



HAL
open science

Vers une possible transposition de la didactique du FOS à l'enseignement bilingue en Turquie : élaboration d'un référentiel FLE/DNL

Patricia Baudet

► To cite this version:

Patricia Baudet. Vers une possible transposition de la didactique du FOS à l'enseignement bilingue en Turquie : élaboration d'un référentiel FLE/DNL. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00742281

HAL Id: dumas-00742281

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742281v1>

Submitted on 16 Oct 2012

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

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



Vers une possible transposition de la didactique du FOS à l'enseignement bilingue en Turquie : élaboration d'un référentiel FLE/DNL

BAUDET PATRICIA

UFR : LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information
et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel à distance

Sous la direction de **Catherine CARRAS**

N°étudiant : 21033551

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Ce mémoire est le bilan de « quelques années d »enseignement de FLE », il est l'expression d'une envie de rebondir et de voguer vers de nouveaux horizons.

Je tiens à remercier Pierre Gentric, directeur du lycée Sainte Pulchérie pour sa confiance et son intérêt pour ce travail.

Merci aux collègues de mathématiques et de sciences qui m'ont ouvert la porte de leur classe et m'ont consacré un peu de leur temps pour répondre à mes questions.

Merci à tous les collègues que j'ai sollicités pour les entretiens, merci de leur enthousiasme et de leur disponibilité.

Merci aux élèves de 12^{ème} qui ont fait un bon dans le temps en se replongeant dans leurs souvenirs de préparatoire.

Merci à ma famille et à mes amis qui m'ont vu et parlé un peu moins que d'habitude.

Merci à mes relecteurs, Maryse ; Sylvie et Julian pour leurs conseils avisés.

Merci à ma collègue Anne de m'avoir ouvert la porte du monde jusque-là obscur des sciences et pour son soutien.

Résumé du mémoire

Ce mémoire porte sur une possible transposition de la didactique du FOS : Français sur Objectifs Spécifiques à l'enseignement bilingue en Turquie dans un lycée où le français est langue de scolarisation. Dans ce contexte bilingue, les matières enseignées en français sont respectivement le français, les sciences et les mathématiques. Il s'agit donc de proposer aux enseignants de ces différentes matières un outil : le référentiel (ou curriculum) qui mette en évidence les objectifs langagiers de français, de sciences et de mathématiques. L'élaboration de ce référentiel a été possible après une analyse de besoins, complétée par des observations de classe et des entretiens avec les enseignants afin de déterminer les compétences transversales sur lesquelles il faudrait travailler. Ce travail de recherche a également permis de démontrer la nécessaire collaboration entre les enseignants de langue et ceux des autres disciplines et de les impliquer, dans l'avenir, dans l'élaboration de matériel pédagogique afin d'assurer aux élèves une meilleure réussite.

Mots-clefs

Français Langue Étrangère : FLE, FOS : Français sur Objectifs Spécifiques,

DNL : Disciplines Non Linguistiques, référentiel, curriculum, ingénierie pédagogique,

didactique des langues, bilinguisme, francophone, compétences transversales,

Turquie, Istanbul

Table des matières

Introduction	p. 7
I- Apports théoriques et cadre d'enseignement du français en Turquie	p.9
1-1 L'enseignement bilingue :	p.11
1-1-1 Définition de l'enseignement bilingue et place de la langue cible	p.11
1-1-2 Les bénéfices attendus du bilinguisme	p.11
1-2 L'intérêt d'une démarche FOS dans un contexte bilingue	p.12
1-2-1 Du FLE au FOS	p.13
1-2-2 Les implications d'une démarche FOS	p.15
1-2-3 L'articulation FOS-DNL	p.17
1-3 États des lieux des sections bilingues	p.18
1-4 L'enseignement du français en Turquie :	p.20
1-4-1 L'enseignement du français : un héritage historique	p.20
1-4-2 Les établissements enseignant le français en Turquie	p.22
II- Présentation du cadre d'enseignement et analyse des besoins	p.26
2-1 Le cadre d'enseignement :	p.26
2-1-1 Le lycée Sainte Pulchérie : origine et création	p.26
2-1-2 Le système de concours et le public	p.31
2-1-3 L'équipe enseignante :	p.35
2-1-3-1 Les professeurs enseignant en turc	p.35

2-1-3-2 Les professeurs enseignant en français : les professeurs turcs anciens élèves, les professeurs de français, les professeurs de DNL	p.37
2-2 Analyse des besoins	p.44
2-2-1 Besoins institutionnels : la mission éducative du lycée	p.44
2-2-2 Dispositifs mis en place : bilan des colloques, de l'utilisation de la plateforme Moodle et des projets	p.50
2-2-3 Besoins des élèves : besoin d'un niveau de langue, de motivation ; représentations des élèves de 12 ^{ème}	p.56
2-2-4 Observations de classe de DNL : description des outils utilisés	p.62
III- Vers une possible proposition de référentiel FLE/DNL	p.65
3-1 Le programme commun de français	p.66
3-2 Analyse des données : besoins langagiers et méthodologiques	p.68
3-3 Proposition d'un référentiel intégrant les besoins langagiers en DNL	p.74
Conclusion	p.82
Bibliographie	p.84

INTRODUCTION

Mon mémoire porte sur une possible transposition de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques, désormais noté FOS, à l'enseignement bilingue en Turquie et plus précisément au lycée Sainte Pulchérie, à la fois le lieu de mon stage et également mon lieu de travail. Dans le cadre de ce mémoire, je me propose donc d'élaborer un référentiel qui incluerait les besoins langagiers pour les cours de français et des disciplines scientifiques, celles-ci étant enseignées dans la même langue. L'objectif est de fournir un outil à la disposition de toute l'équipe enseignante dans un souci de partage des compétences et d'efficacité pédagogique.

L'idée de ce projet fait suite à mes différentes expériences concernant l'enseignement du français, qui m'ont conduites de la Chine à la Turquie. Mon premier contact avec un public spécifique a eu lieu en Chine, à Shanghai, où j'ai travaillé comme professeur de Français Langue Étrangère au Centre de Formations des Boursiers. Ce centre, intégré à l'université, avait comme public des adultes en post-doctorat, médecins pour la plupart ou encore ingénieurs, ils se préparaient à partir en France pour effectuer un stage dans le cadre de leurs recherches. Ma deuxième expérience marquante dans l'enseignement du FLE s'est déroulée en Turquie, à Istanbul au sein d'un établissement regroupant le primaire et le collège. Cette fois-ci, c'est la mission éducative qui a pris toute sa mesure puisque je me suis retrouvée responsable avec 5 collègues de français de l'élaboration d'un programme complet par compétences pour les 8 années d'enseignement du français. Ce fut le fruit d'une collaboration efficace avec une équipe motivée et curieuse et aussi l'occasion de se questionner sur l'objet à enseigner. Au terme de cette expérience, je me suis tournée vers un établissement ouvert à de nouvelles initiatives en matière de pédagogie. En intégrant le lycée Sainte Pulchérie, j'ai pu m'impliquer dans divers projets menés avec les professeurs de sciences et poursuivre ma réflexion sur l'enseignement en contexte bilingue. J'ai eu la chance de me retrouver dans un milieu et avec des personnes qui se questionnaient de la même façon, c'est pourquoi le lycée m'a semblé être un bon terrain pour approfondir ma réflexion dans le cadre de ce master FLE. Le directeur du lycée, Pierre Gentric, intéressé par toutes les

questions relevant de la problématique de l'enseignement bilingue, m'a permis d'effectuer mon stage parallèlement à mes heures d'enseignement. C'est donc à une demande implicite que j'ai répondu en proposant l'élaboration de ce référentiel.

Pour y répondre, je me plongerai tout d'abord dans la lecture d'ouvrages traitant de l'enseignement bilingue et également de la didactique du FOS afin de dégager les implications d'une telle démarche. Je procéderai ensuite à un état des lieux des sections bilingues dont le contexte est semblable afin de reconsidérer la place de l'enseignement du français en Turquie.

Une fois ce tour d'horizon effectué, je préciserai le cadre d'enseignement qui m'intéresse, le lycée Sainte Pulchérie, en revenant sur sa création et en présentant l'équipe enseignante. J'analyserai les besoins, étape essentielle d'une démarche FOS en réalisant une collecte de données : entretiens, enquêtes, observations de classe, consultation des manuels et des programmes. J'effectuerai également le bilan des différents dispositifs mis en place à ce jour.

L'analyse de toutes ces données me permettra d'infirmer ou de confirmer certaines des hypothèses émises sur la transposition de la didactique du FOS pour proposer un outil qui, quelle que soit sa pertinence, mettra en évidence des compétences transversales au cours de langue et de DNL.

I- Apports théoriques et cadre d'enseignement du français en Turquie

1-1 L'enseignement bilingue

1-1-1 Définition de l'enseignement bilingue et place de la langue cible

L'enseignement bilingue se caractérise par une multiplicité et une diversité de ses contextes d'enseignement de par le monde. Cette variété de dispositifs peut s'expliquer par le statut de la langue cible dans le pays, par la politique éducative du pays et/ou de l'établissement, par les ressources et l'organisation interne de l'établissement et enfin par les objectifs et les finalités qui diffèrent selon le contexte. La prise en considération des situations linguistiques, culturelles et du contexte économique est une condition nécessaire à l'efficacité et à la pertinence d'un enseignement bilingue.

Mais qu'entendons-nous par "enseignement bilingue" ? Nous reprenons ici la définition donnée par J. Duverger dans son ouvrage *L'enseignement en classe bilingue* : « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout apprendre. » (Duverger, 2009, p.15). Cette définition correspond bien au contexte d'enseignement du français en Turquie où le français est la langue de scolarisation. Cependant cet enseignement bilingue est spécifique puisque nous sommes ici dans un système où la langue étrangère et la langue maternelle coexistent comme le confirme P.Y Roux dans son rapport de mission (*Expertise descriptive et prospective du réseau des établissements bilingues francophones privés de Turquie*, mai 2010, p.46) :

Une des spécificités de l'enseignement bilingue francophone de Turquie est de proposer un bilinguisme de juxtaposition, c'est-à-dire un système dans lequel certaines disciplines sont enseignées en français et d'autres en turc, et qui s'oppose à un enseignement bilingue d'interaction dans lequel certaines disciplines sont enseignées dans les deux langues.

Dans ce contexte d'enseignement, en dépit du fait que les deux langues soient enseignées de manière parallèle et non intégrée, le français constitue une langue d'apprentissage et également un outil d'apprentissage pour d'autres disciplines. Les objectifs de l'apprentissage de cette langue ne sont donc pas seulement linguistiques mais aussi disciplinaires, ce qui implique d'une part les professeurs de langue mais également les professeurs de discipline : en Turquie et à Sainte Pulchérie il s'agit essentiellement des professeurs de disciplines scientifiques ou professeurs de DNL. Aussi, même si nous partageons l'opinion de Laurent Gajo quand il affirme que : « L'expression DNL, même si elle est commode, semble en réalité inappropriée, car il n'existe pas à l'école de disciplines qui ne soient non linguistiques » (Gajo, 2007), nous utiliserons cette terminologie plutôt que DdNL, discipline dite non linguistique, par commodité et en attendant une dénomination plus adéquate.

Aujourd'hui quelle place occupe la langue dans le contexte d'enseignement qui nous intéresse ? A quel moment est-elle introduite ? Quelles sont les disciplines enseignées dans cette langue ?

En Turquie, l'introduction de la langue peut se faire à plusieurs niveaux du primaire à l'université. Quand elle est enseignée en primaire et/ou en secondaire, les volumes horaires diffèrent selon l'établissement de même que le choix d'une "initiation" ou pas aux DNL, se limitant d'ailleurs souvent à un apprentissage lexical. S'agissant du lycée, dans la majorité des cas, un enseignement en DNL est assuré. Les matières enseignées en langue cible sont, en Turquie, essentiellement des matières scientifiques. Comme l'explique J. Duverger : « Des préoccupations d'ordre socio-politique sous-tendent ces choix [...], on choisit de n'aborder en L2 que des matières réputées à faible contenu idéologique (les sciences dures), afin de préserver des valeurs nationalistes d'un régime politique ou religieux. » Comme lui, nous nous demandons : « Est-il certain que les idéologies ne se véhiculent qu'au travers de certaines disciplines ? Sommes-nous sûrs que les méthodologies d'apprentissage ne soient pas aussi porteuses de culture que peuvent l'être les contenus ? » (Duverger, 2009, p.26). D'où l'importance que certains établissements accordent au recrutement de professeurs natifs.

1-1-2 Les bénéfices attendus du bilinguisme

Intéressons-nous maintenant aux bénéfices attendus d'un enseignement bilingue. En utilisant la langue cible comme outil de communication dans les autres disciplines enseignées, l'élève améliore, souvent de manière inconsciente, son niveau de langue. La langue devient fonctionnelle, utile et nécessaire à l'élève, on constate d'ailleurs souvent une plus grande implication et une plus grande motivation pour les cours de DNL. La langue n'est qu'un prétexte, la finalité n'est plus son apprentissage mais son utilisation concrète et immédiate. D'un point de vue linguistique, nous partageons le constat de J. Duverger sur « l'emploi des registres de langue spécifiques aux disciplines, tant au niveau lexical que syntaxique », car « la langue est alors abordée dans ses variations, dans tous ses états, comme langue de spécialité », ce qui constitue « un incontestable enrichissement linguistique ». (Ibid, p.31).

Toutefois, les plus-values d'un enseignement bilingue ne se limitent pas à une amélioration de la maîtrise linguistique d'une langue, il faut également considérer les bénéfices cognitifs qu'en retire l'élève. Comme le rappelle D. Coste,

Toute construction de connaissances disciplinaires dans un système éducatif passe, à des degrés et sous des modes variés, par un travail linguistique qui contribue à l'abstraction, à la conceptualisation, à la mise en relation de concepts, plus généralement à l'élaboration cognitive d'un domaine. (Coste, 2003, p.3).

En effet, un élève qui suit un cours de DNL dans une langue étrangère se doit de bien comprendre le discours du professeur pour accéder au sens du message, pour y parvenir il lui faudra mettre en place des stratégies et des méthodes d'apprentissage particulières. Pour construire son savoir, l'élève sera amené à adopter une démarche réflexive sur l'apprentissage de la langue cible, le rendant ainsi actif sur le plan cognitif de son apprentissage. Un apprentissage en deux langues permet donc une meilleure construction des notions et des concepts propres à chaque discipline. L'élève, comme l'explique J. Duverger développe « la capacité de considérer les langues comme des systèmes abstraits et symboliques », « cette exposition permanente à deux ou plusieurs langues en milieu scolaire favorise un

accès à l'abstraction, participant à son développement intellectuel. »(Duverger, 2009, p.43). Ces bénéfices cognitifs permettent donc le développement de compétences transversales.

Évoquons enfin les plus-values culturelles, souvent difficilement quantifiables, qu'apporte un enseignement bilingue. Pour J. Duverger, « Apprendre une autre langue, notamment à l'école, est donc une manière – mais pas forcément la seule – d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde. » (Ibid, 2009, p.37). En apprenant une langue étrangère qui est langue de scolarisation pour l'élève, celui-ci se familiarise avec des modes de pensées et de raisonnement différents qui le renvoie à sa propre langue et donc à sa culture d'origine. Il va redécouvrir son environnement au travers de ce nouveau prisme qui va modifier ses perceptions et ses représentations du monde. Gajo commente d'ailleurs ainsi cette plus-value : « La L2 - et le plurilinguisme de manière générale constitue un outil naturel d'élaboration et d'accès aux savoirs. » (Gajo, 2007). Un moyen empirique et efficace de l'accès à la culture de la langue cible est le recours aux documents authentiques qui permet à l'élève de se retrouver dans la position d'un élève natif. C'est en plus une source de motivation importante pour un élève puisqu'en accédant à de nouveaux concepts et/ou représentations, il se retrouve dans le même temps valorisé dans son apprentissage de la langue.

1-2 L'intérêt d'une démarche FOS dans un contexte bilingue

Dans leur ouvrage *Le Français sur Objectif Spécifique*, Mangiante et Parpette font dès le début le constat de la variété de cas de programme de FOS, ils mentionnent notamment la situation des filières bilingues où l'adoption d'une démarche s'inspirant du Français sur Objectif Spécifique paraît justifiée :

Elle (la proposition d'un cours de FOS) l'est également si le cadre est celui d'une filière bilingue, c'est-à-dire si certains cours de la spécialité sont assurés en français. Il y a un besoin immédiat de compétence en français en lien avec la discipline, et la formation linguistique a tout intérêt à l'intégrer. » (Mangiante, Parpette, p.14).

Après avoir précisé la place du FOS dans le champ du FLE¹, nous examinerons en quoi cette démarche nous paraît intéressante dans notre contexte. Nous préciserons les implications d'une telle démarche et nous expliquerons les articulations FOS-DNL existantes dans les sections bilingues.

1-2-1 Du FLE au FOS

Il convient d'abord de situer le Français sur Objectif Spécifique dans le champ du Français Langue Étrangère. Depuis fort longtemps déjà, l'enseignement du français à des publics professionnels ou spécialisés fait partie du champ d'application du FLE. L'évolution de la politique de diffusion du français dans le monde a eu, notamment pour conséquence, une évolution méthodologique de cet enseignement qui a abouti, dans les années 60, à une méthodologie spécifique. Pour les auteures de l'ouvrage *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, « cet enseignement du français pour ce type de public a en effet accompagné l'évolution méthodologique de la didactique du FLE dans son ensemble ; on peut même dire que la nécessaire prise en compte de publics spécialisés a souvent alimenté cette même évolution ». (Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi, 2011, p.7). C'est pourquoi cette didactique spécifique du FLE a eu recours à de nombreuses dénominations : français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental etc., qui témoignent de la richesse de cette réflexion didactique. On parle aujourd'hui de français spécialisé, de FOS et de français professionnel.

Nous mentionnons, ici, deux ouvrages qui nous semblent révélateurs de l'évolution de la didactique du FOS et intéressants dans notre contexte : celui de Eurin et Henao, *Pratiques du français scientifique*, édité en 1992 et *Le français pour les sciences* de J. Tolas, édité en 1994. Le premier parce que c'est un ouvrage « conçu comme une boîte à outils, qui dresse un inventaire des paramètres à considérer pour monter une formation linguistique sur objectif spécifique » et qu'il propose donc de nombreux exercices et exploitations pédagogiques. Le deuxième parce qu'il prend en compte l'évolution des publics spécialisés apprenant le français. Il vise les formateurs et professeurs des départements de FLE qui accueillent aussi bien des étudiants

1. noté désormais FLE et FOS

suivant une formation universitaire en sciences ou en mathématiques, que des étudiants d'écoles d'ingénieurs comme l'INSA² ou encore l'INPG³. S'adressant majoritairement à un public universitaire, il met l'accent sur l'acquisition des compétences écrites, dont la maîtrise est indispensable pour mener à bien des études supérieures en français, aussi bien en France qu'à l'étranger dans une université francophone. Mme Tolas précise dans son introduction que ce travail est le fruit d'une collaboration entre enseignants linguistes et scientifiques, ce « qui permet de ne pas établir de distinction radicale entre français général et français scientifique ». (Tolas, 2004, p.7).

Parallèlement à la parution de cet ouvrage, faisant suite à la pratique et à la réflexion des enseignants de langue, un nouveau concept a émergé, celui de "français sur objectif universitaire", qui est une déclinaison du FOS, « dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite d'un projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. » (Mangiante, Parpette, 2011, p.5). Le FOU se caractérise par la diversité des disciplines visés par les étudiants et également par la forte dimension méthodologique propre à cet enseignement. Ainsi pour Challe, « En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc ». (Challe, 2002). Il serait sûrement intéressant pour les lycées bilingues et l'Université francophone de Galatasaray de se pencher sur les apports d'une démarche FOU et de s'en inspirer.

L'orientation du public visé par les lycées bilingues de Turquie nous écarte de l'appellation de "français professionnel" (à visée professionnelle), en effet les élèves se destinent non pas à apprendre un métier en même temps que la langue française mais à poursuivre des études supérieures en France ou en Turquie. De même la distinction faite par Florence Mourlhon-Dallies dans son ouvrage *Enseigner une langue à des fins professionnelles* nous permet d'écartier également le terme de français de spécialité :

2. Institut Nationale des Sciences Appliquées

3. Institut National Polytechnique de Grenoble

Le français de spécialité correspond à un ensemble de sources et de démarches pédagogiques centrées sur des domaines (de spécialité) parmi lesquelles les enseignants puisent pour élaborer leurs cours, tandis que le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique. (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 50).

En effet, le français de spécialité tel que définit ici se réfère à un public suivant des cours de spécialité ce qui n'est pas le cas de notre public⁴.

Pourquoi alors s'inspirer d'une démarche FOS ? En quoi cette « ingénierie de formation sur mesure » (Ibid) peut intéresser l'institution et l'équipe enseignante ?

1-2-2 Les implications d'une démarche FOS

Reprenons les différentes étapes d'une démarche de conception de programme de FOS telles que définies par Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi pour examiner en quoi celles-ci peuvent correspondre au contexte d'enseignement concerné.

- Identification de la demande
- Analyse du public
- Analyse des besoins
- Collecte et analyse des données authentiques
- Mise en place du programme de formation
- Élaboration des activités didactiques

Concernant l'identification de la demande, même si elle n'est pas clairement formulée, il existe cependant des besoins et des attentes auxquels l'institution doit répondre. Dans le cadre d'une démarche FOS et dans un contexte bilingue de scolarisation, il est nécessaire de prendre en compte les besoins spécifiques du public avec « un niveau de départ des apprenants et un niveau à atteindre à l'issue de la formation ». (Carras et al., 2007, p.15). Majoritairement, les élèves qui intègrent le lycée ne parlent pas français et, à l'issue des 4 années, ils obtiennent un « diplôme qui est un équivalent du baccalauréat français qui leur permet d'intégrer directement une université en France. » (cf annexe Transcription Pierre Gentric, p.17). Le public

4. nous précisons pourquoi en 2-2-1 et 2-2-3

de l'établissement est identifié aussi bien par le directeur et que par l'équipe enseignante qui connaît le système de sélection, c'est-à-dire le concours d'entrée au lycée. A partir de là, il conviendra d'analyser les besoins des élèves en fonction de la mission éducative du lycée et des exigences du programme, il faudra donc recenser les situations de communication dans lesquelles les élèves auront à utiliser la langue : le cours de français mais aussi les cours de DNL. Pour ce faire, une collecte des données sous forme d'observations de classe, de consultation des manuels et aussi d'évaluations a été effectuée dans le cadre de ce mémoire ainsi que des entretiens avec les enseignants concernés. L'analyse de ces données a pour objectifs de déterminer les besoins langagiers des élèves en fonction des discours utilisés au sein de la classe, ces discours pouvant être de nature différente selon les disciplines enseignées. On pourra ainsi recenser les différents types de discours présents dans la classe notamment apprendre aux élèves à distinguer le discours disciplinaire de celui de l'enseignant (discours de la classe) car comme l'explique Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi « la cohabitation de différents registres de discours peut être un facteur de difficulté pour un apprenant étranger. » (Carras et al., 2007, p.30). Cette étape, l'analyse des données, est fondamentale dans l'élaboration d'un programme de FOS, puisqu'il ne saurait y avoir de programme correspondant aux besoins des apprenants sans une analyse des discours écrits et oraux en usage. Cette étape constitue pour Mangiante et Parpette, « le centre de gravité de la démarche », parce qu'elle « confirme, complète voire modifie largement l'analyse des besoins » mais aussi « parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. » (Mangiante, Parpette, 2004, p.46).

L'étape suivante, à savoir la mise en place d'un programme de formation, constitue l'objet de mon mémoire, il s'agit en fait de transposer la démarche du FOS au contexte d'enseignement bilingue du lycée Sainte Pulchérie en proposant un référentiel incluant les objectifs langagiers à maîtriser pour les cours de français et de DNL auxquels s'ajouteront les objectifs méthodologiques relevant des différentes disciplines enseignées en français. Nous rejoignons ici Cuq qui considère le FOS comme une adaptation de l'enseignement du FLE à des publics qui souhaitent acquérir ou perfectionner des compétences en français pour des études supérieures.

(Cuq, 2004). L'intérêt du FOS réside bien dans le fait que le « FOS, ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français mais c'est bien apprendre du français "pour ", c'est du français pour travailler, pour les uns, et du français pour étudier, pour les autres. » (Tauzin, 2003, p.82). Il s'agit donc bien ici de travailler en collaboration avec les enseignants de DNL pour mettre en évidence les besoins spécifiques à notre public.

1-2-3 L'articulation FOS-DNL

L'intérêt d'adopter une démarche FOS dans un contexte bilingue revient à se poser la question de l'intégration de la démarche méthodologique du FOS dans ce contexte. Nous avons vu précédemment que les différentes étapes inhérentes à cette démarche supposait une analyse des besoins qui conditionne le recours à celle-ci, ce qui implique de s'intéresser à l'articulation FOS-DNL puisque notre sujet d'études porte sur une filière où les élèves dès la première année suivent des cours de DNL en langue cible. Le premier aspect de cette articulation est la nécessaire collaboration entre les professeurs de langue et de DNL. En contexte scolaire d'apprentissage de la langue, les exigences méthodologiques des professeurs se révèlent souvent être les mêmes au sein de la classe, ainsi en est-il du recours au discours extra-disciplinaire (Mangiante, 2006), c'est pourquoi un travail d'équipe favorisant le développement de ces compétences transversales ne peut qu'être bénéfique à l'élève comme l'explique Mangiante pour qui « l'assimilation par les élèves constitue un facteur essentiel de réussite scolaire. » (Ibid, p.81). Les implications pédagogiques de cette collaboration pose également la question de l'organisation de l'établissement, celle-ci supposant un travail d'équipe systématique qui ne saurait se satisfaire de concertations ponctuelles. Ce travail de collaboration est en effet exigeant et peut se révéler chronophage si l'on ne détermine clairement les objectifs à atteindre.

Afin de permettre à l'élève une meilleure compréhension des contenus disciplinaires des cours de DNL, il faut proposer aux élèves un travail sur le discours extra-disciplinaire ou discours de la classe. En mettant l'accent sur les pratiques de classe commune aux différentes disciplines et propres à la vie de classe, on fixe les

connaissances même minimales de l'élève, on le conforte dans son apprentissage et l'on met en place des rituels et des automatismes utiles à son intégration en système bilingue. C'est une des raisons évoquées par Gajo de l'intérêt d'un enseignement des DNL en langue étrangère : « La communication à l'école trouve sa cible la plus immédiate et donc authentique dans les savoirs scolaires. » (Gajo, 2007). Il conviendra également de compléter ce travail par quelques séances portant sur la distinction du discours disciplinaire et du discours de la classe au travers de quelques activités de compréhension orale. A la maîtrise des compétences disciplinaires et extra-disciplinaires s'ajoute la maîtrise de compétences culturelles pour mettre en perspective les contenus culturels abordés dans les différentes disciplines. Ainsi à l'instar de Gajo, nous affirmons que loin de complexifier les contenus disciplinaires, l'apprentissage d'une langue étrangère favorise le processus de reformulation en contribuant à sa clarification et à sa transmission. (Ibid, 2007).

1-3 États des lieux des sections bilingues francophones

Nous nous proposons ici de faire un bilan des sections bilingues dans les pays où le français est langue d'apprentissage et dont le contexte d'enseignement se rapproche de celui de la Turquie. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux pays relativement proches géographiquement comme l'Albanie, la Biélorussie, la Bulgarie, la Hongrie, la Macédoine, la Pologne, la République Tchèque et la Roumanie.

L'enseignement de type Emile⁵

Partant du constat que la langue et la matière non linguistique sont deux objets d'enseignement distincts, les établissements proposant un enseignement de type Emile ont mis en place une approche « intégrée » qui tente de répondre aux exigences de ce contexte bilingue. Il importe donc de prendre en considération le fait que « l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère » ce qui implique la mise en place d'une approche plus intégrée de l'enseignement. »(Eurydice, 2006)

5. Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère

Les établissements concernés sont souvent des sections européennes ou de langues orientales mais pas seulement. Parmi les pays précédemment listés, la Bulgarie, la Hongrie, la République Tchèque et la Roumanie offre un enseignement de type *Emile* il faut cependant préciser qu' :

En République tchèque, en Slovaquie et en Bulgarie, les élèves qui veulent s'inscrire dans les établissements scolaires proposant un enseignement de type EMILE doivent passer des examens destinés principalement à apprécier leur niveau de connaissances générales (notamment dans des matières de base, telles que la langue maternelle et les mathématiques). (Eurydice, 2006)

alors qu'en Hongrie, en Pologne ainsi qu'en Roumanie, l'admission des élèves est basée sur des tests dans la langue cible. A l'issue de leur scolarité, les élèves peuvent, selon les pays, obtenir un certificat bilingue. L'intérêt de ces différentes sections est qu'elles privilégient une approche linguistique et disciplinaire de la langue, en ce sens elles se rapprochent du contexte d'enseignement/apprentissage des lycées bilingues francophones de Turquie, qui proposent un enseignement des DNL en français et donc des problématiques liées à cet enseignement.

Les autres sections d'enseignement bilingue

Concernant les sections d'enseignement, on retrouve en fonction des pays des formations au niveau du primaire et/ou du secondaire Dans cette partie du monde, la Turquie a dès la fin du XVIII^e siècle proposé un enseignement des langues dont le français, cette forte tradition d'enseignement s'est poursuivie tout au long du XIX^e siècle. Puis vient la Bulgarie qui a ouvert ses sections dans les années 60. Ce pays présente une similarité avec la Turquie dans l'évolution de ses établissements puisqu'on est passé des écoles religieuses francophones aux lycées en langues étrangères. L'existence des autres sections bilingues est plus récente, elle date des années 90, pour Duverger la « deuxième génération est apparue en Europe centrale et orientale : en Hongrie d'abord, puis en Roumanie, en Tchécoslovaquie (avant la séparation en deux États, République tchèque et Slovaquie) et en Pologne ».

(Duverger, 2008). A partir de 2000, suivront d'autres pays comme l'Albanie, la Macédoine, la Russie, etc. Il y a une ressemblance dans le fonctionnement des sections de certains pays. En Turquie, en Albanie, en Pologne et en République Tchèque, la première année dite "zéro" ou de "préparatoire" constitue un apprentissage intensif de la langue avec une introduction des DNL. Cette année se caractérise par un volume horaire important dans la langue cible et peu de matières enseignées en langue maternelle. A l'origine et dans presque tous ces pays, les DNL enseignées étaient des matières scientifiques cependant avec l'élargissement de l'Europe, une plus grande variété est offerte avec notamment l'enseignement de l'histoire ou des sciences économiques.

Une importante différence à noter avec les sections bilingues francophones turques, est l'absence pour ces dernières de certifications particulières liées au contexte d'enseignement/apprentissage de la langue française. Ainsi, parmi les pays listés précédemment, on distingue deux cas de figure : soit les lycées sont engagés dans un enseignement de type *Emile*, ils sont donc identifiés et une politique éducative claire y est menée soit/et ou ils préparent à une certification ou bac bilingue appelé « matura » ou bac mention francophone. Il en est ainsi de l'Albanie, de la Macédoine, de la Pologne et de la République Tchèque.

On le voit, les dispositifs sont nombreux et divergent selon le pays, on peut cependant dire qu'au vu des résultats de ces sections, bons, voire très bons, elles constituent des sections d'excellence

1-4 L'enseignement du français en Turquie :

1-4-1 L'enseignement du français : un héritage historique

L'enseignement du français est une longue tradition en Turquie, on peut ainsi remonter jusqu'en 1794 et retrouver la première école ouverte en langue étrangère. Il s'agissait d'une école militaire formant des officiers de la Marine en langue française. Celle-ci a ouvert la voie à une coopération qui perdure encore aujourd'hui. X. de Crest, dans l'introduction de son livre, nous rappelle l'ancienneté de ses relations franco-turques :

Les relations entre la France et la Turquie, née des premières « capitulations » négociées au milieu du XVI^e siècle, sont séculaires ; leur passé est aussi riche que leur histoire est ancienne. Dès leur naissance, ces relations sont non seulement politiques, économiques et commerciales, mais aussi scientifiques, culturelles et artistiques. (Du Crest, 2009, p.6)

Ces relations se sont poursuivies au XIX^{ème} siècle, sous l'empire Ottoman avec la promulgation de la charte impériale de 1839 qui, pour faire face à la faiblesse du régime, a lancé une série de réformes, les Tanzimât. De Bresson les qualifie ainsi dans un article du journal "Le Monde" : « Centralisation administrative, modernisation de l'appareil étatique, occidentalisation de la société, sécularisation : on retrouve déjà avec les Tanzimât cette fascination des élites turques pour le modèle occidental, qu'elles essaient de conjuguer avec l'islam. » (De Bresson, 2004). Ces réformes en matière d'éducation permettront l'ouverture des premiers établissements étrangers et verront la naissance des écoles congrégationnistes. Ainsi, le collège de Sainte Pulchérie a ouvert ses portes en 1846. En 1925, ces établissements congrégationnistes accueillent principalement une élite intellectuelle ainsi que de nombreuses minorités : arméniennes, juives, catholiques. C'est à cette époque également qu'est née la prestigieuse institution Galatasaray avec l'ouverture en 1868 du lycée public, puis en 1992 de l'Université de Galatasaray.

En 1923, l'arrivée au pouvoir de Mustafa Kemal Atatürk marquera également des changements importants concernant le système éducatif avec l'inscription de la laïcité dans la constitution et la reconnaissance du droit à l'éducation. « De l'Empire agonisant à la République laïque, les élites du pays et les gouvernements successifs ont cherché à mettre en place un enseignement public capable de former des citoyens respectueux de l'ordre étatique, mais armés des connaissances, du savoir-faire et du savoir-être de base qu'exige toute vie sociale moderne, c'est-à-dire occidentale selon la vision du monde des élites turques. » (Morlat, 2007)

De cette époque date d'ailleurs de nombreux emprunts de la langue turque à la langue française ; les principaux domaines concernés sont le lexique scientifique, des échanges commerciaux et du droit. Ils illustrent la richesse des contacts établis entre les deux pays.

Plus récemment le témoignage de Burhan Dogancay, acteur de la vie sociale et

intellectuelle à Istanbul montre encore les traces de cette forte influence française, qui a marqué l'histoire turque comme modèle occidental mais aussi imprégné la culture de ce pays : « Notre univers culturel est imprégné de l'influence française, du prestige des écoles francophones de Galatasaray, de Saint-Joseph... » (Gürsoy, Hüküm, 2005 p. 64).

Cependant même si le français, en tant que langue et en tant que culture, est installé à Istanbul, la Turquie n'est pas un pays francophone, et le français n'est plus aujourd'hui la première langue étrangère enseignée. Aussi même si, l'enseignement et l'usage du français diminue devant celui de l'anglais, on peut partager les espoirs de Jean Duverger quand il affirme : « l'enseignement turco-français en Turquie peut trouver un second souffle, après une très longue tradition. La demande en français reste forte, même si l'anglais et l'allemand prospèrent ». (Duverger, Arslan, 2002).

1-4-2 Les établissements enseignant le français en Turquie

« Aujourd'hui, on compte plus de 10 000 élèves scolarisés en Turquie en deux langues le français et le turc dans des établissements de statuts et de pratiques pédagogiques variés. » (Ibid, 2002). Il existe en Turquie une grande diversité dans ces établissements enseignant le français. On peut faire une distinction entre les établissements publics et privés. Les structures privées sont soit de droit français et appartiennent au réseau de l'AEFE⁶ comme les écoles primaires et secondaires Pierre Loti à Istanbul et Charles de Gaulle à Ankara, soit des établissements dits « bilingues francophones » de droit turc et dépendant du Milli Egitim (Ministère de l'Éducation Nationale turc).

Nous reprendrons ici la définition de P.-Y. Roux utilisée dans son rapport de mission pour définir les lycées bilingues francophones dans ce contexte. Par « bilingues francophones, il convient d'entendre des établissements bilingues où la langue partenaire de la langue officielle – le turc en l'occurrence, et partiellement langue d'enseignement, est le français. »(Roux, 2010, p.3)

6. Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger

Les établissements publics

Les lycées anatoliens

Dans les écoles publiques, le nombre d'élèves apprenant le français représente 2,2 % du contingent. Les principaux établissements publics dits anatoliens sont des lycées qui dispensent un enseignement bilingue gratuit. Les élèves ne pouvant intégrer les lycées privés peuvent ainsi suivre une scolarité en français. Depuis la réforme de 1998, le recrutement, sur concours, des élèves de ces établissements se fait après les huit années de scolarité obligatoire, ce qui signifie qu'ils n'ont aucune connaissance du français quand ils intègrent ces lycées et que n'ayant pas été admis en section anglaise, ils sont souvent peu motivés par l'apprentissage de cette langue. Ils doivent suivre une année de cours intensif de français avant de commencer réellement leur scolarité au lycée. En dehors de ces lycées anatoliens, plus de 30 établissements enseignent le français dans le pays. On note cependant une baisse importante du nombre d'élèves choisissant ces lycées dans la mesure où le français ne fait pas partie des disciplines prises en compte lors du concours d'entrée à l'université. Pierre Dumont nous donne ainsi l'exemple du lycée anatolien d'Izmir : « Le « super lycée » d'Izmir, également qui accueillait au niveau de la seconde des débutants en français, triés sur le volet, n'en accueille aujourd'hui pratiquement plus. » (Dumont, 1999, p.50). En effet, en Turquie, la sélection existe tout au long du cursus scolaire et l'entrée au lycée est déterminée par le nombre de points obtenus au concours national.

L'institution Galatasaray

Elle comprend aujourd'hui une école primaire, un collège, un lycée et une université, qui a ouvert ses portes en 1992 dans le cadre d'un accord étatique franco-turc. Cette structure francophone, unique en Turquie, est publique et de droit turc. Son statut public lui permet d'assurer la gratuité de la scolarité. Elle est l'illustration de la grande implication de la politique linguistique et culturelle de la France en Turquie et en particulier à Istanbul. Pour Pierre Dumont, par exemple, « elle est la

continuation d'une action linguistique, culturelle mais aussi politique, conduite sur les bords du Bosphore depuis plus d'un siècle » (DUMONT, 1999) et pour Duverger « une institution, qui [...] a formé et continue de former une élite dont le rayonnement et la puissance vont bien au-delà de l'excellence pédagogique »(Duverger, 2002). La particularité de cette université est sa dominante francophone puisque 50% des cours au minimum doivent être donnés en langue française. Elle reste aussi l'université la plus populaire et la plus demandée. Le lycée, quant à lui, accueille depuis sa création les meilleurs élèves du pays et est l'établissement n°1 dans le classement des lycées.

L'université de Marmara constitue l'autre université publique, à dominante turque, proposant de suivre un cursus en français

Les établissements privés

Les élèves scolarisés dans ces établissements représentent aujourd'hui seulement 1,5 % du parc éducatif. Ils sont localisés dans 3 métropoles turques : Ankara, Istanbul et Izmir. Ces établissements mettent surtout l'accent sur l'enseignement des langues étrangères, et sur une pédagogie intégrant les TICE⁷.

« Neuf établissements "historiques" ont fait le choix d'enseigner plusieurs DNL en français (secteurs privés et publics confondus) et il est coutume de parler de réseau lorsqu'on évoque ces lycées,[...], la langue d'enseignement est commune et les finalités globalement les mêmes. » (Roux, 2010, p.13).

On distinguera dans ce réseau les établissements lassaliens, qui ont pour vocation première l'enseignement et les établissements confessionnels, dont fait partie Sainte Pulchérie, sur lequel porte ce mémoire. Au départ, comme les autres établissements dont il partage le fonctionnement, le lycée Sainte Pulchérie accueillait des élèves issus de minorités ou de confessions religieuses différentes et était donc affilié au catholicisme. Aujourd'hui encore, il dépend d'une congrégation, celle des Lazaristes et est regroupé avec 5 autres établissements au sein d'une fédération qui gèrent leur fonctionnement ainsi que le recrutement des enseignants. Le chef d'établissement

7. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

est français et nommé par la fédération précédemment évoquée, il est aidé dans sa tâche de direction par une sous-directrice turque puisque l'établissement est de droit turc et relève du Milli Egitim, ministère de l'Éducation Nationale turc. Ces établissements, au nombre de 6, sont communément appelés les « Saints ». Depuis la réforme de 2000, ils ont ouvert des écoles primaires qui proposent un enseignement du français s'inscrivant dans une démarche FLE. S'ajoutent aux établissements de la « Fédération », les écoles Tevfik Fikret, soutenues par une fondation et qui scolarisent également en français des élèves du primaire au lycée.

Mentionnons encore les établissements dont l'objectif est de préparer des adultes à travailler dans un environnement francophone, comme à Bursa avec la présence des usines Renault. Dans ce cas, c'est une démarche FOS qui est adoptée ; le public étant spécifique ainsi que les objectifs et les contraintes.

En conclusion, les établissements proposant un enseignement du français se révèlent très différents tant par leur statut que leur fonctionnement interne ou par leurs pratiques pédagogiques.

II- Présentation du contexte d'enseignement et analyse des besoins

Après avoir évoqué la place du français en Turquie et décrit les différents établissements où il est langue de scolarisation, nous définirons plus exactement le contexte d'enseignement qui nous intéresse, à savoir le lycée Sainte Pulchérie : sa création, son public et son équipe enseignante puis nous procéderons à l'analyse des besoins et décrirons les outils utilisés pour la collecte des données. A l'instar de Gérard Vigner (cité par Verdelhan, 2002, p.2), nous entendons par langue de scolarisation, une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même.

Avant de présenter le lycée Sainte Pulchérie, une remarque importante concernant sa dénomination. Nous avons déjà précisé qu'il s'agit d'un établissement bilingue francophone, cependant en turc on le nomme « fransız lisesi », dont la traduction littérale est « lycée français » d'où une confusion certaine dans l'esprit de beaucoup de personnes. Ainsi en est-il du coordinateur de français JM Ducrot qui explique sa méprise : « j'avais mal compris quand j'étais arrivé en Turquie la manière dont on appelait ces établissements », il affirme cependant plus tard « on est un lycée franco-turc enfin turc francophone plus exactement » pour se reprendre plus tard pour affirmer « ce ne sont pas des lycées français ce sont vraiment des lycées francophones ». Cet exemple nous montre bien que l'absence en turc d'une terminologie adaptée contribue à la confusion des genres, ce qui n'est pas, on le verra, sans conséquence sur l'impact produit par cette appellation.

2-1 Le cadre d'enseignement

2-1-1 Le lycée Sainte Pulchérie : origine et création

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, le lycée Sainte Pulchérie appartient au réseau des lycées francophones bilingues de Turquie. C'était à l'origine un collège de jeunes filles créé en 1846 par les sœurs des « Filles de la Charité », qui appartiennent à la congrégation des Lazaristes. « Les religieux appartenant à la Congrégation de la Mission fondée à Paris en 1625 par un prêtre

français du nom de Vincent de Paul étaient dits Lazaristes⁸. » (Dilan, 2003, p.71). Les Lazaristes arrivèrent à Istanbul à Saint-Benoît en 1773 à la suite de la suppression de l'ordre des Jésuites et de leur départ de Turquie. C'est en 1804 que le collège Saint-Benoît fut créé puis en 1829, M. Leleu, directeur du lycée, entra « en pourparlers avec les Filles de la Charité dans le but de créer des écoles de filles orientées vers les classes populaires et décida de faire venir des religieuses à Istanbul pour l'y aider ». (Ibid, p.96). La création du collège Sainte Pulchérie fait suite à la guerre de Crimée (1853-1856) pendant laquelle les sœurs s'étaient mises au service des Ottomans comme infirmières ; en retour, le sultan leur avait accordé un titre de propriété « firman⁹ » autorisant la construction d'un hôpital, c'est ainsi que l'hôpital de La Paix, en turc LAPE, qui existe aujourd'hui encore, fut bâti. C'est donc à cette époque et parce qu'il y avait de nombreux enfants dans cet hôpital que les sœurs eurent l'idée d'ouvrir une école pour les malades puis de créer un collège pour jeunes filles, qui a eu compté jusqu'à 650 élèves. Il faut noter qu'initialement la congrégation des Lazaristes n'est pas un ordre enseignant mais un ordre soignant, à la différence des Lassaliens dont dépendent les autres « Saints » précédemment listés.

« Les élèves y recevaient un enseignement "à la française", les sœurs inculquaient des valeurs de respect, de discipline, de rigueur, le collège avait une excellente réputation sur tout Istanbul.» (cf annexe Transcription PG, p.16). A l'exception de la langue turque et de l'histoire-géographie, toutes les autres disciplines étaient enseignées en français. C'est l'existence du traité de Lausanne qui permettait à ce collège, comme aux autres structures étrangères, d'enseigner majoritairement dans une langue autre que le turc. Cet accord datant du 24 juillet 1923 a remplacé le Traité de Sèvres imposé aux Turcs en 1920 qui signait la fin de l'Empire Ottoman.

A la suite des succès nationalistes de Mustapha Kemal surnommé Ghazi,¹⁰ et de l'abolition du sultanat d'Istanbul, les puissances alliées acceptèrent une révision des accords de paix de 1920 (traité de Sèvres). Ce traité fut signé le 24 juillet 1923 à Lausanne (en

8. Le nom des Lazaristes vient de la maison de Saint Lazare, située à Paris et donnée à cette congrégation en 1632 par le roi de France Louis XIII.

9. en turc "ferman" : pièce diplomatique ou administrative

10. "ghazi" en turc signifie le Victorieux

Suisse) entre la Turquie, d'une part, et la France, l'Italie, l'Angleterre, le Japon, la Grèce, la Roumanie, le royaume de Serbie, le royaume de Croatie et les Slovènes, d'autre part. (<http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asie/turquie-Lausanne-1923.htm>).

Voici l'article 40 de ce traité qui autorisait les écoles à enseigner dans une langue étrangère :

Les ressortissants turcs appartenant à des minorités non musulmanes jouiront du même traitement et des mêmes garanties en droit et en fait que les autres ressortissants turcs. Ils auront notamment un droit égal à créer, diriger et contrôler à leurs frais toutes institutions charitables, religieuses ou sociales, toutes écoles et autres établissements d'enseignement et d'éducation, avec le droit d'y faire librement usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion. (Ibid).

Mais en 2000, suite à une réforme du *Milli Egitim*, ministère de l'Éducation Nationale turc, le collège se retrouva menacé de fermeture. Cette réforme de l'instruction publique obligatoire oblige les écoles à accueillir, dans un même lieu et au sein d'une même structure, les élèves des cinq premières années correspondant à l'école primaire élémentaire et des trois années suivantes correspondant aux premier et deuxième cycles du collège. Cette réforme, appelée aussi « loi des 8 ans » interdit de ce fait qu'un enseignement soit fait entièrement en langue étrangère. A ce propos, M. Gentric précise que la volonté originelle de cette loi « était de mettre un terme à la formation coranique « imam hatip » (cf annexe Transcription P.G, p.1) dans les écoles de jeunes enfants », ce que confirme J.P Morlat dans son article « Le système éducatif turc et l'enseignement des langues étrangères en Turquie » (Morlat, 2007) : « Le but de cette réforme était notamment d'en finir avec l'influence des écoles secondaires islamiques (*Imam Hatip*) qui auront du mal à se réorganiser par rapport à un tel système. ». Monsieur Gentric pense qu' « à ce moment-là, le gouvernement ne s'est pas rendu compte qu'il supprimait les collèges en langue étrangère ». (cf annexe Transcription P.G, p.16).

A la différence d'autres structures comme le lycée Saint Benoît qui possédait déjà un lycée et qui, pour conserver un effectif conséquent, prit la décision de créer une école primaire et un collège, le lycée Sainte Pulchérie fut créé à la place du collège

de jeunes filles existant. Ce passage se traduit par une perte d'effectifs passant de plus de 300 à 220 élèves, personne ne croyant donc en la possible survie de ce nouveau lycée. « Quand il y a eu le changement du collège au lycée, on avait vraiment "la trouille" si ça allait marcher et tout, c'était vraiment des années stressantes » m'a expliqué Mme Işıl lors de notre entretien, (cf annexe Transcription Mme Işıl Baykal, p.34), une opinion partagée par Mme Akcen, directrice adjointe du lycée, qui fut comme Mme Baykal élève puis enseignante au collège Sainte Pulchérie : « ça a été un combat pas facile pour que notre école ne soit pas fermée. ». (cf annexe Transcription Mme Akcen, p.21) On peut comprendre les craintes exprimées par les parents à l'époque : « Les candidats disaient d'accord vous étiez un très bon collège, vous avez une réputation d'excellence mais vous n'avez pas d'expérience du lycée [...] aujourd'hui, votre cadre pédagogique, sont-ils capables de comprendre la vie et les exigences d'un lycée ? » (Ibid).

Cette fusion du primaire et du secondaire a entraîné des changements dans l'organisation interne puisque là où précédemment les élèves faisaient deux années de préparatoires, ils n'ont aujourd'hui qu'une seule année pour avoir un niveau de français suffisant leur permettant de suivre les cours des différentes disciplines dans cette langue. Mme Doğusoy, professeur de sciences au collège pendant une quinzaine d'années, estime que l'ancien système avec deux ans de préparatoire faisait que « les notions acquises étaient beaucoup plus permanentes » à la différence d'aujourd'hui « où tout est à grande vitesse ». (cf annexe Transcription Mme Gülay Doğusoy, p.32). Ainsi le travail de Mme Baykal, professeur de français, qui assurait à l'époque du collège et en première année de préparatoire le cours de mathématiques, « était plutôt basé sur le vocabulaire » ; non sur les concepts propres à la discipline qui étaient abordés pendant la seconde année de préparatoire par les professeurs des matières concernées. Aujourd'hui, les élèves suivent, dès leur arrivée en préparatoire, des cours en français pour les mathématiques et les sciences avec pour objectif l'acquisition du lexique nécessaire à la compréhension des notions des différentes disciplines mais aussi la méthodologie propre à ces différentes disciplines. Mme Bernier décrit ainsi les objectifs du programme de mathématiques de préparatoire : « On fait travailler les élèves sur du vocabulaire [...] mais très tôt, on les fait justifier [...] puis des exercices où une démarche scientifique

est demandée. » (cf Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.41). Ceci implique pour les élèves une réelle adaptation puisque le mode d'apprentissage au primaire et au collège est essentiellement basé sur un apprentissage par cœur, où le résultat importe plus que le raisonnement ou la démonstration. Mme Ers, la collègue de Mme Bernier, le confirme d'ailleurs en ces termes : « Ils viennent d'un système où ils apprennent à trouver le résultat très vite donc on essaie de leur faire écrire toutes les étapes, comment ils arrivent à trouver le résultat, ça c'est le premier objectif. [...] C'est pour changer leurs habitudes. ». (Ibid).

Cette réforme a donc eu des conséquences importantes tant au niveau administratif par la réorganisation de la structure de l'établissement ; qu'au niveau pédagogique avec la refonte des programmes sur trois ans pour le collège ; qu'au niveau de public accueilli : majoritairement des élèves n'ayant pas suivi un enseignement intensif en langue étrangère.

Aujourd'hui, une dizaine d'années après le passage du lycée en place du collège, celui-ci compte 412 élèves dont 38 % de garçons. A sa création, le principe de mixité rendu obligatoire par les réformes laïques de l'éducation de Mustapha Kemal Atatürk fut appliqué. Cependant, il fallut quelques années pour que le nombre de garçons approche celui des filles ; le collège préexistant étant un collège de jeunes filles, nombre de personnes étaient réticentes à inscrire leur fils dans cet établissement.

Depuis 2001, le lycée fait partie des six lycées français de Turquie reconnus comme écoles étrangères par la direction générale des écoles privées du Ministère de l'Éducation Nationale turc et compte parmi les dix meilleurs lycées privés d'Istanbul. Recrutant sur concours, c'est un lycée privé élitiste tant par son mode de recrutement que par son coût conséquent. Comme nous l'indique Monsieur Gentric : « Les frais de scolarité c'est 23 000 TL, 10 000 euros, l'argument financier est un argument important pour les familles. » (cf annexe Transcription PG, p.17). Le lycée accueille par ailleurs un certain nombre d'élèves boursiers, 3 % de bourses obligatoires et fixées par une loi, ce qui représente 12 élèves qui ont une bourse de 100% auxquels s'ajoutent 50 bourses que le lycée attribue aux élèves méritants ou en difficulté. Le montant de ces bourses peut varier de 25 à 75 %. Aujourd'hui intégré dans le système éducatif turc, le lycée dépend donc du *Milli Egitim*, Ministère de

l'Éducation Nationale turc, notamment pour le calendrier scolaire et les programmes. La durée de la scolarité est fixée à quatre ans avec pour les lycées bilingues la possibilité de proposer une année supplémentaire, dite préparatoire ou de pré-lycée, et correspondant à une année d'apprentissage intensif de la langue.

2-1-2 Le système de concours et le public

Les concours

L'intégration des élèves au lycée Sainte Pulchérie, comme dans les autres lycées de Turquie, s'effectue via un concours national, l'OKS¹¹. Les élèves doivent répondre à 100 questions en 120 minutes : 25 de turc, 25 de mathématiques, 25 de sciences et 25 d'histoire-géographie). Il s'agit d'un Questionnaire à Choix Multiples (QCM) qui porte sur toutes les matières enseignées en primaire et au secondaire. Rapidité et automatisme sont la clé de la réussite à cet examen. Dans son rapport de mission, P.Y Roux explique qu'« en fonction du nombre de points obtenus à l'occasion de ce concours, les élèves intègrent un des établissements qu'ils ont préalablement listés ». (Roux, 2010, p.4). De fait, un certain nombre d'élèves qui entrent à Sainte Pulchérie n'ont donc pas obligatoirement fait le choix d'apprendre le français ce qui peut constituer un frein à son apprentissage. Il est évident qu'aujourd'hui, la plupart des familles préfèrent que leurs enfants étudient en anglais. De plus, on peut se demander à l'instar de Mme Akcen, la directrice adjointe du lycée, quelle est la valeur réelle de ce concours.

On recrute nos élèves avec un concours qui s'appelle SPSB¹², les élèves à partir de la sixième année de l'enseignement primaire préparent ce concours, quel âge ont-ils ? 10 ans, 11 ans, alors un gamin, un enfant de cet âge n'arrive pas à voir, à prévoir son avenir parce que ses préoccupations, ses attentes et ses plaisirs sont différents donc l'esprit d'un examen central ne lui dit rien. (cf annexe Transcription Mme Akcen, p.21).

11. Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı , examen d'entrée au lycée

12. Autre appellation de l'OKS, suite à une énième réforme du concours d'entrée au lycée

Un examen de même nature (QCM), l'ÖSS¹³ ou examen national d'admission à l'université, détermine l'entrée à l'université au terme des quatre années de lycée. Là aussi, en fonction du classement obtenu et du choix précédemment effectué, un élève se préparera à être sociologue, ingénieur ou encore archéologue sans que cela soit forcément son souhait. On se retrouve ainsi devant un paradoxe, d'une part des familles qui souhaitent voir leurs enfants poursuivre des études au lycée Sainte Pulchérie pour y recevoir une « éducation à la française » (cf Transcription Mme Yıldız Serim) et d'autre part ces mêmes familles qui attendent un bon classement national du lycée, puisque celui-ci est pris en considération pour le calcul des points de l'ÖSS.

Dans son rapport, P.-Y. Roux oppose, volontairement de manière caricaturale, le système d'enseignement des lycées bilingues francophones et les exigences de l'ÖSS.

Lycées bilingues : principes pédagogiques et d'enseignement	Concours national d'entrée dans les université turques
Langue française	Langue turque
Esprit critique	Acceptation
Compétences (+ connaissances)	Connaissances
Précision (P = 3, 1416)	Approximation (P = 3)
Comprendre	Mémoriser
Réfléchir	Appliquer

Source : Tableau de P.Y Roux (p.14)

Ces différences ne sont pas sans conséquence sur la motivation des élèves pour qui cet enseignement « à la française » peut représenter une perte de temps dans leur préparation à l'examen d'entrée à l'université. L'enjeu de la réussite à l'ÖSS est majeur pour les élèves car il est le garant de leur futur métier et statut social. Aussi, 13. Öğrenci Secme Sınavı, divisé en deux parties : le YGS, Yüksek Öğretim Sınavı, 160 questions en 160 mn portant sur 4 matières du tronc commun, turc, maths, sciences et sciences sociales ; puis le LGS, Lisans Yerleşirtme Sınavı, 5 différentes options selon le métier envisagé. Au final, on prend 40 % des points du YGS et 60% des points du LGS

la plupart d'entre eux et ce dès la 10^{ème} suivent des cours en "dershane¹⁴" qui «soumettront les élèves à un bachotage intensif et adapté aux épreuves du concours (items de type questionnaires à choix multiples) et aux compétences attendues (vitesse d'exécution, l'intuition pouvant souvent se substituer à la réflexion). (Roux, 2010, p.21).

On peut dire en conclusion que les élèves sont donc soumis très jeunes à une série de concours qui les incitent à privilégier l'apprentissage par cœur à la réflexion. Comme le précise Jean-François Pérouse, dans *La Turquie en marche* : « Les cursus scolaires sont ponctués d'examens et de concours sélectifs, "la course" commençant dès la fin de l'école maternelle et se poursuivant jusqu'à l'université. Les élèves turcs, et pas seulement ceux de la bourgeoisie, doivent passer une série d'examens pour avoir accès à la formation d'excellence à laquelle leurs parents aspirent. » (Pérouse, 2004, p.78).

On peut comprendre que le système éducatif turc soit sélectif et compétitif du fait de la forte population jeune du pays : environ 17% de la population a moins de 25 ans dont 20% à Istanbul. La disparité entre les régions et les villes ainsi que les capacités d'accueil peuvent être très différentes et une majorité de ces jeunes sont désireux et en droit de poursuivre des études supérieures.

Le public

Si à l'origine, comme les autres établissements confessionnels, le lycée Sainte Pulchérie accueillait surtout des élèves issus de minorités ou de confessions religieuses différentes et était donc fréquenté majoritairement par des Chrétiens d'Orient, aujourd'hui ces élèves ne représentent plus que 10 % environ du nombre total d'élèves. Examinons le public qui fréquente, aujourd'hui, le lycée Sainte Pulchérie. On peut dégager trois raisons principales qui poussent les familles à inscrire leur enfant au sein de cet établissement : par atavisme, pour la réussite académique et les méthodes d'apprentissage et enfin par snobisme. La première catégorie familiale « revendique totalement cette identité francophone et francophile. [...] ils ont apprécié le mode d'éducation qu'ils ont reçu » comme me l'a expliqué le

14. école du soir proposant une préparation à l'examen d'entrée à l'université

directeur Pierre Gentric (cf annexe Transcription P.G, p.16). Il s'agit ici de familles qui ont depuis plusieurs générations été scolarisées, au collège de jeunes filles d'abord et maintenant au lycée. C'est par tradition et pour recevoir une « éducation à la française » qu'elles tiennent à inscrire leur enfant, petit-enfant, cousine, neveu etc. au lycée. Ils ont conservé un réel lien affectif avec leur ancien établissement.

La seconde raison est la réussite académique et donc les résultats obtenus à l'ÖSS par l'ensemble des élèves. Ces familles sont à la recherche d'« une méthode et une rigueur d'enseignement assez cartésienne assez rigoureuse, rationnelle et scientifique qui correspond à l'esprit français.» (Ibid). Les effectifs par classe (au maximum 25 élèves) permettant un meilleur suivi des élèves contribuent également à ce choix. Cependant, cette réputation de rigueur, comme le précise P. Dumont, prévaut parfois sur le choix de l'apprentissage du français : « *si l'on envoie son fils ou sa fille chez les "Saints", ce n'est pas tant pour qu'il ou elle apprenne le français, mais d'abord, pour être sûr qu'il ou elle fréquentera un établissement sérieux.* » (Dumont, 1999, p.74).

« La troisième raison qui est beaucoup moins louable, c'est le snobisme », comme l'explique P. Gentric., les familles veulent un lycée étranger « parce que c'est un peu snob de faire un lycée étranger et ça veut dire qu'on a réussi sa vie si on est rentré dans un lycée étranger » (cf annexe Transcription PG, p.16). On constate donc aujourd'hui qu'en dépit d'une longue tradition d'enseignement du français, le choix du français ne constitue plus obligatoirement une priorité pour les familles comme le précise P.-Y. Roux, « Pour les familles, l'enseignement en français ne représente pas forcément un argument premier dans le choix de ces établissements. » (Roux, 2010, p.13).

En bilan, nous reprendrons les propos d'une ancienne collègue, Marie-Isabelle Mallet, qui qualifie ainsi le public du lycée Sainte Pulchérie dans son mémoire de recherche : « le public du lycée est, dans son ensemble, privilégié socialement et le choix du français comme langue d'enseignement, est soit un pis-aller, soit un choix stratégique et intéressé d'un point de vue économique. » (Les textes littéraires en classe de FLE, M.-I. Mallet¹⁵, 2010).

15. Mme Mallet a travaillé deux ans au lycée Sainte Pulchérie puis a continué à enseigner à l'Université de Galatasaray.

2-1-3 L'équipe enseignante

Aujourd'hui, c'est une équipe mixte constituée de 47 personnes dans laquelle l'équilibre entre le nombre d'enseignants turcs et enseignants français est respecté. Elle a historiquement beaucoup évolué puisque c'était les sœurs qui enseignaient à l'époque du collège. Puis, l'établissement a fait appel à des laïcs de nationalité turque ou française. Depuis la création du lycée, l'établissement tend à établir une quasi parité entre enseignants turcs et français.

Les disciplines sont divisées en *zümre*¹⁶ et chaque *zümre* bénéficie d'une concertation hebdomadaire. Cette rencontre est l'occasion d'échanger au sujet des élèves, de préparer du matériel pédagogique et les évaluations.

On fera la distinction entre les enseignants turcs enseignant dans leur langue maternelle et les enseignants turcs, français ou d'autres nationalités enseignant en français. L'anglais étant la deuxième langue enseignée, il y a quatre enseignants d'anglais de nationalité turque dont trois francophones. Les professeurs enseignant en turc sont au nombre de 16, ils enseignent les matières suivantes : le turc (langue et littérature), la géographie, l'histoire, la philosophie, la religion ou encore le sport. Le nombre des professeurs enseignant en français est de 28. Les matières enseignées en français sont les suivantes : le français, les mathématiques, la géométrie, la biologie, la chimie, la physique, le dessin et l'informatique. Le nombre d'enseignants français est plus important que par le passé comme le souligne d'ailleurs P. Gentric : « c'est le lycée dans lequel il y a le plus d'enseignants français [...] une volonté de l'établissement » (cf annexe Transcription PG, p.19) qui justifie ce choix ainsi : « si on ne veut pas aller dans la méthode de l'examen d'entrée, du concours d'entrée à l'université, on n'a pas d'autre choix que de faire travailler des enseignants français ici. » (Ibid).

2-3-1-1 Les professeurs enseignant en turc

Il existe au sein de l'équipe une grande disparité de formation. Les enseignants issus des universités turques effectuent 4 ans à l'université et obtiennent une licence dans leur discipline d'enseignement. Depuis la réforme de 1998, une

16. département de sciences, de mathématiques, etc.

restructuration des facultés de pédagogie a eu lieu comme le précise J.M Morlat dans son article *Le système éducatif turc et l'enseignement des langues étrangères en Turquie* :

Les facultés de pédagogie [...] sont désormais considérées comme des établissements d'enseignement supérieur dont le rôle est aussi de former des enseignants pour l'éducation de base de 8 ans. [...] Désormais, la formation académique est assurée par les enseignants des facultés de lettres et de sciences pour une durée de 7 ou 8 semestres. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement reçoivent ensuite un complément de formation dans les facultés de pédagogie où ils suivent un programme intitulé 'maîtrise sans mémoire' de 3 semestres dont le cursus est à dominante professionnelle ; ils suivent ainsi des cours de pédagogie générale, de didactique et font des stages.

Ainsi, au cours de leur dernière année, les étudiants se destinant au métier de professeur, suivent une formation pédagogique et trois stages pratiques : un d'observation, un d'analyse et un de mise en situation. Malheureusement, bien souvent, ces stages se limitent à de l'observation car nombre d'enseignants recevant en stage ces futurs professeurs se contentent de signer leur feuille de présence sans leur laisser la possibilité de prendre en charge une classe et il faut toute l'obstination d'une stagiaire pour arriver parfois à convaincre le professeur comme en témoigne Berna, une jeune enseignante de mathématiques, qui a vécu cette expérience il y a deux ans à peine : « c'est l'université qui décide pour toi [...] ça marche pas très bien, c'est pas très efficace, [...] au 1^{er} semestre, le prof ne voulait pas m'accepter [...], il a juste signé mes feuilles, [...] au 2^{ème} semestre, j'ai pu suivre chaque semaine 1 ou 2 cours et aussi j'ai enseigné quelques périodes.» (cf annexe Transcription de Mme Berna Ers, p.29). Une des conséquences de ce système est que les enseignants se retrouvent en poste alors qu'ils manquent d'une réelle formation pédagogique puisqu'ils n'ont pas pu se retrouver en situation d'enseignement devant un groupe-classe, ni bénéficier d'analyses des pratiques pédagogiques. Concernant cette restructuration des facultés de pédagogie, J.M Morlat fait remarquer que même si : « elle a permis d'opérer un changement radical,[...] elle pêche par son manque de réalisme et de faisabilité dans la mesure où elle s'inspire de modèles éducatifs américains et européens qui ne tiennent pas suffisamment compte des enjeux et des

besoins de la société turque, tant au niveau régional que national. » (Morlat, *ibid*). De plus, cette réforme centralisée ne répond pas aux besoins spécifiques à chaque région et n'est donc pas rentable économiquement.

Ce qui explique qu'au lycée Sainte Pulchérie très peu d'enseignants arrivent directement après les stages, c'est le cas de 4 ou 5 personnes en poste aujourd'hui qui après leur formation ont rejoint l'équipe. Le directeur les avait « identifié » avant et souhaitait qu' « ils puissent venir travailler ensuite ». (cf annexe Transcription PG, p.18). C'est donc au sein de l'établissement que ces futurs professeurs ont effectué leur stage. Pour les autres, ils ont été recrutés après avoir travaillé dans d'autres lycées et ont donc de l'expérience ou alors c'est « parce qu'on a entendu parler d'eux, quand ils posent leur candidature, on les recrute ». (*Ibid*).

2-3-1-2 Les professeurs enseignant en français

Au lycée Sainte Pulchérie, il existe également depuis 2 ans un poste de coordinateur général du français, assuré par M. Jean-Michel Ducrot, qui encadre l'équipe enseignante des professeurs de français du niveau préparatoire à la dernière année du lycée. Il partage son temps entre des heures d'enseignement et des tâches en relation avec la discipline : suivi et harmonisation des programmes et des progressions, animation de réunions de concertation une fois par semaine, etc. Il est placé sous la responsabilité du chef d'établissement.

Considérons les enseignants turcs enseignant en français puis les enseignants français enseignant dans leur langue maternelle.

Les enseignants turcs enseignant en français : une majorité d'anciens élèves

Tout d'abord, examinons le cas des enseignants turcs qui enseignent le français ou en français au lycée Sainte Pulchérie. Ils ont eux aussi suivi une formation pédagogique en Turquie mais à la différence de la situation précédemment évoquée, un bon nombre d'entre eux est issu d'établissements bilingues francophones, ce qui est considéré par le directeur du lycée comme « une richesse

infinie beaucoup plus riche que l'université même, parce qu'ils ont un mode de pensée, parce qu'ils ont été, c'est pas joli ce que je vais dire, façonnés par ces écoles-là, par ces lycées-là et donc ils sont à la fois la langue, la culture, la civilisation, l'ouverture à l'autre et l'altérité » (cf annexe Transcription PG, p.19). Des propos qui recourent les observations de P-Y Roux, « il est intéressant de noter une fidélité des enseignants aux établissements et pour les lycées bilingues » (Roux, 2010, p.17). Ainsi, actuellement à Sainte Pulchérie, certains d'entre eux ont été élèves avant de devenir enseignants et sont donc à ce titre les témoins et acteurs des évolutions pédagogiques du lycée. C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité réaliser un entretien avec eux afin d'évoquer leur perception des évolutions du lycée ainsi que leur conception de l'enseignement dans ce contexte bilingue. J'ai donc interrogé 11 collègues, toutes des femmes, ce qui représente un peu plus d'un tiers des enseignants turcs exerçant en français. Je leur ai soumis un questionnaire (cf annexe 1) pour qu'elles puissent préparer cet entretien et se remémorer leur passé d'élève dans un établissement francophone d'Istanbul.

Voici la répartition par discipline des enseignantes interviewées : 2 en maths, 5 en sciences, 3 en français et 1 en anglais ; une variété de disciplines qui ne se limitent pas à l'enseignement de la langue française.

Une première remarque concernant ces entretiens est que pour la moitié d'entre elles, le fait de poursuivre des études en français a été un choix personnel, elles avaient entendu parler de l'école, de son sérieux et avaient envie d'apprendre cette langue comme en témoigne Mme Akcen : « La réputation du collège était vraiment très, très bonne. Alors j'avais dit à ma famille qu'avec un grand plaisir, j'avais choisi d'apprendre le français et la culture française. » (cf annexe Transcription Mme Mina Akcen, p.21).

Pour l'autre moitié, un membre de la famille étant francophone et ayant suivi des études dans ce collège ou un autre francophone également, elle avait déjà eu un contact avec cette langue et souhaitait donc perpétuer la tradition familiale. Pour l'une d'entre elles, sa mère étant française, il lui a semblé tout naturel d'apprendre cette langue par ailleurs utilisée à la maison. L'environnement francophone dans lequel ont grandi certaines de ces femmes a eu une influence certaine sur leur choix d'études puis sur leur avenir professionnel.

A noter également le fait qu'elles ont toutes été scolarisées à l'époque du collège de jeunes filles Sainte Pulchérie ou dans un autre établissement bilingue francophone. Elles ont donc eu principalement pour professeur des sœurs auxquelles elles étaient très attachées et le sont encore aujourd'hui comme en témoignent leurs réponses : « j'avais de très bons souvenirs à Sainte Pulchérie, les sœurs étaient comme ma famille » (cf annexe Transcription Mme Stella Murat, p.27), « quand on m'a proposé un poste, j'étais bien contente de retrouver mon ancienne école, même de travailler avec mes anciens professeurs » (cf annexe Transcription Mme Berta Goldenstein, p.30). Cet attachement est lié aussi aux valeurs transmises par les sœurs, valeurs d'humanisme et de respect des autres qui a profondément marqué ces femmes, comme en témoigne Mme Akcen : « Dans ma vie scolaire, Sainte Pulchérie a laissé une place inimaginablement importante parce que d'abord un nouveau système sous l'éducation des sœurs, c'était une méthode de vie, c'était savoir-faire et savoir dire ». (cf annexe Transcription Mme Mina Akcen, p.21).

Ce lien affectif, très fort et permanent, ne les empêche pas aujourd'hui de porter un regard critique sur les méthodes pédagogiques et la qualité de l'enseignement/ qu'elles ont reçues. Ces méthodes traditionnelles, avec une forte proportion d'apprentissage par cœur, aussi bien du lexique que des poèmes ou des dialogues de pièces de théâtre comme nous le dit Mme Yıldız Serim: « Je me rappelle très bien, nous avons appris par cœur le poème de Victor Hugo « Océanovox », on apprenait les actes de Racine, de Corneille » (cf annexe Transcription Mme Yıldız Serim, p.39), correspondait à cette fameuse éducation « à la française » qui était reçue au collège. Aujourd'hui, toutes sont d'accord pour dire qu'elles n'enseignent plus de la sorte, qu'avec le passage du collège au lycée, elles ont dû s'adapter, que cette capacité à s'adapter a été vitale pour elle. Mme Baykal le dit en ces termes : « Si tu veux rester dans ce métier, toi aussi tu dois changer, t'adapter » (cf annexe Transcription Mme Isil Baykal, p.35) car de même que le public a changé de même les évolutions pédagogiques ont marqué toutes ces personnes, « j'ai eu de la chance, j'ai toujours eu des collègues avec qui je pouvais partager » commente Mme Baykal (cf annexe Transcription Mme Isil Baykal) et encore Mme Goldenstein qui envisage elle aussi le rapport avec ses collègues sous le signe du partage. Ainsi commente-t-elle ses relations professionnelles avec sa

collègue française de physique : « je me suis approchée d'elle et elle s'est approchée de moi, on trouve un chemin commun » (cf annexe Transcription Mme Berta Goldenstein, p.31), ces commentaires nous montrent bien que les différences culturelles entre collègues turcs et français dans la relation pédagogique ne constituent pas un obstacle mais une plus-value, un enrichissement dans la pratique éducative quotidienne. Ces collègues notent aussi qu'il y avait peu de place pour la liberté, il fallait suivre ; aujourd'hui « le système éducatif est plus basé sur l'élève [...] l'élève est plus actif » nous confirme Mme Baykal.

Un autre point commun à ces entretiens concerne l'examen d'entrée à l'université. A l'époque comme l'explique Mme Doğusoy, « si on était une bonne élève au lycée, on n'avait pas de difficultés, aujourd'hui c'est une course, on doit se battre contre le temps » et il est pratiquement impossible de réussir cet examen d'entrée sans suivre des cours en « derslane ». (cf annexe Transcription Mme Gülay Doğusoy, p.32). Cette contrainte joue un rôle important dans la motivation des élèves pour l'apprentissage du français car au fil des années, on note une diminution de cette motivation qui peut s'expliquer en partie par la préoccupation majeure des élèves des deux dernières années de lycée, c'est-à-dire la préparation de cet examen, qui est déterminant pour leur avenir professionnel.

Pour les deux autres enseignantes, qui ne sont pas issues des établissements francophones, leur situation est à rapprocher de la précédente puisque leur parcours d'études en français a été fortement imprégné de la culture et de la méthodologie française. L'une a suivi le stage pédagogique en Turquie, puis une formation de FLE au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon avant d'intégrer l'équipe, elle fait partie des 4 ou 5 personnes « identifiées » par le directeur, pour la seconde, elle a effectué sa scolarité en France jusqu'à son entrée au lycée en Turquie, date de retour de sa famille dans leur pays d'origine. Elle a suivi ses études supérieures dans une université francophone et a suivi la formation pédagogique pour devenir enseignante.

Concernant les enseignants français, nous ferons une distinction entre ceux qui enseignent le français et ceux qui enseignent en français.

Les enseignants français de français

Ils sont 13 avec des profils de nature différente du point de vue des qualifications, des statuts et des formations. Certains sont certifiés en langues modernes, d'autres diplômés en FLE , d'autres encore ne sont pas enseignants mais ont suivi une formation dans leur discipline d'enseignement. Tous sont des personnes avec de l'expérience et pour la plupart ayant déjà enseignées dans un pays étranger avant d'arriver en Turquie.

Au niveau préparatoire, l'équipe est équilibrée avec deux professeurs français de français et deux professeurs turques de français pour le volume horaire le plus important. Pour les niveaux suivants, on note qu'en 9^{ème}, l'équipe de français est uniquement constituée de professeurs turques puis dans les niveaux suivants uniquement de professeurs français. L'introduction à la littérature débute en 9^{ème} et se poursuit les années suivantes ce qui peut expliquer le choix de ne mettre dans les niveaux supérieurs que des enseignants de nationalité française qui ont eu une formation en lettres. On peut cependant se demander s'il ne faudrait pas établir un équilibre dans la mesure où les enseignants turcs de français ont effectué leur scolarité dans un lycée francophone et, on l'a constaté, ont reçu un enseignement de littérature semblable à celui de la France du moins jusqu'à la fin du lycée. En fonction des objectifs à atteindre en dernière année du lycée et en fonction des filières, il serait intéressant de reconsidérer cette répartition tant d'un point de vue pédagogique qu'interculturel.

Il faut noter également que, depuis cette année, un professeur de biologie qui a obtenu le D.U. de FLE, a rejoint l'équipe de français de « conversation » de préparatoire et enseigne dans une classe à raison de 5 « périodes » (43 mn) par semaine.

Les enseignants de DNL

Ils sont 12 avec là aussi une disparité de formations et de qualifications comme le confirme le directeur du lycée : « ce sont des enseignants qui sont passés par le concours donc certifiés ou non, ou une forme de concours, qui ont eu des

expériences différentes, qui ont normalement en France un statut de MA2 ou d'adjoint chargé d'enseignement et qui ont été attirés par l'enseignement des sciences dans un pays étranger. » (cf annexe Transcription PG, p.19).

En effet, même si ces derniers n'ont pas eu d'expérience antérieure à l'étranger, tous se sont montrés curieux et soucieux du contexte d'enseignement nouveau dans lequel ils se sont retrouvés, pour preuve, la mise en place de colloques portant sur la place des DNL en classe de préparatoire et dont un certain nombre de professeurs du lycée est à l'origine. Il s'agit des personnes qui enseignent ou ont enseigné au niveau préparatoire et ont été confronté à une situation de classe nouvelle pour eux : une classe de 25 élèves environ, ne parlant pas français et qui, dans leur programme ont des heures de mathématiques, de sciences et d'informatique en français. Des élèves qui suivent la totalité de leur scolarité au lycée en français pour ce qui est des matières scientifiques. L'objectif de cette année de préparatoire dépasse l'aspect linguistique de l'apprentissage du français puisqu'il s'agit bien de faire des mathématiques, des sciences et de l'informatique en français et pas simplement de connaître le lexique relatif à ces différentes disciplines.

Les professeurs de DNL du niveau préparatoire, 5 personnes au total sont répartis ainsi : 2 professeurs de mathématiques, 2 professeurs de sciences et un professeur d'informatique. Tous sont français à l'exception d'une collègue de mathématiques qui a intégré le lycée et le niveau préparatoire l'année dernière. C'est une ancienne élève du lycée, elle fait partie des professeurs dont on a parlé précédemment, une ancienne élève qui a suivi la totalité de sa scolarité dans un collège puis dans un lycée bilingue francophone, dans ce cas précis Sainte Pulchérie. En tant qu'ancienne élève du collège, elle porte un regard nouveau sur le niveau préparatoire. Elle a, au cours de notre entretien, confirmé qu'il y avait eu de nombreux changements notamment dans le système d'évaluation, le placement de la classe de préparatoire dans les écoles étrangères, la durée du lycée etc. Cette collègue a découvert qu'en préparatoire, la compréhension du cours de DNL passait non seulement par une bonne maîtrise des outils linguistiques comme l'emploi des temps verbaux, des connecteurs logiques ou la polysémie des mots mais aussi par la compréhension de concepts ou notions propres à la discipline enseignée. Voici l'une des questions qu'elle s'est posée en début d'année quand elle a commencé à enseigner en classe

préparatoire : « en hazırlık¹⁷, comment faire, par exemple, est-ce qu'il faut faire répéter les mots parce que pour moi, j'écris c'est un triangle et c'est fini, après j'ai vu qu'ils ne peuvent pas lire une droite [...], j'avais pas pensé à tout ça ». (cf annexe Mme Ers, p.29).

Nous terminerons cet état des lieux par des remarques sur la prise en compte ou non du contexte d'enseignement bilingue dans lequel évolue cette équipe enseignante. En effet, pour certains professeurs du lycée qui n'ont pas enseigné dans les classes préparatoires, une certaine confusion peut exister sur le niveau linguistique des élèves. N'ayant pas été sensibilisés à l'approche FLE, ils ont une méconnaissance de ce que représente l'apprentissage intensif d'une langue étrangère ainsi que de la poursuite, en presque totalité, d'une scolarité dans cette langue étrangère. Ainsi donc, il peut y avoir une mauvaise appréciation du réel niveau linguistique des élèves et un amalgame entre leur manque de maîtrise de la langue et des difficultés liées à l'apprentissage de concepts ou notions scientifiques non acquis.

Cet état de fait est accentué par l'enseignement que ces élèves ont reçu à l'école primaire et secondaire qui ne met pas en avant la réflexion sur ces notions ou concepts scientifiques. Il ne s'agit plus pour ses élèves de préparatoire de maîtriser uniquement des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être, ce qui représente pour la plupart « une rupture importante avec les pratiques des établissements dont ils sont issus » (Roux, 2010, p.19). Dans un contexte d'enseignement bilingue, l'apprentissage du français ne peut se résumer à un apprentissage de la langue, la dimension méthodologique et la dimension interculturelle inhérentes à ce contexte d'enseignement doivent être prise en considération si l'on veut former des élèves bilingues compétents. Je rejoins ici Mme Cervoni quand elle affirme : « La compétence plurilingue ne saurait se réduire à une simple juxtaposition de savoirs et savoir-faire en mathématiques, en biologie, en physique, et en français, etc. La compétence plurilingue développée dans l'enseignement bilingue représente bien un agir complexe. » (Cervoni, 2010, p.12).

Pour être cohérent avec la mission éducative du lycée, tous les enseignants devraient être sensibilisés à la démarche FLE par une formation externe ou interne

17. mot turc qui signifie préparatoire

afin de répondre au mieux aux attentes des élèves et de ce fait du lycée et ce d'autant plus que l'enseignement des DNL uniquement en français constitue aujourd'hui une plus-value pour le lycée Sainte Pulchérie. L'identification de cette plus-value inhérente à l'enseignement bilingue permettrait une meilleure lisibilité de la mission éducative du lycée auprès des parents mais aussi inciteraient les enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques à ce contexte d'enseignement bilingue de scolarisation ce qui ne serait pas sans effet sur la motivation des élèves.

2-2 Analyse des besoins

2-2-1 Besoins institutionnels : la mission éducative du lycée

Les contraintes institutionnelles et administratives

Au lycée Sainte Pulchérie, le français constitue la langue de scolarisation : la biologie, la chimie, la géométrie, les mathématiques et la physique sont dispensées en français. En dehors de l'établissement, les élèves n'ont pas besoin de communiquer en français et n'utilise donc pas cette langue à l'exception de ceux issus d'un milieu francophone.

Le cursus total au lycée est de cinq années, l'année de préparatoire correspond à un enseignement intensif du français, une année partagée entre l'étude de la langue et les matières scientifiques. Le volume d'enseignement en français correspond à 21 heures hebdomadaires au total (75 % FLE et 25 % DNL) réparties en périodes de 43 minutes. Les cours de et en français représentent 72,5% du volume horaire total pour les 4 matières différentes dispensées, soit presque les trois-quarts de l'enseignement. (cf annexe 2 tableau et pourcentage). Ce nombre diminue les années suivantes, en 9^{ème} il passe à 55,5 % pour 7 matières différentes. En 12^{ème} selon les sections, les élèves suivent un enseignement de et en français à hauteur de 28%, 17% et 10 %, respectivement en FEN (dominance mathématiques et sciences), en TM (dominance turc et mathématiques) et en SOS (dominance turc). Pour cette dernière filière que les élèves ne peuvent intégrer qu'en fin de 10^{ème}, le français est minoritaire et il n'y a plus de DNL exceptée une période d'histoire de l'art

dispensée depuis une année seulement. Pour les quatre années du lycée, depuis la réforme effective en septembre 2010, le choix de la section s'effectue en 9^{ème} ; l'enseignement est donc basé sur un tronc commun auquel s'ajoutent des matières optionnelles. Quelle que soit la filière choisie, les examens annuels, fixés par un calendrier semestriel, sont communs ainsi que le programme de français ce qui n'est pas sans conséquence sur leur intérêt à l'apprentissage de la langue surtout les deux dernières années où la préparation au concours d'entrée à l'université constitue la préoccupation principale des élèves comme le confirme les propos recueillis lors de l'entretien avec la directrice adjointe Mme Akcen : « Les exigences du lycée, la préparation de l'examen d'entrée à l'université, pendant combien d'années nous pouvons faire un enseignement du français et en français efficace ? [...] Parce qu'à partir du lycée 3, l'élève a des préoccupations complètement différentes pour son avenir. » (cf annexe Transcription Mme Akcen, p.21).

L'enseignement du français est principalement basé sur une méthode de FLE à laquelle s'ajoutent des supports préparés par l'équipe enseignante. Ces supports sont de nature diverse : des photocopies d'ouvrages de FLE, des manuels de texte constitués par les professeurs, des documents authentiques, des chansons ou des extraits de film etc. Une variété de supports visant à travailler les différentes compétences telles que décrites par le CECR. En préparatoire, l'objectif linguistique à atteindre en fin d'année est un niveau A2 acquis voire un B1 moins du CECR, cet objectif étant fixé par le programme commun aux différents établissements francophones de la Fédération précédemment mentionné et reconnu par le ministère de l'Éducation Nationale turc. Un travail a en effet été engagé il y a un an par tous les établissements francophones privés d'Istanbul et d'Izmir ; à ce titre les coordinateurs de niveau de ces établissements se sont réunis afin de soumettre au ministère un nouveau référentiel puisque le dernier datait de 1993. Jean-Michel Ducrot, le coordinateur de français du lycée, définit ainsi l'objectif à atteindre :

Notre objectif c'était de repartir sur une base commune liée au Cadre Commun de Référence [...] c'était aussi une demande du ministère, le ministère reconnaît pour l'enseignement des langues le cadre commun de référence pour l'anglais, pour l'espagnol pour les langues européennes [...] donc on a refait en fait ce programme [...] au niveau purement linguistique des compétences purement grammaticales, lexicales, etc par rapport

au cadre commun de référence. (cf annexe Transcription J.M Ducrot, p.25 et 26)

Ce programme a été proposé et agréé, cette année, par les autorités turques.

Que ce soit pour l'enseignement du français ou des matières scientifiques, une relative liberté est laissée au lycée pour le choix du programme de l'année de préparatoire. Cependant, les années suivantes, pour les matières scientifiques, le programme en vigueur est celui du ministère de l'Éducation Nationale turc ce qui implique pour les enseignants de DNL de faire des choix cohérents concernant les contenus disciplinaires de cette année de préparatoire. En effet, en 9^{ème}, les matières scientifiques sont des matières dont les notes sont incluses dans le carnet et comptent pour le passage en classe supérieure contrairement à la classe de préparatoire. Pour permettre le passage de classe, les élèves de préparatoire doivent obtenir la moyenne en français et en turc et peuvent donc parfois négliger l'apprentissage des DNL. Il est cependant très clair pour le directeur du lycée que, dès le niveau préparatoire, l'apprentissage des DNL en français relève de la mission éducative du lycée : « c'est que l'élève soit capable d'appréhender le monde pas seulement dans sa dimension linguistique mais dans sa dimension scientifique grâce aux sciences » (cf annexe Transcription PG, p.20).

Les contraintes d'un double système

L'entrée dans un lycée francophone confronte les élèves à de nouvelles exigences dans la mesure où dans le système primaire et secondaire dont ils sont issus, l'accent est mis principalement sur les connaissances mais peu sur les savoir-faire et les savoir-être. Dans ce système, les évaluations se déroulent sous forme de QCM¹⁸ ou de petits problèmes équivalents à des applications qui ne demandent que peu de rédaction et de raisonnement. Ceci pose donc des problèmes dans les pratiques pédagogiques à adopter, notamment en fin de lycée puisque les élèves se préparent à l'examen d'entrée à l'université. Certains professeurs peuvent être tentés de répondre à la demande des élèves en fournissant beaucoup d'exercices de systématisation. Mais M. Gentric rappelle que « la mission éducative du lycée Sainte

18. Questions à Choix Multiples

Pulchérie ce n'est pas de préparer à l'ÖSS, [...] il y a un programme académique, dans le programme académique, il n'est pas marqué qu'on doit préparer les élèves à l'ÖSS ». (cf annexe Transcription PG, p.19). D'ailleurs, l'équipe enseignante se heurte à une difficulté en 9^{ème} du point de vue des contenus méthodologiques à fournir aux élèves car les élèves seront interrogés sur une partie du programme de 9^{ème} au concours d'entrée à l'université. Se pose alors pour les professeurs la question du difficile et fragile équilibre à trouver entre les contenus disciplinaires à dispenser et les contenus méthodologiques à faire maîtriser pour s'assurer de bons résultats dans ce système bilingue francophone. M. Gentric rappelle ainsi la finalité première de l'enseignement au lycée Sainte Pulchérie : « il (l'élève) doit être capable d'utiliser la langue française non pas seulement pour utiliser une langue étrangère mais être capable de la mettre en contexte, de l'utiliser à la fois pour communiquer mais aussi pour apprendre quelque chose d'autre dans sa vie ». (Ibid). Cette difficulté est renforcée par le manque de visibilité des bénéfices d'un enseignement bilingue à l'issue des 4 années du lycée, les parents ne voyant souvent que la réussite des élèves qui entrent dans un établissement d'enseignement supérieur « prestigieux ». Pour les familles, il semble y avoir confusion entre la réelle mission éducative du lycée, sa réputation et l'épanouissement et l'évolution de l'élève au sein de ce système avec des exigences doubles.

De même cette difficulté se fait ressentir en français où le programme a pourtant été élaboré par les établissements de la Fédération : comment préparer et à quoi préparer les élèves sachant qu'une minorité d'entre eux poursuivra des études dans un système francophone ? Jean-Michel Ducrot souligne cette difficulté du point de vue linguistique : « il est fort possible effectivement qu'à un moment donné ils ne réutilisent pas du tout leurs compétences linguistiques en français ou pas avant un certain temps et donc c'est un petit peu ambivalent [...] on les forme à quelque chose qui n'est peut-être pas nécessairement dans leur objectif finalement ». (cf annexe Transcription JM Ducrot, p 24). L'écart entre la mission éducative du lycée et l'orientation finale des élèves est évoqué par P.-Y. Roux en ces termes :

On peut estimer à 10 – 15% le nombre d'élèves faisant le choix d'une université française (beaucoup plus sont s'inscrivent et sont admis, mais ne décident qu'après les

résultats du concours national local et en fonction de ce qui leur est proposé en Turquie. (Roux, 2010, p.22)

Répondre à cette double demande doit être un des enjeux majeurs d'un établissement francophone en Turquie dans un contexte multiculturel. Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra valoriser sa mission éducative « différente » des autres lycées.

L'arrière-plan culturel

La prise en compte du contexte d'enseignement bilingue et de ses objectifs d'éducation citoyenne dans une société historiquement multiculturelle et multiconfessionnelle constitue un élément majeur de sa promotion auprès du public visé. Cette dichotomie intrinsèque parfois mal vécue par les élèves peut être accentuée par les différences entre les pratiques pédagogiques des professeurs. Une analyse de ces pratiques fait d'ailleurs l'objet d'une réflexion amorcée au lycée Sainte Pulchérie depuis quelques mois. Un des autres enjeux de la mission éducative réside sûrement dans le renforcement des ponts qui existent et qui devraient exister au sein des équipes pédagogiques quelle que soit la discipline enseignée, la nationalité du professeur ou la formation de ce professeur, tout en respectant l'identité de chacun. De plus, cet aspect interculturel génère un enrichissement certain entre les professeurs. Cet apport se concrétise dans les contacts et les échanges pendant les concertations, temps privilégiés de rencontres, comme en témoigne Berta, professeur turque de physique évoquant les pratiques pédagogiques différentes avec sa collègue française de physique: « je me suis approchée d'elle, elle s'est approchée de moi, on trouve un chemin commun ». (cf annexe Transcription Mme Goldenstein, p.31). La conscience de ce rapprochement illustre l'existence et/ou l'apprentissage de l'altérité, « c'est être capable de vivre avec les autres et là c'est vivre avec un collègue turc pour un enseignant. » (cf annexe Transcription PG, p.19). Aussi est-il légitime de se demander s'il ne faudrait pas « systématiser » le choix d'équipes pédagogiques franco-turques pour une discipline d'enseignement quel que soit le niveau.

La formation des enseignants

« Et je pense que dans la mission éducative du lycée, il y a aussi à aider à la formation des enseignants qui travaillent ici parce sinon on tourne très très vite en rond et on n'évolue pas. » (cf annexe Transcription PG, p.18)

L'établissement a déjà permis à plusieurs professeurs de suivre des formations continues en rapport avec son identité de lycée bilingue francophone ainsi, deux professeurs dont je fais partie ont suivi ces deux dernières années des formations proposées par le CIEP, formation traitant des problématiques de l'enseignement dans les sections bilingues pour un professeur de français ou pour un professeur de DNL.

Pour les professeurs de français, le programme reconnu par l'Éducation Nationale turc, reposant sur le cadre européen commun de référence, il est nécessaire que chacun est l'habilitation de correcteur DELF/DALF. Cette formation donne non seulement une bonne connaissance des compétences à maîtriser mais repose également la question de l'évaluation. Réflexion préalable et indispensable pour aborder l'évaluation des compétences transversales via la double évaluation dans un système bilingue. C'est un travail à mener dans un avenir très proche avec les collègues de DNL, rappelons que c'était une des problématiques du colloque 2010.

Pour les professeurs de DNL, une formation complémentaire sur la place des DNL dans un contexte bilingue répondrait à leur questionnement. Dans un contexte bilingue, se pose effectivement la question de la didactique à appliquer, Mme Bernier estime qu'une formation dans ce domaine serait bénéfique : « Formation, commune avec des gens qui te font réfléchir sur comment amener telle ou telle notion, [...] et sur la place de la langue dans ce système. Ça permettrait de formuler une demande claire vis-à-vis de tes collègues de français. Ça manque parce que la didactique, elle est propre. » (cf annexe Transcription des professeurs de mathématiques, p.43).

Un travail commun sur la didactisation de documents est tout à fait envisageable et recommandée afin que, d'une part, des compétences transversales soient identifiées et que, d'autre part, chaque didactique soit davantage appropriée : pour le FLE en s'inscrivant plus clairement dans une démarche FOS et pour les DNL en se recentrant sur les contenus disciplinaires.

2-2-2 Dispositifs mis en place : un bilan des colloques, de l'utilisation de la plateforme Moodle et des projets

Depuis l'année scolaire 2005/2006, au lycée Sainte Pulchérie, de nombreux dispositifs ont été mis en place et témoignent du dynamisme de l'équipe enseignante mais aussi du questionnement d'un certain nombre d'entre eux par rapport à leurs pratiques pédagogiques au sein d'un établissement bilingue francophone. Nous ferons ici un bilan des dispositifs les plus significatifs au regard du sujet du mémoire et portant essentiellement sur la problématique DNL / FLE.

Les colloques

Les colloques qui se sont déroulés de 2006 à 2010 au lycée Sainte Pulchérie sont, à l'origine, le fruit d'une série de questionnements initiés par les professeurs de sciences et de mathématiques du lycée qui se sont retrouvés dans un contexte nouveau : un lycée bilingue francophone et des élèves ne parlant pas français, en tout cas pas au début de leur année de préparatoire.

Face à cette situation nouvelle pour les enseignants de DNL, s'est donc posé le problème des objectifs à atteindre à la fin de l'année de préparatoire pour ces disciplines, de la place à accorder à la démarche scientifique et de la place de la langue française dans ce contexte. Le manque d'outils adaptés et l'absence d'un cadre commun aux différents lycées bilingues francophones d'Istanbul, d'Ankara ou d'Izmir les a incités à se rencontrer pour partager leurs réflexions et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques afin de s'adapter à ces nouvelles contraintes.

En effet, au niveau préparatoire, il n'existe pas de programme officiel ce qui tout en offrant une grande liberté d'action implique aussi de déterminer les savoirs et la méthodologie nécessaires pour répondre aux besoins disciplinaires du programme officiel existant pour les quatre années à venir du lycée.

Pour le matériel pédagogique, suite à la réforme des 8 ans, la majorité des nouveaux élèves n'ayant aucune connaissance préalable de la langue, les professeurs ont tous constaté la quasi impossibilité d'utiliser des manuels scolaires français ; ils ont de fait constitué leurs propres manuels en s'adaptant aux contenus disciplinaires et

linguistiques futurs. Le premier colloque fut donc l'occasion pour chaque établissement présent de montrer comment chacun avait travaillé et quels choix avaient été faits concernant ces contenus.

Un constat supplémentaire a aussi participé à la mise en place de ces colloques : les méthodes d'apprentissage du collège étant principalement basées sur une acquisition des connaissances sous la forme du "par cœur", comment sensibiliser les élèves de préparatoire à la démarche et au raisonnement scientifiques, à la démonstration. Dès lors, s'est posée la "question de la "frontière langue – DNL", une question récurrente dans la quasi-totalité des dispositifs d'enseignement bilingue", une question primordiale puisqu'elle a "des implications stratégiques, organisationnelles et pédagogiques fondamentales" comme l'a précisé P.Y Roux dans son rapport de mission. (Roux, 2010, p.20) Aussi, très vite, dès la fin du premier colloque, il est apparu indispensable d'associer à cette réflexion les professeurs de français du niveau préparatoire puisque la transmission de savoirs, de savoir-faire en DNL ne peut se faire sans une bonne maîtrise de la langue.

A ce stade de la réflexion, il était déjà évident pour les professeurs de DNL que les objectifs d'apprentissage de la classe de préparatoire ne pouvaient se limiter à une année d'apprentissage du lexique des mathématiques, des sciences et de l'informatique. Mme Bernier explique bien qu' « en mathématiques, les mots sont très importants mais très vite on passe aux notions qui sont derrière, on pourrait étudier en japonais normalement dans ces matières-là, on est capable de se retrouver derrière une notion, derrière une figure. ». (cf annexe Transcription des professeurs de mathématiques, p.42) Il s'agit bien ici d'un contexte d'enseignement bilingue qui ne peut faire l'économie dans l'apprentissage d'une langue de la dimension méthodologique et interculturelle. Il restait donc à déterminer et à établir clairement ce qui relevait de la discipline de chacun afin que le professeur de mathématiques n'endosse pas le rôle du professeur de français et vice versa.

De 2007 à 2010, 4 éditions du colloque ont fait suite à la réflexion originelle en explorant différentes pistes des problématiques liées à l'enseignement bilingue.

L'édition 2007 a pris la forme d'un échange de pratiques sous formes d'ateliers thématiques : dans chaque atelier des professeurs de français et de DNL ont travaillé conjointement pour proposer une séquence inter/transdisciplinaire autour du thème

central « l'infiniment grand, l'infiniment petit ». Des séquences intéressantes ont été proposées mais elles se sont révélées souvent difficilement exploitables tant les programmes et progressions divergent selon les orientations de chacun des établissements et le niveau des élèves¹⁹. L'année suivante, le lycée a accueilli des spécialistes en la personne de M. Duverger et de Mlle Pinto du CIEP venus parler de l'enseignement des DNL en contexte bilingue. Les professeurs participants ont pu là encore constater des divergences de point de vue sur la place de l'enseignement du français en classe préparatoire selon les établissements : pour certains c'est le FLE qui doit être au service des DNL, pour d'autres les DNL au service du français ou encore pour un établissement une volonté affichée de s'orienter vers une démarche FOS. L'année 2009, a été marquée par l'intervention de Brigitte Cervoni qui a essayé de répondre à la question de la collaboration entre professeur de FLE et professeur de DNL : elle a présenté une simulation globale autour du village, un exemple de pédagogie de projet mis en place pour répondre aux besoins des élèves dans un contexte d'enseignement bilingue. A la suite de cette proposition, s'est posée la question de la pertinence et de l'efficacité de cette proposition par rapport aux objectifs visés, de la plus-value et de la motivation pour les élèves que pouvait représenter ce genre de travail collaboratif. Une autre question a suivi qui fut le fil conducteur du dernier colloque en 2010 : celle de la question de l'évaluation. Une des enseignantes présentes avait assisté au séminaire ayant eu lieu au CIEP au mois d'avril de cette même année "Évaluer dans les sections bilingues : transversalité disciplinaire et modélisation" et en a proposé un compte-rendu pour ouvrir le débat.

Pour prolonger les débats initiés lors de ces colloques, les services de coopération culturelle et éducative de l'Ambassade de France ont envisagé une programmation d'actions de formation continue sur la thématique de la relation DNL et FLE, en partenariat avec le CIEP.

A ce jour et dans le cadre de ce partenariat, Florence Pellegrini est intervenue au lycée Galatasaray afin d'élaborer un nouveau référentiel de français pour le niveau préparatoire. Dans le cadre de cette formation, une action de sensibilisation à la problématique FLE/DNL en contexte bilingue est menée auprès des professeurs de DNL du niveau. Au lycée Saint Joseph, s'inspirant d'une démarche FOS, une équipe

¹⁹. selon le classement du lycée et des élèves, la progression des élèves peut varier

mixte FLE/DNL se retrouve hebdomadairement et élabore des fiches méthodologiques et lexicales répondant aux besoins des professeurs de DNL. Au lycée Sainte Pulchérie, ces colloques ont ouvert la voie à des collaborations entre professeurs de FLE et de DNL. Des séquences interdisciplinaires sur des thématiques ont été élaborées et ont été testées ; un manuel commun a été créé pour chacune de ces séquences mais on s'est rendu compte qu'une unité de temps et une unité thématique n'étaient pas cohérentes au regard des objectifs disciplinaires de chacun et qu'il fallait respecter la progression de chaque matière.

La plateforme eSPrit du lycée

Un autre dispositif existe au lycée depuis la rentrée 2006 il s'agit d'une plateforme Moodle mise à la disposition de l'équipe enseignante et des élèves. Cette plateforme collaborative est très utilisée dans l'enseignement supérieur pour un travail en autonomie des étudiants. Au lancement de la plateforme, des heures avaient été accordées à certains professeurs en préparatoire puis en 9^{ème} pour alimenter la plateforme. Il s'agissait de tester puis d'évaluer la pertinence de l'outil dans ce contexte, c'est-à-dire accompagner les élèves en leur proposant une alternative aux cours particuliers. Selon les matières, une banque de données, des exercices interactifs, des exercices de remédiation, un glossaire, des rappels de cours ont été mis à leur disposition. Aujourd'hui, après quelques années d'utilisation de la plateforme, on peut constater que son usage est limité puisqu'elle est essentiellement dédiée au dépôt de documents²⁰. Une tentative de parcours pédagogique interdisciplinaire a été envisagée mais n'a pas abouti en raison de difficultés de gestion et de temps. Les professeurs ont préféré le Web Pédagogique pour développer des blogs en raison d'une meilleure visibilité, la plateforme du lycée fonctionnant en réseau interne. Néanmoins, l'outil forum, qui permet des échanges avec et entre les élèves d'un même groupe, est parfois utilisé par les professeurs de sciences.

On pourrait envisager de proposer aux élèves des scénarios pédagogiques en ligne avec une tâche finale à accomplir. D'ailleurs, au sein du lycée, plusieurs professeurs

20. Un des problèmes de cette plateforme comme simple dépôt de documents est la taille maximum des fichiers audio ou vidéo acceptée

de français et de DNL ont participé à l'expérience FORTTICE²¹ sous la direction de Thierry Soubrié. Cette démarche relevant d'une approche actionnelle permet à l'élève d'être réellement acteur de son apprentissage.

Les projets inter et pluridisciplinaires

En classe de préparatoire

Une classe verte est organisée depuis 7 ans en Cappadoce, région volcanique située au centre de la Turquie, une semaine au cours de laquelle les élèves sont en immersion : il s'agit d'un véritable "bain linguistique" puisque cette semaine est partagée entre les cours en français et les visites avec des guides francophones. Le soir, des travaux sont proposés aux élèves ainsi que des veillées : rédaction d'articles pour le site internet du lycée, description de miniatures relatives à l'astrolabe, création de montage photos avec le logiciel Photofiltre, réalisation d'une frise chronologique, concours sur les lectures des livres jeunesse, etc. Un jeu de piste clôt cette semaine : lors des différentes étapes du jeu, des questions portant sur les visites et les cours sont posées, des expériences et des mesures à réaliser sont demandées. Ce sont des occasions pour les professeurs de vérifier ce que les élèves ont retenus au cours de la semaine toutes matières confondues mais les contenus disciplinaires ne sont cependant pas les seuls enjeux, les savoir être et les savoir-faire sont également évalués dans le respect des modes opératoires et la capacité à s'organiser dans un groupe.

Un travail interdisciplinaire mathématiques/français est mené sur les consignes en s'inspirant des figures téléphonées. Dans un premier temps, les élèves écrivent les consignes pour pouvoir faire tracer une figure géométrique composée de quadrilatères et de cercles avec des données de mesures. Dans un second temps, ils essaient de construire à la règle et au compas la figure décrite. Un autre exemple de mode opératoire à suivre ; l'objectif pour le cours de français est la distinction entre le "tu" et le "vous" de la forme impérative.

²¹ FORmation en Tandem aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation - français langue étrangère

Un autre exemple de travail interdisciplinaire concerne mathématiques, sciences et français. Basé sur la classification des animaux étudiée en biologie, il permet aux élèves de déterminer des critères pour trier ou classer des informations : des quadrilatères et des expressions algébriques en mathématiques, des natures de mots ou des verbes en français et des livres ou des magazines à la médiathèque selon la classification Dewey.

En classe de 9^{ème}

En 2009, profitant de l'organisation du Forum International de l'Eau à Istanbul, les professeurs de sciences et de français ont invité les établissements francophones d'Istanbul à une conférence organisée au lycée. Des « jeunes diplomates » francophones ont été reçus pour présenter des initiatives et des réalisations de projets menés autour de la problématique de l'eau. Un temps de questions-réponses a suivi. De plus, chaque classe a présenté son spot préféré devant l'assemblée en justifiant son choix. En effet, les courts métrages et les spots réalisés dans le cadre des RIEC²² avaient fait l'objet d'un travail préparatoire en classe. En parallèle, l'exposition « Biodiversité » de Yann-Arthus Bertrand a fait l'objet d'une visite avec un questionnaire préparé conjointement par les professeurs de sciences et de français pour initier la séquence sur l'environnement.

Toujours en 2009, un travail sur l'épistolaire a été mené en chimie, en français et en physique : l'objectif était de faire écrire une lettre entre deux éléments chimiques. A la médiathèque, sur des sites et ouvrages présélectionnés, chaque élève a trouvé des informations sur les propriétés de son élément pour déterminer un objet de rédaction intéressant. Ce travail d'écriture avec contrainte correspondait par ailleurs à la séquence sur l'épistolaire. Cette expérience s'est poursuivie l'année suivante dans le cadre de l'Année Internationale de la Chimie.

En 2010, pour poursuivre le travail sur l'expression de l'opinion, des débats ont été organisés sur différents produits utilisant les nanotechnologies, thème relevant de la chimie, de la biologie et de la physique. En petits groupes, les élèves devaient répondre à une question de controverse sous forme de jeu de rôle : ils

22. RIEC signifie Rencontres Cinématographiques Internationales autour de l'Eau

pouvaient être médecin, assureur, scientifique, membre d'une ONG, etc. Pour justifier leurs positions, ils devaient interagir et proposer des arguments alimentant les échanges et permettant d'arriver à une position commune.

On peut conclure en faisant le constat qu'au lycée, nombre de projets ont vu le jour signe du dynamisme de l'équipe enseignante, de sa forte implication et de son intérêt pour les besoins des élèves. Une condition cependant à la pérennité de ces projets est d'effectuer un bilan pour juger de leur pertinence et des bénéfices pour les élèves.

2-2-3 Besoins des élèves

Besoin d'un niveau de langue et de motivation

A leur entrée au lycée Sainte Pulchérie, les élèves qui ont intégré le lycée avec un « bon point » doivent faire face à une situation nouvelle et exigeante : ils se retrouvent en cours intensif de langue et doivent, pour réussir, acquérir un niveau de langue suffisant pour suivre les cours de 9^{ème} des différentes matières enseignées en français. Très vite, ils se rendent compte que la seule maîtrise linguistique de la langue n'est pas le seul objectif en classe de préparatoire puisqu'ils suivent également des cours d'informatique, de mathématiques et de sciences en français, ce qui implique la compréhension de notions disciplinaires et de compétences méthodologiques dépassant le simple apprentissage du lexique de ces différentes disciplines. Pouvoir communiquer et interagir en français avec son professeur de DNL et ses pairs est un élément important d'intégration et de réussite. D'où un travail à accomplir en français sur les interactions orales. Il y a en effet « un besoin immédiat de compétences en français en lien avec la discipline. » (Mangiante, Parpette, 2004, p.14). La compréhension de cet enseignement de la langue lié à la langue des DNL est primordiale car elle donne sens à leur apprentissage et est un facteur de motivation.

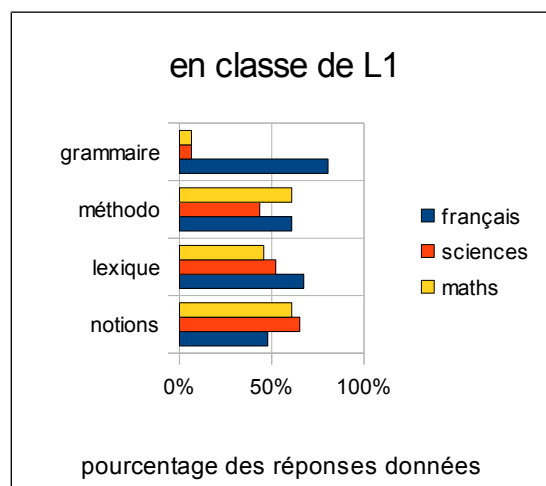
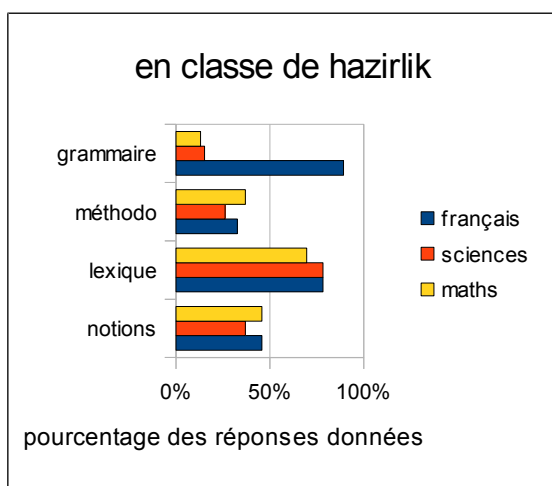
Mentionnons deux constats à ce sujet. N'ayant souvent pas réellement fait le choix d'apprendre une langue étrangère, les élèves n'entrent pas au lycée avec une grande motivation. Leur adaptation en classe préparatoire peut donc se révéler plus ou moins longue. Plus tard, on constate qu'en fin de 9^{ème}, la motivation pour l'apprentissage du français diminue car les élèves ne voient plus l'intérêt d'améliorer le niveau d'une langue non utilisée en dehors du cadre scolaire. Ils ne jugent leur niveau de français que par rapport à leurs résultats aux examens écrits et leurs capacités à interagir à l'oral au sein de la classe ou lors de séjours en France. Il est donc important, dès le début de la scolarité, de systématiser des activités pour qu'ils comprennent ce qui leur est demandé et leur montrer leur progression aussi bien en langue française que dans les autres matières. En effet, on a démontré que « l'exposition permanente à deux ou plusieurs langues en milieu scolaire favorise chez lui (l'apprenant) un accès à l'abstraction, participant à son développement intellectuel » (Duverger, 2009, p. 32 et 44). D'ailleurs, les parents ne mesurent pas toujours l'importance de la progression adoptée dans les matières scientifiques qui permettent d'obtenir des résultats satisfaisants tout au long du cursus. Il est nécessaire d'informer au plus tôt les familles des bénéfices d'un enseignement bilingue. Les élèves ont donc besoin d'appréhender rapidement les enjeux de ce nouveau système afin de s'y adapter, d'acquérir les savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur réussite et de s'assurer ainsi de bons résultats. Dans un système où la règle est le cours magistral et où l'élève est très fréquemment passif, le rendre acteur de son apprentissage est source de motivation. Les cours de DNL favorisent cette centration sur l'apprenant car « le vocabulaire s'acquiert ou se pratique en situation, de manière procédurale ». (Breton, 2009). En effet, les élèves ne sont plus focalisés sur le message mais sur l'efficacité de leur discours, sur l'aspect pragmatique de la langue. La mise en place d'activités interdisciplinaires dans le cadre d'une pédagogie de projet s'inscrit également dans cette volonté. D'ailleurs, pour M. Gentric, c'est l'un des aspects de la mission éducative du lycée puisqu'elle permet « de donner des centres d'intérêt aux élèves, de raccrocher le cours à quelque chose de concret, de pratique et [...] la pédagogie de projet [...] on essaie de les remettre au cœur des projets. » (cf annexe Transcription PG, p.17). La maîtrise de nouveaux outils méthodologiques devrait être incluse dans le programme de

préparatoire pour permettre aux élèves de favoriser leur réflexion et de construire leurs propres savoirs.

Représentations des élèves de 12^{ème}

Après avoir considéré les besoins du point de vue de l'Institution, j'ai voulu connaître la perception que les élèves avaient du système dans lequel ils avaient évolué pendant 5 ans. J'ai donc réalisé une enquête sous forme de questionnaire (cf annexe 3) auprès de tous les élèves²³ de 12^{ème}, estimant qu'ils avaient le recul nécessaire pour évaluer les besoins et les manques éventuels en classe de préparatoire. Les questions posées portaient donc sur le niveau préparatoire mais aussi sur celui de 9^{ème} car ce dernier²⁴ marque réellement l'entrée au lycée. A partir des réponses obtenues, il m'a semblé pertinent de prendre en considération l'ensemble des statistiques qui ont été faites et d'interpréter les résultats de cette enquête.

Voici les pourcentages obtenus à la question posée : « Qu'avez-vous appris en français, en sciences et en mathématiques ? »



La perception des élèves concernant l'apprentissage de la langue cible met en évidence une différence entre l'année de préparatoire et l'année de 9^{ème} qui s'explique en premier lieu par le nombre de matières enseignées puisque l'on passe

23. un quart des élèves étaient dans ma classe de préparatoire il y a 4 ans
24. L1 désigne aussi le niveau de 9^{ème}

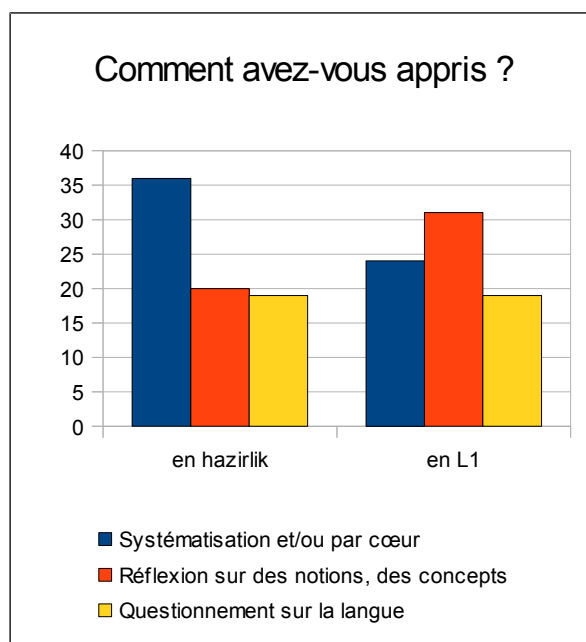
de 7 à 12 : l'année de préparatoire est consacrée à un apprentissage presque exclusif du français alors qu'on retrouve en 9^{ème} toutes les matières du programme officiel du ministère de l'Éducation Nationale turc.

Bien que le français reste majoritaire en 9^{ème} avec 10 périodes²⁵, le volume horaire des autres matières diminue mais est plus également réparti. Ceci explique l'augmentation du pourcentage de « méthodologie » acquise en préparatoire et en 9^{ème} et ce pour toutes les matières enseignées en français. Il faut aussi noter, pour les deux niveaux concernés, le faible pourcentage d'apprentissage de « grammaire » en DNL. On peut apporter deux explications complémentaires à ce résultat : quand le professeur de DNL aborde un point grammatical dans son cours, soit celui-ci n'est pas nouveau, soit il le fait par pur souci pragmatique, donc les élèves n'y accordent pas une attention particulière ce qui signifie donc que globalement le professeur de DNL s'assure de la bonne utilisation de l'outil linguistique, et ne sort pas de son champ disciplinaire.

Il y a ainsi une corrélation certaine entre l'augmentation du pourcentage de « méthodologie » et de « notions » en 9^{ème} ; en effet, les contenus disciplinaires se révèlent plus importants qu'en préparatoire et la maîtrise de ces contenus est liée, comme nous l'avons déjà dit, à l'acquisition de compétences méthodologiques dans un contexte d'enseignement bilingue. De plus, le nombre de matières scientifiques distinctes est plus important puisque qu'on passe de 2 en préparatoire (les mathématiques et les sciences) à 5 en 9^{ème} : la biologie, la chimie, la géométrie, les mathématiques et la physique. Les élèves ont réellement conscience d'utiliser le français en 9^{ème} comme un outil de communication alors qu'en préparatoire l'importance accordée aux DNL apparaît limitée.

Les réponses apportées à la question suivante : « Comment avez-vous appris ? » semblent confirmer cette perception des élèves de 12^{ème}. Les résultats nous indiquent que le français est un objet d'apprentissage, pas vraiment un outil de communication et pas encore ou très peu un outil de réflexion.

25. une période est égale à 43 minutes



Il convient cependant de nuancer ces interprétations en observant les résultats obtenus par filière.

Qu'avez-vous appris en français ?

	FEN (9 élèves)		SOS (12 élèves)		TMA (16 élèves)		TMB (9 élèves)	
	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1
notions	77,8%	55,6%	25,0%	66,7%	50,0%	37,5%	33,3%	33,3%
lexique	77,8%	66,7%	75,0%	58,3%	81,3%	75,0%	77,8%	66,7%
méthodologie	44,4%	66,7%	50,0%	58,3%	18,8%	56,3%	22,2%	66,7%
grammaire	77,8%	66,7%	91,7%	75,0%	87,5%	81,3%	100,0%	100,0%

Qu'avez-vous appris en sciences ?

	FEN (9 élèves)		SOS (12 élèves)		TMA (16 élèves)		TMB 9 élèves)	
	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1
notions	11,1%	55,6%	33,3%	75,0%	43,8%	75,0%	55,6%	44,4%
lexique	77,8%	44,4%	75,0%	66,7%	81,3%	62,5%	77,8%	22,2%
méthodologie	22,2%	66,7%	16,7%	16,7%	31,3%	31,3%	33,3%	77,8%
grammaire	22,2%	22,2%	16,7%	0,0%	12,5%	0,0%	11,1%	11,1%

Qu'avez-vous appris en mathématiques ?

	FEN (9 élèves)		SOS (12 élèves)		TMA (16 élèves)		TMB (9 élèves)	
	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1	en hazirlik	en L1
notions	33,3%	66,7%	33,3%	66,7%	68,8%	62,5%	33,3%	44,4%
lexique	66,7%	55,6%	66,7%	58,3%	75,0%	43,8%	66,7%	22,2%
méthodologie	22,2%	44,4%	41,7%	58,3%	37,5%	56,3%	44,4%	88,9%
grammaire	33,3%	11,1%	0,0%	0,0%	12,5%	6,3%	11,1%	11,1%

Pour les élèves de la filière SOS (à dominance turc), les faibles pourcentages « méthodologie » tendent à nous indiquer que, fortement marqués par le système d'évaluation du primaire et du secondaire, ils ont eu des difficultés à intégrer des contraintes d'évaluations ne portant pas uniquement sur des savoirs dans les matières enseignées en français. Ce sont ceux qui ont su le moins bien s'adapter aux exigences d'un lycée bilingue ce qui explique leur choix d'une filière²⁶ avec un enseignement en turc largement majoritaire.

Pour la filière TM (turc et mathématiques), on remarque que les résultats obtenus sont très différents d'une classe à l'autre. Aussi, analyserons-nous uniquement ceux qui sont convergents. Ces élèves disent avoir fait peu de « méthodologie » en français en préparatoire puis beaucoup plus en 9^{ème}, on peut penser que les stratégies d'apprentissage adoptées en préparatoire n'ont plus été suffisantes en 9^{ème} et qu'il a fallu à ce moment-là intégrer réellement les exigences d'un système bilingue et ce d'autant plus qu'ils ont choisi une filière avec une option mathématiques. Là encore, les résultats nous montrent qu'il leur a fallu se concentrer sur l'aspect méthodologique de cette matière : apprendre à apprendre.

Dans la filière FEN (à dominante scientifique), on peut penser que les élèves ont su mieux s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et aux nouvelles exigences notamment méthodologiques. Leur esprit scientifique a sûrement très vite analysé et décodé les enjeux des apprentissages du lycée et ce dès la classe de préparatoire. C'est la filière qui a le plus d'heures de cours en français et c'est celle dans laquelle les élèves ont davantage conscience que la langue cible est non seulement un

²⁶. le choix de cette filière ne se fait qu'en 11^{ème}

vecteur de communication mais aussi un outil de réflexion.

2-2-4 Observations de classe de DNL : description des outils utilisés

Après avoir procédé à la présentation du cadre d'enseignement et à l'analyse des besoins, l'étape suivante dans une démarche FOS est la collecte de données : une étape primordiale puisqu'elle va confirmer ou infirmer l'analyse des besoins et va permettre de recueillir les informations nécessaires à l'élaboration des activités. Mangiante et Parpette notent d'ailleurs que souvent cette collecte « conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas à priori et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin. » (Mangiante, Parpette, 2007, p.46). Dans le cadre de ce mémoire, ce travail d'enquête sur le terrain s'est globalement bien déroulé. Pour l'ensemble des professeurs de DNL auquel je me suis adressée, ma démarche a été bien accueillie et ce à plusieurs titres. D'une part, ils avaient connaissance de ma reprise d'études en Master 2 et de ma volonté exprimée de travailler sur un sujet traitant des DNL et du FLE. La plupart d'entre eux ayant été acteurs des colloques ayant trait à ces problématiques, le sens de ma démarche leur est apparue très clairement. D'autre part, l'institution m'a toujours soutenue et suivie dans mon projet et je n'ai pas rencontré de problème particulier à effectuer des observations de classe. Mon cadre de travail et mon lieu de stage étant les mêmes, il m'a été facile de recueillir ces données, les seules difficultés auxquelles j'ai dû faire face étant d'ordre organisationnelles : trouver des plages horaires communes, entrer en classe à un moment adéquat de la séquence de travail du ou de la collègue sans gêner le déroulement du cours par exemple.

Les objectifs des observations de classe

L'objectif de ces observations de classe était de répondre à un certain nombre de questions préalables à l'élaboration d'un référentiel FLE/DNL adéquat au niveau préparatoire. Je devais donc savoir ce qui se faisait dans les cours de DNL, distinguer les contenus disciplinaires et les besoins langagiers, identifier les besoins

linguistiques à intégrer au cours de français. La finalité de ces observations étant d'adapter le programme de français et de DNL.

Le déroulement des observations de classe

Les observations de classe auxquelles j'ai procédé se sont déroulées en deux temps : un premier temps en fin d'année scolaire 2010/2011 et un deuxième temps cette année, en 2011/2012. Ces séances d'observations ont été complétées par une récupération de données écrites et par un entretien avec les professeurs de DNL du niveau de préparatoire.

Premier temps d'observation

En 2010/2011, inscrite en Master 2, je m'étais fixée comme objectif de terminer ce dernier en une année. J'avais donc demandé au directeur M. Gentric d'effectuer mon stage au lycée et de faire des observations de classe. Une réponse positive de sa part m'avait conduite à en parler avec mes collègues de DNL du niveau, qui à leur tour avaient accepté de me recevoir dans leur classe. Aussi, quand j'ai eu décidé de renoncer au mémoire, il m'a quand même semblé intéressant de commencer à observer des cours de DNL. C'est donc en fin d'année que ces observations ont débuté. Au cours du mois de juin, j'ai pu assister et observer des cours de mathématiques et de sciences dans des classes et avec des professeurs différents.

Pour procéder à ces observations, j'ai utilisé une grille d'observation inspirée de la grille proposée par l'Université d'Alep dans son Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien (disponible en ligne à l'adresse suivante <http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>) et basée sur plusieurs critères :

l'organisation et la gestion du cours et de la classe par le professeur, les interactions, l'utilisation du matériel pédagogique. Ces premières observations avaient pour but non de s'intéresser au contenu disciplinaire du cours en question, qui n'est pas mon objet d'études, mais aux différents aspects de la pratique pédagogique du professeur. A la suite de ces observations de classe, j'ai échangé et

partagé mes impressions sur les observations effectuées avec mes collègues.

Deuxième temps d'observation

En 2011/2012, au cours de cette année, j'ai de nouveau pu assister à des cours de DNL avec l'accord du directeur du lycée. Cette fois-ci, il m'a paru important de pouvoir enregistrer in situ les cours de DNL que j'avais pu observer. En effet, il m'a paru important de garder une trace des discours oraux émis par le professeur afin de pouvoir les analyser au mieux. Ainsi, j'ai pu en réécoutant ces enregistrements distinguer dans le discours didactique produit : le contenu disciplinaire, les consignes de travail, les besoins langagiers. Ces observations de classe se sont déroulées à partir du mois d'octobre 2011, c'est-à-dire pour la deuxième séquence de travail des professeurs de DNL correspondant au deuxième examen, l'année étant en effet rythmée par ces évaluations communes ayant lieu toutes les quatre semaines.

J'ai suivi les recommandations des professeurs de DNL pour les périodes d'observation : pas trop tôt dans l'année car les élèves n'ont que trois semaines de cours de français, pas la semaine avant les examens car il y a bien souvent des révisions. J'ai essayé de suivre des cours portant sur une même séquence afin de voir l'évolution, de voir les deux enseignants d'une même matière dans des classes différentes. En classe de préparatoire, il y a deux professeurs de mathématiques et deux professeurs de sciences qui interviennent chacun dans deux classes. Les observations de classe se sont poursuivies jusqu'à la fin du mois de novembre. J'ai pu également scanner quelques copies d'élèves (cf annexe 4) sur l'évaluation de la séquence observée et vérifier ainsi des hypothèses faisant suite aux observations menées. De même, j'ai pu consulter les manuels des élèves, manuel constitué par les professeurs. (cf annexe 5).

Pour compléter ces observations, j'ai réalisé un entretien avec les professeurs de sciences et les professeurs de mathématiques pour parler avec eux du programme (cf annexe 6) et des objectifs à atteindre à la fin de l'année de préparatoire, des besoins linguistiques et méthodologiques et faire le bilan des séquences interdisciplinaires.

III- Vers une possible proposition de référentiel FLE/DNL

Une question se pose quant à la terminologie à adopter ici, doit-on parler de référentiel ou de curriculum ?

Revenons un peu en arrière pour répondre à cette question. C'est dans les années 80 que le terme de référentiel a été utilisé pour désigner l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir pour exercer tel ou tel métier. Puis, dans les années 90, c'est au monde éducatif qu'on a appliqué ce terme. Il s'agit dans ce cas-là d'un référentiel de formation précisant les compétences visées, les objectifs et les contenus de la formation. Celui que le Centre International d'Étude des Langues de Strasbourg propose en ligne est une bonne illustration d'un référentiel de FLE. Il correspond à la définition de Cuq : « En didactique des langues, un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ses activités elles-mêmes. » (Cuq, 2003, p.212). Il est donc plus indicatif que prescriptif. C'est un cadre dont la finalité est fonctionnelle, professionnelle et sociale alors que le curriculum a une finalité éducative. Pour Roux un curriculum se définit ainsi : « un curriculum précise les contenus et leur distribution à l'intérieur d'une programmation, mais également les finalités et les objectifs de l'enseignement, les supports à utiliser, l'évaluation. » Nous nous inscrivons donc ici dans une démarche curriculaire inspirée de la didactique du FOS puisque ce plan de formation à long terme reprend les éléments de l'élaboration d'un curriculum : analyse des besoins, définition des objectifs, choix des contenus, progression, supports et activités. Le terme de référentiel sera utilisé par la suite parce qu'il correspond à l'appellation usitée dans notre contexte.

Nous établirons dans un premier temps un bilan sur le programme commun de français existant, nous procéderons ensuite à l'analyse des données collectées dans les cours de DNL afin de déterminer les besoins langagiers. Nous essaierons de les intégrer au référentiel de français et proposerons un référentiel FLE/DNL.

3-1 Le programme commun de français

Le programme en vigueur

En français, le document de référence est soumis à l'acceptation du Ministère de l'Éducation Nationale turc qui laisse cependant une assez grande liberté aux établissements bilingues privés pour l'enseignement de la langue. A partir de ce programme commun, dans chaque établissement est élaboré en début d'année un « yıllık plan » ou plan annuel qui correspond à la progression des cours. L'année dernière, suite à une réforme, et constatant que « le dernier programme datant de 1993 n'était plus du tout adapté en fait aux nouvelles pratiques pédagogiques des équipes des établissements », il a été demandé aux coordinateurs de français de chaque établissement d'en proposer un nouveau pour que le ministère « ait une vision plus claire de ce qui se faisait dans les établissements de la Fédération. » (cf annexe Transcription JM Ducrot, p. 25). L'objectif affiché était de repartir sur une base commune liée au Cadre Européen Commun de Référence, reconnu par le ministère de l'Éducation Nationale. Dans la réalisation de cette demande, les coordinateurs se sont attachés à respecter le Cadre et ont donc formulé les objectifs en terme de compétences : grammaticale, lexicale, méthodologique, civilisation et aspects culturels. En plus de cet objectif clairement défini, il s'agissait aussi pour les établissements de faire un point sur les pratiques pédagogiques et d'inciter certaines équipes à se remettre en question comme le précise M. Ducrot : « il fallait en fait qu'on retrouve un petit peu nos marques et éventuellement qu'on puisse faire évoluer, parce que c'est le cas dans certains établissements, faire évoluer certaines pratiques pédagogiques. ». (Ibid). Il existe également une autre origine à cette demande, le fait que certains établissements ont fait la demande du label²⁷ France Éducation. « L'objectif de ce label est de reconnaître et d'aider à la promotion des établissements étrangers, publics ou privés, qui proposent, dans le contexte de leurs programmes nationaux, des filières bilingues francophones d'excellence à leurs élèves et participent ainsi à la promotion de notre langue et de notre culture. »

27. Le décret portant création de ce label, qui porte le nom de « LabelFrancÉducation », est paru le 14 janvier 2012 au journal officiel. Le ministère des Affaires Étrangères et Européennes souhaite ainsi, par effet d'entraînement, rehausser le niveau d'autres filières bilingues, voire attirer des établissements qui ne se sont pas encore engagés dans cette voie

(Réponses de Margareto et Morales à l'Assemblée des Français de l'Étranger).

L'obtention du label est soumise à certains critères, notamment concernant les programmes et/ou référentiels qui doivent être établis selon les recommandations du CECR. S'y ajoute une exigence de cohérence de la part de la Fédération²⁸ exprimée par le coordinateur en ces termes : « en cas d'inspection, les inspecteurs étant les mêmes et pouvant passer dans différents établissements, voyaient qu'en fait il pouvait ne pas y avoir de ligne véritablement directrice par rapport à l'enseignement du français en Turquie ». C'est dans ce cadre qu'avait eu lieu la mission expertise de P.-Y. Roux en 2010. Il y préconisait déjà :

Une partie du programme devra intégrer ces dimensions et les comportements et pratiques pédagogiques en tenir compte : comme toutes les autres compétences, les compétences dites « transversales » (autonomie, métacognition, apprendre à apprendre, etc.) ne peuvent se décréter et il convient de les introduire et de les faire pratiquer (sinon de les « enseigner » au sens strict du terme), en proposant notamment des activités permettant de les développer et de les renforcer. (Roux, 2010, p.41).

La mise en place

La mise en place de ce nouveau programme commun dans le contexte propre à notre sujet d'étude, le lycée Sainte Pulchérie, implique de modifier le plan annuel du niveau préparatoire pour l'adapter aux besoins spécifiques de l'établissement en y intégrant les nouvelles données ajoutées. En effet, en formulant les objectifs à atteindre sous forme de compétences à maîtriser selon le Cadre, des besoins insuffisamment pris en compte auparavant, ou si c'était le cas de manière informelle, apparaissent dans cette dernière version. Il ne s'agit plus seulement de savoirs disciplinaires mais aussi de savoir-être et de savoir-faire, enjeux majeurs pour les élèves de préparatoire. Du point de vue méthodologique, il faudra envisager un travail spécifique sur le "discours de la classe" avec des activités sur les consignes, les interactions avec les pairs et les professeurs, la distinction entre discours disciplinaires et « discours d'accompagnement pédagogique ». (Mangiante). Il est du

28. Autre nom pour Association des Écoles Catholiques Françaises de Turquie

devoir de l'institution et donc de l'équipe enseignante de fournir des outils linguistiques et des stratégies permettant la compréhension du fonctionnement de la classe. Ceci suppose donc une relative souplesse dans les programmes et progressions de français en fonction des besoins des élèves ainsi que des plages horaires consacrées à ces activités pédagogiques. Un élément supplémentaire de réflexion concerne la répartition actuelle des cours de français : actuellement, et ce depuis 6 ans, les professeurs de français de préparatoire travaillent en binôme dans chaque classe avec des volumes horaires de 15 périodes pour le professeur dit de français général et de 5 pour le professeur dit de conversation. Il y avait été établi une répartition des compétences à travailler pour chacun : la CE et la grammaire pour le professeur de français général et la CO et l'EE pour le professeur de conversation. Il faudrait reconsidérer cette répartition en tenant compte de la complémentarité des compétences pour éviter de voir le professeur de français général devenir un professeur de grammaire. Il devrait donc y avoir un respect de l'alternance des activités consacrées à la pratique langagière et à la maîtrise linguistique indifféremment du professeur.

3-2 Analyse des données : besoins langagiers et méthodologiques

Nous ferons ici une analyse de la collecte des données d'un double point de vue : celui de la langue afin de dégager les besoins langagiers des cours de DNL, d'un point de vue méthodologique, nous verrons quelles sont les implications des cours de DNL. Pour rappel, les données consistaient en consultations des manuels et des programmes, observations de classe, copies d'examen et entretiens.

Du point de vue de la langue

Lors des premières observations de classe fin juin 2011, la grille utilisée (cf annexe 7) avait pour but d'observer le niveau des interactions orales, de "mesurer" la participation des élèves (révélatrice de leur motivation) au terme d'une année de cours de sciences ou de mathématiques et de vérifier leur compréhension du cours :

distinction entre le discours disciplinaire et le discours de la classe. Ce premier temps d'observations a permis de dégager les critères pour les observations de l'année scolaire 2011/2012. Parallèlement, la consultation des manuels et des programmes m'a conduite à émettre l'hypothèse que l'on retrouverait des éléments syntaxiques et lexicaux identiques à ceux des analyses du discours scientifique proposées par Eurin-Balmet (1992) et par Tolas (2004). Le deuxième temps de l'observation s'est intéressé au discours produit par le professeur de DNL, nous l'avons donc principalement axée sur la distinction entre les contenus linguistiques et les contenus disciplinaires. Les séances d'observations ont commencé un peu plus d'un mois après le début des cours, les élèves étaient alors capables de produire de courtes phrases et de comprendre le discours du professeur à condition que son débit ne soit pas trop rapide.

Nous proposons ci-dessous quelques exemples de relevés des cours de DNL : sciences d'une part et de mathématiques d'autre part.

Observation du cours de sciences du 16/11/2012 (Sébastien Masin)

Contenu linguistique	Contenu disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> - c'est « présentatif » - les conjonctions de coordination : car, donc - utilisation du « on » - si ...alors - distinction entre le nom commun et l'adjectif - pourquoi .. parce que / car - il a / il y a - la négation : ne pas ...de 	<ul style="list-style-type: none"> - la classification :explication et définition - explication du mot « caractère » en biologie et aussi « critères » pour classer - distinction entre vertébré et invertébré

Observation du cours de mathématiques du 25/10/2012 (Anne Bernier)

Contenu linguistique	Contenu disciplinaire/ langage mathématique
<ul style="list-style-type: none">- impératif : consigne et légendes- le pronom relatif « qui »- le présentatif « c'est »- lectures de grands nombres / liaisons- les verbes modaux- les articles définis et indéfinis- appartenir à	<ul style="list-style-type: none">- passant par- d'origine- placer ...tel que- appartenir à- utilisation des symboles (langage math)- signes mathématiques- compter- les opérations, les termes- supérieur à, inférieur à, est égal à

Observation du cours de mathématiques du 18/11/2012 (Anne Bernier)

Contenu linguistique	Contenu disciplinaire/Langage mathématique
<ul style="list-style-type: none">- le verbe « être »- utilisation de la forme passive- impératif : consigne et légendes- lectures de grands nombres / liaisons- les articles définis et indéfinis- le présentatif « c'est »	<ul style="list-style-type: none">- compter- supérieur à, inférieur à, égal à- les opérations, les termes- les fractions, écriture mathématique- placer ...tel que- d'origine- passant par- utilisation des symboles (langage math)- nommer- les unités, les dizaines, les centaines ...

Les relevés effectués ainsi que la consultation des copies d'examen ont permis de dégager les besoins langagiers nécessaires à la compréhension des cours de DNL. On peut les classer comme suit : du lexique , des notions grammaticales et des formes récurrentes du discours scientifique. L'analyse des formes discursives a déjà montré que la langue scientifique n'est pas un système en soi par rapport au système général de la langue (Tolas, 2004) mais que c'est bien la fréquence d'occurrence, la combinaison et l'absence de certains éléments syntaxiques et lexicaux qui font la spécificité de ce discours. Ces observations ont donc corroboré

l'hypothèse faite sur les formes du discours scientifique utilisées en classe puisque qu'on a relevé des formes linguistiques récurrentes telles que l'expression de l'hypothèse, de la condition, de la déduction, l'utilisation du mode indicatif, de la forme passive. A cela s'ajoute les éléments linguistiques indispensables à la compréhension des cours de DNL, que sont le lexique et les éléments grammaticaux. Pour le lexique, il s'agit du vocabulaire des sciences auquel s'ajoute le langage mathématique. Les éléments grammaticaux constituent, quand à eux, l'essentiel des objectifs linguistiques du cours de français. On peut donc constater que les progressions en sciences et en mathématiques suivent globalement celle de français afin de ne pas mettre en difficulté les élèves ce que confirment les professeurs dans leurs entretiens. En sciences, « la progression est basée sur la progression du français au 1^{er} semestre. On débute par la biologie (les animaux) car le cours est très visuel et on utilise des consignes “visuelles” (légènder un dessin) et les besoins langagiers sont limités (au moins jusqu'à la partie classification). (cf annexe Transcription entretien des professeurs de sciences, p.44). Concernant les mathématiques, il y a alternance entre arithmétique et géométrie à la différence d'autres établissements qui ont fait le choix d'axer leur progression sur l'acquisition du lexique : « Nous, on est restés sur l'idée de Sebti²⁹ qui n'est pas du tout [...] de faire d'abord du vocabulaire puis après du calcul [...] On part de la géométrie et après on va vers l'arithmétique comme ça on balaye tous les nombres et dans les nombres [...] on va travailler sur les propriétés dans les ensembles. » (cf annexe Transcription entretien des professeurs de mathématiques, p.41).

Les professeurs ont précisé que les objectifs du programme des cours de DNL du niveau préparatoire étaient de préparer les élèves à pouvoir suivre les cours de DNL en 9^{ème}. Ils sont tout à fait conscients des enjeux de l'apprentissage de la langue pour les élèves et leurs réponses expriment deux constats complémentaires. Pour les professeurs de sciences, la question posée se pose plutôt en terme d'articulation : « A mon avis c'est pas l'un pour l'autre mais l'un avec l'autre en fonction des besoins suivant des progressions respectives. » (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de sciences, p.46). Les professeurs de mathématiques parlent des bénéfices de l'utilisation de la langue dans leur cours : « Avec les élèves, c'est de

29. M. Sebti Bouabdallah, professeur de mathématiques au lycée Sainte Pulchérie, est à l'origine du manuel utilisé en hazırlık

pouvoir déconstruire et de pouvoir reconstruire des choses. Les élèves quand ils reconstruisent, ils trouvent ça très riche de chercher, tiens mais pourquoi on m'a dit ça.[...] Mais la langue, elle vient pas bloquer s'ils ont envie de communiquer. [...] Et les élèves faibles peuvent être valorisés et reprendre confiance en eux. » (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.42). On voit toute l'importance des interactions orales dans les cours de DNL où la langue n'est plus simple objet d'apprentissage mais vecteur de communication.

Notons que les professeurs ont recours à la micro-alternance telle que définit par Duverger même si nous sommes dans un contexte d'enseignement bilingue particulier : cloisonnement d'enseignement/apprentissage de la langue. Ils le font de manière ponctuelle et non programmée et afin de s'assurer de la bonne compréhension d'un point de leur cours.

D'un point de vue méthodologique

Observation du cours de sciences du 17/11/2012 (Stéphane Charlet)

Contenu linguistique	Contenu disciplinaire
<ul style="list-style-type: none"> - description - utilisation du « si, alors » hypothèse - appartenir à - impératif pour les consignes - utilisation du futur proche et du PC - poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> - critère pour « ranger », « classer » les animaux : vertébrés et invertébrés - lexique pour la classification : taxon, - symétrie axiale (simple évocation) - faire un tableau présentant la classification des animaux

Suite aux observations, nous pouvons en déduire qu'un autre aspect indispensable à la bonne compréhension du cours de DNL est le travail sur la méthodologie, que ce soit pour les contenus disciplinaires ou d'un point de vue scolaire. Dans les cours de DNL, on demande aux élèves de faire certaines choses : légènder (cf annexe 8), lire un graphique, mesurer, dessiner une figure (cf annexe 9) mais aussi démontrer, justifier (cf annexe 10) ce qui implique des compétences méthodologiques à acquérir et/ou à approfondir. A Sainte Pulchérie, les professeurs de mathématiques commencent d'ailleurs leur programme par la géométrie pour

obliger les élèves à manipuler, car comme le mentionne Mme Bernier : « On part de la géométrie [...] on leur fait faire des constructions car comme Berna³⁰ l'a dit, ils n'ont pas l'habitude de construire. » (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.41). En sciences, dans le relevé ci-dessus, il s'agit de proposer un tableau pour classer les animaux et donc de déterminer des critères de sélection.

« Un des objectifs est aussi d'apprendre aux élèves (surtout au 1^{er} semestre) les savoir-être et savoir-faire indispensables au lycée. », nous dit M. Masin (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de sciences, p.44), ce que confirment Mmes Bernier et Ers : « "Apprendre à travailler aux élèves" comme l'a dit Berna, c'est très important. Mais c'est important qu'ils comprennent qu'il y a des nouvelles règles au lycée » (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.42). Tout au long de l'année, l'élève devra apprendre à organiser son travail, il disposera d'outils dès la rentrée, comme l'agenda du lycée et la plateforme Moodle. Ainsi le travail sur les consignes représente un des éléments clés de la bonne compréhension du discours de classe mais comme en témoigne un des professeurs de mathématiques, il est indispensable aussi à l'accès au contenu disciplinaire :

Si les petites consignes, on les met plus tard, les élèves ne comprennent pas la différence avec un problème où il y a des données et puis après avec un gros énoncé avec des données et plusieurs consignes. [...] Les élèves, ils mélangent ces notions-là. Si, ça méthodologiquement, ce n'est pas travaillé en Hazırlık (préparatoire), après le professeur de mathématiques va être mis en difficulté à cause de la langue. (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.42).

Cette remarque traduit bien la nécessité d'une convergence didactique et méthodologique (Mangiante) dans les relations entre les professeurs de langue et de DNL pour une meilleure efficacité pédagogique. L'intérêt de l'analyse réside dans le fait qu'elles ont permis de confirmer qu'il existe bien des besoins langagiers et des objectifs méthodologiques communs aux professeurs de DNL et de français. Si l'on reprend les paroles de M. Charlet quand il définit l'objectif à atteindre au niveau préparatoire : « C'est de faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires pour pouvoir suivre, dans une langue étrangère, les programmes de sciences fixés par l'Éducation Nationale turque dès la classe de lycée¹. ». Le terme de compétence est juste, il ne s'agit pas seulement de compétences linguistiques mais aussi

30 Mme Berna Ers l'autre enseignante de mathématiques du niveau préparatoire

méthodologiques indispensables à la réussite des élèves.

3-3 Proposition d'un curriculum intégrant les besoins langagiers en DNL

Au vu de l'analyse de ces données, l'adoption d'une démarche FOS nous semble pertinente et justifiée dans le contexte d'enseignement de Sainte Pulchérie. Nous pourrions d'ailleurs parler de Français à Objectifs Scientifiques. Le recours à une démarche curriculaire intégrée permettrait ainsi d'assurer une cohérence horizontale et verticale en adoptant une méthodologie commune et de proposer un travail sur les savoir-faire langagiers en français, pour le cours de langue et ceux des DNL.

La présentation du curriculum, sous forme de colonnes, se fait en terme d'objectifs langagiers en français et en DNL, auxquels s'ajoute les objectifs méthodologiques qui sont placés entre les deux colonnes pour montrer que ceux-ci peuvent renvoyer à la langue, aux DNL ou aux deux. N'y figurent ni les supports ni les objectifs culturels pour des raisons liées à la présentation du document et parce que nous voulions mettre en évidence les points communs et les ponts entre les cours de langue et de DNL. Les supports existants sont les manuels élaborés par les équipes, des documents écrits, audio et vidéo qui constituent des bases de données pour les différentes disciplines. Il faudrait cependant veiller à les enrichir en documents authentiques car comme l'explique M. Charlet « pour gagner du temps, nous devons simplifier les documents scientifiques pour qu'ils soient accessibles à leur niveau de langue ». (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de sciences, p.46).

La prise en compte de la dimension scolaire dans un contexte bilingue sous-tend une exposition et un accès plus ou moins direct à la culture de la langue cible et donc une remise en question de ses propres représentations : « *L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels.* » (Cuq, 2003, p.136). Dans notre contexte, ces enrichissements se font souvent de manière implicite dans les cours de DNL et de langue. Aussi, dans la perspective de mise en place de ce curriculum, les éléments interculturels devront être plus explicites et faire au besoin l'objet d'activités spécifiques.

Enfin, reprenons une remarque qui est en fait une demande de « formation, commune avec des gens qui te font réfléchir sur comment amener telle ou telle notion, [...] et sur la place de la langue dans ce système » (cf annexe Transcription Entretien des professeurs de mathématiques, p.43). Les éditions du colloque ont répondu à une réflexion sur les pratiques pédagogiques, il faudrait maintenant réfléchir à l'adaptation nécessaire des didactiques des DNL en contexte bilingue. De même, il nous semble essentiel que les professeurs de français se familiarisent ou du moins prennent conscience des spécificités du discours scientifique ce qui « suppose donc pour l'enseignant-concepteur d'entrer en contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui, pour y découvrir [...] les échanges langagiers qu'ils y produisent. » (Mangiante, Parpette, 2004, p.7).

Le curriculum FLE/DNL (voir pages suivantes)

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 1			
A l'oral, je peux ...			
Saluer	Tu et Vous	Comprendre et respecter les règles de vie au lycée et dans la classe	Dénombrer (de 1 à 100) et écrire en chiffres et en lettres
Me présenter	C'est / il est	Comprendre le système d'évaluation du lycée	C'est / il est
Présenter quelqu'un	Il y a	Respecter un contrat pédagogique	Il y a
Comprendre des consignes	Les questions simples		L'impératif
Identifier et nommer le matériel scolaire	Conjugaison des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif + négation	Repérer et maîtriser les outils de l'apprentissage	Les questions simples
Dire la date	Les verbes être et avoir au présent + négation	Se servir de l'agenda du lycée	L'infinif
Dénombrer (de 1 à 100)	L'infinif	Se connecter à la plateforme Moodle eSPrit	Le genre et le nombre (1)
	L'impératif		Les couleurs des animaux
	Les pronoms sujets et les pronoms toniques	Utiliser des couleurs : consigne de présentation du travail	
	Le genre et le nombre (1)	Comprendre des consignes	
A l'écrit, je peux ...		Légèder un dessin	
Comprendre une fiche d'identité	La politesse, les salutations		
Écrire un texte à partir d'une fiche d'identité	L'identité : l'âge, les nationalités, les pays, les professions	Lire une page de manuel	
Écrire la date	Les objets de la classe	Comprendre un cours à l'oral	
Écrire les nombres en chiffres et en lettres	La date : les jours de la semaine, les mois	Distinguer le discours disciplinaire du discours du professeur	
	Les chiffres et les nombres		
	L'alphabet, les sons du français		
	Épeler		
	La ponctuation		

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 2			
A l'oral, je peux ...			
Me décrire, décrire une personne physiquement et moralement	Conjugaison des verbes du troisième groupe au présent de l'indicatif	Organiser son cahier / classer ses documents	Dénombrer (de 100 à l'infini) et écrire en chiffres et en lettres
Parler de ma famille	Les articles définis et indéfinis	Repérer et comprendre une erreur	Le pronom relatif qui
Demander des informations sur la vie d'une personne, sur ses goûts	Le genre et le nombre (2)	S'autoévaluer	Le complément du nom
Exprimer mes goûts et mes préférences pour les loisirs	Le comparatif (1) forme simple avec des adjectifs	Se servir de l'agenda du lycée	Les prépositions de lieu
Dénombrer (de 100 à l'infini)	Les adjectifs qualificatifs	Utiliser la plateforme Moodle pour travailler en autonomie	L'hypothèse simple (si ...alors)
	Les adjectifs possessifs et démonstratifs		Le genre et le nombre (2)
	Les articles contractés / Le complément du nom	Ordonner des consignes pour construire une figure	Les adjectifs qualificatifs
	Les prépositions de lieu : le directif, le locatif, la provenance	Légender un dessin / légender un schéma	Les prépositions de lieu
	Le pronom relatif qui	Lire et compléter un tableau à double entrée	L'hypothèse simple (si ...alors)
A l'écrit, je peux ...	Les verbes pronominaux	Classer en fonction de critères connus	Le genre et le nombre (2)
Comprendre un texte de présentation d'une personne	La négation ne... pas	Déterminer des critères de classement	Les adjectifs qualificatifs
Parler de mes goûts et de mes activités de loisirs	La nature des mots (1) (noms, déterminants, adjectifs qualificatifs, verbes)	Réexpliquer une connaissance	Les prépositions de lieu
Faire mon portrait ou le portrait de quelqu'un		Rédiger une réponse courte	La négation ne... pas
Écrire un message court : une carte d'invitation, une carte d'anniversaire, une carte postale, un mél ...	Les professions	Justifier en disant pourquoi, en donnant un contre-exemple	Comparer des nombres entiers
Écrire un dialogue (interviewer quelqu'un)	Les goûts, les adjectifs de personnalité et de caractère	Utiliser un dictionnaire	
Écrire les nombres en chiffres et en lettres (de 100 à l'infini)	Les vêtements		
Comparer des grandeurs	La description physique : taille, poids, cheveux, corps	Comprendre un cours à l'oral	
	Les relations familiales	Distinguer le discours disciplinaire du discours du professeur	
	Les loisirs, les sports		

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 3			
A l'oral, je peux ...			
Parler de mes habitudes quotidiennes	Conjugaison des verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif	Compléter une grille d'évaluation	Le complément du nom
Raconter ma journée, donner mon emploi du temps	Les verbes modaux	Repérer et comprendre une erreur	La forme passive
Demander des informations sur un emploi du temps	Les valeurs du présent : le présent progressif, causatif, de description, de vérité générale, le passé récent, le futur proche		L'hypothèse simple : si ... alors , donc
Demander et donner l'heure	La place des adjectifs qualificatifs	Écrire une définition	La cause « parce que, car »
Comprendre un bulletin météo, dire le temps qu'il fait	L'expression de la quantité / Les partitifs	Rédiger une réponse courte	La conséquence simple « donc »
	L'interrogation / les trois formes de questions	Justifier en disant pourquoi	
A l'écrit, je peux ...	La négation : ne ...plus, ne ...jamais, ne ...personne, ne ...rien	Réexpliquer une connaissance	
Comprendre un emploi du temps	Les fonctions : sujet, verbe, COD, COI	Trier et ordonner des informations par ordre d'importance	
Comprendre un bulletin météo	La nature des mots (2) (liste précédente + mot grammatical, pronom et adverbe)		
Remplir un emploi du temps	Les pronoms relatifs qui, que, où	Utiliser des ressources documentaires	
Me situer dans le temps et l'espace	La cause « parce que, car »		
Raconter ma journée, donner mon emploi du temps			
Lire un livre en français facile (Niveau A.1)	Les activités quotidiennes		
Faire une fiche de lecture	Les saisons, la météo		
Écrire une biographie brève	L'heure		
	L'emploi du temps, l'agenda		
	Le calendrier		
	Les registres de langue		
	Les nasales		
	L'intonation		
	Les liaisons		

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 4			
A l'oral, je peux ...			
Comprendre un fait divers, un récit de voyage	Les pronoms compléments	Rédiger une réponse courte	La forme passive
Comprendre un souvenir, une anecdote	L'impératif et les pronoms compléments	Exprimer des variations de grandeur	L'hypothèse simple (si ...alors)
Proposer, accepter, refuser une invitation, un rendez-vous	Les pronoms relatifs qui, que, où	Décrire les variations de grandeur	La conséquence simple « donc »
Faire des propositions	Les adverbes de lieu et de temps	Trier et ordonner des informations par ordre d'importance	
Donner un ordre, un conseil	Le passé composé : conjugaison et accord		
Exprimer une permission, une interdiction	La forme restrictive : ne ...que	Distinguer une consigne d'un énoncé	
	Les fonctions		
A l'écrit, je peux ...	La nature des mots (3)		
Proposer, accepter, refuser une invitation, un rendez-vous			
Raconter un événement au passé, un souvenir	Le logement / La maison / Le mobilier		
Écrire un fait divers, une anecdote	Le lexique du fait divers : incident, accident, météo, santé		
Lire un livre en français facile (Niveau A.2)	Le lexique de la lettre : formule d'introduction, de politesse, de clôture		
Faire une fiche de lecture			
Écrire une biographie brève, un résumé	Les registres de langue		
Écrire une lettre amicale et officielle simple			

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 5			
A l'oral, je peux ...			
Comprendre un récit, un conte, une légende	L'imparfait et le passé composé : conjugaison et discrimination	Expliquer la construction d'un objet mathématique	Participe présent et gérondif
Raconter un voyage	Les connecteurs logiques	Décrire les étapes d'un mode opératoire	L'hypothèse et la conclusion
Donner mon opinion, exprimer mon avis	La double pronominalisation	Articuler la logique d'un raisonnement	Les connecteurs logiques en sciences (démontrer à l'aide d'un théorème)
Faire des projets	La formation et la place des adverbes		
		Comprendre un énoncé	
A l'écrit, je peux ...			
Raconter une histoire, un conte au passé	Le lexique du conte		
Organiser mon récit	Les moyens de transport		
Faire des projets	Le tourisme, le voyage		
Faire des projets	Les émotions, les sentiments		
Lire un livre en français facile (Niveau A.2/ B.1)			
Faire une fiche de lecture, écrire un résumé			
Exprimer mon opinion de façon simple			

Objectifs langagiers en français		Objectifs méthodologiques	Objectifs langagiers en DNL
Objectifs communicatifs	Objectifs grammaticaux, lexicaux et phonologiques		
Examen 6			
A l'oral, je peux ...			
Donner mon opinion, exprimer mon avis	Le pronom relatif « dont », révision de tous les pronoms relatifs		Participe présent et gérondif
Faire des comparaisons	La concordance des temps	Décrire les étapes d'un raisonnement	Subjonctif (expression de la condition)
Faire des projets	Les connecteurs logiques	Exposer une méthode	
Rapporter les paroles de quelqu'un	Le futur simple		
Présenter et décrire un document iconographique : dessin, photo, publicité	Les différents emplois du futur simple et du futur proche	Comprendre un énoncé	
Formuler des hypothèses, faire des suggestions	Le comparatif et le superlatif (2)	Rédiger l'énoncé d'un problème	
	Le discours indirect au présent		
A l'écrit, je peux ...	Les familles de mots		
Raconter une histoire au passé			
Structurer un récit	Réutilisation du lexique vu au cours de l'année		
Faire des projets d'avenir	Le lexique de description d'une image		
Rapporter les paroles de quelqu'un	Les émotions, les sentiments		
Formuler des hypothèses			
Lire un livre en français facile (Niveau B.1)			
Écrire un résumé			
Exprimer mon opinion de façon simple			

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de proposer un outil respectant la cohérence de chaque discipline et permettant une meilleure lisibilité des besoins langagiers pour le cours de français et de DNL. La nécessité d'articuler la dimension linguistique et la dimension scolaire a été prise en considération c'est pourquoi la dimension méthodologique propre à ce contexte et commune aux différentes disciplines a été intégrée. Ces différentes composantes sont en effet essentielles à l'intégration des élèves et à leur réussite dans un milieu exigeant mais aussi très enrichissant d'un point de vue linguistique, cognitif et culturel. Partageant le constat de Mangiante quand il affirme que « l'intégration d'un cours de Français sur Objectif Spécifique au sein du cours de langue [...] permet de prendre en considération les spécificités de l'apprentissage des DNL en langue étrangère et de cibler les situations langagières auxquelles les élèves sont réellement confrontés quand ils sont engagés dans une section bilingue ». (Mangiante, p.10), j'estime que la transposition de la didactique du FOS dans ce contexte se révèle pertinente pour les élèves et aussi pour l'institution. Cette plus-value qu'est l'enseignement des DNL en français devrait être un atout majeur de sa politique de diffusion auprès des familles et ce d'autant plus que certains élèves envisagent une poursuite d'études universitaires en France ou dans une université francophone.

L'étape suivante à cette proposition de curriculum est son éventuelle mise en place. Le directeur du lycée Pierre Gentric, convaincu de l'utilité de cet outil, envisage de faire travailler les professeurs de préparatoire et de 9^{ème} sur l'articulation FOS/DNL. Ainsi, nous pourrions envisager des ateliers de didactisation de documents propres au contexte du lycée avec les ressources humaines existantes et en s'appuyant sur les expériences antérieures. L'intérêt à court terme de cette application est que chacun puisse s'approprier le travail effectué pour sa matière en créant son propre matériel pédagogique. Cette collaboration mènerait tout naturellement les professeurs à se poser la question de la double évaluation des productions avec identifications des erreurs liées à la langue et au contenu disciplinaire. Nous pourrions, à partir des documents didactisés, élaborer

conjointement des grilles de compétences. Ce serait aussi l'occasion pour les professeurs de se pencher sur la didactique propre à leur discipline. Ce travail potentiel en collaboration est motivant pour l'année à venir car je suis persuadée que tous les éléments sont réunis pour transposer la didactique du FOS à notre contexte d'enseignement et que le lycée est un bon terrain d'expérimentation pour le Français sur Objectifs Scientifiques.

D'un point de vue personnel, ce sont les échanges et les collaborations entre collègues de français et de DNL qui ont été les plus enrichissants sur le plan pédagogique et culturel.

Ce mémoire a conforté mon envie de continuer à travailler en section bilingue et/ou avec des publics spécifiques.

Bibliographie

ABOUSAMRA M., 24-26 juin 2010, *Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue*, Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université Lyon 2.

AYDIN D., ZEKI M., MANÇO U., Janvier 1998, L'enseignement de la religion et de la morale dans le système éducatif turc, "*Conférences du Centre El Kalima*", n°28.

BELIARD J., GRAVE-ROUSSEAU G., 2009, Le "I" d'EMILE, *Enseignants de DNL et de LV, à armes égales ?*, APLV, n°4.

BRETON J-L, 2009, Tous professeurs de langue, *Les DNL ou les enjeux d'un Enseignement Transculturel des Disciplines*, APLV, n°3.

CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P. & SZILAGYI E., 2007, *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Clé.

CARRAS C., 2011, Cours de master 2, *Conception de programme pour publics non francophones*, Université de Grenoble III.

CERVONI B., 2010, Rapport de mission du colloque organisé par le lycée Sainte Pulchérie, *CIEP*.

CHALLE O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Economica, Paris.

CORRE A., Roux PY, 2011, Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement bilingue : entre ruptures et cohérence, *le Fil du Bilingue*.

COSTE D., 2003, Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. *Paris : ADEB*.

CUQ J-P., 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle.

DE CREST X., 2009, *De Paris à Istanbul, 1851-1949, un siècle de relations artistiques entre la France et la Turquie*, Presses Universitaires de Strasbourg.

DILAN Hasan, 2003, *La mission de lycée Saint-Benoît dans les relations turco-françaises*, L'Harmattan.

DUMONT P., 1999, *La politique linguistique et culturelle de la France Turquie*, L'Harmattan, Paris, 158 p.

DUVERGER J., ARSLAN H., Mars-avril 2002, L'enseignement bilingue en Turquie : Entre tradition et nécessaires évolutions, *Le français dans le monde*, n°320.

DUVERGER J., 2008, Panorama des sections bilingues, *le Fil du Bilingue*.

DUVERGER J., 2009, *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette FLE

EURIN BALMET S., HENAO DE LEGGE M., 1992, *Pratiques du français scientifique*, Hachette/AUPELF, UREF, col. Universités Francophones.

GAJO L., janvier 2000, Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage, *Français dans le monde (Le) : recherches et applications*, n° spécial, p. 110-117

GAJO L., Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Trema*, n°28, 2007

LEHMAN D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.

MALLET, M.I, 2010, Les textes littéraires en classe de FLE, Université de Rouen, (Mémoire de Master 2 de FLE).

MANGIANTE J.M et PARPETTE C., 2004, *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette.

MANGIANTE J.M et PARPETTE C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, PUG.

MOURLHON-DALLIES F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier.

PEROUSE J-F., 2004, *La Turquie en marche*, La Martinière.

RICHER J-J., 2008, *Le FOS, une didactique spécialisée ?*, APLV n°3.

ROUX PY, 2010, Expertise descriptive et prospective du réseau des établissements bilingues privés de Turquie, *rapport de mission*, CIEP

TAUZIN B., 2003, Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition, table ronde in *les cahiers de l'Asdifle, Y-a-t-il un français sans objectif (s) spécifique (s) ?*, n°14.

TOLAS J., 2004, *Le Français pour les sciences*, PUG.

VERDELHAN M., Décembre 2002, Enseigner le français langue de scolarisation : principes et conséquences, *Casnav de Toulouse*.

Sitographie

Assemblée des Français de l'Étranger, 2012, Questions soumises à Mme Soledad MARGARETO et Mme Monique MORALES, Le "label France", <http://www.assemblee-afe.fr/le-label-france.html>

De Bresson H., 18 décembre 2004, De l'empire ottoman à Atatürk, une lente occidentalisation, *Le Monde*. <http://www.ataturquie.asso.fr/>

DUPLESSIS P., 2009, Distinction entre référentiel de compétences curriculum, <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum>

Eurydice, 2006, L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles, commission européenne)
http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf

MANGIANTE, Le fil du bilingue, "Les relations entre l'enseignant de langue et celui de la DNL : nécessité d'une convergence didactique et méthodologique", repéré le 18 décembre 2012, http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/article_FOS-DNL.pdf

MORLAT J-M., *Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie*, mardi 11 décembre 2007, <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>

MORLAT J-M., *Le système éducatif turc et l'enseignement des langues étrangères en Turquie*, mardi 18 décembre 2007, <http://www.edufle.net/Le-systeme-educatif-turc-et-l.html>

Université d'Alep (AUF), 2005, Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien, <http://www.lb.refer.org/file/index.htm>

Université Laval, Bibliothèque, Traité de paix signé à Lausanne, le 24 juillet 1923, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/asia/turquie-Lausanne-1923.htm>