est de préparer les dossiers en présentiel puis de gérer le développement du module en classe à distance. Cela est plus ou moins faisable selon les binômes ou trinômes. Dropbox sert à partager les documents (fichiers audio, activités, lectures, etc.), à mettre à jour le planning, à partager les corrections et les évaluations de tests, etc. Whatsapp est plus utile pour se tenir au courant au jour le jour de ce qu'il s'est passé en classe ou dans les cas d'urgence. Faire des comptes-rendus journaliers peut sembler exagéré à première vue, mais comme l'explique *Ogt9*, la communication entre les membres d'un même binôme ou trinôme est le point-clé pour que tout se passe bien en classe. En effet, les étudiants essayent parfois de manipuler leurs enseignants en affirmant « Monsieur / Madame X a dit ceci/cela » alors que ce n'est pas

vrai. Toujours mettre à jour le planning est aussi important, car cela permet de rebondir sur les activités que le collègue aurait éventuellement ajoutées au programme.

4.5. Les binômes français-turcs

Maintenant que la façon dont les enseignants travaillent en équipe a été explicitée, nous aimerions revenir sur la formation de ces binômes et trinômes, et plus particulièrement sur la volonté de former un maximum de binômes français-turcs. À la suite de notre période d'observation, nous sommes arrivée à la conclusion que ce genre de binôme est la combinaison idéale pour donner cours à une classe de *hazırlık* et nous avons souhaité confirmer cette intuition en demandant aux étudiants et aux enseignants ce qu'ils en pensaient. Très souvent, les arguments que nous avons en faveur de ces binômes sont revenus dans les discours de nos interviewés.

Tout d'abord, ce qui nous a paru intéressant dans l'idée d'un binôme français-turc, c'est la complémentarité des deux enseignants à plusieurs niveaux. Le plus évident est celui de la langue. Lorsque les étudiants arrivent en *hazırlık* le premier jour, sans parler un mot de français, et se retrouvent confronter à une personne qui ne parle pas du tout turc, c'est une grande source de stress pour eux, comme l'explique *Ogi9* :

(17) *Ogi9* (08:13) : j/ je pense que euh / ça peut être / euh euh plus / stress [...] parce que / euh par exemple quand euh l'année / est a commencé euh *** est venue / et elle par/ elle parlait / euh / français et euh vous euh vous pen/ vous pensez / pensiez comme euh ah qu'est-ce que j'ai fait / je ne / peux pas euh / faire ici et / j'étais très panique / euh d'abord mais euh / euh après euh nous / nous nous habituons euh mais euh / un professeur turc euh / aide ça beaucoup

Lorsqu'ils se retrouvent confrontés à la langue française pour la première fois, les étudiants ont l'impression qu'ils n'arriveront jamais à apprendre le français, et dans cette situation, le binôme turc est considéré comme un véritable soutien. Cette idée revient et chez les étudiants, et chez les enseignants. Pour *Ogt8*, par exemple, l'élément turc est la partie essentielle du binôme français-turc, car un Français qui arriverait en *hazırlık* sans une certaine connaissance de la langue turque et sans un partenaire turc éprouverait

énormément de difficultés à se faire comprendre des apprenants, surtout en début d'année lorsqu'ils ne parlent pas du tout français et qu'il faut expliquer la méthodologie, l'autonomie, le curriculum, les projets, etc. *Ogt9* reconnaît, elle aussi, la grande utilité d'avoir un enseignant turc dans le binôme. Elle affirme que la langue turque permet des choses que la langue française ne permet pas avec les étudiants, surtout en début d'année lorsqu'il faut leur expliquer la méthodologie et le métalangage.

(18) *Ogt9* (28:26) : en fait tout ce qui est métalangage euh et cetera / euh méthodologie / où moi j'ai souvent dit à mon binôme / toi tu es turc / tu vas leur parler de ça et tu vas leur dire ça en turc / parce que ça / ça passe ou ça casse / donc il faut qu'ils euh / qu'ils euh / le comprennent suffisamment sans distorsion euh / et après on on sera tranquille quoi / et donc moi je suis incapable de faire ça / moi je suis incapable de faire ça j'ai / j'ai besoin de de mon binôme turc / et je trouve ça s/ très bien d'avoir un binôme turc pour ça

Malgré les efforts des enseignants turcs de toujours s'exprimer en français avec les étudiants une fois qu'ils se débrouillent mieux avec la langue, le turc trouve souvent son chemin au sein de la salle de classe d'une façon ou d'une autre tout au long de l'année et pas seulement au début. Certains apprenants trouvent que c'est une bonne chose, que cela aide lorsque l'enseignant a recours au turc pour expliquer l'une ou l'autre chose, par exemple la grammaire française, car l'enseignant turc peut faire des parallèles entre les deux langues. C'est ce que pense *Ogi4* qui affirme qu'il y a certains points de grammaire qu'elle serait incapable d'apprendre en français. Elle a besoin du turc pour comprendre. Ça a été, entre autres, le cas des articles (il n'y a pas de masculin et de féminin en turc), du discours indirect, etc. En ce qui concerne *Ogi18*, c'est plutôt les explications en turc du sens de certains mots ou phrases qu'ils ne connaissent pas qu'elle trouve utiles. Parfois, ces explications peuvent également donner lieu à des situations cocasses, comme celle à laquelle nous avons assisté lors de notre période d'observation. Il s'avère que le mot « échec » se dit en turc *satranç*, mais qu'il existe en turc le mot *eşek* (prononcer de façon semblable au mot « échec ») qui veut dire « âne ». La compréhension à l'audition sur une championne d'échec hongroise a tout de suite pris une dimension beaucoup plus divertissante pour les étudiants qui ne risquent certainement pas d'oublier le sens du mot échec après cela.

Cependant, tous ne sont pas des adeptes de l'utilisation du turc au sein de la classe. *Ogi30*, par exemple, préfère ne pas apprendre la grammaire française en turc. *Ogi21*, lui, constate que ça ne rend pas service à ses camarades de classe d'avoir recours au turc plutôt qu'au français. Certains ont tellement pris l'habitude d'avoir tout expliqué en turc qu'ils ne se sont pas forcés à comprendre le français et ont désormais des difficultés de compréhension alors que cela fait sept mois qu'ils suivent des cours. Cet argument revient également chez plusieurs enseignants. Selon *Ogt2*, il est indispensable d'avoir des enseignants francophones, que ce soit en *hazırlık* ou en licence, parce qu'ils n'ont pas le même rapport à la langue avec les étudiants. Quand les enseignants connaissent le turc, il y a toujours cette facilité tentante de recourir à cette langue pour se faire comprendre des étudiants tandis qu'un Français devra tout expliquer dans la langue cible. *Ogt4* pense la même chose :

(19) *Ogt4* (27:55) : c'est pas du tout pour défendre la MICEL que je dis ça mais je pense que justement si / à long terme / y a plus de prof français / tout sera perdu parce que / les étudiants ils me parlent moi ils sont obligés de me parler en français du coup ils me parlent français [...] mais vraiment ça donne une légitimité communicative en fait

Son argument, c'est qu'avec les Français, les étudiants doivent parler français. Ils n'ont pas l'alternative du turc comme c'est le cas avec les enseignants turcophones. C'est comme être confronté à un natif en France : il y a obligation de lui parler en français pour être capable de communiquer. Avec leurs enseignants français, les étudiants doivent dépasser leurs insécurités linguistiques pour s'exprimer dans la langue cible. Cela donne une légitimité communicative qu'il n'y a pas avec les Turcs, et s'ils ne restaient plus qu'eux pour donner cours en préparatoire... pour *Ogt4*, ça serait la fin de la *hazırlık*.

À part la langue, les enseignants turcs et français seraient également complémentaires au niveau des méthodes utilisées. En effet, comme le souligne *Ogt2*, les Français sont plus formés dans la méthode communicative alors que dans l'éducation turque, c'est encore la grammaire et traduction et la méthode structuro-globale qui sont d'application. Les étudiants sont ainsi confrontés aux deux, ce qui est positif pour eux. Nous retrouvons le même discours chez *Ogt5* qui explique que certains enseignants turcs ont tendance à être plus axés sur la grammaire que sur la communication.

La culture, également, ou plutôt les cultures, jouent un rôle complémentaire au sein de binômes. Pour *Ogt1*, l'élément français est le plus à même de partager la culture française parce que même les bons enseignants turcs ne sont pas nécessairement familiers avec celle-ci. Avoir un binôme français est donc enrichissant, et pour les élèves, et pour le partenaire. Cela ne veut pas dire pour autant que la culture turque n'a pas sa place au sein de la classe, au contraire. Comme le souligne *Ogi12*, il est aussi important pour les étudiants d'avoir un enseignant qui partage leur culture et vienne du même pays. Ainsi, ils comprennent mieux les étudiants et les aident à mieux comprendre également. Pour *Ogi17*, il n'y a pas de doute, il est plus intéressant d'avoir des binômes de cultures différentes que d'avoir deux enseignants francophones ou turcophones. Au premier semestre, dans sa classe, ils ont eu le seul élément belge de la *hazırlık* dont le contrat s'est terminé prématurément. *Ogi17* explique que, grâce à lui, ils ont eu l'occasion de découvrir la culture belge, mieux que s'ils l'avaient appris dans des livres ou en faisant des recherches. Selon lui, la langue est nourrie par la culture et il ne voit pas l'intérêt d'apprendre une langue sans la culture qui l'accompagne. Certains enseignants sont du même avis. Si on donnait le choix à *Ogt9*, elle ne voudrait pas faire équipe avec un Français : « c'est pas exotique du tout » (29:33). D'après elle, la complémentarité du binôme ne profite pas seulement aux étudiants, il y a également une véritable collaboration entre collègues : « j'apprends de d'eux et ils apprennent de moi » (29:21).

Un point où la complémentarité n'intervient pas, à première vue, et que nous retrouvons dans les propos des enseignants et des étudiants, c'est la question de l'accent. Ils sont plusieurs à dire que la présence du binôme français est indispensable pour que les apprenants entendent le « bon accent français », comme l'explique *Ogi1*. Nous recevons le même argument de la part d'*Ogt5*, franco-turque : certains enseignants turcs ont un accent turc quand ils parlent français, il est donc important que les étudiants soient également confrontés à un accent français. *Ogt12* pense de la même façon, alors qu'elle-même est turque. Elle ne trouve pas que son accent soit spécialement marqué turc, mais un Français pourrait dire rien qu'à l'entendre qu'elle est étrangère quand même. Nous n'irons pas jusqu'à dire qu'il y a une stigmatisation de l'accent turc au sein de la *hazırlık*, mais il est vrai que certains enseignants, comme *Ogt12*, ont le sentiment que l'accent de leurs collègues français est « meilleur » que le leur et qu'ils sont donc plus à même de réaliser certaines activités comme l'enregistrement d'une écoute pour un examen, les cours de phonétique,

les lectures, etc. Cependant, il s'agit juste d'une insécurité de leur part et non d'une réalité. Comme le souligne *Ogt6*, française, les non-natifs ne sont pas moins capables qu'elle d'enseigner le français. Et puis, certains étudiants apprécient d'être confrontés à des accents différents, même si ceux-ci ne sont pas considérés comme « français ».

(20) *Ogi17* (13:20) : les les différents enseignants / s/ seraient beaucoup euh plus mieux / euh pour euh notre étude / nos études parce que euh / mmh [...] on peut euh / s'améliorer / beaucoup euh / on peut / utiliser les différents mmh / les différents / français des enseignants

C'est ce qu'explique *Ogi17* en disant que les étudiants profitent des « français différents » des deux enseignants pour progresser. *Ogi3* pense la même chose : l'avantage des binômes est de pouvoir être confronté à des accents différents.

Même au niveau de l'accent, l'enseignant français et l'enseignant turc sont, selon nous, complémentaires. Si les étudiants ont tendance à prendre pour modèle l'enseignant français et à tenter d'imiter son accent, l'enseignant turc, lui, est là pour leur rappeler qu'il est possible de parler une langue étrangère couramment tout en gardant dans son accent des traits de sa langue première (par exemple en prononçant un r alvéolaire turc au lieu d'un r vélaire français), sans pour autant être un locuteur moins légitime ou crédible. La question de l'accent occupe une place cruciale dans l'apprentissage de la langue française alors que selon nous, cela ne devrait pas être le cas. Cela cause souvent une insécurité linguistique chez les étudiants, qui n'a pas lieu d'être. Tant qu'il y a communication et que les deux parties se comprennent, l'objectif est atteint. Un r alvéolaire n'empêchera pas un Français de suivre le discours d'un turc francophone.

En conclusion, le binôme français-turc nous apparaît comme étant la combinaison idéale pour enseigner en *hazırlık* pour toutes les raisons énoncées ci-dessus. Cependant, nous sommes bien consciente que le critère de la nationalité est un point un peu sensible, voir discriminant, comme le souligne *Ogt8* qui affirme qu'ils sont, avant tout, tous enseignants, peu importe leurs origines. *Ogt6*, elle, met en évidence que pour certains enseignants franco-turcs dont elle fait partie, la nationalité est quelque chose d'assez fluide. Née d'une famille turque en France, elle se considère plus comme française que comme turque, et ses étudiants ont parfois beaucoup de mal à comprendre cela. Elle a un prénom turc, elle parle turc, pour eux, elle est turque. Certains lui ont même déjà dit qu'elle était

très bien assimilée, mais elle leur répète qu'il n'est pas question d'assimilation, elle-même se considère comme française. Ce que nous aimerions mettre en évidence ici, ce n'est donc pas tant l'apport respectif de chaque nationalité que la complémentarité du binôme en lui-même.

5. CAA et apprentissage autonome

Comme l'apprentissage autonome est au cœur des méthodes GSÜ et de la création du CAA, il nous a semblé logique d'y consacrer un point à part entière. Il est reconnu qu'un des buts fondamentaux de tout enseignant est d'apprendre à ses étudiants à devenir des individus autonomes capables d'assumer leur rôle d'acteur actif dans la société. Cependant, trop peu de personnes s'intéressent encore à la possibilité de faire de leurs étudiants des apprenants permanents, c'est-à-dire de leur enseigner des méthodes leur permettant de s'inscrire tout au long de leur vie dans des dynamiques d'apprentissage et d'acquisition, quelles qu'elles soient. Les responsables de la *hazırlık* ont bien compris cet enjeu, qui pour eux est d'autant plus important étant donné leur contexte d'enseignement. Comme nous l'avons déjà expliqué, les classes de préparatoire accueillent indistinctement des étudiants issus des douze départements et ne peuvent donc pas se concentrer sur le français disciplinaire. Or, il est primordial que les apprenants puissent continuer à développer par eux-mêmes ce français disciplinaire une fois entrés en licence, sans recevoir pour autant de cours spécifiques pour soutenir cet apprentissage. Ainsi, la mission de l'année préparatoire est en fait double : d'un côté elle vise à développer les compétences des étudiants afin qu'ils atteignent le niveau requis pour entrer en licence et de l'autre, elle tente de rendre ceux-ci autonomes dans leur apprentissage du français afin qu'ils puissent continuer à accroître leurs compétences en français une fois sortis de *hazırlık*. Afin de mener à bien cette double mission, une méthodologie spécifique a été mise en place, basée sur trois piliers que nous développerons dans ce chapitre : la formation sur l'apprendre à apprendre, les ressources mises à disposition et l'accompagnement des étudiants.

5.1. Apprendre à apprendre

Comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, les enseignants de la *hazırlık* ont besoin d'une plus ou moins longue période de formation pour s'adapter aux méthodes de GSÜ. Il en va de même pour les étudiants, fraîchement sortis du lycée, qui non seulement

doivent apprendre une nouvelle langue très différente de leur langue maternelle, mais en plus doivent s'habituer à le faire en autonomie.

Ce n'est bien sûr pas du jour au lendemain qu'il leur demandé d'être autonomes dans leur apprentissage. Comme le dit Barthelemy, « on ne s'improvise pas autoapprenant, il faut bien apprendre à devenir autonome » (2008, p. 45). Un cadre théorique est d'abord posé par les enseignants. Ils expliquent aux étudiants le fonctionnement de l'année préparatoire, du curriculum, du CAA. Ils leur font lire des textes sur l'apprentissage autonome afin de les sensibiliser aux méthodes d'apprendre à apprendre et à leur importance pour la suite de leur parcours universitaire. Ensuite, petit à petit, ils les initient aux pratiques en autonomie.

Parmi ces pratiques, nous retrouvons l'auto-évaluation, que nous avons explicitée dans le point 3.1.2. Outre sa présence dans les pratiques de classe, nous la retrouvons également comme cadre structurant dans l'apprentissage en autonomie au CAA. En effet, avant chaque séance au centre, les étudiants se voient remettre une fiche à compléter dans le but de préparer leur programme de travail. Ils doivent y déterminer à l'avance les objectifs et les compétences qu'ils vont travailler, ainsi que les ressources utilisées pour ce faire. À la fin de la session, ils sont amenés à remplir la case d'auto-évaluation de cette fiche. Ils doivent y décrire les difficultés éprouvées lors des activités accomplies, trouver les raisons de ces difficultés, et également prendre note des éventuels conseils reçus par un des professeurs en charge du CAA afin de pouvoir en tenir compte dans des séances ultérieures.

Au sein de la classe, une pratique en autonomie qui marque souvent les étudiants est la demande progressive de l'enseignant de voir de plus en plus par eux-mêmes les nouveaux points de grammaire. En effet, au fur et à mesure des semaines, l'enseignant installe un système de classe inversée concernant la grammaire. Celle-ci doit être vue à la maison par les apprenants afin de pouvoir être exploitée lors des activités de production et de compréhension réalisées en classe. Il peut s'agir de listes de verbes irréguliers, du fonctionnement de l'accord nom-adjectif, d'un nouveau temps, etc. L'enseignant est toujours disponible pour répondre aux éventuelles questions et expliquer ce qui n'aurait pas été compris. Si au départ, les étudiants ne prennent pas nécessairement la peine d'étudier leur grammaire chez eux, ils se retrouvent vite coincés en classe lorsqu'ils commencent à

éprouver des difficultés pour mener à bien les activités de production ou de compréhension demandées.

Nous les avons interrogés au mois d'avril, soit deux mois avant la fin de l'année, et nous étions curieux de savoir comment ils se débrouillaient désormais dans leur apprentissage autonome de la grammaire. Lors de notre période d'observation en octobre, nous avons assisté à un petit contrôle surprise du travail en autonomie. Les étudiants étaient censés étudier les formes conjuguées de toute une série de verbes à l'indicatif présent. Ils reçurent, ce jour-là, un test sur vingt, où ils devaient conjuguer vingt verbes. Ce genre de tests est fréquent en début d'année car les apprenants ne sont pas encore considérés comme assez autonomes. Ils servent à l'auto-évaluation. Ce ne fut pas un test brillant, alors que le point de grammaire en question n'était pas compliqué. Nous souhaitions donc savoir ce qu'il en était maintenant que les étudiants voyaient des points de grammaire plus avancés comme la phrase complexe ou le discours indirect.

Il s'avère que, dans les faits, toutes les classes ne subissent pas le même régime quant à l'apprentissage de la grammaire. Quelques interviewés nous ont affirmé qu'ils travaillaient la grammaire en classe, en tout cas avec leur professeur turque, comme l'explique *Ogi1* :

(21) *Ogi1* (2 - 06:01) : Euh / oui euh en général / euh / ma prof turque / euh a expliqué euh / en classe euh / expliqué la construction de phrases / euh / et après / euh c'est très important pour / conjuguer le verbe eu / ma prof euh nous a expliqué / euh tous les choses / à propos de conjugaison

Et il n'est pas le seul :

(22) *Ogi9* (13:24) : il y a une différence / euh entre euh / mes professeurs et autres professeurs je pense que / quand euh / mes amis m'a dit / euh parce que euh / nos professeurs spécialement le euh le professeur turc / euh nous expliquons tout / donc euh je ne / dois pas travailler beaucoup plus / mais dans autre classe / euh il y a une chose euh / qui s'appelle autonome / euh et le professeur euh // leur dit euh euh / allez et / apprenez

Nous avons contrôlé et ils ne sont pas dans la même classe. Par contre, ils ont apparemment comme point commun d'avoir un enseignant turc qui a du mal à les laisser travailler la grammaire en autonomie, et c'est compréhensible lorsqu'est prise en

considération la façon dont sont enseignées les langues en Turquie. Cela explique l'attitude des enseignants qui ont appris les langues essentiellement à travers la grammaire, et cela explique aussi l'attitude des étudiants qui sont en demande de ce genre d'enseignement magistral auquel ils ont toujours été habitués. Ainsi des étudiants qui, eux, doivent travailler la grammaire en autonomie, se plaignent du manque de cours de grammaire. *Ogi12*, par exemple, qui au début de son interview critiquait la façon dont on lui avait appris l'anglais au lycée, s'est plaint de faire de la compréhension orale et de la compréhension à la lecture en classe au lieu de faire de la grammaire et du vocabulaire qui, pour lui, sont des choses essentielles pour lire, écrire et parler une langue. C'est d'autant plus important maintenant que les sujets grammaticaux sont compliqués. Des sujets comme l'antériorité, la postériorité, etc., devraient être expliqués pendant les cours. Nous retrouvons le même discours chez *Ogi13* qui préférerait que la grammaire soit expliquée en classe, car elle est nécessaire à la maîtrise de la langue.

À l'opposé de ces opinions, nous avons des étudiants comme *Ogi18* qui trouve que le système en autonomie est un bon système. *Ogi30* est du même avis, il trouve cela mieux de pratiquer en classe au lieu de faire de la grammaire :

(23) *Ogi30* (13:12) : c'est mieux euh / parce que / parce qu'on pratique beaucoup / et / on on apprend pro/ pro/ progressiv'ment / donc / euh y a pas d'nécessité de / euh travailler grammaire / particulièrement [...] en classe je pense

Ogi15 trouve que les enseignants ne passent pas assez de temps à enseigner la grammaire, mais finalement c'est une bonne chose, selon lui. Le seul problème est la difficulté à s'habituer à ce système. Pour *Ogi16* aussi, c'est difficile, d'autant plus que la langue française est pleine d'exceptions, mais elle explique que les enseignants les aident beaucoup lorsqu'ils éprouvent des difficultés. En ce qui concerne *Ogi17*, il n'y a pas de doute. Il est convaincu qu'ils sont capables d'apprendre la grammaire en autonomie :

(24) *Ogi17* (2 - 12:40) : je pense qu'on peut / apprendre / le grammaire en / en travaillant toute tout seul

Selon lui, il est important que les enseignants enseignent les bases de la grammaire française, car il faut bien commencer quelque part. Pour la suite, lire des livres en autonomie est un bon moyen de développer ses compétences grammaticales. Même s'il trouve que la

maîtrise de la grammaire est nécessaire dans l'apprentissage une langue, il affirme que le plus important, c'est la communication. Et c'est bien là le message que les enseignants essaient de faire passer à leurs étudiants. Ils n'apprennent pas de la grammaire pour apprendre de la grammaire, mais bien pour atteindre des objectifs communicatifs. Par exemple, l'objectif n'est pas de connaître le passé composé, l'objectif est d'être capable de raconter ce qu'on a fait le week-end. Pour sensibiliser ces étudiants à ce genre de réflexions, *Ogt9* fait cet exercice chaque fois en fin de semaine avec ses étudiants. Elle revient avec eux sur ce qu'ils ont vu la semaine, et s'ils lui parlent en termes d'objectifs grammaticaux (disons, le futur), elle les encourage à aller plus loin : le futur, est-ce que c'est un objectif ? Qu'est-ce que tu vas faire avec le futur ?

Ces pratiques métacognitives sont une des bases primordiales de l'apprendre à apprendre. Elles consistent à faire en sorte que l'étudiant se distancie par rapport à ses pratiques d'apprentissage, les verbalise et réfléchisse sur elles afin d'en évaluer l'efficacité (Cappellini & Eisenbeis, 2015, p.73). Dans l'exemple d'*Ogt9*, en revenant avec sa classe sur ce qu'ils ont appris pendant la semaine, elle leur permet de prendre du recul par rapport à leur apprentissage, de comprendre l'utilité de celui-ci (à quoi cela va-t-il servir ?), de pouvoir faire éventuellement des liens entre différents objectifs du curriculum, etc. Cela permet aussi de travailler sur les représentations des étudiants. En effet, vu leurs précédentes expériences d'étude des langues, la majorité des apprenants a tendance à croire qu'une langue se résume à de la grammaire et du vocabulaire. Parler en termes d'objectifs non grammaticaux met en évidence que grammaire et vocabulaire font partie d'un plus grand tout où les compétences jouent un rôle majeur, et cela a une influence sur la façon dont les étudiants vont, par la suite, travailler en autonomie. Comme nous le verrons dans le point 5.2.1, le CAA est le lieu idéal pour mener ce genre de bilans métacognitifs avec les apprenants.

En conclusion, l'autonomisation des étudiants est un procédé complexe, long et exigeant, d'autant plus avec un public turc qui n'a jamais eu de notion d'apprendre à apprendre avant d'arriver à Galatasaray. La réussite de ce système dépend autant des enseignants que des étudiants. Ceux-ci doivent réussir à sortir de leur zone de confort, et les enseignants doivent embrasser pleinement leur rôle de guide sans retomber dans les vieilles habitudes de professeur magistral. Et il ne s'agit pas ici que de l'apprentissage de la

grammaire. Petit à petit, les apprenants finissent par réaliser que c'est en fait toutes les compétences qu'ils doivent travailler en autonomie. C'est souvent après le premier partiel qu'ils prennent vraiment conscience que la matière et les activités faites en classe ne leur suffiront pas à atteindre le niveau et les objectifs requis par le curriculum et qu'ils commencent à être plus réceptifs à ce nouveau mode d'apprentissage qui leur est proposé. Pour certains, cela prend un peu plus de temps, pour d'autres beaucoup plus longtemps, et c'est après avoir redoublé que le déclic se fait. Comme l'explique une enseignante, il n'y a que quelques personnes qui demeurent hermétiques au système en autonomie, et dans ce cas-là, ils changent tout simplement d'université, parce qu'il est presque impossible de réussir l'année préparatoire de Galatasaray sans devenir un étudiant autonome.

5.2. Des ressources et des stratégies

Pour faire travailler un étudiant en autonomie, il ne suffit pas de lui donner des objectifs, puis de lui dire de travailler. Il faut également mettre à sa disposition des ressources et lui enseigner des stratégies pour qu'ils puissent utiliser lesdites ressources à bon escient. C'est dans cette optique qu'ont été créés le réseau et le CAA.

5.2.2. Le réseau et les ressources en ligne

Dans un enseignement marqué par l'ère du numérique, l'utilisation des ressources en ligne est indispensable. Celles-ci complètent donc les ressources disponibles au CAA. S'il existe une plateforme Moodle utilisée par plusieurs départements de l'université, le réseau, lui, est spécifique à l'année préparatoire et ouvre un espace pour chaque classe ainsi qu'un espace collectif les rassemblant toutes. Nous pourrions envisager le réseau comme une sorte de petit CAA en ligne. Certains étudiants délaissent d'ailleurs certaines activités du centre parce qu'ils savent qu'ils pourront les faire à la maison en ligne. Loin d'entrer en

concurrence avec le CAA, le réseau le complète et permet à l'étudiant de mieux rentabiliser son temps de travail. Par exemple, puisque l'étudiant sait qu'il lui est possible de travailler sa prononciation à la maison grâce aux exercices présents sur le réseau, il ne la travaillera pas au CAA et libérera ainsi du temps qu'il pourra consacrer à une activité qu'il ne peut faire qu'au centre, l'expression orale en interaction, pour ne citer qu'elle, qui est apparemment l'une des priorités des apprenants au CAA :

(25) *Ogi8 (20:01)* : si on fait euh / parler euh / c'est utile mais / on ne peut pas parler euh / ce n'est pas utile parce que euh / on peut l/ on peut faire euh / écouter / à la maison / euh écrire euh / en même temps n'écrire euh / on peut faire à la maison

(26) *Ogi13 (18:13)* : je pense que / CAA est / très bonne organisation euh euh mais euh // euh le par/ le parler euh / est plus importante pour le CAA euh d'autres choses euh / euh je peux euh / je peux trava/ je peux euh utile utile / je veux utiliser euh à la maison euh d'autres choses euh

(27) *Ogi18 (17:30)* : euh CAA / le CAA euh plus plus aider euh / en en moi pour apprendre mais euh / j'ai euh / je / parle euh / au CAA euh / en général [...] parce que euh / je peux faire euh / s/ je peux / je peux les [les autres compétences] faire au / euh à la maison / à ma maison / c'est pourquoi

Les étudiants sont aussi encouragés à utiliser des ressources en ligne autres que celles prévues par la *hazırlık*. De même qu'il se doit d'encadrer les apprenants dans leurs utilisations des ressources disponibles dans le cadre GSÜ, il est également de la responsabilité de l'enseignant de savoir aiguiller ceux-ci vers les sites, plateformes et outils disponibles en ligne qui pourraient leur être utiles. Cela implique, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, une maîtrise préalable de toutes ces ressources par l'enseignant à qui est confié le rôle de guider les étudiants dans leurs parcours vers l'apprentissage en autonomie.

5.2.1. Le CAA

Le CAA n'a pas toujours fait partie intégrante de la *hazırlık* de la Galatasaray. Il a été ouvert en 2004 et évolue depuis en adéquation avec les dispositifs de l'année préparatoire. Pour se faire une idée de l'endroit, il faut envisager une grande pièce dont la disposition

spatiale correspond aux différentes compétences que les étudiants peuvent travailler en autonomie, c'est-à-dire : écouter, lire, écrire, parler, et grammaire et vocabulaire (v. Annexe 1a). Dans chacune de ces sections se trouvent des ressources exploitables pour travailler la compétence concernée, et cela fait beaucoup de ressources. Fiches, manuels de français, fichiers audio, matériaux authentiques (livres, films, documentaires, etc.), souvent accompagnés de propositions de travail et d'exploitations pédagogiques... tout y est. Il ne reste plus à l'étudiant qu'à choisir, mais pas n'importe comment bien sûr. À l'entrée du CAA se trouve un grand tableau blanc où sont affichés les objectifs du curriculum par compétences pour le module en cours. Un code couleur renvoie à telle ou telle section du centre en fonction de la compétence qui doit être travaillée pour atteindre tel objectif (v. Annexe 1b.). Toutes ces informations sont également disponibles en ligne, ce qui permet aux étudiants de préparer leurs sessions au CAA.

La majorité des ressources disponibles sont des ressources publiques que n'importe quel professeur de français pourrait se procurer, mais une partie d'entre elles a également été créée spécifiquement pour le CAA par les enseignants de Galatasaray. Parmi celles-ci, nous retrouvons la « boîte à outils » qui est la meilleure amie des étudiants de *hazırlık* (v. Annexe 1c.). Elle contient, en effet, des fiches-outils qui expliquent tout ce que les étudiants doivent être capables de réaliser en autonomie, y compris utiliser le CAA de façon optimale avec la fiche outil n°91 : *Comment préparer une séance au CAA ?*. *Apprendre en réalisant un projet, apprendre un nouveau temps de conjugaison, utiliser un dictionnaire pour apprendre, utiliser une grille d'évaluation...* tout est dit, tout est expliqué. Il ne reste plus aux apprenants qu'à expérimenter, à trouver les techniques qui leur conviennent le mieux et à perfectionner leur français. Tout cela, c'est bien sûr la théorie. En pratique, nous avons vu des étudiants qui jouent sur leur téléphone, d'autres qui discutent en turc de ce qu'ils ont fait le week-end, certains qui ouvrent un manuel devant eux pour que les professeurs présents au CAA aient l'impression qu'ils travaillent... Nous avons souhaité aller à la rencontre de ces étudiants et comprendre pourquoi ils n'utilisaient pas le CAA qui nous semblait être une opportunité unique pour eux de travailler en autonomie tout en ayant la possibilité d'être encadrés s'ils le souhaitaient. D'après nos interviews, le problème récurrent chez les apprenants qui n'arrivent pas à utiliser le CAA, c'est ne pas réussir à étudier en autonomie et à déterminer par eux-mêmes les points sur lesquels ils doivent travailler. *Ogi20* dit qu'il a besoin que les enseignants lui donnent des devoirs, des choses précises à faire. Déjà au départ, il n'aime

pas étudier, alors lui demander de le faire seul, cela ne marche pas. *Ogi4*, elle, avoue avoir baissé les bras. En début d'année, elle a vraiment essayé de bien utiliser le CAA mais elle a ensuite abandonné l'idée. Selon elle, aucun de ses camarades de classe n'est capable de bien utiliser le CAA, à part peut-être l'une d'entre eux, future étudiante en littérature française. Selon elle, l'idée de départ du CAA est bien mais dans les faits, cela ne marche pas. Certains étudiants qui en sont à leur deuxième année de *hazırlık* ont également parfois encore du mal avec le CAA, comme *Ogi7* qui n'a toujours pas l'impression de réussir à tirer profit du CAA, bien qu'elle trouve que ce soit un bon dispositif.

(28) *Ogi7* (09:31) : oui euh je pense que c'est / euh très / bien / mais à / je pense que je ne peux pas euh // *faydalanmak*¹⁶

Cependant, les *sucess stories* sont plus nombreuses que les échecs. *Ogi1* et *Ogi10*, eux aussi redoublants, ont eu difficile la première année, mais, à présent, ils se sont améliorés et ont compris comment exploiter le CAA pour améliorer leur apprentissage de la langue. Certains étudiants y arrivent plus vite que d'autres. *Ogi11* et *Ogi21* ont eu du mal à utiliser le CAA au début de l'année, mais maintenant ils sont habitués et ils s'y retrouvent bien. *Ogi21* considère même que s'il parle mieux français, c'est grâce au CAA. Quand à *Ogi3*, il dit s'être habitué assez vite, et au CAA, et au système de la *hazırlık*.

5.3. L'encadrement des étudiants

Plusieurs facteurs entrent en compte dans la réussite des étudiants à utiliser le CAA de façon efficace. L'encadrement prodigué par les enseignants en est probablement le principal. Comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, il est difficilement faisable de s'improviser autoapprenant. L'enseignant joue donc tout au long de l'année le rôle de guide au sein de sa classe pour accompagner les étudiants dans leur processus d'autonomisation. Guider l'apprenant dans le fonctionnement de l'auto-évaluation, de la révision, mettre les étudiants en situation de communication, susciter la discussion, le débat, la curiosité... sont quelques missions parmi celles que doit mener à bien l'enseignant-

¹⁶ Exploiter, bénéficier de quelque chose

guide. Le but est qu'un maximum de choses vienne des apprenants et un minimum de l'enseignant.

En plus de ce rôle, certains membres de l'équipe assument également le poste d'enseignant référent au CAA. Là, il ne s'agit plus seulement de superviser ses étudiants, mais aussi ceux des autres classes, dans un contexte différent de celui des cours. Ils sont peu d'enseignants à superviser les sessions de quarante-cinq étudiants, trois en général. À l'un d'entre eux est assignée la tâche de « faire parler » les apprenants. Son travail consiste à recevoir les étudiants dans de courts entretiens de dix minutes durant lesquelles ils ont l'occasion de pratiquer leur expression orale. Ces entretiens sont préparés au CAA par les apprenants qui arrivent près de l'enseignant avec une situation de communication qu'ils ont choisie. L'enseignant joue le jeu, fait parler l'étudiant un maximum, corrige sa prononciation, lui donne un feed-back constructif... comme il le fait en classe, mais dans ce cas-ci, il est face à un seul étudiant et peut donc lui consacrer plus de temps et d'attention. Comme nous l'avons démontré dans le point précédent, pour certains étudiants, l'expression orale est la compétence la plus utile à travailler au CAA parce que c'est le seul endroit où les étudiants sont en contact avec des francophones. Il s'avère que certains enseignants trouvent également qu'il s'agit de la seule véritable utilité du CAA. Pour *Ogt1*, par exemple, il n'y a pas de doute, le CAA n'est indispensable que pour une chose : la compétence « parler ». C'est le seul endroit où les étudiants ont l'occasion de parler avec un francophone en dehors de la classe. Toutes les autres activités et compétences, ils peuvent les travailler sur le réseau. Elle pourrait envisager la *hazırlık* sans le CAA, oui, mais pas sans le réseau.

Cependant, la majorité des enseignants considèrent que le CAA représente plus que les rendez-vous d'expression orale et qu'il joue un rôle central dans le système de *hazırlık*. Pour *Ogt13*, le CAA est un dispositif unique pour l'apprentissage des langues dans les classes préparatoires. À Galatasaray, ils sont sans doute la seule *hazırlık* en Turquie à proposer un endroit tel que celui-là à leurs étudiants. Or, les étudiants sont en demande d'un tel espace pour consulter des documents, pour pratiquer la langue avec quelqu'un en dehors des heures de classe, etc. C'est d'autant plus vrai à Galatasaray où il leur est demandé de travailler en autonomie. Comme le souligne *Ogt12*, à partir du moment où ils forment les étudiants à travailler en autonomie, ils doivent être en mesure de leur donner les moyens de le faire, de leur fournir un lieu pour travailler et des ressources. Il faut également prévoir un

certain encadrement des apprenants, car s'ils étaient vraiment capables d'apprendre le français tout seuls, ils n'auraient même pas besoin de venir à l'université. Pour elle, c'est impossible de considérer la *hazırlık* sans le CAA.

Ogt5 est du même avis : le CAA, malgré tous les défauts qu'il peut avoir, est primordial. Il est d'abord essentiel pour les nouveaux enseignants qui arrivent et doivent se familiariser à la méthodologie de la *hazırlık*. Selon elle, travailler au CAA est une étape nécessaire dans leur formation et leur compréhension du principe d'autonomisation des étudiants. Ensuite, le CAA est indispensable pour les étudiants qui ont ainsi l'occasion de travailler en autonomie tout en étant encadrés et en ayant la possibilité de poser des questions à un enseignant. Elle considère que c'est le lieu culte pour apprendre.

(29) *Ogt5* (29:08) : en classe évidemment qu'on fait des choses mais c'est vraiment au CAA / qu'ils peuvent euh travailler seuls euh / poser des questions dont euh qu'ils ont pas comprises euh enfin / c'est c'est le lieu culte euh / pour apprendre

Ogt6 trouve aussi que le CAA est une des meilleures idées qui ait été proposée par l'équipe de *hazırlık* à l'époque. C'est un lieu génial pour les étudiants, et selon elle, la façon dont ils l'utilisent a une influence sur leur réussite académique. Même si ce n'est normalement pas permis, certains apprenants se contentent de faire leurs devoirs ou de travailler sur les projets au CAA. *Ogt6* explique que ces étudiants ont moins de chance de réussir que les ceux qui exploitent l'endroit de façon efficace. Pour utiliser le CAA efficacement, selon elle, il faut se poser la question de savoir ce qu'offre l'endroit que les apprenants ne vont trouver nulle part ailleurs, et la réponse contient quatre éléments : tous les documents triés et mis à disposition, quelqu'un qui donne un retour sur les productions, quelqu'un pour pratiquer l'expression orale et quelqu'un pour guider. Ces quatre éléments font du CAA un pilier des pratiques de *hazırlık* et le rend indispensable à la réussite des étudiants. Cela les aide vraiment à tirer le maximum de leur expérience en préparatoire.

(30) *Ogt6* : (2 - 26:47) donc globalement / le CAA c'est / à la fois très important parce que c'est un peu un symbole un pilier de nos pratiques d'enseignement / euh / et c'est aussi j'ai l'impression un incontournable / si on dé/ un étudiant dédaigne le CAA / je sais pas si / même si à la fin de l'année il redouble pas / je sais pas s'il a vraiment pris tout ce qu'il a qu'il qu'il pouvait prendre de cet apprentissage s'il a vraiment tout retiré / de ce qu'il pouvait retiré de son année de *hazırlık*

Nous l'avons compris, les enseignants référents au CAA ne sont pas juste des « machines à parler », comme le souligne *Ogt8*. Il y a également tout ce qui relève du conseil méthodologique, pédagogique. C'est un lieu privilégié pour pouvoir conseiller les apprenants, plutôt que cinq minutes en vitesse à la fin du cours lorsqu'un étudiant vient demander de l'aide. Au CAA, ils peuvent être mieux accompagnés. Pour *Ogt9*, l'encadrement méthodologique et les entretiens-conseil au CAA, c'est ce qui lui plaît le plus lorsqu'elle est enseignante référente.

Tous les membres de la *hazırlık* ne sont pas amenés à devenir enseignants référents, cela dépend des années. En effet, certains ne donnent pas cours au moment où leur groupe d'étudiants monte au CAA, et comme il n'y a que cinq ou six enseignants qui sont nommés comme référents au CAA chaque année, ce rôle ne leur est pas nécessairement assigné. Par conséquent, d'un membre de l'équipe à l'autre, l'expérience au CAA diffère. Certains ne s'occupent que de la partie expression orale, d'autres principalement de l'encadrement méthodologique. D'autres encore n'ont eu qu'une expérience très limitée avec l'endroit.

Parmi notre panel d'enseignants, nous avons eu l'occasion d'interviewer celui qui est regardé comme l'expert du CAA, *Ogt8*. Il connaît ces bruits de couloir qui le couronnent « master du CAA » ou « vieux du CAA », en raison de son expérience et du fait qu'il fait partie des « anciens » ; mais il est loin de se considérer comme le « patron » de l'endroit ou comme le seul à être compétent dans le rôle d'enseignant référent. Pour lui, il s'agit surtout d'un lieu auquel il croit et dans lequel il s'est investi personnellement. Il le considère comme le lieu central de leur système en autonomie à deux niveaux. D'un point de vue pratique, c'est le seul lieu du bâtiment où les étudiants de différentes classes peuvent se retrouver, mais surtout, c'est l'endroit qui permet aux étudiants d'être réellement autonomes dans leur apprentissage. Ils sont autonomes, mais encadrés, et c'est la toute la différence avec la pratique en autonomie à la maison. L'enseignant a toute son importance au CAA et il doit savoir faire preuve de certaines compétences :

(31) *Ogt8* – (24:38) : ça d'mande oui des compétences des aptitudes particulières euh / de bien connaître les lieux

Une de ses compétences et aptitudes particulières est la direction des entretiens conseils. En effet, il ne suffit pas de bien connaître les ressources disponibles au CAA pour

être à même de bien guider les étudiants. Comme le dit *Ogt9*, l'enseignant doit être capable de poser les bonnes questions à l'apprenant pour soulever chez lui les bonnes réflexions lors de ce qu'ils appellent des entretiens conseils ou bilans métacognitifs. Ceux-ci ne sont ni obligatoires ni organisés, c'est à l'enseignant référent du CAA d'être proactif et d'aller vers les étudiants, d'entamer la discussion, d'obtenir des feed-back de leur part, etc. Le but est d'amener les apprenants à raisonner sur leurs pratiques d'étude, leurs techniques de travail (et accessoirement sur les notes d'examens qui ont beaucoup d'importance pour eux), de leur proposer de nouvelles pistes, ouvertures, façons de penser. Cependant, il faut être conscient que les étudiants sont souvent réticents à faire des entretiens conseils. Ils n'apprécient pas que les enseignants se mêlent de leur façon de travailler et posent autant de questions, en tout cas en début d'année. C'est à l'enseignant de savoir quel est le bon moment pour réaliser ce processus avec les apprenants et quand y revenir plus tard. C'est souvent lorsque les résultats des premiers partiels tombent que les étudiants changent d'avis et ce sont eux qui vont alors vers l'enseignant pour demander des conseils.

(32) *Ogt9* (34 :47) : mais / tant qu'ils n'ont pas passé le premier examen / ils ont du mal à / parler de leur façon de travailler / pour l'instant on a l'impression de les embêter [...] laisse-moi travailler à ma façon ils ont envie de te dire ça / c'est bon quoi / euh et donc euh bien sûr je fais pas la prescription / leur dire faire ci faire ça mais euh / leur dire mais qu/ qu'est-ce que tu vas faire avec cet objectif-là / et après quand tu auras fais ça qu'est-ce que tu vas en faire comment tu vas l'utiliser / et comment tu sauras que tu as / que tu as assimilé / il te regarde l'air de dire mais lâche-moi

C'est également la tâche de l'enseignant de faire un suivi des apprenants. L'encadrement méthodologique est une tâche en continu, il faut revenir vers les étudiants, vérifier que tout va bien. Comme le dit *Ogt8*, ce suivi les aide à prendre confiance en eux et à travailler de façon efficace au CAA. Une fois que l'apprenant est autonome et a bien compris le principe de l'endroit, l'enseignant peut le laisser étudier seul et encadrer plus les étudiants qui sont encore perdus au milieu des ressources et des objectifs. Il s'agit vraiment d'un accompagnement individualisé, dans la mesure du possible. *Ogt11* parle même de « cours particulier », dans le sens où l'enseignant est là pour répondre aux besoins individuels des étudiants lorsqu'il est sollicité, et que ceux-ci ont l'occasion d'avoir un temps de parole exclusif grâce aux rendez-vous d'expression orale. Même si ce n'est que dix minutes, c'est toujours mieux que ce qu'ils ont en classe.

Comme le souligne *Ogt10*, cet accompagnement individualisé est important, car même si au départ les étudiants rencontrent à peu près tous les mêmes problèmes, notamment d'adaptation à la méthodologie de Galatasaray, il y a quand même des différences qui s'installent au fur et à mesure que de l'année. Le CAA est l'endroit où ils peuvent cibler en particulier leurs faiblesses, leurs besoins, afin d'essayer d'y remédier.

(33) *Ogt10* (34:07): « chaque étudiant a des besoins spécifiques / le CAA c'est / le lieu où / les étudiants peuvent travailler en fonction de leurs propres besoins »

Malheureusement, dans la réalité des choses, ce suivi individualisé n'est pas possible pour tous les apprenants. Deux enseignants pour les quarante-cinq étudiants qui sont là à chaque créneau horaire du CAA, c'est trop peu pour tous les superviser comme il le faudrait. Cela explique en partie pourquoi certains apprenants n'arrivent pas à utiliser le CAA, leurs motivations et d'autres facteurs liés à l'apprentissage entrant également en jeu.

6. Dispositifs et méthodes efficaces

Nous nous sommes lancée dans ce projet de mémoire avec une question de recherche : quels sont les méthodes et dispositifs efficaces mis en place à Galatasaray qui expliquent la réussite de l'année préparatoire, dans un contexte turc où l'enseignement des langues a énormément de retard du point de vue méthodologique et pédagogique ? Après notre séjour d'observation en octobre 2017, nous aurions été tentée de répondre : tout. L'apprendre à apprendre, la pédagogie de projet, les réflexions sur les pratiques enseignantes, l'accent mis sur la communication plutôt que sur la grammaire... le CAA surtout nous a fait forte impression, car c'était la première fois que nous découvrions un centre de ressources, bien que les premiers centres de ce genre aient vu le jour en France déjà au début des années 70 (la « Bibliothèque sonore » de l'Université de Nancy, la « Médiathèque de Langues du Centre Pompidou », etc.) (Barbot & Gremmo, 2012, p.73). Nous savions qu'il existait des méthodes pour étudier des langues en autodidacte, mais le système en place au CAA va bien au-delà. Les étudiants qui viennent au centre ne suivent pas un manuel précis pour travailler seuls, ils sont confrontés à des matériels autosuffisants, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'utiliser ceux-ci sans qu'une aide ou un médiateur extérieur soit nécessaire (Carette & Holec, 1995, p.88). Ils les choisissent en fonction des objectifs du curriculum et de la compétence qu'ils souhaitent travailler. Cette liberté d'apprentissage encadrée par des objectifs communs à tous les étudiants, avec énormément de ressources mises à disposition aussi bien sur le réseau qu'au CAA, nous avait semblé à première vue être la solution parfaite pour apprendre une langue. L'apprendre à apprendre faisait donc partie de nos hypothèses de réponse après notre séjour d'observation. De même, la didactique actionnelle, dont nous venions à peine de découvrir l'existence dans nos cours de FLE, faisait, elle aussi, partie de notre liste d'hypothèses. Puren était un des auteurs de notre récente liste de lectures, et nous étions persuadée que puisque l'approche actionnelle rendait l'apprentissage d'une langue plus authentique (Puren, 2006, p. 40), elle était forcément plus efficace.

Ces hypothèses en tête, nous avons rédigé nos guides d'entretien pour les étudiants et pour les enseignants en laissant une place importante à l'apprendre à apprendre et aux projets, afin d'infirmer ou de confirmer ce que nous pensions. Comme nous l'avons déjà expliqué, il n'était pas possible de poser directement aux étudiants des questions comme

« est-ce que les méthodes d'apprendre à apprendre vous aide à mieux apprendre le français ? » ou « la perspective actionnelle fait-elle une différence dans votre apprentissage de la langue ? ». Les réponses que nous présenterons pour soutenir nos arguments tiendront donc plus souvent du ressenti et de la représentation que de l'affirmation. Par exemple, nous nous sommes intéressée aux mots que les enseignants utilisent pour résumer la *hazırlık* afin de faire ressortir ce qu'ils considèrent être les aspects importants de celle-ci. Voici leurs réponses :



Au centre, en caractère plus grand, le logiciel a mis en évidence les mots qui sont revenus le plus souvent : autonomie, communication, CAA, méthode actionnel (projets), curriculum et langue française. Cela peut être confirmé avec le tableau ci-dessous qui reprend les mots-clés donnés par chaque enseignant.

Ogt1	Autonomie, autoapprentissage, CAA, réseau et guider	Ogt8	Autonomie, découverte d'un nouveau système, projet, rencontre et langue
Ogt2	Autoapprentissage, préparatoire, de A1 à B2	Ogt9	Autonomie, réflexivité, performance, amour de la langue et échange
Ogt3	Chaos, réussite, maturité, adulte et fatigue	Ogt10	Autonomie, curri, projet, actionnel (approche actionnelle) et parler
Ogt4	communicatif, autoapprentissage, autonomisation, actionnel, français sur objectif universitaire	Ogt11	Autoapprentissage, s'auto-évaluer, rapidité

Ogt5	Autonomie, CAA, communication	Ogt12	Autonomie, responsabilisation, discipline, français
Ogt6	Autonomie, CAA, curriculum, conceptualisation de la grammaire, projets	Ogt13	Orientation, méthodologie, autonomie, français et préparation
Ogt7	Communication, action, motivation, s'amuser, pratique/pratiquer, s'investir		

Comme illustré dans le nuage de mots, l'autonomie est centrale : ce mot a été repris par huit enseignants sur treize pour décrire la *hazırlık*, sans compter les trois enseignants qui ont plutôt utilisé le terme autoapprentissage, et le CAA qui fait partie de l'apprentissage en autonomie. L'approche actionnelle comptabilise quatre entrées si nous considérons le mot projet, l'approche communicative deux, et le curriculum également deux. Tous les autres mots sont à entrée unique. Pourquoi mettre cela en évidence ? Parce que comme nous l'avons expliqué, ce n'est pas au moyen de tests et de confrontations que nous avons déterminé quels sont les méthodes et dispositifs efficaces qui font le succès de la *hazırlık*, c'est en lisant entre les lignes des réponses des étudiants et des enseignants. Ici, ces derniers disent : le cœur de la méthodologie de l'année préparatoire, c'est l'apprendre à apprendre, mais pas seulement, l'approche actionnelle et l'approche communicative jouent également un rôle important. Et c'est exactement la réponse à notre question de recherche, comme nous allons le démontrer dans les points suivants.

6.1. L'apprendre à apprendre

Dans le chapitre 5, nous avons parlé des méthodes d'autonomisation utilisée en *hazırlık* : l'auto-évaluation, l'étude de la grammaire en autonomie, la métacognition, etc. Celles-ci sont indispensables pour trois raisons.

La première est l'hétérogénéité des classes : comme chaque classe regroupe des étudiants issus de presque tous les départements, les cours donnés ne peuvent pas se

concentrer sur le FOU (Français sur Objectif Universitaire) de l'un ou l'autre département en particulier. C'est un travail que doivent faire les étudiants en autonomie pour mieux se préparer à leur entrée en licence, avec le soutien des deux heures de français disciplinaire qu'ils commencent au deuxième semestre. Si, en général, ces cours se passent bien et se révèlent utiles pour les étudiants, nous avons toutefois reçu des témoignages de personnes qui n'ont pas le sentiment d'apprendre beaucoup de choses pendant ceux-ci, ou en tout cas pas assez. C'est le cas, par exemple, d'*Ogi13* qui pense que les cours de français disciplinaires ne sont pas suffisants pour les préparer à la licence. Selon lui, il faudrait plus d'heures, ce qui n'est bien sûr pas faisable étant donné l'emploi du temps chargé qu'ils ont déjà. D'autres étudiants, tous issus de départements différents, se plaignent, eux, de la qualité de leurs cours de français disciplinaires. Habitué à la classe de *hazırlık* où ils ont le monopole de la parole et de l'attention, des étudiants comme *Ogi25* et *Ogi15* éprouvent désormais des difficultés à suivre ces cours de type magistral où l'enseignant parle tout le temps sans laisser la parole aux élèves. *Ogi15* souligne également la difficulté de ce cours qu'il ne trouve pas utile :

(34) *Ogi15* (10:45) : je pense que / ne c'est pas utile / c'est très très / euh // *gereksiz*¹⁷ [...] parce que / euh / bien sûr euh / le professeur est très efficace / euh / sur cet ques/ sur ces questions / euh / notre / professeur / euh parle / très vite / euh / très / euh / il ess très / euh vieux / *sessiz*¹⁸ [...] c'est pourquoi euh tout les / tout le monde euh dormit

D'un département à l'autre, ce genre de considérations varient, bien sûr. *Ogi2*, lui, reproche à son cours de français disciplinaire d'être « trop facile ». Il affirme qu'il s'agit de « sujets de lycée ». Pour *Ogi4*, le problème c'est que le cours est donné principalement en turc, ce qui ne l'aide pas à retenir le vocabulaire spécifique lié à sa filière. Inutilité, difficulté, manque d'adaptation pédagogique... les critiques ne manquent pas de la part de certains étudiants. Toutefois, grâce aux méthodes d'apprendre à apprendre, ceux-ci ne sont pas dépendants de la qualité de leurs heures de français disciplinaires et peuvent apprendre les éléments linguistiques liés à leur discipline par eux-mêmes.

La seconde raison, qui rend l'apprendre à apprendre essentiel, est qu'à partir de la deuxième année de licence, les étudiants n'ont plus ni cours de FLE ni cours de méthodologie comme c'est le cas en licence 1 ; malgré le fait qu'ils continuent à avoir des

¹⁷ inutile

¹⁸ silencieux

cours de discipline en français tout au long de leur bachelier (dans la majorité des départements). Sans guidance, ils doivent tout de même être capables de continuer à pratiquer le français d'eux-mêmes, d'où l'importance de bien implanter auparavant les méthodes en autonomie. Pour essayer de les accompagner quand même un peu dans leur apprentissage (et comme le CAA n'est réservé qu'aux apprenants de *hazırlık*), un autre centre plus petit a été créé il y a quelques années juste à côté du CAA : le CRU (Centre de Réussite Universitaire). Ce centre est réservé aux étudiants de licence qui veulent continuer leur apprentissage du français. Des permanences sont organisées par quelques enseignants de *hazırlık*, qui continuent ainsi à mener des entretiens conseils avec les apprenants qui le souhaitent. Est ainsi mis en place à Galatasaray un suivi (dans la mesure des moyens disponibles) de la formation à l'apprendre à apprendre donnée en préparatoire. Comme le dit Gremmo, améliorer les capacités à apprendre des étudiants n'est qu'un début, il faut ensuite que ceux-ci soient encadrés « progressivement et individuellement dans des entretiens de conseil plus individualisés » (1995, p.32). C'est le cas en *hazırlık* au CAA, mais aussi au CRU pour les étudiants en licence qui en ressentent le besoin.

Enfin, la troisième raison a été portée à notre attention par des enseignants, comme *Ogt11*, qui affirment que s'ils arrivent chaque année au bout de leur programme, c'est grâce aux méthodes d'apprendre à apprendre :

(35) *Ogt11* (11:54) : « puisqu'on travaille dans l'autonomie / dans l'auto-apprentissage c'est aussi un peu justement à eux / d'aller euh / faire des recherches et cetera / donc euh / nous au fait enfin moi j'me vois plutôt en position de guide / d'être un prof-guide / ça s'rait plutôt moi qui les guiderait dans leur apprentissage mais après ça serait / eux ça serait à eux d'aller / apprendre d'aller à / euh d'aller voir plus profondément les sujets / donc c'est pour ça la rapidité / et euh parce qu'on n'a pas le temps d'aller voir euh / tous les petits points grammaticaux et cetera »

Nous supposons que les méthodes d'autonomisation étaient déjà mises en place avant la réduction de la préparatoire à un an plutôt que deux, étant donné que celle-ci a eu lieu en 2009 et que le CAA a été créé en 2004 ; mais nous pensons que l'apprendre à apprendre est vraiment devenu un élément indispensable de la *hazırlık* après 2009. *Ogt4* confirme : pour arriver à faire tous les objectifs, il faut que les apprenants en fassent seuls, soit au CAA, soit en salle multimédia, soit à la maison. Cela a été difficile pour elle au début,

car dans ses expériences professionnelles passées, elle avait l'habitude de « porter ses étudiants ». Selon *Ogt1*, il s'agit vraiment de l'erreur à ne pas commettre en *hazırlık* : il ne faut pas vouloir apprendre tout à tous les étudiants, il faut faire la part des choses et se rendre compte qu'ils ont aussi leur rôle à jouer. Les apprenants arrivent également à la même conclusion : tout ne peut être vu en classe.

(36) *Ogi15* (08:58) : c'est un peu difficile / euh parce que / euh / on ne peut pas euh / apprendre tous les choses euh / dans le classe / euh c'est pourquoi euh certains sujets / euh nous / euh on doit utiliser on doit apprendre / euh dans la maison dans l/ chez moi

La durée limitée d'un an est l'une des différences entre la *hazırlık* et un programme d'apprentissage de langue standard à l'université. En effet, dans un tel programme, il est attendu des étudiants qu'ils passent environ un niveau de langue par année à raison de plus ou moins quatre heures de cours par semaine. Après un an, ils sont considérés A2, après deux ans, B1, après trois ans B2 si tout se passe bien... En préparatoire, ils font en un an ce qui est normalement attendu d'un étudiant en plus ou moins trois ans. Certes, ils ont vingt-quatre heures de cours par semaine et sont censés dédier à peu près tout leur temps libre à l'apprentissage du français ; mais il n'empêche que c'est une « performance », pour reprendre les mots d'*Ogt9*. Et cette performance est possible essentiellement grâce à l'apprendre à apprendre, car sans cela, les enseignants n'arriveraient probablement pas au bout de leur programme. Laisser une partie de l'apprentissage (principalement la grammaire) au soin des étudiants permet aux enseignants d'avancer plus vite dans la matière et d'amener les étudiants le plus loin possible dans leur apprentissage du français. Cela a aussi l'avantage de responsabiliser les apprenants et de leur donner (en partie) le contrôle de leur apprentissage. Grâce aux méthodes d'apprendre à apprendre, ils ont plus de chance de trouver les méthodes et le rythme de travail qui leur correspondent le mieux.

Malgré ces raisons, certains enseignants critiquent ce système en affirmant qu'ils en demandent « trop » aux apprenants. Cependant, nous pensons, à l'instar de Barbot & Gremmo, que l'autonomie « n'est pas une qualité, mais bien une compétence qui peut se développer et que tout apprenant peut acquérir » (2012, p. 19). Si les étudiants sont bien formés et encadrés, ils sont tout à fait à même de devenir des apprenants autonomes capables de réguler eux-mêmes leur charge de travail. C'est difficile, comme plus d'un étudiant nous l'aura affirmé, mais faisable. Les retours que nous avons eus de leur part sur leurs pratiques en autonomie semblent démontrer qu'effectivement, tout le monde est

capable d'apprendre de soi-même, à des degrés divers. En effet, comme pour toutes choses, certains étudiants s'investissent plus que d'autres dans leur apprentissage du français. Ainsi, *Ogi7* travaille deux ou trois heures par semaine en dehors des cours, et *Ogi5* dix heures par semaine s'il y a un projet à rendre, ce qui est peu comparé aux autres interviewés qui affirment travailler tous les jours. Pour *Ogi25*, c'est une heure et demie, *Ogi1*, *Ogi6* et *Ogi21* deux heures, et *Ogi13* et *Ogi19* battent apparemment le record avec trois heures par jour voire plus. Une minorité, comme *Ogi20*, affirme également ne pas vraiment travailler à la maison et se contenter de regarder des films et des vidéos en français. Pour ce qui est de l'occupation de ce temps d'étude, à nouveau, cela varie d'un apprenant à l'autre. La tendance générale est d'utiliser les ressources disponibles sur le réseau. Dans un premier temps, nous avons sous-estimé l'importance de celui-ci, mais au fil des interviews nous avons compris qu'il jouait un rôle important dans l'apprentissage des étudiants, ou en tout cas d'une majorité d'entre eux. D'une certaine façon, le réseau peut être considéré comme un CAA en ligne (moins l'encadrement des enseignants et les rendez-vous d'expression orale). Nous pensons que son existence pallie le manque d'accessibilité du CAA. En effet, comme l'explique Holec, l'objectif prioritaire d'un centre de ressources doit être normalement de « rendre les matériels qu'il abrite aussi accessibles que possible » (2008, p. 34). Or, à cause du manque de personnel, le CAA n'est pas disponible pour les étudiants en dehors des heures qui sont attribuées à leur classe (exception faite des semaines de révision). Leur permettre d'accéder aux ressources en ligne à partir de chez eux résout donc partiellement les problèmes de logistique du centre, et cela profite aux étudiants :

(37) *Ogi5* (12:49) : oui j'utilise le réseau beaucoup

(38) *Ogi12* (27:30) : il y a des s/ ressources que nous aident / nous aident beaucoup / il y a des de / compréhensions orales compréhensions écrites / il y a des sites internet / que nous pou/ nous pouvons euh / apprendre le grammaire donc c'/ il est bien assez bien

(39) *Ogi16* (15:43) : je faire euh je fais euh les activités sur le réseau

En dehors de l'utilisation du réseau, nous retrouvons chez les étudiants des pratiques diverses. Certains d'entre eux s'organisent des séances de compréhension à l'audition en écoutant RFI, TV5Monde, etc., d'autres lisent des articles en lien avec ce qu'ils voient dans le module ou avec leur sujet de département, d'autres encore reviennent sur ce qu'ils ont vu

en classe, étudient le vocabulaire nouvellement vu, font des recherches sur les choses qu'ils n'ont pas comprises... enfin, quelques passionnés essayent de « vivre comme en français » :

(40) *Ogi12 (06:49)* : l'ordinateur est / toujours ouvert / euh je regarde les vidéos français / j'écoute euh / les vidéos en français / j'ai je lis les lectures / le livre / le Petit Prince / c'est ça c'est pas un livre diffèr/ euh / diffi/difficile mais euh ça m'aide / ça m'aide / donc / e travaille / tous les j/ tous les journées euh / j'essaye de vivre / euh comme en français / pour apprendre

Nous sommes loin du système de devoirs où l'enseignant donne des tâches à compléter pour le lendemain. Ici, ce sont principalement les étudiants qui organisent leur temps d'étude en dehors des cours. Souvent, ils travaillent sur ce qu'ils considèrent être leurs principales lacunes (à savoir pour la plupart, la compréhension orale), grâce aux ressources fournies par la *hazırlık*, mais aussi à celles trouvées par leurs propres moyens. Et cela fonctionne bien pour eux. Les opinions sur le système en autonomie sont en général positives :

(41) *Ogi4 (11:44)* : je pense que je apprends mieux parce que / euh c'est très euh effective [...] c'est très efficace

(42) *Ogi17 (17:39)* : j'aime plus euh de travailler seul euh / auto-travailler est mieux pour moi

(43) *Ogi18 (08:17)* : oui euh l'uni/ l'université Galatasaray euh / pour l'université Galatasaray c'est / très important euh autonomie / euh aussi curriculum / je pense que / c'est / c'est bien parce que euh / euh parce que c'est euh / pour apprendre le / pour le langue apprendre euh / c'est très important

Tout cela pour démontrer que le système en autonomie marche bien. Même s'ils éprouvent des difficultés au début, comme n'importe quel apprenant qui est confronté à quelque chose de nouveau, les étudiants apprennent, comprennent et finissent par internaliser les méthodes d'apprendre à apprendre. Le CAA joue un rôle essentiel dans ce processus. En effet, le centre est au cœur de la méthodologie : c'est là que les étudiants ont l'occasion de « prendre en charge ce qui, dans des contextes traditionnels, reviendrait à l'enseignant » (Cappellini & Eisenbeis, 2015, p. 72) : le choix des objectifs à travailler (même si dans ce contexte, ils sont prédéfinis à l'avance dans le curriculum, ce qui n'est pas le cas dans un système d'autoformation standard), les ressources utilisées et la façon dont ils vont s'y prendre pour apprendre. C'est ce qu'il leur est demandé de faire à la maison également, mais au CAA ils peuvent se référer aux enseignants présents s'ils éprouvent des difficultés. Les séances au CAA, en tout cas au début de l'année, font donc un peu figure d'« entraînement », bien nécessaire, car même si sur le papier organiser une session au CAA

semble « simple », la réalité est plus complexe. L'étudiant choisit un objectif du curriculum, une « aide à l'accès aux matériels » (Holec, 2008, p. 35) lui est donnée grâce aux tableaux à l'entrée (puisque pour chaque objectif les activités proposées pour le travailler sont indiquées) et ensuite il est libre de mener ces activités de la façon qui lui semble la plus appropriée. Simple donc à première vue, mais derrière ce processus de choix d'objectifs et de méthodes intervient toute une réflexion influencée par ce qu'Holec appelle la « culture d'apprentissage » des étudiants (1990, p. 84). Il s'agit de « toute une série représentations et d'attitudes concernant :

- ce que c'est qu'acquérir [...] ;
- ce que c'est qu'enseigner et apprendre [...] ;
- ce qu'est et ce à quoi sert une méthode », un exercice, un test ;
- ce qu'est, et qui peut, évaluer [...] ;
- ce que c'est qu'être un apprenant, un enseignant, et quels sont les rôles de chacun. » (Holec, 1990, p. 84).

Comme cette culture d'apprentissage se construit principalement sur les expériences d'apprentissage passées, la plupart des étudiants qui arrivent en *hazırlık* ont cette vision de la langue comme un assemblage de grammaire et de vocabulaire ; ce qui fait qu'ils ont tendance à concentrer leurs efforts sur l'acquisition de ces deux éléments sans se préoccuper des compétences. C'est une façon synthétique de résumer la situation, mais notre objectif ici est de montrer que c'est à ce niveau qu'interviennent le travail de métacognition et les entretiens conseils avec les enseignants. Ceux-ci ne sont pas là pour dire aux étudiants de choisir un objectif plutôt qu'un autre, de travailler d'une telle façon plutôt qu'une autre, ils sont là pour poser les bonnes questions qui remettront en perspective la culture d'apprentissage des étudiants, avec pour but de leur permettre de mieux apprendre, tout simplement :

(44) Ogt9 (34:38) : et qu'est-ce que tu vas faire / on parle d'objectifs / tu as choisis cet objectif / et qu'est-ce que tu vas en faire de ça / euh pour travailler cet objectif-là mais / comment tu vas le travailler

Comme nous l'avons déjà mis en évidence dans le point 5.2.1., il s'agit d'un travail de longue haleine qui rencontre parfois de la résistance de la part des étudiants. Tous ne

s'adaptent pas au CAA (et aux méthodes d'apprendre à apprendre) de la même façon et à la même vitesse. Comme le dit *Ogt2* :

(45) *Ogt2* (44:21) : après y'a toujours une minorité donc ça va être deux trois étudiants qui sont mais / incapables de / de comprendre / pourquoi ils sont là / ce qu'ils doivent faire / même si on leur a expliqué cinquante mille fois euh / qu'y avait un grand un grand tableau / qu'ils d'vaient chercher l'activité qu'ils devaient faire selon / les objectifs sur le curri / je moi j'les vois bien j'ai deux trois étudiants qui sont complètement perdus qui passent euh / trois quarts d'heure limite les mains dans les poches

Tout comme *Ogt6* (v. extrait 30), nous sommes convaincue qu'il existe une corrélation entre la réussite des étudiants et leur assimilation des méthodes d'apprendre à apprendre, et que cette minorité dont parle *Ogt2* se retrouvera en grande partie dans les 20% d'échec de la *hazırlık*.

Enfin, pour apporter une dernière preuve de l'importance de ces méthodes au sein de l'année préparatoire et donner par la même occasion la parole aux enseignants, nous souhaiterions mettre en évidence à quel point lesdites méthodes ont parfois profondément modifié les représentations qu'ont les enseignants de leur propre rôle. Cela a du sens quand on sait que « l'autonomie de l'apprenant est indissociable de celle de l'enseignant » (Barbot & Gremmo, 2012, p. 24). Dans un système d'autonomisation, l'enseignant doit apprendre à développer un rôle de conseiller auprès des étudiants, une posture de guide qui a pour but d' « aider la personne à développer sa compétence d'apprentissage » (Gremmo, 2003, p. 162). Et justement, lors de nos entretiens, lorsque nous avons demandé aux interviewés de nous expliquer quelles étaient, selon eux, les qualités indispensables pour être un bon enseignant de *hazırlık*, ces notions de « guide » et de « guider » sont revenues dans de nombreux discours :

(46) *Ogt1* (14:36) : oui le les profs est plutôt là pour **guider** mais quand je dis **guider guider** c'est vraiment / c'est pas l/ quand on dit autonomie c'est pas le laisser euh / laisser le se débrouiller tout seul il faut d'abord lui apprendre comment / il va aller chercher les informations seul où il peut aller les chercher / comment il peut aller les chercher c'est pas / le les laisser dans la nature aller débrouiller-vous faites ce que vous / vous voulez c'est pas possible ça

(47) *Ogt8* (53:30) : y a l'aspect **guide** effectivement on est en quelque sort des guides non pas spirituels mais des des **guides pédagogiques** justement sur le pour que chaque étudiant puisse euh trouver son ses propres méthodes son propre euh rythme

(48) Ogt9 (53:00) : un prof il a tendance à vouloir tout maîtriser / un prof il est / il est comme ça / non / fais confiance / fais confiance / et tu **guides** / savoir **guider** en fait / juste **guider** [...] le prof de FLE à Galatasaray / c'est juste un **guide** / c'est pas un prof

(49) Ogt10 (41:37): parfois y a des / collègues euh / par exemple / qui se voient d'après moi comme Dieu / donc je sais tout / j'entre dans la classe les étudiants euh / voilà euh / boivent / ce que je leur dit et tout / je suis pas d'accord avec euh ceux-là / donc euh / on on doit / on n'est pas Dieu / dans la classe / on n'doit pas être comme ça / on on doit être seulement des / **guides**

Comme l'explique Ogt10, tous les enseignants de *hazırlık* ne sont pas sur la même longueur d'onde à propos de l'autonomisation des étudiants. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils se contentent de donner des cours magistraux et des devoirs. Ils ressentent seulement le besoin de contrôler, superviser le « travail en autonomie » des apprenants plus que nécessaire. Normalement, dans un système d'auto-formation, « l'enseignant n'est plus partie prenante de la programmation et de la réalisation des tâches d'apprentissage » (Ciekanski, 2019, p. 3), mais pour certains membres de la *hazırlık*, il n'est pas « possible » de ne pas donner des objectifs précis à réaliser aux étudiants. C'est le cas par exemple d'Ogt4 :

(50) Ogt4 (45:32) : enfin c'est un grand débat quoi / si on leur dit / ben maintenant il faut qu'ils s'autonomisent / il faut qu'ils trouvent tout seuls leurs lacunes / mon point de vue / en tant qu'enseignante / tu dois être capable de dire à l'étudiant ses lacunes et ce sur quoi il faut travailler sinon c'est pas / l'autonomie / c'est la capacité à travailler tout seul sur tes lacunes / okay / mais trouver les lacunes / enfin mais ça c'est une vraie question hein / trouver ses propres lacunes / je pense que / au moins au départ c'est le rôle du prof

Cela ne fait pas d'elle une « mauvaise enseignante » ni n'implique que ses étudiants apprennent moins bien le français que dans les autres classes ; cela veut juste dire qu'à la sortie de la *hazırlık*, les apprenants n'entrent pas en licence avec le même niveau d'autonomisation, que ce soit de leur fait, ou du fait de leurs enseignants. Il nous aurait fallu une étude sur plusieurs années pour voir si sur le long terme, les étudiants « plus autonomes » s'en sortent mieux que les autres, mais nous laissons cette recherche à quelqu'un d'autre pour nous intéresser à présent aux pratiques de classe.

6.2. *Approche actionnelle/approche communicative*

Nous venons de parler des enseignants qui ont du mal à laisser leurs apprenants travailler en autonomie. Leur attitude est principalement justifiée par le contexte d'enseignement dans lequel ils exercent. En effet, contrairement à une autoformation qui implique que l'étudiant prenne en charge « l'établissement des objectifs d'apprentissage, les ressources didactiques à utiliser et les méthodes d'apprentissage à mettre en oeuvre, l(es) évaluation(s) » (Cappellini & Eisenbeis, 2015, p. 72) ; en *hazırlık*, les étudiants évoluent dans un contexte académique comprenant des évaluations certificatives qui détermineront la réussite ou l'échec de leur apprentissage. Les enseignants sont en charge de l'élaboration des objectifs d'apprentissage et des évaluations, comme dans un enseignement « classique ». Il est donc normal qu'ils aient parfois des difficultés à laisser leurs apprenants travailler en autonomie que nous appellerons ici « partielle ». En effet, à Galatasaray, il ne s'agit pas d'un système d'autoformation, mais bien ce que Gremmo appelle des « procédures d'enseignement individualisé » (2003, p. 159). En d'autres mots, cela veut dire que l'étudiant ne décide pas de tout. Il travaille un programme précis avec des objectifs définis à l'avance pour lui (le curriculum), parfois en classe avec un enseignant, parfois en autonomie. Etant donné qu'il s'agit d'un contexte universitaire, mettre en place une structure d'autoformation n'était pas faisable, d'un côté à cause de la nécessité de faire passer des examens certificatifs, de l'autre à cause des attentes par rapport au niveau de langue que les apprenants doivent atteindre pour être capables de suivre les cours de licence en français. Tout en tenant compte du contexte universitaire, ils ont réussi à mettre en place en *hazırlık* un système hybride qui met l'accent sur les pratiques en autonomie tout en associant celles-ci à des pratiques de classe. Nous pensons que c'est cette combinaison qui fait la réussite de l'année préparatoire.

Bien sûr, il ne s'agit pas de n'importe quelles pratiques de classe. Aussi efficaces que soient les méthodes d'apprendre à apprendre, elles n'auraient pas le même impact si elles étaient combinées avec une méthode SGAV ou encore (la préférée de l'enseignement turc) une méthode grammaire et traduction. Ce qui fait la richesse des pratiques de classe en *hazırlık*, ce sont ses dimensions communicatives et actionnelles. Au départ, comme nous l'avons expliqué dans le début de ce chapitre, nous nous sommes plutôt intéressée à la pédagogie de projet, où « l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage

dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait » (Saydi, 2015, p.14). Certains projets, surtout les trois premiers¹⁹, permettent aux étudiants de sortir de l'université, et de prendre conscience de leur maîtrise progressive de la langue même si, au début, la perspective de s'adresser à des francophones leur fait peur.

(51) Ogt9 (50:12) : moi ils me disaient / heureusement que vous avez fait ça hein / on est on avait peur hein / on on on voulait pas / mais bien on est content / parce que / on a on sait qu'ils peuvent nous comprendre / je dis évidemment qu'ils peuvent vous comprendre / je dis au bout de / du module trois ils peuvent vous comprendre et vous pouvez comprendre les gens / mais c'est vrai on peut les comprendre ils sont super contents

Pour la majorité d'entre eux, ces contacts avec des francophones sont les premiers qu'ils ont avec des personnes d'origine étrangères, extérieures à l'université, qui ne partagent pas leur langue. En effet, très peu d'étudiants de notre panel ont voyagé en dehors de la Turquie, et très peu d'entre eux ont eu l'occasion d'utiliser une langue étrangère dans un contexte autre que scolaire. Pour eux, certains projets sont donc véritablement des défis, des expériences uniques qui leur permettent de s'approprier la langue d'une façon toute différente que s'ils l'avaient seulement utilisée dans l'espace de la classe.

Cependant, les interviews que nous avons menées avec les étudiants nous ont finalement fait douter du véritable impact des projets, en ce qui concerne l'apprentissage du français, en tout cas. Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 3, les projets impliquent d'autres dimensions que la langue que ce soit la collaboration au sein d'un groupe de travail, l'utilisation d'outils numériques, la prise de parole en public, etc., et nous ne remettons pas ces atouts en question. Les compétences que les apprenants acquièrent grâce aux projets leur serviront probablement durant toutes leurs études et dans leur futur travail. Ce qui ne fait pas l'unanimité chez les étudiants, c'est l'utilité des projets pour l'apprentissage du français. Dans les entretiens, deux groupes d'interviewés se sont clairement formés : ceux qui considèrent les projets efficaces et ceux qui ne comprennent pas l'intérêt de passer du temps sur ceux-ci au lieu de travailler leur français :

(52) Ogi9 (09:57) : mais le projet / euh / c'est très souvent [...] trop de projets et euh / quelque temps euh / vous ne / euh / vous ne travaillez pas / pas votre course / à cause de / le projet

¹⁹ 1. Présenter un correspondant francophone, 2. Réaliser un micro-trottoir auprès des francophones, 3. Interroger un francophone à propos des clichés sur les français

(53) *Ogi7* (05:11) : en général oui mais je pense que les projets sont / euh / n'est pas / ne sont pas très nécessaires [...] parce que oui euh le premier projet projet 2 projet 3 / oui euh / nous essayons euh de / parler / oui c'est c'est bien mais après / euh c'est / ce n'est pas euh / très euh // très // *Fransızcayla pek ilgili değil*²⁰

Environ la moitié des étudiants que nous avons interrogés sont dans le cas d'*Ogi9* et *Ogi7*, c'est pour cela que nous avons remis en question l'importance de la didactique actionnelle dans l'apprentissage du français en *hazırlık*. Plusieurs hypothèses sont possibles pour expliquer ce manque d'intérêt et d'investissement dans les projets. La première est la difficulté de travailler en groupe. Comme nous l'a expliqué *Ogi17* (v. extrait 5), tout le monde travaille rarement à parts égales dans un projet et donc chaque apprenant ne retire pas la même chose dudit projet. Il faut également prendre en compte que tous les étudiants de *hazırlık* ont la même langue maternelle, et comme la préparation des projets ne se fait pas en classe, il est fort probable que toute la partie organisationnelle ne se fait pas en français, mais bien en turc. L'investissement des apprenants est également influencé par leurs goûts et leurs intérêts, qui sont très différents, comme nous l'avons démontré dans le chapitre 3. Enfin, il est aussi possible que les étudiants apprennent le français sans s'en rendre compte lors de la réalisation des projets. Nous avançons cette hypothèse car, connaissant le public turc, nous savons qu'ils ont tendance à associer acquisition d'un savoir et sanction par les points. Or, les projets ne représentent pas une partie importante de leur note finale. Il est donc normal qu'ils aient tendance à vouloir accorder plus d'attention à la préparation de leurs examens qu'aux projets, et aient plus de difficultés à voir l'intérêt de ceux-ci. Nous en revenons ainsi au concept de culture d'apprentissage. Passer de la méthode grammaire-traduction à l'approche actionnelle est un grand pas à franchir pour beaucoup d'étudiants et, apparemment, certains n'arrivent pas à « accrocher » à la pédagogie de projet. Cependant, nous avons constaté que cela ne semblait pas les ralentir de façon notable dans leur apprentissage du français. Nous en avons donc déduit que l'approche communicative, même si elle est critiquée pour son aspect artificiel, marche très bien avec le public de *hazırlık*.

Dans l'approche communicative, l'idée est de favoriser les productions des étudiants, de «donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, [de] l'aider à surmonter ses blocages [et de] ne pas le corriger

²⁰ Ce n'est pas vraiment en rapport avec le français

systématiquement » (Bérard, 1991, p. 44). Malgré les effectifs qui ne cessent d’augmenter, c’est ce qu’ils essayent de faire un maximum en *hazırlık*, comme nous avons pu le constater lors de nos observations de classe. Ce sont également les objectifs des rendez-vous d’expression orale du CAA. Même s’il s’agit d’une situation d’interaction artificielle, c’est une occasion unique pour les étudiants de s’exprimer en français avec un francophone capable de faire un retour sur leur production.

(54) *Ogt3* (01:01:27) : je pense que c’est euh / CAA c’est super / franchement c’est super parce que / en Turquie y a / un une expression que je peux dire / euh je connais la langue mais je peux pas parler [...] même par exemple / ils savent la langue / et ils savent comment parler / mais c’est toujours le problème de / d’insécurité / parce qu’ils n’ont jamais eu / une occasion de parler avec quelqu’un / dans la langue euh / enseignée / mais ici avec le CAA ils ont toujours la chance [...] ça donne un peu de / de / d’assurance et euh / il se sent / en sécurité à mon avis / avec le temps

Comme l’explique *Ogt3*, en Turquie il existe une véritable dichotomie entre connaître une langue et la parler. Nombreuses sont les personnes qui vont affirmer connaître l’anglais, par exemple, mais se révéler incapables de s’exprimer dans cette langue, même (et c’est probablement cela le nœud du problème) certains enseignants de LE²¹. Pour une majeure partie des étudiants, faire cet effort de communiquer avec quelqu’un (même s’il s’agit d’un enseignant dans une situation de communication prédéfinie à l’avance) révolutionne donc véritablement leur façon d’apprendre une langue :

(55) *Ogi20* (06:54) : au CAA / en parlant avec les fran/ francophones / j’ai appris beaucoup de choses / plupart des choses que je sais

(56) *Ogi6* (16:13) : euh c’est très efficace parce que / par ex/ par exemple euh / j’ai / je ne suis pas capable sur parler / je peux aller euh euh / CAA et / je peux parler / je peux pratique c’est bien / pour moi

(57) *Ogi1* (3 – 00 :28) : L’année dernière / euh / j’ai pu / parler avec euh / avec euh / mes profs euh / mais euh / surtout au premier étape / euh / je n’ai pas pu parler / euh et après j’ai compris que euh / apprendre une langue euh est également parler / ce langue

Apprendre une langue, c’est la parler : c’est un des points communs des approches communicative et actionnelle. Dans l’une comme dans l’autre, la communication joue un rôle important. La seule différence est que dans l’approche communicative « la communication – principalement interindividuelle – [est] à la fois le moyen et l’objectif [...] alors que dans la [pédagogie actionnelle] la communication langagière n’est que l’un des

²¹ Langue Etrangère

moyens au service de l'action collective » (Puren, 2006, p. 40). Finalement, plutôt que de choisir laquelle de ces deux pédagogies est la plus efficace, nous sommes arrivée à la conclusion qu'elles n'atteignent leur plein potentiel que combinée l'une avec l'autre. En effet, comme le dit Saydı, « l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative » (2015, p. 14). À cette combinaison s'ajoutent les méthodes d'apprendre à apprendre, et tout se tient. C'est en utilisant activement la langue cible que les étudiants prennent le mieux conscience de leurs lacunes et, grâce à leur formation à l'autonomisation, ils sont capables d'adopter « les stratégies d'apprentissage qui [leur] conviennent personnellement dans l'objectif de remédier ses insuffisances et d'arriver à [leurs] fins » (Saydı, 2015, p. 14).

En *hazırlık*, c'est l'apprenant qui est au cœur de tous les dispositifs et méthodes mis en place, il n'est donc pas étonnant qu'il s'agisse d'un système qui mène presque toujours à sa réussite.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressée à l'année préparatoire de l'université Galatasaray. Notre objectif était de déterminer quels étaient les méthodes et dispositifs efficaces mis en place pour enseigner le français à un public turc débutant, qui expliquaient le succès de la *hazırlık*. Pour ce faire, nous avons opté pour une recherche qualitative, plus précisément pour une étude ethnographique réalisée au moyen d'observations sur le terrain et d'entretiens semi-dirigés avec les étudiants et les enseignants de l'année préparatoire. Chaque étape de la recherche a duré une semaine, soit un total de trois semaines étalées sur deux années académiques : 2017-2018 et 2018-2019. Bien qu'il soit reproché à la recherche qualitative d'être subjective, nous considérons, aujourd'hui plus que jamais, que cette subjectivité nous a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la *hazırlık* et le ressenti de ses acteurs. Nous assurons toutefois à nos lecteurs que c'est avec le plus de neutralité et de véracité possible que nous avons essayé de présenter les résultats de notre recherche. Nous ne sommes pas à l'abri de quelques erreurs ou d'éléments mal compris/interprétés, mais s'il y en a, c'est indépendant de notre volonté.

Dans un premier temps, nous avons présenté l'Université de Galatasaray, unique université bilingue franco-turque de Turquie, créée le 14 avril 1992. Nous avons insisté sur le prestige qui entoure cette institution qui n'accueille que les meilleurs étudiants de Turquie, ainsi que sur la controverse liée à son statut d'université bilingue. La place de la francophonie en Turquie, la compétition avec la langue anglaise, le statut élitiste du français, le caractère nationaliste de la langue turque, etc., sont autant de facteurs qui influencent la place du français à Galatasaray.

Ensuite, nous nous sommes concentrée sur l'année préparatoire en présentant d'abord son public, les « nouveaux francophones ». Par le passé, ceux-ci avaient deux ans pour maîtriser le français avant d'entrer en licence mais désormais, ils n'en ont plus qu'un, et chaque année est un défi que tous les acteurs de la *hazırlık* tentent de mener à bien. Pour ce faire, ils ont développé une méthodologie spécifique à l'année préparatoire incluant une approche actionnelle avec huit modules de cours orientés chacun vers un projet ; une grande liberté pédagogique pour les enseignants qui sont amenés chaque année à créer leur propre manuel ; une réflexivité sur les pratiques, aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants (auto-évaluation, correction par les pairs, etc.) ; une ambiance de classe où

règnent confiance et entraide ; une formation à l'apprendre à apprendre et un suivi méthodologique mené aussi bien en classe qu'au CAA ; des ressources disponibles en ligne sur le réseau et également au centre, etc. La *hazırlık*, c'est également une équipe enseignante où cultures, statuts et formations se mélangent et se complètent. Qu'ils soient Turcs, Français, Franco-turcs, MICEL, okutman ou vakıf, ils sont tous enseignants et ont tous les mêmes responsabilités envers l'année préparatoire et ses étudiants. Même si le travail en binôme ou en trinôme n'est pas toujours facile, ils essaient de fonctionner ensemble le mieux possible, notamment grâce à la technologie. Tous ces efforts en valent la peine, car avoir plusieurs enseignants pour une même classe apporte énormément de choses, et aux étudiants et aux enseignants.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : l'année préparatoire comptait 82% de réussite en 2016-2017 et 77% en 2017-2018. Un succès qui est dû, selon nous, à la combinaison efficace des pratiques en autonomie et des approches communicative et actionnelle. L'apprendre à apprendre est essentiel à la *hazırlık* qui a pour but d'enseigner le français à des classes hétérogènes au niveau des départements, de former les étudiants à continuer à apprendre le français par eux-mêmes lorsqu'ils sont en licence, et de faire en sorte qu'ils atteignent le niveau de langue requis après seulement une année de cours. Une performance qui semble impossible à première vue, mais qui est réitérée chaque année par les membres de l'année préparatoire. Les enseignants aussi bien que les étudiants retirent des choses positives de l'apprendre à apprendre : pour les uns, une conscience plus accrue de leur rôle et des qualités qu'ils doivent développer, pour les autres, des compétences dont ils pourront se servir toute leur vie. Les approches communicative et actionnelle se combinent à ces méthodes d'autonomisation en permettant aux apprenants d'exploiter la langue au maximum, dans la société (autant que faire ce peu dans un environnement turcophone) et au sein de l'université. Ces trois approches ont pour dénominateur commun de mettre l'étudiant au cœur des pratiques, il est donc normal qu'elles fonctionnent aussi bien ensemble.

Nous devrions dire plutôt fonctionnaient. En effet, tout ce que nous venons d'expliquer dans ce travail n'existe plus. Aujourd'hui, Galatasaray a complètement changé de visage. L'université a, semble-t-il, réaffirmé son appartenance turque. À la rentrée 2019-2020, suite à une décision commune des parties turque et française, aucun contrat MICEL

n'a été renouvelé et énormément de nouveaux lecteurs turcs ont été embauchés. La responsable de l'année préparatoire, qui portait la *hazırlık* sur ses épaules depuis de nombreuses années, a été poussée à partir. L'Institut des langues étrangères lui a bien fait comprendre que ses idées et sa pédagogie n'étaient plus les bienvenues à Galatasaray. Un nouveau responsable a pris le relais, et ses idées sont en accord avec celles de la responsable de l'Institut : ils ne veulent plus de l'auto-apprentissage en *hazırlık*, bien que la majorité des enseignants étaient pour garder cette méthodologie. Plus d'apprendre à apprendre, plus de dossiers non plus : dès la rentrée prochaine, l'année préparatoire sera désormais rythmée par une méthode qui sera partagée avec l'Institut Français. C'est donc la fin de la pédagogie de projet également. Comme l'a dit notre personne de contact qui nous a transmis ces informations : au niveau macro, c'est juste un changement de méthode pour l'année préparatoire, mais au niveau micro, ce sont trente années de travail et d'investissement dans ce projet de *hazırlık* qui tombent dans l'oubli, ou presque. En turc, un des mots pour parler du destin est « kader ». Quand quelque chose arrive à point nommé, on dit kader. Quand les choses s'enchainent de telle façon qu'il semble que tout avait été décidé d'avance, on dit kader. Et bien, kader. Ce mémoire fera travail de mémoire, et permettra de garder une trace, même si elle est infime, de la *hazırlık* telle que nous l'avons découverte entre 2017 et 2018. À d'autres de s'intéresser s'ils le souhaitent à la nouvelle méthode qui sera implémentée à la rentrée 2020-2021 et qui sera, nous l'espérons, aussi brillante que celle que nous avons exposée dans ce travail.

Introduction et Chapitre 1

OUVRAGES

Olivier de Sardan, J.P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Belgique : Academia Bruylant.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Analyse des données qualitatives* (2^e ed.). Belgique : De Boeck.

ARTICLES

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), pp. 5-31.

Barthelemy, F. (2008). Parcours linguistiques en autonomie : Exemple de l'université de Galatasaray. *Synergies Turquie*, 1, pp. 37-46.

Mangiavillano, V., & Pelletier, F. (2014). Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie. *Synergies Roumanie*, 9, pp. 13-34.

Permanne, S. (2017). 150 ANS - "Le lycée de Galatasaray est une famille". En ligne : <https://lepetitjournal.com/istanbul/communaute/150-ans-le-lycee-de-galatasaray-est-une-famille-159306>.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 2009, no. 177, p. 91-103.

Troncy, C. (2008). Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone ?. *Signes, Discours et Sociétés*, 1. Interculturalité et intercommunication. En ligne : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=503>.

Chapitre 6

OUVRAGES

Albero, B. (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. France : Hermès – Lavoisier.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative – Théorie et pratique*. Paris : CLE International.

ARTICLES

Barbot, M.-J. & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies*, 9, pp. 15-27.

Cappellini M. & Eisenbeis M. (2015). Apprendre à apprendre pour apprendre à enseigner ? : Une étude des liens entre une expérience d'autoformation en langues en formation de formateurs et la mise en place ultérieure de dispositifs et pratiques autonomisants. *Revue Education et formation*, e-303, pp. 71-89.

Ciekanski, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider ses élèves vers l'autonomie ? In *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? : acte de la Conférence de consensus du Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon*. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf

Carette, E & Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? *Mélanges pédagogiques*, 22, pp. 85-94.

Gremmo, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges pédagogiques*, 22, pp. 9-32.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, pp. 75-87.

Holec, H. (2008). Introduction de l'apprentissage autodirigé des langues au niveau universitaire : former les étudiants et fournir des matériaux appropriés. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, pp. 19-36.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 37, pp. 37-40.

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies*, 8, pp. 13-28.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial