



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας



Faculté des Lettres, Langues et Sciences
Humaines

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών

2023

Master 2 Franco-hellénique

Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des
publics scolaires

L'interculturel vu par des enseignantes de français du secondaire à Athènes

Mémoire soutenu par

M. Vincent RIGAIL

Sous la direction de : Marie-Christine Anastassiadi

Membres du jury : Emmanuel Vernadakis, Marina Vihou

Athènes 2025

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier les enseignantes de FLE des établissements du secondaire à Athènes qui ont accepté de répondre à mes questions.

Je tiens également à remercier l’ensemble des professeurs de l’université d’Athènes pour leur bienveillance, leur écoute et le contenu des cours dispensés lors de ce semestre. J’ai également une pensée pour les professeurs de l’université d’Angers qui, tout au long de l’année, nous ont rassuré.e.s et nous ont guidé.e.s vers la réalisation de ce mémoire.

Je remercie particulièrement ma directrice de mémoire Mme Anastassiadi pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de la réalisation de mon mémoire.

Enfin, je remercie l’entièreté de la promotion de ce Master 2 Didactique des langues pour leur esprit de solidarité et leur gentillesse.

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο υπογράφων, Vincent Rigail, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει (συμπεριλαμβανομένων και των πηγών από το διαδίκτυο), έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές.

Ο δηλών

Rigail Vincent



Αθήνα, 16/08/2025

Engagement de non plagiat

Je, soussigné Vincent Rigail

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d’une partie d’un document publiés sur toutes formes de support, y compris l’internet, constitue une violation des droits d’auteur ainsi qu’une fraude caractérisée. En conséquence, je m’engage à citer toutes les sources que j’ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Rigail Vincent', written in a cursive style.

Rigail Vincent

Athènes, le 16/08/2025

Résumé

L’interculturel est une nécessité pour échapper à la violence et à l’enfermement communautaire. Toutefois, toute relation à l’autre comme toute rencontre demande des précautions. Mieux vaut connaître les points où la différence culturelle peut faire déraiser le dialogue.

L’objectif de notre recherche est de discuter de l’interculturel avec des enseignant.e.s de français dans des établissements du secondaire à Athènes. Nous nous sommes demandé si en classe de FLE, les enseignant.e.s de collège et lycée adoptaient l’interculturel dans leur pratique didactique.

Nous avons eu l’idée de réaliser des entretiens directifs avec cinq enseignantes de trois établissements du secondaire dans le but de dresser un constat des pratiques enseignantes mais aussi de savoir si le profil des enseignantes, la localisation ainsi que le public de ces établissements pouvaient éventuellement entraîner des répercussions sur les pratiques enseignantes. L’ensemble des données recueillies permet de nous rendre compte de la présence ou non de relations interculturelles à l’intérieur de la salle de classe.

Mots-clés : *interculturel, français langue étrangère, secondaire grec, pratiques de classe*

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι αναγκαία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, κάθε σχέση με τον Άλλο, όπως και κάθε συνάντηση, προϋποθέτει ιδιαίτερη προσοχή, καθώς οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις ενδέχεται να οδηγήσουν σε παρερμηνείες ή δυσλειτουργίες στον διάλογο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο οι καθηγητές της γαλλικής ως ξένης γλώσσας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας ενσωματώνουν συστηματικά την έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διδακτική τους πρακτική.

Ειδικότερα, επιδιώκεται να εξεταστεί αφενός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία τους, και αφετέρου η πιθανή επίδραση παραγόντων όπως το γλωσσικό τους προφίλ, η γεωγραφική τοποθεσία της σχολικής μονάδας και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού.

Μέσω δομημένων συνεντεύξεων με πέντε καθηγήτριες από τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών τους και η ανάδειξη των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών που συναντούν στην προσπάθεια εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: *διαπολιτισμός, γαλλικά ως ξένη γλώσσα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικές στην τάξη*

Table des matières

Introduction.....	9
Partie 1 - Fondements théoriques	11
1.1 La culture	11
1.1.1 Évolution et définition de la notion de « culture »	11
1.1.2 Langue et culture, deux notions étroitement liées	12
1.1.3 La rencontre avec les cultures de l’autre	13
1.2 L’interculturel.....	15
1.2.1 Définition de l’interculturel.....	15
1.2.2 Démarche interculturelle	16
1.3 Le rôle de l’enseignant médiateur	17
1.3.1 La représentation des langues	17
1.3.2 Les stéréotypes et les préjugés	18
1.3.3 Prendre conscience de « l’habitus »	19
1.3.4 Compétences interculturelles	20
Partie 2 – La recherche	23
2.1 Identité de la recherche	24
2.1.1 Question de la recherche	26
2.1.2 Choix du public sujet des entretiens.....	27
2.1.3 Calendrier	28
2.1.4 Contraintes	29
2.1.5 Méthodologie	30
2.2 Présentation des données recueillies.....	31
2.2.1 Profil des enseignantes interviewées.....	31
2.2.2 Les établissements.....	33
2.2.3 Les élèves et leur famille.....	34
2.2.4 La deuxième langue étrangère à l’école	35
2.2.5 Les langues parlées en classe	36
2.2.6 Les supports utilisés en classe	36
2.3 Résultats.....	40
2.3.1 La culture des élèves selon les enseignantes interviewées.....	40
2.3.2 L’interculturel selon les enseignantes interviewées	43

Partie 3 – Synthèse et commentaires	46
3.1 La place de l’interculturel dans les pratiques déclarées par les enseignants.....	46
3.2 Commentaires des résultats.....	50
Conclusion	53
Références bibliographiques.....	56
Annexes	58
Annexe 1 : Entretien avec ET	58
Annexe 2 : Entretien avec ML	62
Annexe 3 : Entretien avec AT	68
Annexe 4 : Entretien avec VM.....	74
Annexe 5 : Entretien avec KK	82

Introduction

Aujourd’hui, ce que l’on mange, les vêtements que l’on porte, les objets que nous utilisons, ont des provenances géographiques multiples. Pour nous préparer à vivre dans ce monde globalisé, le système scolaire en Europe forme les apprenants à l’étude d’au moins deux langues étrangères. Nous sommes invité.e.s à nous ouvrir à d’autres langues et cultures. Nous avons plusieurs expériences de relations à d’autres cultures à travers notre parcours universitaire puis en tant que bénévole associatif.

À l’université, un cursus dans le domaine du Tourisme nous a amené à vivre sur le campus avec des étudiants chinois qui nous ont fait découvrir leur cuisine mais aussi leurs traditions notamment au moment du Nouvel An. Nous les avons invités à goûter les spécialités françaises et à participer aux festivités du Nouvel An français. Cet échange interculturel dans le respect des us et coutumes a scellé nos amitiés.

Deux années durant, nous avons été bénévole au GREF (Groupement Éducation Sans Frontière). Depuis 2009, cette association nationale dispose d’une antenne à Angers. Composée d’une centaine de bénévoles, la plupart retraités de l’Éducation nationale, l’association propose des cours de français langue d’intégration, trois matinées par semaine à un peu plus de 300 primo-arrivants de tous âges.

Bénévole dans cette association, nous avons été amené à nous interroger sur les pratiques d’enseignement à adopter pour répondre aux besoins langagiers d’un public linguistiquement et culturellement hétérogène.

Cette expérience nous a permis de découvrir le concept d’« interculturel » ; par exemple, tout au long de notre bénévolat, nous avons sensibilisé les apprenants primo arrivants aux valeurs républicaines de la France : Liberté, Égalité, Fraternité, ainsi qu’à la laïcité.

Ces notions ont été discutées en classe dans le respect de la parole de chacun. La liberté de croire ou de ne pas croire en Dieu a provoqué de vives réactions. Certains apprenants ne peuvent envisager qu’une personne soit athée. Le débat interculturel mené en classe a permis d’apaiser les tensions. Nous avons alors compris qu’adopter une démarche interculturelle ne signifie pas changer les us, coutumes, habitudes, croyances mais d’accepter que d’autres façons de penser le monde existent.

En 2025, étudiant en Master 2 FLE ELE, dans un contexte d’études à Athènes, il nous a semblé intéressant de nous demander si l’interculturel est mis en pratique dans les classes de FLE d’établissements scolaires du second degré à Athènes ?

Nous avons choisi d’effectuer un stage au 67^e collège, dans le quartier Attiki. Les élèves de cet établissement ont des familles albanaises, turques, ukrainiennes. Dans la classe où nous exerçons en tant que stagiaire, les élèves, quelle que soit leur langue première, parlent la langue grecque du pays d’accueil. Comme tous les collégiens, les élèves choisissent l’anglais en langue vivante étrangère première. En deuxième langue, se pose la question du choix de la langue française ou allemande.

Pour nourrir notre réflexion de stagiaire et de futur enseignant, il a semblé opportun d’ouvrir notre recherche à d’autres contextes scolaires que l’établissement de notre stage. Nous nous sommes intéressé à deux établissements publics du second degré qui rencontrent un grand succès auprès des familles : un collège et lycée pilote et un collège expérimental. Ces trois établissements sélectionnent leurs élèves à travers un examen d’entrée pour le collège ou lycée pilote ou laissent le hasard décider avec un tirage au sort comme au collège expérimental. Nous avons mené des entretiens avec quatre enseignantes de FLE de ces trois établissements ainsi qu’avec notre tutrice de stage.

Dans la première partie de ce mémoire, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche, en définissant les termes « culture », « interculturel », et en établissant des liens avec d’autres concepts comme « langue » ou encore « démarche interculturelle ».

Dans la deuxième partie, nous exposerons la méthodologie utilisée pour la collecte des données et le processus de mise en place de la recherche ; nous analyserons ensuite les entretiens effectués avec les professeures de français dans les collèges et lycées que nous avons choisis en croisant les données afin de dresser un bilan des résultats de notre recherche. Enfin, dans la troisième partie, nous interpréterons les résultats de notre recherche.

Partie 1 – Fondements théoriques

Dans cette première partie, nous souhaitons présenter les définitions de « culture » et d’« interculturel », termes fondamentaux pour notre recherche.

1.1 La culture

Nous utilisons régulièrement le terme « culture ». Nous l’employons pour évoquer des pratiques culturelles comme aller au cinéma ou au musée ; le terme « culture » englobe l’ensemble du patrimoine d’un pays qu’il soit matériel ou immatériel. Le terme « culture » signifie aussi les habitudes, les comportements, les us, les croyances car la culture n’existe pas sans les individus qui la créent ou la font vivre. Nous verrons la relation étroite qui lie langue et culture puis nous évoquerons aussi la rencontre avec les cultures de l’autre.

1.1.1 Évolution et définition de la notion de « culture »

Dans le concept d’interculturel, le mot « culture » occupe une place primordiale. Cependant, le terme « culture » est très difficile à définir à cause de la complexité de l’objet.

Le mot a souvent été confondu avec le terme « civilisation ». Cette confusion s’explique par un conflit déclenché à la fin du XVIII^e siècle entre les philosophes des Lumières et leurs opposants. Le concept de civilisation, pour les philosophes des Lumières, était synonyme de progrès, de rationalité et d’universalisme. Leurs opposants préféraient le terme « culture » pour désigner la tradition. Longtemps, le terme civilisation a continué à propager l’idée de progrès en opposition à la barbarie. En didactique des langues, le terme « civilisation » a désigné l’ensemble des dimensions culturelles d’un pays. Les enseignants parlaient de civilisation chinoise, indienne, etc. Emile Durkheim & Marcel Mauss (1913, 591) soulignent qu’une « civilisation constitue une sorte de milieu moral dans lequel sont plongées un certain nombre de nations et dont chaque culture nationale n’est qu’une forme particulière ».

Aujourd’hui, en didactique du FLE, le terme « culture » est préféré à celui de « civilisation » grâce aux travaux de recherche d’anthropologues et sociologues.

Selon Sigmund Freud (1927, 7), la culture est « tout ce par quoi la vie humaine s’est élevée au-dessus de sa condition animale et par où elle se distingue de la vie des bêtes ». La culture est donc une entité proprement humaine capable de s’apprendre et de se transmettre.

Renald Legendre, spécialiste des sciences de l’éducation, dresse une liste des composantes sociales du mot « culture ». Il s’agit donc :

d’un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s’exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d’une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée (1998, 133).

Le didacticien Robert Galisson (1988, 32) souligne que : « la culture renvoie d’une part au culturel et d’autre part au cultivé ». La notion de culture est ainsi divisée en deux parties distinctes. Le culturel est à rapprocher de ce que l’on considère comme la culture du quotidien c’est à dire les us et coutumes, les habitudes et les comportements d’un groupe social et le cultivé est considéré comme la culture savante telle la littérature, les sciences etc. compilées dans des livres ou à contempler lorsqu’il s’agit d’architecture, de peinture... Malgré leur dissemblance, le culturel et le cultivé sont complémentaires. Robert Galisson (*idem*, 83) ajoute « Le culturel est le passage obligé du cultivé ». Les productions culturelles, matérielles et immatérielles naissent d’actions humaines et existent en tant que symboles d’une façon de penser, de concevoir le monde à une époque donnée.

La culture d’une langue cible est à multiples facettes car l’anglais comme le français, l’espagnol ou le portugais sont parlés sur plusieurs continents par des habitants aux cultures variées. L’étude d’une langue vivante étrangère ouvre à la rencontre d’une multiplicité d’habitudes, us, coutumes, façons de penser ainsi qu’à un patrimoine matériel et immatériel multiples. La culture est composée de processus sociaux non-homogènes et en continuelle évolution d’où une culture vivante. Ainsi parler de la langue française comme de la « langue de Molière » n’a aucun sens tant la culture française a évolué depuis la période classique. À d’autres temps, d’autres façons de parler et de penser le monde.

1.1.2 Langue et culture, deux notions étroitement liées

Une langue peut être enseignée de multiples façons en fonction de la représentation de l’enseignant et du chemin qu’il estime devoir parcourir pour l’acquérir. Une langue peut être essentiellement un système grammatical construit avec des règles précises ou bien un moyen de communication entre les hommes et les cultures. Depuis le milieu des années 70, en didactique

des langues, l’approche communicative est privilégiée. La connaissance de la culture et de la société fait alors partie des objectifs d’apprentissage. Les enseignants doivent ainsi à la fois développer les compétences langagières et les compétences culturelles de leurs élèves.

Philippe Blanchet (2007) insiste sur le fait que l’enseignant doit avoir une connaissance approfondie du fonctionnement des langues enseignées et des connaissances approfondies en ethnologie qui porte principalement sur l’enseignement des cultures. Selon lui, cette perspective reflète une compréhension moderne de l’apprentissage des langues qui reconnaît la relation intrinsèque entre langue et culture.

Geneviève Zarate et Aline Gohard-Radenkovic (2003) rejoignent cette affirmation en disant que la langue est une manifestation de l’identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu’ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d’une culture donnée. Ces réflexions montrent que lorsque nous apprenons une nouvelle langue, nous nous baignons dans tout un univers culturel.

Parfois l’apprentissage langagier devient complexe car le mot à utiliser ne renvoie à aucun aspect culturel reconnu. Yolande Zauberman et Paulina Mikol Spiechowicz (2016) ont publié un dictionnaire intitulé *Les mots qui nous manquent* où elles répertorient tous les mots qui n’existent que dans une seule langue. Les autrices sont parties d’une observation de laveurs de carreaux de gratte ciels à New York. Ces employés de nationalité indienne n’éprouvaient aucun vertige. Interrogés sur la peur du vide, ces hommes n’ont pas su répondre car la notion de « vertige » n’existe pas dans leur culture. Cette remarque a conduit les autrices à observer tous les mots des cultures notamment africaine et asiatique intraduisibles en français par manque de référence culturelle commune.

Il n’est donc pas possible d’établir systématiquement des comparaisons entre les langues et les cultures. Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1999, 41) soulignent que

chercher à établir un parallèle, vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments mais sous des formes différentes (...) implique la croyance en l’existence d’un schéma culturel universel à partir duquel s’ordonneraient toutes les cultures.

1.1.3 La rencontre avec les cultures de l’autre

Lorsque nous entrons en contact avec une personne de culture différente, nous adoptons parfois une démarche méfiante car nous projetons nos références culturelles sur lui et cette mise en

regard de cultures provoque le rejet. Nous pouvons aussi admettre les différences culturelles, les accepter sans qu’aucun de nos référents culturels ne soient examinés. *A contrario*, nous pouvons accompagner la rencontre avec les cultures de l’autre d’un retour réflexif sur notre propre culture.

Dans son livre intitulé *Une langue venue d’ailleurs*, l’auteur franco-japonais Akira Mizubayashi (2011, 166) raconte son expérience de Japonais marié à une Française et vivant à Paris. Locuteur à la double culture, japonaise et française, il analyse avec acuité ce qui lui fait « faux bond » dans la culture française. Il connaît parfaitement tous les codes de la langue française ; il a non seulement une bonne connaissance des usages de la langue du quotidien mais aussi, fin lettré, il a lu les philosophes humanistes comme ceux des Lumières. Mais des éléments culturels restent inaccessibles. Il est incapable par exemple d’utiliser des expressions affectueuses comme « ma chérie » ou « ma grande » que son épouse française de naissance emploie pour parler à sa fille. Il en comprend le sens mais sa pudeur culturelle l’empêche de parler.

Sans doute, faut-il penser que, entravé par le noyau dur de ce que je suis d’abord en tant qu’être japonais, je ne parviens pas à aller jusqu’au bout de ce passage à la culture française

En France, il observe aussi les relations de courtoisie entre inconnus avec étonnement. Au Japon, « Bonjour » ou « Merci » entre personnes non intimes s’expriment essentiellement par la position du corps.

Akira Mizubayashi (2011, 165) observe aussi sa langue japonaise maternelle en comparaison de sa langue française adoptive :

le pronom personnel “Je” ne s’affirme pas en tant qu’invariant transcendant toute situation particulière (comme en français) mais il endosse plusieurs formes différentes en fonction de la figure de l’interlocuteur (position sociale, sexe...) et de la situation d’énonciation

Le « je » japonais est donc protéiforme au contraire du pronom personnel français. Ces remarques intimes d’un auteur franco-japonais rejoignent les observations de Philippe Blanchet (2005, 6) :

Toute langue véhicule et transmet par l’arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatiques, des schèmes culturels d’un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre une vision du monde spécifique, différente de celle offerte par une autre langue.

Observer comme Akira Mizubayashi les « visions spécifiques » de la France et du Japon transmises par la langue comme d’autres possibilités de penser et d’agir, c’est adopter une démarche interculturelle.

Les réflexions d’Akira Mizubayashi permettent de mieux comprendre le sens du concept d’« interculturel » que nous allons définir.

1.2 L’interculturel

Auprès des primo-arrivants, quand on enseigne la langue française comme facteur d’intégration pour vivre en France, le terme « intégration » ne signifie pas qu’il faut « faire table rase du passé de chacun » pour une assimilation parfaite à la langue et culture du pays d’accueil. Pour nous, adopter une démarche interculturelle participe à cette volonté de lutter contre toute hégémonie culturelle pour accepter chacun avec ses différences et ses ressemblances. D’où l’importance de bien définir le concept d’interculturel pour le faire vivre dans sa classe de langue.

1.2.1 Définition de l’interculturel

Il convient tout d’abord de dire que le terme « interculturel » n’a pas de définition consensuelle et fait l’objet de débats aussi bien dans le domaine de la didactique des langues que dans le monde du travail où les relations commerciales obligent à tenir compte de la culture de l’entreprise étrangère.

Selon Jean-Claude Beacco (2018, 13), l’interculturel est un terme :

passe-partout pour évoquer les problématiques de la didactique de la culture civilisation. Ces problématiques n’ont pas gagné en clarté et en efficacité mais responsabilisent plus les enseignements de langues, qui n’ont pas uniquement pour rôle de transmettre des connaissances, de susciter de l’intérêt pour les sociétés où la langue cible est employée ou d’alimenter la culture générale.

Composé du préfixe *inter-* et de l’adjectif « culturel », le terme induit une idée de mise en relation. Selon Renaud Dumont (2008, 8), l’interculturel :

c’est faire face à l’Autre, non pas pour l’affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l’écouter, s’ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s’observent, s’inspirent mutuellement. L’interculturel, ce sont des langues-cultures qui se croisent et qui veulent se comprendre

Le sociolinguiste Philippe Blanchet (2007) souligne lui aussi que le suffixe « inter » dans « interculturel » est lié aux interactions, au métissage, à la rencontre de l’altérité. Il estime aussi que le terme « interculturel » renvoie à des principes d’action, à une méthodologie bien plus qu’à une notion abstraite. C’est la raison pour laquelle il préfère ne pas utiliser le terme en substantif seul mais en adjectif qui accompagne les termes « approche », « relation » ou « démarche ».

1.2.2 Démarche interculturelle

Que se passe-t-il quand « je » rencontre « un autre » ? Trois démarches sont possibles.

Dans la première, « je » projette inconsciemment son système de référence culturelle sur « l’autre », d’où une considération de l’autre comme étrange à « soi ».

Dans la deuxième démarche, « l’autre » est considéré comme un être avec des normes qui lui sont propres bien différentes de soi. Il s’agit d’une démarche multiculturelle où la différence est reconnue mais où un retour sur ses propres référents culturels n’est pas opéré.

Dans la troisième démarche, la relativité du système culturel de l’autre est accompagnée d’un retour réflexif sur sa propre culture, qui n’est alors plus considérée comme un modèle unique et supérieur. Cette troisième démarche peut être considérée comme une démarche interculturelle.

Martine Abdallah-Pretceille (1999, 52), une des pionnières dans la recherche sur la notion d’« interculturel », donne des pistes pour adopter ce qu’elle appelle une « démarche interculturelle ».

Premièrement, le sujet est construit comme être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables. On ne peut définir autrui en lui assignant d’autorité les caractéristiques d’un groupe culturel défini arbitrairement. L’individu est considéré comme acteur de sa culture et non comme son simple produit

La démarche interculturelle invite à ne plus considérer untel comme un Africain ou un Américain, un musulman ou un chrétien mais comme un être humain libre porteur d’une culture personnelle transmise par sa famille, ses amis, sa communauté...

Martine Abdallah-Pretceille (*idem*) ajoute que :

La démarche interculturelle se définit comme globale et multidimensionnelle, afin de rendre compte des dynamiques et de la complexité des phénomènes sociaux et d’éviter les

processus de catégorisation. Elle requiert de comprendre de l’intérieur l’univers de signification des acteurs (démarche compréhensive). Il s’agit, pour le chercheur, d’acquérir une familiarité avec l’univers social sur lequel il travaille, de comprendre les représentations qui l’animent, et de s’interroger de manière réflexive autant sur la culture de l’autre que sur la sienne propre (démarche interactionniste).

Adopter une démarche interculturelle, c’est refuser d’enfermer l’autre dans une culture car nous laissons chacun libre de se conformer ou non aux « idéaux » de sa communauté. Chacun peut évoluer, se convertir à une autre religion, adopter de nouveaux comportements.

La démarche interculturelle doit s’accompagner d’un retour réflexif sur sa propre culture qui ne doit pas être considérée comme modèle supérieur et idéal. Sans cette prise de conscience, la rencontre ou relation interculturelle s’accompagne de préjugés voire de racisme.

Selon Michael Byram (2002, 8), « l’interculturel désigne la capacité à faire l’expérience de l’altérité culturelle et à l’analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu ».

En ne considérant plus sa culture comme la seule acceptable, l’individu adopte une attitude critique qui lui permet de s’ouvrir aux différences.

1.3 Le rôle de l’enseignant médiateur

En classe de langue, l’apprenant se trouve face à une multitude de cultures, la sienne, celle de ses camarades, celle de l’enseignant et celle de la langue cible. Il découvre plusieurs manières de penser et d’agir, différentes habitudes et comportements. L’enseignant de langue étrangère adopte une démarche interculturelle s’il encourage les élèves à écouter les opinions de chacun, à poser des questions et à débattre des idées; il donne ainsi l’opportunité à chaque élève d’apprendre des uns et des autres et de remettre en question ses certitudes. La démarche interculturelle n’est pas inscrite dans un programme scolaire. Elle dépend de la sensibilité de l’enseignant, du choix de ses activités et de son projet pédagogique.

1.3.1 La représentation des langues

En didactique des langues, selon Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002, 7), « on reconnaît que les représentations que les locuteurs se font des langues influencent les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser ». L’enseignant, en classe de langue, transmet sa représentation de la langue cible imprégnée de

ses lectures, voyages, études, famille... Comme son professeur, l’apprenant a sa propre représentation de la langue et culture à apprendre transmise par sa famille, voyage, étude... Il s’agit pour chacun de prendre conscience des représentations stéréotypées et des préjugés pour apprendre le plus objectivement possible et aller vers l’autre sans *a priori*.

1.3.2 Les stéréotypes et les préjugés

Étymologiquement, le terme stéréotype est composé du préfixe *stéreo* qui vient du grec *stéréos* qui signifie solide et du suffixe *type* qui désigne l’image imprimée. Un journaliste américain Lippmann, en 1922, est le premier à utiliser le mot pour désigner les images dans la tête qui s’intercalent avec la réalité (Chaves, Favier, Pélissier, 2015, 50).

Souvent on utilise le stéréotype ou image pour simplifier un groupe social comme la Tour Eiffel associée à la France. Beaucoup de manuels de FLE placent en couverture cette image de la Tour Eiffel pour signifier qu’il s’agit d’apprendre la langue française. Un stéréotype est une image qui surgit spontanément lorsque l’on prononce un mot comme « La France ». Irréfléchi, constant, le stéréotype se propage partout dans le monde. Ainsi de la Chine à l’Ouganda, chacun imagine la France sous les traits de la Tour Eiffel. Afin de rendre un environnement complexe plus compréhensible, on le généralise en une image.

Cette représentation stéréotypée peut être le résultat d’un apprentissage social. Nous sommes imprégnés de représentations multiples transmises par la famille, les amis, l’école, le lieu où nous travaillons, la politique de notre pays... Les stéréotypes communiquent des informations sur notre culture, nos façons de penser. Les stéréotypes sont aussi bien positifs que négatifs. Affirmer que les Chinois sont travailleurs est un compliment qui s’adresse à un groupe mais ne tient pas compte des individus. Ces représentations simplifiées d’une réalité telle que nous la percevons nous permettent de vivre en société. Nous classons, nous ordonnons notre environnement afin de mieux le comprendre. Les stéréotypes nous rassurent et nous rassemblent en tant que groupe de même culture.

Le préjugé peut être considéré comme une idée préconçue souvent imposée par le milieu social ou l’époque. Souvent le préjugé s’appuie sur un stéréotype. Par exemple, les Français sont râleurs (préjugé), ils font toujours grève (stéréotype). Le préjugé et le stéréotype ne sont pas fondés sur une expérience vécue mais basés sur une idée générale communément admise à force de colportage.

Toutefois, au contraire du stéréotype, le préjugé est associé à une attitude négative qui peut entraîner des réactions racistes ou discriminantes.

1.3.3 Prendre conscience de « l’habitus »

Les représentations, les préjugés, les stéréotypes font partie de l’« habitus » pour reprendre le terme du sociologue Pierre Bourdieu dans son ouvrage intitulé *La distinction*.

Le mot *habitus* vient du verbe *habeo* qui signifie avoir en latin. Selon Pierre Bourdieu, l’habitus est cet « avoir » qui fait que selon mon appartenance à telle classe sociale je me comporte de telle manière et je trouve les comportements des autres appropriés ou non. Cet « avoir » intériorisé n’est pas l’apanage d’un individu mais au contraire partagé par un groupe social bien délimité. Pierre Bourdieu, par exemple, se saisit du groupe social enseignants pour étudier leurs pratiques. Selon ses observations, les professeurs ont des ressources culturelles mais peu de ressources financières d’où des préférences pour les activités qui demandent peu d’argent.

L’habitus c’est aussi un système de valeurs qui classifie, distingue pour reprendre le titre de l’ouvrage de Pierre Bourdieu. Cette distinction permet de repérer des airs de famille avec d’autres membres d’une classe sociale. C’est ainsi par exemple qu’un enseignant sera plus enclin à s’intéresser à un élève qui lui ressemble.

L’habitus est un système de dispositions durables intériorisées par des individus du fait de leurs conditions d’existence (dont le revenu financier) et qui fonctionne comme principes inconscients d’action, de perception et de réflexion. L’habitus s’apparente à une grille de lecture à travers laquelle nous percevons et jugeons la réalité. Les travaux de Pierre Bourdieu ont influencé de nombreux sociolinguistes. Nous retrouvons cette même expression de grille d’analyse dans les observations de Philippe Blanchet (2007, 2) qui note que :

La culture est un ensemble de schèmes interprétatifs... qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d’analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements sociaux

Pierre Bourdieu constate que l’acquisition de compétences culturelles s’opère par le biais de l’habitus, produit du milieu d’origine et de la trajectoire individuelle et collective dans l’espace social. L’acquisition de l’habitus se construit essentiellement au cours de notre socialisation primaire au sein de notre famille. Mais l’habitus n’est pas figé puisqu’il se restructure selon notre trajectoire sociale. Cette observation implique que nos pratiques et nos représentations ne

sont pas totalement déterminées et peuvent évoluer. D’où l’importance de l’école lieu de socialisation, lieu où l’on vit ensemble et où l’on apprend à vivre ensemble. Exposer à la diversité culturelle dès la prime enfance permet d’atténuer les préjugés de classe sociale notamment.

Toutefois il est pédagogiquement impossible d’éliminer totalement stéréotypes et préjugés. Comme le dit Albert Einstein : « Il est plus difficile d’éliminer un préjugé que de diviser un atome ! ».

Pierre Bourdieu affirme que même si l’habitus se restructure, il reste figé au plus profond de soi. En classe de langue, l’enseignant s’il adopte une démarche interculturelle participe à l’évolution des représentations stéréotypées pour amener les comportements vers plus de compréhension et de partage. Il invite les apprenants à réfléchir à leurs propres valeurs et à leurs propres convictions en analysant leurs représentations inconscientes à propos des us, coutumes, façons de penser et de concevoir le monde.

1.3.4 Compétences interculturelles

En adoptant une démarche interculturelle, l’enseignant tient compte des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR).

Le CECR (2001, 9) promeut l’approche interculturelle dans la formation linguistique.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l’enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l’apprenant et de son identité en réponse à l’expérience enrichissante de l’altérité en matière de langue et de culture

Les auteurs (2001, 83) insistent sur une prise de conscience interculturelle qu’ils décrivent :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctes entre « le monde d’où l’on vient » et « le monde de la communauté cible ») sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle... Qui inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s’enrichit également de la conscience qu’il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par la L1 (langue maternelle) et L2 (langue seconde) de l’apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte

Le CECR met en exergue « cette prise de conscience interculturelle » car aujourd’hui l’enfant, dès son plus jeune âge est imprégné de différentes cultures, que ce soit en famille, à l’école, avec des camarades de toutes nationalités, dans les associations, où il peut jouer au football avec des

enfants de tous les pays par exemple ; sur internet, il a aussi accès à des documents ou à des échanges du monde entier. L’enfant est donc très tôt confronté à l’altérité.

Martine Abdallah-Pretceille, dans un article intitulé *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l’altérité* (2008, 4) remarque que dans ce contexte de relations interculturelles variées (famille, sport, etc.), « l’autre culturel » n’est plus un étranger puisqu’il est entré dans la vie de chacun. L’apprentissage des langues étrangères en est donc bouleversé.

Il s’agit moins de promouvoir un savoir culturel qu’un savoir-faire, une compétence culturelle définie comme la capacité à s’orienter dans une culture étrangère

Selon le CECR, « s’orienter dans une culture étrangère », c’est acquérir en classe de langue vivante des compétences communicatives avec un objectif interculturel. Quatre types de savoirs seront à développer :

- les savoirs sont des connaissances à acquérir issues des regards croisés c’est à dire comment chacun apparaît dans l’optique de l’autre
- les savoir-être sont des attitudes à développer pour relativiser son système de références culturelles, s’ouvrir à l’altérité, se décentrer
- les savoir-faire sont des aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, à jouer un rôle d’intermédiaire culturel, à gérer les malentendus culturels et à être capable d’effectuer un retour réflexif sur sa propre culture
- les savoir apprendre sont une mobilisation de tous les savoirs précédents pour découvrir de nouvelles expériences et de nouveaux comportements, valeurs, croyances, en d’autres termes, « être disposé à découvrir l’autre ».

Les auteurs du CECR souhaitent, grâce à ces quatre savoirs, développer une « compétence interculturelle ». Ainsi chaque citoyen, dans un contexte d’échanges internationaux aura à la fois la capacité de communiquer des informations et d’interagir au mieux avec des personnes de culture étrangère à la sienne.

Michel Boiron (2022, 1) souligne toutefois que les relations interculturelles suscitent de nombreuses interrogations :

D’un point de vue philosophique, à partir de quel moment passe-t-on du « je » au « nous » ?

Quel est le rituel de passage pour que « les autres » soient acceptés ou refusés dans la communauté et entrent dans la sphère du « nous » ? Comment le groupe se comporte-t-il face aux autres groupes ? [...] Le rôle de l’école dans ce contexte redevient essentiel. À quoi sert l’école ? Quel est le projet éducatif ? Quelle est la mission éducative ? Évidemment, il y a les apprentissages disciplinaires, mais au-delà, c’est la question du vivre ensemble

Et si le « vivre ensemble » s’exerçait lors de l’enseignement des langues étrangères, lieu privilégié d’une rencontre interculturelle organisée ?

Dans son groupe classe, le professeur encourage l’apprenant à la fois dans l’acquisition langagière, dans sa réflexion sur sa compréhension du monde et enfin, dans sa capacité à échanger, à s’exprimer, à partager ses idées avec les autres. L’apprentissage d’une autre langue est un lieu de rencontre avec d’autres modes de pensée, d’autres manières de construire la représentation du monde et de concevoir les échanges entre les humains. Au-delà des différences, il y a aussi beaucoup de points de rencontre qui favorisent l’amitié.

L’acquisition de « la compétence interculturelle » n’est jamais achevée ou totalement parfaite. Il est impossible de prévoir l’ensemble des connaissances nécessaires à une interaction avec des locuteurs de cultures différentes car les us, coutumes, croyances, traditions etc. évoluent avec les années, changent selon le contexte géographique ou politique mais aussi selon le sexe et l’âge des interlocuteurs. Chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie au fur et à mesure qu’il adhère à de nouveaux groupes sociaux ; cette découverte de nouvelles expériences, de croyances, de valeurs et de comportements peut constituer un choc et une remise en question d’identités et de valeurs même les plus profondément ancrées. Chacun des interlocuteurs doit être constamment conscient de la nécessité de s’adapter, d’accepter les changements pour atteindre une « compétence interculturelle ».

Partie 2 – La recherche

Le cadre théorique avait pour objectif de fournir des éléments susceptibles de mieux cerner notre projet de recherche et répondre à la question suivante :

L’interculturel fait-il partie des pratiques enseignantes dans les établissements du secondaire à Athènes ?

Après avoir explicité les concepts essentiels, nous allons désormais évoquer le terrain de notre recherche.

Stagiaire en tant que professeur de Français langue étrangère au 67^e collège d’Athènes dans le quartier Attiki, nous observons que la majorité des élèves sont des enfants issus de différentes vagues d’immigration en Grèce.

La Grèce a toujours été une terre d’accueil. Mais au début des années 90, l’effondrement du communisme en Europe de l’Est (chute du mur de Berlin) voit l’afflux d’habitants d’Albanie puis de Bulgarie, de Roumanie, de Pologne venus trouver de meilleures conditions de vie en Grèce. L’économie du pays est alors dynamique et les contrats saisonniers sont nombreux dans l’industrie, l’artisanat, le tourisme, la construction, les transports et bien sûr l’agriculture. Les années 2000 voient arriver par la mer des populations venues du Pakistan, du Bangladesh, de l’Irak, de l’Afghanistan, de la Géorgie et des Philippines.

Même si les modèles d’intégration varient d’un pays à l’autre, le migrant considéré comme intégré parle la langue du pays d’accueil. Nous avons pu remarquer dans les classes où nous avons été stagiaire que les élèves issus de l’immigration parlent parfaitement la langue grecque.

Outre l’établissement scolaire de notre stage situé dans un quartier multiculturel, nous avons choisi d’élargir notre recherche à des collèges et lycées qui rencontrent un vif succès auprès des familles.

Quatre de nos camarades de notre promotion Erasmus étaient stagiaires au collège et lycée pilote d’Athènes ; une de nos camarades était au collège expérimental. Ces deux établissements sont sélectifs : le collège et le lycée pilote organisent chacun un examen de connaissances qui donne droit ou pas à l’inscription scolaire, le collège expérimental organise lui une sélection par tirage au sort.

Grâce à l’entremise de nos camarades, nous avons obtenu l’adresse mail de quatre enseignantes de ces établissements pour nous présenter et fixer un rendez-vous d’entretien dans le but d’en savoir un peu plus sur leur parcours professionnel, leur établissement scolaire, le public accueilli ainsi que sur leurs pratiques enseignantes. Les personnes rencontrées sont toutes des femmes enseignantes. Nous avons décidé de les rencontrer sur leur lieu de travail. Dans son espace professionnel, selon nous, l’interviewée est plus à l’aise pour parler de sa vie professionnelle

2.1 Identité de la recherche

Dans un premier temps, dans le but de recueillir plus facilement les données à analyser, nous avons eu l’idée de concevoir un questionnaire à remettre à nos interlocuteurs sur leur boîte mail avec l’information que l’enquête écrite ne dépasserait pas les quinze minutes. Pour élaborer un questionnaire, il faut prendre en compte le peu de disponibilité de l’interlocuteur et prévoir des réponses courtes. Le questionnaire, par écrit, offre un cadre fixé à l’avance. Il a l’avantage de pouvoir être complété en plusieurs fois avec un temps de réflexion entre chaque question.

Or, rapidement, nous avons émis l’hypothèse selon laquelle les enseignantes interrogées seraient heureuses de rencontrer un natif de la langue cible. Nous avons donc privilégié l’entretien sans contrainte de temps. Lors de l’invitation à la rencontre, par mail, nous avons stipulé que nous serions disponibles à l’heure choisie par l’enseignante, selon ses disponibilités. Nous avons fait la remarque que l’entretien serait court (sans donner de temps) afin de ne pas effrayer l’enseignante avec une rencontre fleuve.

Nous avons demandé la faveur d’un entretien sur le lieu de travail de l’enseignante. Le choix de l’entretien s’explique par notre volonté de recueillir une parole spontanée, la plus libre possible autour du sujet de la recherche. Nous avons bien conscience que l’entretien n’engage pas automatiquement une parole libre. La façon dont nous posons les questions et les modalités de notre intervention, si nous interrompons ou contredisons les propos, peuvent influencer le discours de notre interlocuteur et le conduire à adopter des stratégies discursives. Selon nous, les données à recueillir sont des opinions, des expériences, des comportements donc des informations qualitatives que nous ne devons pas remettre en cause lors de l’entretien. Nous avons donc choisi un entretien directif avec des questions réfléchies au préalable. Chaque enseignante a répondu à ce même choix de questions.

Notre recherche ne vise pas à fournir des données chiffrées, mais à encourager les enseignantes à s’exprimer personnellement sur leur choix de langue, leur support d’activités, leur rapport à la culture... Et, ainsi, de « débusquer » comment elles envisagent le concept d’interculturel dans leur pratique enseignante. La lecture de l’ouvrage du sociologue Jean-Claude Kaufmann intitulé *L’entretien compréhensif* (2016) a guidé notre démarche. Nous avons retenu quelques règles pour mener à bien une recherche compréhensive.

La première, avant même de commencer le travail, est d’avoir une idée en tête, le sentiment que quelque chose est à apprendre. Kaufmann parle d’hypothèse de départ à confirmer ou infirmer. Pour notre recherche, il s’agit de découvrir à partir de cinq entretiens si le concept d’interculturel en classe de FLE est effectif dans les pratiques enseignantes.

La deuxième règle exige que la personne qui dirige l’entretien soit en empathie avec son interlocuteur. Les personnes interrogées sont moins un échantillon représentatif qu’une sélection possible de sources d’information. Le sujet n’a pas toujours raison mais il a ses raisons qu’il s’agit de découvrir. Cette méthode d’entretien exige une écoute attentive car les hésitations, les silences ont aussi leur importance et peuvent s’analyser.

Nous avons enregistré l’entretien. Volontairement, nous avons évité la prise de notes écrites pour laisser libre cours à la conversation. Selon Kaufmann (2016, 64), l’entretien compréhensif est paritaire afin d’effacer la hiérarchie possible entre interviewer et interviewé. Toutefois l’entretien compréhensif comporte ainsi le risque d’une forme de « complaisance » envers son interlocuteur l’obligeant à fournir la réponse espérée.

La connivence [...] peut tirer l’entretien dans un sens donné, chacune des approbations fonctionnant comme un système de renforcements positifs, [...] qui signalent à la personne interrogée ce que l’enquêteur veut entendre et lui imposent une problématique.

Nous avons tenu compte de ce risque. Nous n’avons pas guidé l’entretien vers telle ou telle réponse pour favoriser notre recherche. Nous avons, dès la création de la grille de questions, souhaité une parole libre donc nous n’avons pas prononcé le mot « interculturel », « altérité » et tous les concepts vus dans la première partie de notre mémoire. Cette restriction n’entraîne aucun regret. Toute rencontre humaine est riche d’enseignements et nous sommes satisfait des réponses apportées à nos entretiens.

Pour obtenir une parole libre des enseignantes, nous n’avons pas suivi à la lettre les recommandations du sociologue Kaufmann qui préconise de construire une grille d’entretien très souple permettant des relances répétées sur le temps de la rencontre.

Nous avons préféré mener un entretien directif où chaque enseignante répond à une même série de questions sans aucune intervention de notre part. Cette forme d’entretien centrée sur les réponses permet de mieux analyser toutes les variations.

2.1.1 Question de la recherche

À travers notre recherche, nous nous demandons si l’interculturel fait partie des pratiques pédagogiques de cinq enseignantes de FLE à Athènes.

Se soucier d’interculturalité en classe de langue dépend de la seule volonté de l’enseignant. L’interculturalité n’est pas inscrite dans un programme scolaire. Elle ne fait pas l’objet d’une évaluation des élèves. Nous avons donc choisi de donner directement la parole à celles qui, selon un choix personnel, peuvent créer des liens entre les cultures.

Comme il s’agissait de nos premiers entretiens, avec des enseignantes à l’expérience professionnelle de longue date, nous nous sentions plus rassuré d’avoir élaboré une grille d’entretien afin de guider au maximum nos interlocutrices vers les thématiques qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche.

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, notre entretien comporte trois parties.

La première partie porte sur le profil de l’enseignante ainsi que sur ses représentations de la langue française. Notre objectif était de lier le répertoire langagier de l’enseignante, ses représentations des langues à notre question de recherche.

- 1) Combien de langues parlez-vous ?
- 2) Pourquoi avez-vous choisi d’enseigner la langue française ?
- 3) Quelles étaient vos représentations de la langue avant de l’étudier ?

La deuxième partie porte sur l’établissement scolaire et les élèves. Nous voulions en savoir davantage sur l’établissement scolaire en lui-même, le public de cet établissement, qu’est ce qui

a motivé les élèves à entrer dans cet établissement mais aussi le choix des élèves de la langue française comme seconde langue.

- 1) Qui sont vos élèves ?
- 2) Parlez-moi de l’établissement scolaire et du quartier où il se situe.
- 3) À quel moment rencontrez-vous les parents d’élèves ?
- 4) Selon vous, pourquoi les élèves ont fait le choix du français ?
- 5) Quelles langues parlent vos élèves ?

La troisième partie porte sur la vie de classe, les pratiques enseignantes, le choix des supports d’activité... Notre objectif était de voir si ces pratiques enseignantes intégraient « l’interculturel » ou non, et si oui, de quelle manière ? La notion de « culture » dépend des représentations de l’enseignant. En effet, il s’agit d’un terme un peu passe partout qui englobe le patrimoine comme les habitudes, les croyances, les manières de penser etc.

- 1) Quels sont les supports que vous utilisez en classe pour présenter la France de manière générale ?
- 2) Comment les sélectionnez-vous ?
- 3) Quels sont les aspects du pays que vous montrez à vos élèves en priorité ?
- 4) Comment présentez-vous la francophonie ?
- 5) Comment est-ce que vous cherchez à créer des liens entre les différentes cultures de vos élèves ?
- 6) Comment susciter de la curiosité pour les cultures ?
- 7) Quels sont les points les plus importants, selon vous, dans le CECR ?

2.1.2 Choix du public sujet des entretiens

Dans la classe de langue, l’enseignant est le lien entre l’apprenant et la culture-langue cible. Sa mission est de faire progresser le groupe classe par étapes successives de compétences à

maîtriser. L’enseignant se fixe des objectifs par séquence en effectuant des choix d’activités et de supports. Ces choix révèlent sa personnalité et sa réflexion autour de la langue cible.

Nous avons choisi de mener des entretiens avec des enseignantes de FLE car elles jouent un rôle majeur de création de liens entre les langues et cultures.

Il n’est pas facile de déterminer un nombre précis d’entretiens. Nous avons estimé que l’écoute de cinq enseignantes de FLE dans quatre collèges et un lycée d’Athènes serait suffisante pour notre recherche. La situation géographique des établissements scolaires dans Athènes est suffisamment variée. Les enseignantes n’ont pas déclaré qu’elles souhaitaient témoigner sous forme d’anonymat.

ET est enseignante de français dans le 67^e collège d’Athènes, situé à Attiki. Ce quartier situé près du centre-ville d’Athènes accueille des populations multiculturelles issues d’une immigration récente (Ukraine) ou plus ancienne (Albanie).

AT enseigne le français dans un collège expérimental situé à Panepistimio, quartier selon elle « bourgeois ». Le collège très apprécié des familles est en incapacité d’accueillir toutes les demandes de scolarité. Il organise donc un tirage au sort pour déterminer quels sont les élèves acceptés.

KK et VM enseignent dans un collège pilote situé dans le quartier d’Ampelokipi. Selon ces enseignantes, le quartier est mixte et accueille une population d’employés comme de cadres. ML enseigne au lycée pilote voisin de ce même quartier. Le collège et le lycée pilote organisent chacun un examen d’entrée. Les élèves qui désirent suivre leur scolarité dans ces établissements sont réunis autour d’épreuves écrites qui déterminent leur niveau de connaissances dans plusieurs matières dont l’anglais pour les langues vivantes.

2.1.3 Calendrier

Nous avons effectué ces différents entretiens pendant trois jours au cours du mois de mai, soit après les cours dispensés par les enseignantes ou avant le début des séances. Les entretiens ont été réalisés de la manière suivante :

<i>Dates</i>	<i>Heures</i>	<i>Enseignantes</i>	<i>Lieu d’établissement</i>
Jeudi 8 mai 2025	9 h 10	ET	67 ^e collège Athènes
Lundi 12 mai 2025	9 h	ML	Lycée Pilote d’Ampelokipi
Lundi 12 mai 2025	12 h 45	AT	Collège Panepistimio
Lundi 19 mai 2025	10 h 45	KK	Collège pilote d’Ampelokipi
Lundi 19 mai 2025	11 h 30	VM	Collège pilote d’Ampelokipi

2.1.4 Contraintes

Au cours de cette recherche, de nombreuses difficultés ont émergé.

Partager un vécu professionnel avec un étranger est compliqué car les enseignants ne veulent pas dévoiler ce qui pourrait être mal compris.

Les entretiens ont duré entre quinze et vingt minutes. Nous avons réalisé ces entretiens en français et nous les avons retranscrits sans changer un seul mot et nous n’avons pas non plus modifié la syntaxe. Selon nous, un entretien dans leur langue première, le grec, aurait fourni davantage d’éléments concrets, notamment sur la partie « pratiques enseignantes ».

Nous pouvons également nous poser la question de la fiabilité de ces quelques entretiens. Pour mener un travail de recherche approfondi, il aurait fallu observer plusieurs classes de plusieurs établissements pendant au moins un an. Dans le cas présent, nous n’avons qu’un très faible aperçu de la pratique didactique adoptée par ces cinq enseignantes.

Pour finir, nous avons eu seulement un mois pour concrétiser ces rencontres. En effet, la partie théorique a occupé une grande partie du début du semestre athénien. Puis, l’élaboration des questions pour les entretiens a également empiété sur le travail de terrain. Une fois le guide d’entretien prêt, les vacances de Pâques commençaient et les enseignantes n’étaient donc pas

disponibles. Une fois les vacances de Pâques finies, il ne restait que le mois de mai pour mener à bien notre recherche, la fin des cours en Grèce étant la dernière semaine de mai.

2.1.5 Méthodologie

Une fois les entretiens réalisés, nous devons traiter les données recueillies. Il faut dans un premier temps retranscrire intégralement le contenu des enregistrements. Puis il faut relire plusieurs fois les notes. L’objectif est de sélectionner les passages intéressants. Selon (Kaufmann, 1996, 73) :

Le traitement ne consiste pas à simplement extraire ce qui est dans les bandes et à le mettre en ordre. Il prend la forme d’une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative : il faut faire parler les faits, trouver des indices, s’interroger à propos de la moindre phrase.

Pour mener l’enquête, nous avons rédigé une fiche enseignant pour chaque question posée avec d’un côté le propos tenu suivi de notre commentaire et des premières interprétations.

Dans la grille d’entretien, nous avons des questions sur les langues parlées, la formation en langue française, les représentations de la langue cible qui permettent de broser un portrait de l’enseignante avec des indices pour expliquer ses choix didactiques. Comme le souligne Kaufmann (*ibid.*, 76), sa démarche n’est pas à suivre à la lettre. Il s’agit plus d’un guide, d’une démarche à réfléchir que d’une méthode. Nous avons gardé les traces de l’oralité avec parfois les erreurs de syntaxe. Les hésitations dans notre entretien sont plus à interpréter comme une recherche de lexique, du « mot juste » mais les répétitions peuvent être significatives.

La retranscription intégrale change la nature du matériau de base, qui devient texte écrit, plus concentré sur le langage ; ce qui est idéal pour un traitement simplifié des données mais pas pour une enquête approfondie... L’oral me semble infiniment plus riche et complexe. Les rythmes, les intonations et les silences sont autant de commentaires de texte pouvant en changer le sens.

Cette démarche « à l’écoute attentive » peut s’avérer trop créative de sens d’où l’importance de la transcription écrite concentrée sur le contenu.

Les fiches avec commentaires doivent apporter des réponses à la question de notre recherche.

2.2 Présentation des données recueillies

Cette partie est consacrée à la présentation ordonnée des propos issus de nos cinq entretiens avec le personnel enseignant. En effet, à l’intérieur de notre guide d’entretien directif se trouvent des thématiques et des sous-thématiques.

2.2.1 Profil des enseignantes interviewées

Notre premier entretien s’est déroulé le jeudi 8 mai 2025 auprès de ET, enseignante au 67^e collège d’Athènes, dans le quartier Attiki. Il convient de rappeler qu’il s’agit du collège où nous avons personnellement effectué notre stage. L’enseignante interrogée était donc notre tutrice de stage. Ce premier entretien nous a servi de « ballon d’essai ». Nous voulions vérifier la pertinence de nos questions à la lumière des réponses données par notre tutrice avec qui nous nous sentions à l’aise.

À la suite de cet entretien, nous nous sommes aperçu qu’il était indispensable d’en savoir plus sur les enseignantes elles-mêmes, leurs motivations, leurs représentations de la langue française et leur répertoire langagier. L’entretien avec notre tutrice de stage ne contient pas ces informations d’où à notre avis des lacunes pour apprendre à mieux la connaître et créer ce climat d’empathie dont parle Kaufmann indispensable à la conduite de l’entretien compréhensif.

Le quartier

ET effectue sa première année d’enseignement au sein du 67^e collège d’Athènes. Auparavant, la directrice de l’établissement s’occupait personnellement de l’enseignement de la langue française. Le quartier Attiki, d’après notre expérience de stagiaire, est multiculturel. Dans la classe où nous exerçons, après un tour de table pour se présenter, nous avons appris que des élèves parlaient albanais, turc ou ukrainien à la maison en plus de la langue grecque qu’ils considéraient comme leur langue première car « c’est celle du partage avec les amis » selon leurs propres mots.

Dans le cadre du second entretien, nous avons fait appel à ML, enseignante au sein du lycée pilote dans le quartier d’Ampelokipi, et tutrice de stage d’une camarade de promotion. Contactée par mail, l’enseignante a accepté de répondre à nos questions en présentiel. Entre temps, nous avons retenu les leçons de notre précédent entretien. Nous avons modifié notre grille d’entretien

afin d’avoir davantage d’informations sur la formation et l’attrait pour les langues et cultures étrangères.

Le troisième entretien a eu lieu avec AT, enseignante au collège du quartier Panepistimio décrit comme « calme (...) qui a un bon niveau d’un point de vue social ou économique ». L’établissement scolaire où exerce AT est dit expérimental. Les élèves sont choisis après un tirage au sort. Selon elle, ce tirage au sort ne signifie pas que le niveau des élèves est meilleur que dans d’autres établissements mais « que la famille est plus préoccupée de l’enseignement de ses enfants » puisqu’elle est prête à envoyer ses enfants à des kilomètres de chez elle. AT affirme : « Il y a tous les quartiers d’Athènes ici ».

Le quatrième entretien a été effectué avec VM, enseignante au collège pilote du quartier d’Ampelokipi. L’accès aux études dans cet établissement dépend d’un contrôle de connaissances très difficile. Les élèves sont issus de différents quartiers d’Athènes.

Le cinquième et dernier entretien a eu lieu avec KK, elle aussi enseignante au collège pilote du quartier d’Ampelokipi où « habitent des familles aisées, des familles qui ont fait des voyages ».

Répertoire langagier

En plus de la langue enseignée le français, toutes les enseignantes rencontrées parlent leur langue natale, le grec mais aussi l’anglais et l’italien. Une enseignante rencontrée parle aussi allemand et russe. Toutes sont donc polyglottes avec toutefois une préférence pour la langue et culture française qui remonte à l’enfance. L’évocation de parents francophiles tient une place prépondérante pour expliquer l’attrait pour la langue et culture qu’elles enseignent aujourd’hui. ML souligne que sa mère parle français.

Le choix de l’enseignement pour partager ce goût de la langue française s’imprègne dès l’enfance avec le souvenir : « J’enseignais même à des poupées quand j’étais enfant » dit ML. « Dès que j’étais petite, j’aimais enseigner, j’aimais être avec les jeunes » affirme AT.

Toutefois, le choix de l’étude de la langue française au détriment d’autres langues aimées n’est pas toujours un choix personnel.

Pour AT, le choix de la langue française au détriment de l’allemand s’est fait sans volonté affirmée. Ses parents ont décidé de la langue à apprendre pour mieux réussir socialement.

Quand j’ai décidé d’apprendre le français, c’était mes parents qui ont décidé que j’apprenne le français. On m’a dit de choisir une langue entre le français ou l’allemand. Ok. Laquelle est la meilleure ? Le français. D’accord, j’aimerais commencer le français.

Formations

La langue française a profité d’un statut privilégié grâce aux relations économiques, politiques et culturelles entre la France et la Grèce. Le lycée franco-hellénique d’Athènes atteste de cette amitié tout comme l’Institut français.

VM a fait ses études au lycée Franco hellénique où la moitié des cours sont en langue française dispensés par des natifs. Elle a perfectionné son apprentissage de la langue en visitant la France. KK a fait ses études à l’institut français dès l’âge de dix ans car il était tout proche de chez elle. Elle a poursuivi son apprentissage au lycée puis un séjour linguistique d’une année à Lyon a fait naître sa vocation d’enseignante de langue française. AT a aussi effectué ses études en France.

2.2.2 Les établissements

L’éducation scolaire en Grèce est obligatoire pour les enfants de 6 à 15 ans. Notre recherche porte sur l’enseignement du français dans le second degré à Athènes. L’éducation secondaire en Grèce comprend 2 cycles : le collège (gymnasio) et le lycée (lykeio). En Grèce, le collège couvre trois ans de la scolarité d’un élève grec. Le lycée grec couvre lui aussi trois ans de la scolarité d’un apprenant grec.

L’enseignement de la LV2 (allemand ou français) en Grèce commence à partir de l’école primaire (à 10 ans) et se poursuit au collège à raison de deux heures par semaine. Au lycée, deux heures sont consacrées à la langue seconde en classe équivalent à la 2nde et à 1h en classe équivalent à la classe de première en France. En classe de terminale, il n’y a plus d’heures de LV2.

Quatre personnes sur cinq rencontrées enseignent dans des collèges et exercent dans des classes de différents niveaux : des classes de la première année du secondaire (appelée « Alpha »), des classes de la seconde année du secondaire (appelée « Vita ») et des classes de la troisième et dernière année du secondaire (appelée « Gamma »).

Deux enseignantes rencontrées enseignent dans les établissements pilotes qui attirent des élèves venus de différents quartiers d’Athènes d’où la spécificité de ce groupe scolaire qui ne peut être considéré comme « une école de quartier ».

Le groupe scolaire pilote, collège et lycée, est recherché des élèves et apprécié des enseignants. Selon VM, « une direction de l’école très positive, il y a des choses originales, il y a des méthodes moins traditionnelles, et ça nous aide beaucoup » explique la popularité du groupe scolaire pilote.

Les enseignantes sont toutes fières de leur établissement scolaire. KK, enseignante au collège pilote est également la conseillère pédagogique. Le climat relationnel est décrit comme « démocratique, et très positif ».

AT enseigne au collège expérimental du quartier Panepistimio. Dans cet établissement, toutes les nouvelles mesures gouvernementales en matière d’éducation sont testées. Cette particularité peut expliquer l’attrait des familles pour cet établissement sélectif qui organise un tirage au sort pour choisir les heureux élus.

2.2.3 Les élèves et leur famille

Les enseignantes sont fières de leurs élèves. ET, enseignante dans un quartier populaire, affirme :

Alors, c’est un public un peu avancé, un peu avancé, parce qu’on a séparé les élèves, les élèves avancés et les élèves débutants, mais on dit que c’est un public avancé. Tout simplement, c’est un public supérieur à l’autre, mais la plupart des élèves, ce sont des élèves qui veulent apprendre, les élèves que j’ai maintenant, moi.

ET insiste sur les progrès de ses élèves en répétant « ils ont progressé, progressé, oui, beaucoup progressé ».

Les élèves, selon les propos recueillis, ont un bon niveau scolaire. Selon AT, les élèves du collège expérimental sont cultivés ; elle affirme :

« Dans d’autres régions, il n’y a aucune connaissance. C’est à dire la crêpe, la musique, la baguette, tout ça, ça va. Mais ici, ils ont une telle connaissance ».

ML, au lycée pilote, souligne :

« Ils ont un très bon niveau de langues, de comportement. »

AT précise que ces connaissances et ce bon comportement s’explique par l’implication des familles. Elle souligne :

C’est pas que le niveau est meilleur, c’est que la famille est plus préoccupée par l’enseignement de ses enfants, prête à envoyer les enfants de la famille très loin, parce qu’il y a tous les quartiers d’Athènes ici.

VM affirme qu’au collège pilote, les parents sont de milieu social favorisé et soucieux de l’éducation de leurs enfants.

C’est vrai qu’ils habitent dans des familles aisées. C’est-à-dire, les parents s’intéressent à l’éducation de leurs enfants. C’est vrai que c’est un lieu où on trouve des familles qui s’intéressent vraiment à l’éducation et à la langue française. Aux langues étrangères en général. Ce sont des familles qui ont fait des voyages, qui aimeraient faire des voyages, participer à des voyages scolaires organisés. Alors, c’est vrai qu’on a des familles qui s’intéressent à l’instruction de leurs enfants.

VM, enseignante au collège pilote reconnaît les difficultés des familles moins fortunées dont les enfants échouent à l’examen d’entrée au collège. Les enfants qui « ne sont pas de familles aisées qui peuvent donner de l’argent, dépenser de l’argent pour des cours particuliers, pour des *frontistiria*...¹ qui sont payants et qui coûtent trop chers. Alors, il n’est pas facile pour des familles qui viennent d’autres pays d’arriver à cette école ». L’enseignante VM exerce aussi dans un *frontistirio*, les après-midis. Elle ajoute que dans un établissement aussi exigeant que celui où elle exerce, tous les élèves ajoutent des cours privés l’après-midi.

2.2.4 La deuxième langue étrangère à l’école

Les enseignantes justifient de façon différente le choix de la deuxième langue vivante. Pour ML, ce choix est dicté par la famille et par le passé francophile de la Grèce.

En Grèce, le français était la première langue étrangère enseignée. Les grands-parents de ces élèves ont déjà appris le français ». (...) De plus, la langue française revêt encore un certain prestige, d’où le choix du français par rapport à l’allemand.

Selon KK, enseignante de français dans le collège pilote lié au lycée où enseigne ML, les élèves privilégient le français parce qu’ils pensent que c’est plus facile que l’allemand et que « la langue est plus jolie à entendre ». Cette enseignante est la plus fervente défenseuse de la langue

¹Le *frontistirio* est un centre privé de soutien scolaire très fréquenté par les élèves grecs les après -midi. Les élèves suivent le plus souvent des cours de langues avec l’espoir de décrocher un certificat officiel (comme le DELF).

et culture française en concurrence avec la langue allemande « aux sonorités moins harmonieuses ».

2.2.5 Les langues parlées en classe

Les enseignantes reconnaissent la diversité des langues et cultures présentes en classe. Au collège pilote d’Ampelokipi, très sélectif, elles admettent que la majorité des élèves sont Grecs mais que certains sont « Allemands, d’autres Roumains, d’autres Russes mais il s’agit d’une toute petite minorité d’élèves ».

ML, enseignante au lycée pilote, connaît le répertoire langagier de ses élèves. Elle affirme que les élèves sont plurilingues car elle leur fait remplir un questionnaire d’identité en début d’année. Les langues maternelles des élèves sont énoncées ainsi que leurs rapports aux langues de manière générale (Quelles langues parlent-ils à la maison ? Ont-ils une filiation familiale avec la langue française ? Comment perçoivent-ils la langue française?).

ET enseignante dans un quartier populaire souligne que son établissement accueille des enfants de plusieurs pays. AT estime que son établissement scolaire expérimental accueille peu d’enfants qui ne sont pas grecs. Mais elle ajoute que dans sa classe « J’ai aussi des enfants d’autres pays, j’ai des élèves d’Algérie, j’en ai qui parlent espagnol. »

2.2.6 Les supports utilisés en classe

Nous avons demandé aux enseignantes quels étaient leurs outils de travail et comment elles les utilisaient en classe.

Le manuel

Au collège, pour les élèves qui étudient le français, il existe un manuel agréé par l’État intitulé *Action* qui est vivement critiqué. Ce manuel est distribué gratuitement au collège. Au lycée, l’élève achète le manuel choisi par l’établissement dans une librairie.

Les enseignantes évitent l’usage du manuel scolaire qu’elles appellent « le livre ». KK affirme que « C’est un livre terrible, alors je ne l’utilise pas du tout ». Selon elle, le manuel scolaire est aussi très ennuyeux car privé de CD ou de DVD à l’intérieur, c’est-à-dire de tout outil interactif.

Selon ET, un texte du manuel peut servir d’élément déclencheur pour une autre activité que celle prévue dans le manuel. Un texte support d’études à un élément culturel ou encore au vocabulaire devient interculturel.

Si le texte évoque les différentes entrées en France, il sert de prétexte pour parler des entrées en Grèce et dans les autres cultures présentes en classe à travers les élèves présents. Les cuisines du monde permettent d’engager le dialogue ; cet élément culturel propre à chaque pays et surtout à chaque famille encourage la prise de parole dans la langue cible.

L’enseignante cherche à développer la compétence communicative de ses élèves et varie aussi les supports pour encourager la prise de parole plus que le débat. Le choix de supports est toujours consensuel afin d’éviter les sujets clivants.

Des supports variés

Afin de présenter des faits culturels de la langue française, les enseignantes varient les supports d’activités. Elles utilisent surtout des documents authentiques pour montrer de façon tangible les habitudes de vie des Français.

Pour donner à observer et à décrire la vie quotidienne en France, les enseignantes choisissent des supports d’actualités récents comme les coupures de presse, les vidéos Youtube et les extraits de film.

Afin d’aider les apprenants à acquérir des connaissances factuelles, les enseignantes se servent de documentaires télévisuels français. Au lycée pilote, KK aime présenter la Révolution française à travers des extraits de documentaire piochés parmi les programmes télévisuels français. Pour aider les élèves à se familiariser avec la sonorité de la langue française, les enseignantes recherchent des chansons du patrimoine culturel français. Le choix de supports sert aussi à la comparaison culturelle : VM choisit des supports thématiques, vidéos ou extraits de texte pour enclencher la comparaison entre la culture grecque et la culture française.

Les supports servent aussi à animer le débat : KK aime faire ses fiches pédagogiques en cherchant sur internet des supports comme des vidéos courtes et faciles à comprendre qu’elle pourrait utiliser pour initier le débat sur la thématique du jour. Les sujets de débat sont distrayants et en lien avec la vie adolescente. Par exemple, pourquoi existe-t-il une cantine en France et pas en Grèce

La diversité des supports permet de multiplier les perspectives sur la langue et la culture française. VM souligne :

Parce que la langue, en réalité, c’est ça, c’est sa culture. [...] J’essaie de les motiver par des supports différents.

ML privilégie, comme ET, en priorité l’acquisition de compétences orales. Elle choisit donc les supports d’activité qui permettent aux élèves d’acquérir le niveau A2+ à la fin du lycée.

AT préfère les supports numériques comme le tableau interactif. Elle utilise rarement des fiches imprimées, elle préfère les mettre directement sur la plateforme e-class, « parce que la plupart des fiches se trouvent par terre à la fin du cours ou on ne les ramène jamais au cours suivant ». Les supports utilisés tiennent donc compte des attitudes des élèves en classe. Ce support doit intéresser, motiver les élèves.

VM fabrique elle-même ses propres supports pour correspondre au mieux aux attentes de ses élèves. « En général, j’essaie d’intégrer dans mon cours, c’est-à-dire les nouvelles technologies, l’intelligence artificielle, les outils numériques ». Elle tient aussi un espace numérique où les élèves peuvent lui envoyer les devoirs.

Comme VM, KK utilise des technologies innovantes et ludiques pour créer des supports d’activité. Elle se sert de Kahoot et Padlet, des supports amusants proches des intérêts des adolescents.

KK est particulièrement imaginative avec beaucoup de jeux et activités musicales en plein air. Cette initiative hors de l’espace classe lui a été inspirée par sa collègue enseignante de français. Les activités ludiques sont récompensées de bonbons pour les groupes gagnants. À travers les jeux, les habitudes culturelles des Français sont à l’étude.

VM est la seule à souligner le processus de « médiation » instauré depuis quelques années en classe de langues. Le ministère de l’éducation demande aux enseignants de langue de se focaliser désormais sur l’expression orale ainsi que sur la « médiation » (en France nous dirions traduction), puisque « on peut enfin utiliser sa langue maternelle pour expliquer des choses, pour rassurer l’apprenant, apporter les précisions, parce que sinon on ne pourrait pas apprendre en classe ».

Projet interdisciplinaire

AT est la seule à mener un projet interdisciplinaire mêlant langue française et littérature grâce à un partenariat avec un natif professeur de littérature française qui a exercé en France avant de s’installer à Athènes. Les élèves étudient un mythe grec avec pour objectif un concours d’éloquence. Pendant un peu plus d’un mois, plusieurs aspects littéraires sont abordés : le sens du mythe, la tragédie, les héros. Ce projet a permis, selon AT, de motiver les élèves à l’expression orale comme à l’expression écrite en langue française. Les élèves ont découvert un mythe grec en langue grecque et dans sa traduction française. Le concours les a obligés à travailler la conviction du discours, l’intonation et à vaincre le stress de la prise de parole en public. Ces compétences acquises en classe de langue sont transférables dans toutes les disciplines.

La francophonie

Enseignante au lycée pilote, ML aborde toute la francophonie (les pays en Afrique, les anciennes colonies, le Québec) et profite de cette étude pour établir des connections entre les différentes cultures de la classe sous forme de thèmes : « Comment se déroule cet événement précis ? Comment est le système scolaire ? »

ML explique :

Je leur demande de faire une petite présentation, de choisir un pays qui les inspire et de faire une présentation. Les élèves découvrent qu’il n’y a pas qu’en France que nous parlons français. Et dans ces pays francophones, la langue française n’est pas toujours celle parlée à la maison.

La diversité des cultures de la francophonie sert de tremplin pour aborder les différentes façons de vivre au quotidien. Selon l’enseignante, il faut promouvoir cette notion de diversité culturelle chez les élèves afin qu’ils développent une certaine tolérance : « Les personnes ont peur de ce qu’elles ne connaissent pas. Mais une fois le sujet évoqué, les élèves y sont sensibles. »

Après avoir présenté les données recueillies, nous allons aborder les thématiques qui s’en dégagent.

2.3 Résultats

Dans cette partie, nous analyserons les données récoltées. Il s’agit de cinq entretiens d’enseignantes de FLE à Athènes enregistrés lors d’une rencontre sur leur lieu de travail.

Les enseignants de langue étrangère jouent un rôle important de médiateur dans l’étude de la culture et langue cible. Les représentations de l’apprenant sur la culture étrangère dépendent des connaissances transmises en classe. Un enseignant natif ne porte pas la même vision de la langue et de la culture qu’un professeur non natif qui enseigne une langue et culture étrangère après une formation. L’enseignant natif aura un regard subjectif, provenant d’un regard sur lui-même et sur sa connaissance intime du territoire. Notre étude s’intéresse à des enseignants non natifs dont la formation invite à porter une image objective de la langue et de la culture.

2.3.1 La culture des élèves selon les enseignantes interviewées

D’après les propos tenus, la performance scolaire des élèves s’explique par des classes homogènes de même niveau scolaire. L’observation est faite dans un collège public de quartier populaire. L’enseignante ET a effectué un choix d’élèves en milieu d’année, en gardant auprès d’elle les « avancés » comme elle les nomme et les « débutants » qu’elle propose aux stagiaires de l’établissement. Elle préfère employer le terme débutant à celui de « en difficulté » pour ne pas stigmatiser les élèves avec des problèmes de compréhension qui pourraient entraver la progression des « avancés ». Établir des groupes de niveau semble selon elle garantir la réussite scolaire des meilleurs élèves.

Une « sélection » entre bons élèves et élèves moyens s’exerce aussi dans des établissements pilotes à travers un examen obligatoire de connaissances. Comme les établissements pilote, les établissements dits expérimentaux sont très demandés. Pour faire son choix de candidats, le collège expérimental organise un tirage au sort des élèves qui seront acceptés à chaque rentrée scolaire.

Trois catégories sociales d’élèves semblaient représentées dans ce panel d’établissements : des élèves issus d’un milieu populaire (Attiki), des élèves issus de la classe moyenne (Ampelokipi) et des élèves issus d’un milieu plutôt aisé (Panepistimio). Mais, à l’exception du collège situé dans le quartier Attiki, les établissements sélectifs pilote comme expérimentaux accueillent des élèves venus de tout Athènes et d’un milieu social plutôt aisé. Pour réussir leur scolarité dans ces établissements scolaires prestigieux, les enseignantes reconnaissent que les familles aisées

ont les moyens financiers d’offrir des cours privés à leurs enfants. Cet investissement des familles dans la réussite scolaire de leurs enfants est apprécié des enseignantes des collèges pilote et expérimentaux.

Les établissements scolaires affirment leur identité en se nommant pilote ou expérimental et en effectuant une sélection qui justifierait de leur succès auprès des familles ; à l’image de leurs établissements, les enseignantes effectuent inconsciemment une distinction entre les élèves instruits présents dans leur classe et les « autres ». Pour valoriser les élèves de son établissement, AT compare les connaissances supposées succinctes d’un établissement situé dans « d’autres régions » avec un établissement sélectif comme le collège expérimental où elle exerce et où les connaissances sont, selon elle, plus vastes.

Pourtant, selon nous, prendre en compte la diversité des élèves, c’est tenir compte de leurs particularités. Certains excellent quand d’autres rencontrent des difficultés. Organiser des groupes de niveaux ou des examens d’entrée sélectifs, c’est éviter la diversité des élèves. Or exposer les enfants, les adolescents, un public en construction d’identité, aux différences culturelles c’est former des citoyens ouverts sur le monde. Force est de constater qu’en se privant de *melting pot*, les classes se ferment à l’altérité.

La famille et l’école sont les vecteurs principaux de socialisation de l’enfant. Les enseignantes pensent que l’origine sociale des élèves expliquent grandement leurs performances scolaires. La réussite de l’enfant dépend de l’engagement de la famille auprès de la scolarité de l’enfant. Dans le collège expérimental, les parents sont prêts à envoyer leurs enfants loin de chez eux pour assurer leur réussite scolaire.

Ce lien entre réussite scolaire et investissement de la famille peut s’expliquer par le vécu personnel des enseignantes. Comme le souligne Pierre Bourdieu, l’habitus est cette disposition intériorisée qui fait que je trouve le comportement des autres et le mien comme appréciables ou non. Les enseignantes estiment que les parents de leurs élèves sont responsables du choix de la seconde langue comme du « niveau scolaire » de leurs enfants puisqu’elles même ont socialement réussi grâce au soutien de leurs parents.

En nous appuyant sur les travaux de Pierre Bourdieu, nous pouvons affirmer que chaque famille éduque et socialise ses enfants avec sa propre culture et son rapport aux autres communautés. Les familles choisissent un établissement scolaire pour leurs enfants selon leur habitus. Selon

nous, l’école n’est alors plus le lieu où l’on apprend à vivre ensemble si les parents se ferment aux diversités culturelles en sélectionnant l’école de leurs enfants.

Sélectionner, classer, distinguer sont des comportements adoptés à la fois par les familles (distinguer le meilleur établissement), les enseignantes (dans mon établissement ils ont une meilleure connaissance que dans d’autres écoles) et les établissements scolaires, organisateurs des sélections.

Les représentations des apprenants sur la culture française selon les enseignantes

Toutes les enseignantes soulignent que tous les élèves parlent anglais. C’est la première langue d’apprentissage obligatoire comme dans les autres pays européens. Dans un pays touristique comme la Grèce, tous acceptent la domination de la langue anglaise comme outil de communication. Le système scolaire européen en a décidé ainsi. Dans un pays multiculturel, le choix de la deuxième langue devrait être pluriel. Toutes les enseignantes reconnaissent que le choix se limite à la langue française ou allemande. Enseignantes polyglottes, elles ne remettent pas en cause l’absence de la langue espagnole et italienne au collège. ML reconnaît que très peu d’établissements proposent l’espagnol et l’italien comme seconde langue à part le lycée pilote où elle exerce. AT reconnaît que les élèves considèrent avant tout l’utilité économique d’une langue vivante et la langue anglaise semble la plus adaptée.

Nous avons demandé aux enseignantes quelles étaient leurs propres représentations de la langue française puis d’expliquer, selon elles, le choix de leurs élèves de la langue française comme langue seconde. Leurs explications sont influencées par leur propre représentation de la langue française. Nous pouvons considérer qu’il ne s’agit donc pas d’arguments objectifs mais plutôt subjectifs.

Toutes les enseignantes rencontrées ont une représentation positive de la culture française. À la question posée sur la représentation de la langue et culture française avant d’enseigner, ML s’enthousiasme pour sa sonorité. Inconsciemment elle évalue les représentations des élèves à l’aune de sa propre représentation. Comme elle apprécie la sonorité de la langue et la cuisine française, elle estime que ses élèves ont ce même attrait pour la langue et la culture française.

La représentation des élèves sur la culture française est selon KK, enseignante au collège pilote, parfois aussi façonnée par les médias, les réseaux sociaux. Elle semble regretter que ses élèves

n’adoptent pas ses représentations personnelles de la culture française. La France, selon elle, est « le pays de la culture, le pays de la révolte parce que quand quelque chose ne va pas, les Français sortent dans la rue ».

Au contraire de la France frondeuse et révolutionnaire, ses élèves ont selon ses mots une représentation « gentille » de la culture française. Pourtant, KK contribue à façonner avec des stéréotypes cette image « gentille » du peuple français en affirmant qu’en France « quand on pousse quelqu’un dans la rue, ce sont tous les deux qui s’excusent ; parce que ça ne se passe pas du tout comme ça en Grèce par exemple ».

Un enseignant natif, fort de sa propre expérience de la vie quotidienne en France n’établirait pas une telle comparaison élogieuse. Le stéréotype ne s’appuie pas sur une réalité observable mais sur une représentation erronée qu’un excès d’enthousiasme semble justifier.

Cette représentation stéréotypée de la courtoisie française s’accompagne aussi de représentations stéréotypées de langue notamment de prononciation, de « sons » plus harmonieux par comparaison avec la langue allemande à laquelle les enseignantes reprochent aussi la longueur des mots et la grammaire difficile.

En théorie, les enseignantes doivent avoir une position objective concernant la langue et la culture. Pourtant à de nombreuses reprises, nous remarquons cette absence de neutralité. AT souligne que « nonante » utilisée en Belgique, pays francophone, est plus facile car il ne s’agit pas d’un mot composé comme « quatre-vingt-dix ». Inconsciemment, elle projette à ses élèves une difficulté de la langue française. Les enseignantes influencent les apprenants par leur représentation des langues et des cultures. Il est important que l’enseignant soit conscient de ses sentiments envers les langues et cultures qu’il enseigne pour ne pas propager de stéréotypes.

2.3.2 L’interculturel selon les enseignantes interviewées

Les enseignantes se mobilisent pour rendre la seconde langue vivante attrayante, notamment à travers des aspects culturels susceptibles d’intéresser des adolescents.

Culture cultivée

Enseignante au collège expérimental, AT privilégie l’étude de la culture savante. Elle mène avec un professeur de littérature française un projet interdisciplinaire. AT s’appuie sur la mythologie grecque donc la culture savante pour initier ses élèves à la langue française grâce à la traduction.

La géographie de la France, « villes, paysages, régions, comment elles sont, leur montrer le pays » est un objet d’étude mis en avant aussi dans les pays francophones qu’elle étudie avec ses élèves.

Toutes les enseignantes considèrent que la compétence culturelle consiste à emmagasiner des connaissances historiques ou artistiques, géographiques. À la question de savoir quels sont les aspects culturels de la France à enseigner, ML répond « C’est d’abord l’art, ça veut dire les aspects culturels, je crois ».

Culture partagée

ET utilise le terme de « civilisation » pour désigner la culture qui englobe à la fois la grammaire et certains aspects de la vie quotidienne en France comme les repas.

Les enseignantes rencontrées s’intéressent à la culture partagée c’est à dire principalement aux habitudes culinaires, au rythme de la journée (cantine, cours), vacances pour établir des parallèles avec les modes de vie des élèves en classe. Le choix des aspects culturels à observer est en lien avec l’âge des apprenants et leurs centres d’intérêt.

La culture savante (livres, films, musique) sert à montrer la culture partagée par un groupe social en France qui a souvent le même âge que les apprenants grecs pour mieux les intéresser et leur donner envie de s’exprimer à l’oral ou à l’écrit.

La francophonie pour découvrir les cultures

Il est important d’enseigner les langues sous le rapport aux cultures et visions du monde qu’elles comportent. Apprendre la langue française c’est faire le tour du monde tant les cultures qui la composent sont différentes. Faire en classe de FLE le tour de la francophonie c’est observer toutes les façons de parler, les manières de vivre. Les enseignantes rencontrées font découvrir les multiples facettes de la francophonie essentiellement au lycée.

Goûter, écouter, danser, jouer pour partager les cultures

Pour intéresser les élèves à la langue et culture française, toutes les enseignantes rencontrées font preuve d’imagination et renouvellent leurs pratiques en rejetant les méthodes traditionnelles véhiculées dans le manuel.

Les enseignantes citent la cuisine française comme source de motivation à l’apprentissage de la langue et culture française. VM organise des petits déjeuners à la mode française.

La nourriture est le sujet qui intéresse particulièrement les enseignantes comme les apprenants. Ce goût partagé pour l’alimentation favorise des temps conviviaux (recettes, repas etc.), des partages de savoir-faire culinaire et donne l’occasion de découvrir de nouvelles facettes de ses élèves.

La nourriture est un marqueur culturel et social ; nous mangeons tous mais pas de la même manière, ni au même moment de la journée ; les ustensiles divergent comme le contenu des assiettes. D’où l’intérêt pour l’enseignante de choisir l’alimentation comme objet d’étude. ET prend le prétexte d’un texte du manuel à propos des habitudes culinaires en France pour donner la parole à ses élèves qui doivent parler des « entrées en Grèce mais aussi dans leur pays » et de toute la diversité des repas.

Pour donner à voir les diversités culturelles, les enseignantes utilisent des films ou des vidéos. Ces ressources pédagogiques attractives constituent des documents authentiques qui permettent de rendre compte de la réalité quotidienne donc des habitudes de vie, des us, coutumes etc. comme aussi du patrimoine matériel et immatériel (notamment à travers la musique).

Le réalisateur français Jean Luc Godard estime que « le cinéma est simplement un outil à penser le monde » d’où l’intérêt de proposer en classe de langues une grande diversité de films, objet culturel, reflets d’une façon de parler, de s’habiller, de se mouvoir etc. à une époque donnée.

L’aspect audiovisuel, image et son, apporte à l’apprenant des représentations du monde différentes des siennes. Ce support développe les compétences culturelles et interculturelles.

Partie 3 – Synthèse et commentaires

Enfin, pour cette troisième et dernière partie de notre travail, nous allons procéder à la synthèse des résultats que nous avons dégagés à partir de nos données. Ce travail se fera en relation avec les différentes références théoriques que nous avons présentées dans la partie 1.

3.1 La place de l’interculturel dans les pratiques déclarées par les enseignants

Comme vu dans la première partie consacrée aux concepts, le préfixe *inter-* du terme *interculturel* invite aux rencontres, aux interactions d’individus de culture différente.

Comment les enseignantes de langue française rencontrées établissent des relations entre les cultures étrangères au sein de leurs classes ? Diverses pratiques sont à observer qui participent à développer les compétences culturelles des élèves.

L’approche comparative

Le cours de langue constitue un moment privilégié permettant à l’apprenant de découvrir d’autres perceptions, d’autres valeurs, d’autres modes de vie donc d’entrer en contact avec une nouvelle culture.

Pour découvrir cette culture autre, l’enseignante crée des activités susceptibles d’établir des comparaisons culturelles. Nos entretiens permettent d’observer trois niveaux de l’approche comparative.

1- les faits culturels communs entre les deux cultures, la culture grecque et la culture française

Même si elles reconnaissent la diversité culturelle de leurs élèves, les enseignantes les considèrent comme de nationalité grecque puisqu’ils vivent en Grèce.

AT étudie la tragédie grecque avec ses élèves à travers un projet interdisciplinaire avec un professeur de français natif de la langue cible. La thématique du héros et de ses exploits est inscrite au programme de littérature française. La littérature de la Grèce antique permet donc de comparer, à travers la traduction et la discussion autour de personnages, la culture grecque et la culture française.

La gastronomie sert le plus souvent de modèle de comparaison. Les élèves sont invités à parler des plats, des habitudes de repas en Grèce lorsque le professeur évoque les habitudes culinaires françaises.

Les élèves appréhendent aussi les habitudes de vie en France par comparaison avec la Grèce selon des thèmes bien définis ; VM a établi une liste de comparaisons à faire en classe : les salaires français, les conditions de travail de profs grecs, les conditions de travail de profs français, l’actualité, l’école, comment c’est l’école, l’école primaire, le collège, à quelle heure elle finit, à quelle heure elle commence, le déroulé des cours, ce qu’est la cantine, pourquoi en Grèce, la cantine n’existe pas.

2- les faits culturels propres à la culture française et qui n’existent pas en Grèce

Le stéréotype peut naître d’une expérience vécue. En voyage en France, KK a observé que lorsque des personnes se bousculent dans la rue, chacun s’excuse. Ce vécu fait l’objet d’une comparaison avec un autre vécu en Grèce où dans la même situation, aucune personne ne s’excuse. Les stéréotypes sont véhiculés par des agents de socialisation comme les enseignants qui les propagent parfois sous forme comparative.

3- les faits culturels propres à la culture des apprenants

Quand le thème fait l’objet d’un consensus c’est à dire séduit apprenants comme enseignantes, l’approche comparative s’élargit à l’ensemble des cultures de la classe. Enseignante dans un quartier multiculturel, ET encourage ses élèves à expliquer les recettes culinaires de leur pays d’origine. En choisissant cette thématique des cuisines du monde, elle donne la possibilité aux élèves d’expliquer leur culture ; elle encourage aussi les interactions entre élèves autour de ce même sujet.

Toutefois travailler la comparaison culturelle comme grille de compréhension comporte le risque de hiérarchisation des cultures. Si dans le cours de langue française, l’enseignante place la cuisine française comme modèle d’art de vivre et demande à l’élève de comparer avec ses habitudes, l’enseignante peut inconsciemment surestimer les habitudes françaises.

Chercher à établir des parallèles implique aussi la croyance en l’existence d’un schéma culturel universel². « Les conditions de travail », « la diplomatie », « le système scolaire » s’ils sont abordés superficiellement en classe comme des thèmes de comparaison peuvent aboutir à des conclusions hâtives.

L’approche thématique et descriptive

L’approche descriptive a longtemps dominé l’enseignement de la culture étrangère. Il s’agit d’une approche traditionnelle qui semble comme un passage obligé pour compiler tout un ensemble de connaissances à acquérir afin d’avoir une information panoramique de la France. Ces connaissances factuelles de la langue et culture française sont aussi plus faciles à évaluer lors de contrôles de connaissances. Avec l’approche descriptive, l’enseignante n’établit aucune comparaison et se concentre sur la culture de la langue cible qui ressemble à un catalogue. Chaque enseignante rencontrée nous a fait part d’exemples descriptifs. Les élèves doivent effectuer des recherches sur un fait culturel comme la peinture surréaliste et en rendre compte à l’ensemble de la classe sous forme d’exposé oral.

La compétence interculturelle

Comme nous l’avons évoqué dans la partie consacrée aux concepts, l’enseignante développe « la compétence interculturelle » des apprenants en les préparant à comprendre et à accepter des personnes ayant des points de vue, des valeurs, des comportements différents des leurs.

Le CECR définit cette compétence. À la question posée de savoir quelles sont les compétences exposées dans le CECR que l’enseignante souhaite développer, toutes répondent la compétence de communication. Nous remarquons que la « compétence interculturelle », pourtant prônée par le CECR, n’est pas la première nommée.

Dans la première partie de notre recherche consacrée aux concepts, nous avons listé les types de savoirs à développer pour acquérir une compétence interculturelle, selon le CECR.

1) Les savoirs peuvent être considérés comme des regards croisés culturels. L’approche comparative vue précédemment contribue à ce croisement de regard. VM est l’unique

² Cité dans la partie 1.

enseignante à employer le terme « interculturel » dont nous ne soufflons mot à travers nos questions pour ne pas influencer les réponses. Lorsque nous lui avons demandé d’explicitier ce terme « interculturel », l’enseignante a répondu qu’elle parlait de la mentalité de vie des français, c’est-à-dire comment ils mangent, comment ils vivent, comment ils travaillent par comparaison avec les habitudes en Grèce. Elle favorise donc les regards culturels croisés comme ses collègues rencontrées qui se servent des comparaisons pour établir des différences et des ressemblances culturelles.

2) Les savoir-être : L’enseignante développe le savoir-être des apprenants lorsqu’elle propose des activités qui amènent à réfléchir à sa propre culture et à ne plus la considérer comme la seule acceptable. Les enseignantes rencontrées n’encouragent pas cette attitude réflexive sur les langues et cultures. Certaines adoptent même des attitudes stéréotypées en plaçant la culture française sur un piédestal (la courtoisie des Français, la langue aux sons agréables...) comme observées précédemment.

3) Les savoir-faire : L’enseignante joue un rôle intermédiaire pour gérer les malentendus, les chocs culturels en aidant l’apprenant à comprendre les cultures autres que la sienne. L’enjeu pour l’enseignante est de faire en sorte que la pluralité culturelle ne soit pas une juxtaposition de cultures mais une passerelle, une occasion de débattre. D’après les propos tenus, aucune enseignante n’encourage le débat, l’argumentation pour expliquer et comprendre les différences culturelles.

Former des citoyens du monde

Même si elle ne prononce pas l’expression « compétence interculturelle », ET la considère comme essentielle dans la formation du citoyen ; elle affirme qu’en offrant la possibilité aux élèves d’exposer en classe leur pratique culturelle familiale, elle leur permet de « se sentir acceptés ».

Selon elle, une personne qui vit dans un pays d’accueil où ses habitudes, us, coutumes, croyances sont acceptées se sentira davantage citoyen de ce pays. En adoptant une approche comparative, ET estime atteindre cet objectif.

AT fixe des objectifs à la comparaison entre cultures en affirmant que si l’on parle en classe des différences culturelles, on apprend à mieux se connaître et s’accepter. Selon AT, la

compréhension de la diversité culturelle conduit à une meilleure entente et à un meilleur respect au sein de la classe mais aussi dans son quotidien.

Pour toutes les enseignantes rencontrées, l’évocation d’un pays autre que celui de la langue cible ou du pays d’accueil suffit à lui conférer une respectabilité, une existence. Pourtant, il ne s’agit que d’une évocation. De temps en temps, selon le thème, les élèves porteurs de culture autre que celle de la Grèce ont le droit de dévoiler les aspects culturels de leur pays d’origine (Ukraine, Albanie, Géorgie...).

3.2 Commentaires des résultats

Depuis de nombreuses années, la culture fait partie de l’enseignement apprentissage des langues étrangères. Comme le souligne ML enseignante au lycée pilote : « la langue en réalité c’est ça c’est la culture ». Toutes les enseignantes rencontrées se rangent à ce même avis.

Mais la rencontre avec une culture étrangère ne va pas de soi. Dans la plupart des cas, la rencontre est accompagnée de préjugés et stéréotypes. L’approche de la culture étrangère choisie par l’enseignant doit canaliser toutes les formes de rejet.

D’après notre analyse, les enseignantes privilégient une approche culturelle descriptive ou une approche comparative de la langue et culture cible avec la culture grecque ou les langues et cultures parlées en classe. De prime abord, nous pouvons considérer que le découpage du mot « interculturel » en *inter* et *culturel* témoigne de l’existence d’au moins deux cultures, au sein d’un même espace qui constitue le lieu d’observation et de débat : dans un contexte scolaire, cet espace est celui de la classe. L’approche comparative, telle que nous l’avons analysée peut être une approche interculturelle puisque comme dit précédemment, elle met en relation au moins deux cultures, celle de la langue cible et celle de la culture grecque. Toutefois, nous nuancions cette considération.

L’approche comparative telle qu’elle apparaît dans les entretiens sert à établir des différences et ressemblances entre la culture maternelle et celle de la langue cible par rapport à un thème donné (recettes etc.) ; cette rencontre entre cultures semble désincarnée. Pour le chercheur Fred Dervin (2010, 32), il s’agit là d’« une diversité de façade », c’est-à-dire une diversité qui nie la complexité humaine. Ainsi, comme le chercheur le regrette, les personnes sont symbolisées par exemple à travers un plat traditionnel. Il est question dans cette « diversité de façade » d’un

interculturel polarisé sur des aspects externes et statiques, utilisées fréquemment pour caractériser une culture donnée. Comme nous l’avons remarqué dans notre étude, les enseignantes se focalisent sur des aspects culturels comme les vacances, la cantine ou la géographie, l’histoire, l’art qui sont des aspects statiques.

Lorsque l’élève entre en contact avec une culture étrangère, il établit spontanément des différences avec sa culture maternelle. En encourageant ce processus de comparaison, l’enseignante conforte une analyse superficielle de faits culturels et non une meilleure compréhension.

En établissant des comparaisons entre les cultures, les enseignantes dressent le constat de la coexistence de plusieurs cultures au sein de la classe. Pour considérer les différences culturelles, il ne suffit pas de les accepter. Le terme « multiculturel » est souvent confondu avec « interculturel » pourtant les deux termes reflètent deux perspectives différentes. Le premier se limite à la description d’une situation, d’un fait culturel quand le deuxième correspond à une dynamique. Le préfixe *inter* dans interculturel indique un déplacement. Il ne s’agit pas de décrire ou de comparer mais d’opérer une démarche, une rencontre.

Comme nous l’avons souligné, l’interculturel dépend de la sensibilité de l’enseignant, le seul à même d’encourager la rencontre. Martine Abdallah-Pretceille (1999, 52) souligne que « l’interculturel ne peut être mis en place que si l’individu accepte d’y participer et de se remettre en question ». Nous avons vu à travers l’observation de quelques stéréotypes à propos de la langue et culture cible que les enseignantes ne remettent pas en question leurs représentations de la culture enseignée qui rassemble un ensemble de données fixes : la Révolution française, les villes, la géographie, etc.

En adoptant une approche descriptive, l’enseignante se focalise sur une description des signes distinctifs de la culture française. La liste est longue : la cuisine, les vacances, la géographie, les villes... Cet enseignement culturel de type encyclopédique est tout entier dévolu à la langue cible. Même si ce type d’approche descriptive de faits culturels prétend fournir une information globale pour mieux comprendre la culture française, elle ne saisit qu’une infime partie des multiples facettes de cette culture. Les cultures sont des processus sociaux non homogènes.

VM comme ET emploient le terme « civilisation » pour signifier l’ensemble des données, connaissances à acquérir aussi bien langagière que culturelle. Un cours de civilisation comprend

traditionnellement un enseignement de l’histoire du pays ou des pays concernés (francophonie), les héros nationaux, les faits marquants, le patrimoine selon les époques... Les enseignantes rencontrées ont gardé ce goût pour les cours de civilisation en y ajoutant toutefois des touches de pratiques culturelles plus contemporaines comme les vacances, le système scolaire etc... Même si elles rejettent le manuel pour des documents authentiques censées représenter la culture française, nous remarquons que les enseignantes rencontrées gardent une approche culturelle plutôt traditionnelle. Nous considérons donc qu’elles n’adoptent pas une attitude interculturelle qui exige un esprit critique sur la langue et culture enseignée.

Pour conclure cette analyse, nous remarquons que les enseignantes cherchent essentiellement à développer les compétences culturelles des élèves avec une approche descriptive des faits culturels ou une approche comparative des cultures.

Conclusion

Nous avons vu dans la première partie de notre mémoire que le terme culture avait de multiples contours. À cette complexité de définition s'ajoute en didactique des langues la complexité de la transmission. Comment enseigner la culture d'un ou des pays ?

Dans les années 50, les enseignants donnent des cours de civilisation. Ce terme, synonyme de progrès, avait une résonance de supériorité, l'image d'un idéal à atteindre. Cette idéologie a imprégné la représentation de la culture française et par là même les approches de la didactique des langues. L'approche culturelle était ainsi centrée sur la culture savante, une culture légitime dont le manuel scolaire témoignait.

L'approche communicative au milieu des années 70 a bouleversé l'enseignement de la culture. Les utilisateurs de langue sont devenus des « acteurs sociaux » qui utilisent les langues pour communiquer dans des situations du quotidien, pour transmettre des informations à des locuteurs natifs de la langue cible. À travers nos entretiens, nous avons pu remarquer que cette approche fait l'unanimité parmi les enseignantes. Pour acquérir la compétence culturelle qui permet d'établir le dialogue, elles encouragent les élèves à cumuler les connaissances de faits culturels issus de la culture savante comme de la culture partagée. Elles établissent aussi des comparaisons entre les cultures grecques et françaises et parfois élargissent la comparaison avec les cultures présentes en classe.

Nous avons retrouvé à travers ces entretiens notre propre vécu d'élève de langue vivante première ou de langue seconde dans un collège ou lycée en France. L'enseignant a pour objectif la réussite de ses élèves évalués à travers des examens oraux ou écrits. Les compétences culturelles doivent être facilement évaluables. Lors de mon apprentissage de l'anglais ou de l'italien, les enseignants ont évoqué les différences et les similitudes entre la langue cible et la langue française afin d'encourager les interactions entre élèves et favoriser ainsi la compétence communicative. L'analyse des entretiens met en évidence cette même remarque. L'approche comparative sert la compétence communicative. Quant à l'approche descriptive, elle favorise l'acquisition de connaissances factuelles, celles-ci sont plus faciles à introduire en classe et à évaluer.

En Europe, la plupart des cultures éducatives sont centrées sur la reconnaissance de la diversité culturelle. La mondialisation des échanges et des services oblige à cette reconnaissance

multiculturelle. La promotion de la rencontre et de la connaissance de plusieurs cultures est plus difficile à mettre en place, à notre avis, par manque de formation.

Nous avons ainsi pris conscience que les enseignantes des collèges pilotes comme expérimentaux sont soumises à des exigences d’excellence d’où une volonté que les élèves amassent un maximum de connaissances variées qui vont de la Révolution française aux peintres surréalistes à la francophonie en passant par la géographie et les villes. L’interculturel en classe de langues n’est pas une obligation inscrite dans un programme scolaire. Il ne fait pas l’objet d’une évaluation. Il n’est donc pas prioritaire dans des établissements d’excellence où les examens de connaissance revêtent de l’importance.

Nous nous sommes demandé pourquoi les enseignantes de français langue seconde à Athènes se contentaient d’une approche descriptive ou comparative. En tant que stagiaire au collège Attiki, nous avons été surpris du temps scolaire consacré à cette langue seconde. Dans les textes, il s’agit de deux heures par semaine. Au collège Attiki, ce temps est divisé en deux fois 45 minutes pour laisser le temps aux élèves de changer de classe d’où un temps d’enseignement-apprentissage fort restreint. Adopter une démarche interculturelle exige de créer un climat de confiance en classe donc du temps de présence des élèves. Les enseignantes rencontrées ont évoqué leur difficulté à intéresser les élèves à la langue et culture française. La première langue vivante, l’anglais, semble combler toutes les possibilités de communication dans un pays, la Grèce, qui accueille des personnes de diverses nationalités.

Lorsque nous étions bénévole dans une association d’accueil de primo arrivants, la démarche interculturelle s’établissait naturellement tant les questions fusaient. « Monsieur, pourquoi les femmes fument ? », « Monsieur pourquoi à la piscine je ne peux pas garder mon foulard ? » et surtout « Monsieur est ce que tout le monde peut devenir français ? ». Toutes ces questions obligent à questionner notre culture. Tout ce qui paraît évident pour nous ne l’est pas pour tout le monde.

Dans le cadre de notre recherche, il eut été intéressant de recueillir la parole de l’élève, celui qui pose des questions, cherche à comprendre. En effet, comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille, l’interculturel repose sur l’individu. En posant des questions, l’individu montre qu’il souhaite participer à la démarche interculturelle.

Cette recherche nous a permis de prendre conscience qu’en tant qu’enseignant nous jouons un rôle important dans la transmission involontaire des idées et valeurs de notre groupe social (l’habitus) et que nous propagions des stéréotypes voire des préjugés. Nous devrions, en tant qu’enseignant, aider les apprenants à interroger et à relativiser les représentations stéréotypées afin d’aller à la rencontre des autres, d’éveiller la curiosité et de susciter le partage.

L’interculturel invite à réfléchir à ses propres valeurs et à ses convictions. Toutefois, il convient de rappeler que l’interculturel n’apporte pas de recette toute prête permettant de franchir d’emblée l’écart qui sépare les cultures. Il s’agit d’un chemin à construire entre les apprenants et l’enseignant-médiateur.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l’altérité*, Université Paris 8, France.
- Abdallah-Pretceille, Martine et Porcher, Louis. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Economica, Paris.
- Beacco, Jean-Claude. (2018). *L’altérité en classe de langue*, Didier.
- Blanchet, Philippe. (2005). *L’approche interculturelle en didactique du FLE*, Service Universitaire d’Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Blanchet, Philippe. (2007). *L’approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l’enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*, Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie (EA 3207), Université Rennes 2 Haute Bretagne – France.
- Boiron, Michel. (2022). *Le cours de français, une école du regard*. CAVILAM - Alliance française.
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La distinction*. Les éditions de minuit. Paris.
- Byram, Michael. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l’enseignement des langues : Une introduction pratique à l’usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques Direction de l’éducation scolaire, extra-scolaire et de l’enseignement supérieur DG IV Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- Castelotti, Véronique et Moore, Danielle. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques.
- Chaves, Rose-Marie, Favier, Lionel, Pélissier, Soizic. (2015). *L’interculturel en classe*, PUG, Paris.

Conseil de l’Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Didier, Paris.

Dervin, Fred. (2010). *Pistes pour renouveler l’interculturel en éducation*, in *Recherches en Éducation*, numéro 9.

Dumont, Régis. (2008). *De la langue à la culture Un itinéraire didactique obligé*, L’Harmattan, Paris.

Durkheim, Emile et Mauss, Marcel. (1913). *Note sur la notion de civilisation*, Extrait de la revue *Année sociologique*, 12, 1913, pp. 46 à 50. Texte reproduit in Marcel Mauss, *Œuvres*. 2. Représentations collectives et diversité des civilisations (pp. 451 à 455). Paris : Les Éditions de Minuit, 1969, 740 pages. Collection : Le sens commun.

Freud, Sigmund. (1927). *L’avenir d’une illusion*, Flammarion, Paris.

Galisson, Robert (1988). *La culture partagée : une monnaie d’échange interculturelle*, FIPF, Paris.

Kaufmann, Jean-Claude. (1996). *L’entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.

Legendre, Renald. (1998). *Le Dictionnaire actuel de l’éducation*, Guérin, Paris.

Mizubayashi, Akira. (2011). *Une langue venue d’ailleurs*, Gallimard, Paris.

Zauberman, Yolande et Mikol Spiechowicz, Paulina. (2016). *Les mots qui nous manquent*, Calmann-Lévy, Paris.

Zarate, Geneviève et Gohard-Radenkovic, Aline. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l’Europe, Strasbourg.

Annexes

Annexe 1 : Entretien avec ET

Vincent :

Alors, j’aimerais d’abord que vous me parliez un peu du public auprès duquel vous, vous enseignez maintenant, de vos classes.

ET :

Alors, c’est un public un peu avancé, un peu avancé, parce qu’on a séparé les élèves, les élèves avancés et les élèves débutants, mais on dit que c’est un public avancé. Tout simplement, c’est un public plus supérieur à l’autre, mais la plupart des élèves, ce sont des élèves qui veulent apprendre, les élèves que j’ai maintenant, moi.

Vincent :

D’accord, est-ce que vous avez la sensation qu’ils ont progressé depuis le début de l’année ?

ET :

Oui, oui, oui, c’est sûr ça. La plupart des élèves, oui, la plupart des élèves, pas tous les élèves, mais la plupart des élèves, la plupart des élèves que j’ai moi. Je ne sais pas, en ce qui concerne les élèves que vous avez, mais la plupart des élèves que j’ai moi, oui.

Vincent :

Ok, est-ce que vous pouvez me décrire une journée type, une journée typique ?

ET :

On commence, ça dépend de ce qu’on a, c’est-à-dire, si nous commençons à faire une leçon, par exemple, en ce qui concerne la grammaire ou en ce qui concerne le vocabulaire ou en général la civilisation, on n’utilise pas les livres, en ce qui concerne ce que je dis maintenant.

Autrement, on ouvre le livre, on fait quelque chose concernant le livre, peut-être un texte, mais le texte, c’est seulement le texte déclencheur, c’est-à-dire, on prend des choses du texte et on fait autre chose. On fait peut-être un chapitre grammaire ou un qui parle de la culture ou on fait

du vocabulaire concernant, par exemple, si c’est un texte qui parle de l’école, on fait du lexique qui concerne en général l’école ou si on parle des relations ou des amis, on fait un lexique plus général concernant ce sujet et après on discute sur ce sujet.

Vincent :

Ok, et est-ce que vous avez des supports?

ET:

Beaucoup de fois, oui, peut-être des photocopies ou des textes de l’Internet ou j’utilise l’Internet, par exemple, on peut voir un vidéo ou on peut chercher quelque chose sur un site, sur Internet parce qu’il y a aussi les tableaux qui ont Internet maintenant, les tableaux électroniques, c’est beaucoup plus facile.

Beaucoup de fois, des supports, des photocopies, mais maintenant qu’il existe les tableaux, c’est beaucoup plus facile de les faire en classe.

Vincent :

Ok, et dans le CECR, quels sont selon vous les points les plus importants ? Qu’est-ce que vous cherchez à valoriser chez vos élèves?

ET :

Ça dépend à chaque séance. La compétence communicative, bien sûr, c’est pourquoi on parle beaucoup. La compétence communicative concernant l’écriture puis concernant l’oral.

La compétence communicative, ça m’intéresse parce que je veux que les élèves puissent communiquer.

Vincent :

Ok, maintenant je vais vous montrer des activités du livre et vous allez essayer de me dire comment est-ce que vous avez fait les activités en question, ok?

Par exemple, ceci. Est-ce que vous avez utilisé l’activité telle quelle ou est-ce que vous l’avez modifiée un peu?

ET :

Ça c’est, comme j’ai dit avant, une page déclencheur, c’est-à-dire on voit ça et après on parle en classe, en ce qui concerne les entrées en général et pas seulement les entrées en France, mais les entrées en Grèce et aux autres pays parce qu’il y a des élèves de tous les pays ici. Alors, ça, la même chose avec le plat principal, c’est-à-dire ils parlent de la cuisine de leur pays et en général, on parle de plat et de cuisine de leur pays. Alors, ça me donne la possibilité de parler de la culture de tous les pays et ça c’est aussi la communication et le contact entre les élèves.

Vincent :

Ok. Bien. Et je vais vous montrer un autre exemple et c’est celui-ci avec toutes les capitales.

ET:

Ici, il y a beaucoup de pays, la plupart des pays, ce sont des pays des élèves aussi.

Alors, les capitales, ils connaissent les capitales de la plupart des pays. Les autres capitales, c’est comme un devoir de chercher les capitales à la maison et après, pour avoir le droit de trouver des informations et de présenter en classe, pas des capitales seulement, mais des pays d’élèves.

Vincent :

Ok. Super. Et comment est-ce que vos élèves réagissent à ça? Est-ce qu’ils apprécient le fait qu’on parle de leur culture?

ET:

Oui, oui. Ils aiment beaucoup. Parce que je crois qu’ils comprennent qu’ils peuvent aussi introduire leur culture dans notre pays. Et ils se sentent acceptés.

Vincent :

Et vous, qu’est-ce que vous pensez du manuel?

ET:

Moi, je n’aime pas le manuel comme il est, mais je peux, comme je l’ai déjà dit, tout simplement, je prends des idées ou ils me donnent la possibilité de faire autre chose.

Vincent :

Ok. Dernier exemple. Est-ce que vous avez fait quelque chose comme ceci?

ET :

Oui, oui. Alors, on lit les textes et après, on parle en général des vacances que les élèves préfèrent. Ou des endroits qu’ils aiment dans leur pays ou d’autres pays où ils sont déjà allés. Alors, on parle en général des vacances et ils peuvent écrire quelque chose en ce qui concerne les vacances. Pas une grande chose, mais trois ou quatre lignes qui concernent ce qu’ils aiment.

Vincent :

Ok. Eh bien, merci, merci, merci, merci beaucoup.

ET:

De rien, c’est ça ? C’est fini ?

Vincent :

Oui, oui.

Annexe 2 : Entretien avec ML

Vincent :

Alors, je souhaiterais d’abord commencer cet entretien par vous demander combien de langues est-ce que vous parlez.

ML:

Alors, je parle grec, je suis grecque, je suis née à Athènes et je parle français, anglais et italien.

Vincent :

D’accord. Et pourquoi est-ce que vous avez décidé d’enseigner la langue française ?

ML:

Alors, moi, j’ai appris le français très tôt parce que ma mère parlait français. Elle a fini une école française et on avait toujours des amis français à la maison. Les copines les plus proches de ma mère étaient des Françaises.

Alors, pour moi, c’était quelque chose de naturel. J’ai beaucoup, beaucoup aimé la langue française. Et puis après, comme j’aime beaucoup les matières, j’aime les langues étrangères, j’aime toutes les matières du lycée classique.

Et j’ai décidé que ça me plaisait beaucoup. Et comme moi, ça me plaisait beaucoup d’enseigner dès que j’étais très petite. J’enseignais même à des poupées quand j’étais enfant. Donc, pour moi, c’était un peu la suite de tout ça, la suite logique.

Vincent :

Et quelle représentation de la France vous aviez quand vous étiez peut-être plus jeune ?

ML:

La représentation, c’était que des choses positives. J’aimais beaucoup la langue, les sons de la langue et la culture, la cuisine. Et c’était surtout que, je crois que j’aimais beaucoup le son. Je crois que c’est ça.

Vincent :

D’accord. Alors maintenant, j’aimerais que vous me parliez un peu du public auprès duquel vous enseignez. On peut commencer peut-être par qui sont vos élèves à qui vous enseignez majoritairement.

ML:

Alors moi, ça fait très longtemps que j’enseigne. Et j’ai enseigné à l’Institut Français, à des écoles privées, à des écoles de langue et à l’école publique. Maintenant, ça fait depuis 2003, j’enseigne à l’école publique. Donc... J’ai enseigné à des élèves de tous les âges, un peu aux enfants, beaucoup au collège et beaucoup au lycée.

Alors, mes élèves sont des Grecs, la grande majorité des élèves sont des Grecs. Et ils ont fait le français, ils ont appris le français deux ans à l’école primaire et puis trois ans au collège en faisant deux heures par semaine. Et puis au lycée, deux heures par semaine à la première du lycée et une heure à la deuxième du lycée.

Ces dernières années, les trois dernières années, j’enseigne uniquement au lycée.

Vincent :

D’accord. Est-ce que vous pouvez me parler peut-être un peu de l’établissement de ce lycée justement et du quartier de manière générale où il se situe ? Qu’est-ce que vous pourriez en dire ?

ML:

Ici, on est au centre d’Athènes et donc le quartier, on est, le quartier s’appelle Ampelokipi. Et bon, il y a, on peut trouver un peu, je ne sais pas, des habitants de plusieurs milieux, de plusieurs... en général pas vraiment pauvres. On peut trouver des milieux divers, mais à l’école, mais cette école, ce n’est pas l’école du quartier, c’est une école pilote. Ça veut dire que les élèves qui viennent ici à l’école, ils ont déjà, ils passent un examen pour venir ici. Ce n’est pas l’école du quartier. Ça veut dire qu’ils viennent de plusieurs quartiers d’Athènes, du quartier du centre, mais encore des quartiers éloignés et même très éloignés.

Vincent :

D’accord. Et à quel moment vous rencontrez les parents des élèves ?

ML :

Et on a une fois par semaine, pendant une heure, on est là et on reçoit les parents qui veulent parler avec nous.

Vincent :

Ok. Et selon vous, pourquoi les élèves ont fait le choix du français ?

ML :

Et en général, en Grèce, on a une très grande tradition pour le français.

Ça veut dire que c’était la première langue étrangère enseignée. Donc, les grands-parents de ces élèves ont déjà appris le français.

Et donc, je crois qu’il y a encore un certain prestige. Ici les élèves, ils choisissent, en général, ils peuvent choisir entre l’italien, l’espagnol, l’allemand et le français. Mais il y a très peu d’écoles qui offrent comme choix l’italien et l’espagnol.

Ça veut dire qu’en réalité, les élèves choisissent entre le français et l’allemand. Et je crois que le français, il est encore... il a plus de prestige pour les élèves.

Je crois que c’est une... ça, ça vient aussi des générations précédentes, à mon avis.

Vincent :

D’accord. Et est-ce que vous savez quelle langue parlent vos élèves, vos différents élèves ?

ML :

Et je le sais, mais pas toujours. Il faut dire que le premier jour, on fait connaissance. Donc, je demande, je pose cette question aux élèves. Et on fait une... on remplit ensemble une fiche d’identité et je leur demande quelle langue vous parlez.

Et puis aussi, quand on parle de francophonie, on parle aussi de ça en classe. Ça veut dire... et on parle beaucoup de langue maternelle, de langue étrangère. Donc là, je leur pose la question, quelle est votre langue maternelle ? Et le français, c’est quoi pour vous ? Et est-ce que vous parlez à la maison le grec ou vous parlez une autre langue ? Donc, en général, oui, je sais les langues que mes élèves parlent, oui.

Vincent :

D’accord. Et on va enchaîner sur quels sont les supports que vous utilisez en classe pour présenter la France de manière générale ?

ML :

Et il y a un tas, c’est... j’aime beaucoup utiliser des supports différents. Ça veut dire des films, la presse, et des pièces de théâtre et l’art.

Je pense que c’est très important de représenter un peu, la culture française. Parce que la langue, en réalité, c’est ça, c’est sa culture.

Vincent :

OK. Et comment, avec ces supports, vous cherchez à motiver les apprenants ?

ML :

Oui, certainement. J’essaie de les motiver par des supports différents. Je travaille surtout avec des films et des chansons. Et la musique aussi joue un rôle très important.

Vincent :

D’accord. Et quels sont les aspects, on va dire, du pays que vous montrez à vos élèves en priorité ?

ML :

Et c’est... d’abord, c’est l’art. Ça veut dire l’aspect culturel, je crois. Puis, c’est aussi la cuisine. On fait pas mal de recettes. Parce que les élèves, ils aiment beaucoup la cuisine française. Ce sont des choses qui les intéressent. Et puis, je crois la culture, la littérature, les films, la musique. C’est surtout ça. Mais aussi, j’aime beaucoup travailler sur la géographie de la France.

Vincent :

D’accord. Et comment vous familiarisez vos élèves à cette notion de culture, justement ? Et comment ils éprouvent de la curiosité pour cette notion ?

ML :

Ça, c’est une question intéressante. Et je crois, moi, je leur présente quelque chose. Et je laisse le charme... agir le charme de ce que je leur présente. Parce que ce qui est, à mon avis, ce qui est étrange... La langue étrangère peut être étrange. Et ça peut avoir aussi...

Cette étrangeté peut avoir beaucoup de charme pour les élèves. Parce que, exactement, c’est quelque chose de différent. J’aime beaucoup travailler sur cette notion de différence. Et je crois que les élèves sont très attirés par la différence.

Vincent :

D’accord. Et comment est-ce que vous cherchez, justement, à créer des liens entre les différentes cultures de vos élèves ?

ML :

Oui, oui. Créer des liens. Et on découvre, on part de ce qui est connu pour aller vers l’inconnu. Et, par exemple, quand on parle du système scolaire en France, on parle de notre système. Et on fait toujours... J’essaie toujours de voir tout ça dans une perspective comparatiste. La culture française et la culture grecque.

Vincent :

D’accord. OK. Et quels sont les pays francophones que vous montrez ? Est-ce qu’il y a seulement la France ou est-ce que vous cherchez à montrer d’autres pays, peut-être ?

ML :

Et, en général, j’aime beaucoup travailler sur la francophonie. Pendant les trois premiers mois, on travaille sur la francophonie. Et donc, je demande aux élèves soit de présenter un pays francophone, soit je leur présente des pays francophones. Et, par exemple, ça peut être Tahiti, ça peut être Madagascar, ça peut être... On travaille un peu sur ces pays. On peut même écouter de la musique des pays. Je leur demande de faire une petite présentation, de choisir un pays qui les inspire et de faire une présentation. Et voilà.

Moi, j’aime beaucoup la Polynésie française. Et donc, on travaille sur la Polynésie française. Et on découvre que ce n’est pas seulement en France où on parle français. On y parle un peu partout dans le monde.

Vincent :

Très bien. Peut-être une toute dernière question. Quels sont les points les plus importants, selon vous, dans le CECR, dans le cadre européen ?

Quels sont les points, selon vous, les plus importants que vous cherchez à faire travailler à vos élèves ?

ML :

Donc, nous, selon le cadre commun de référence pour les langues, on est niveau A2. On finit le deuxième lycée, c’est A2+. Donc, je crois un peu tout. On travaille un peu toutes les compétences. Surtout, moi, je vise les compétences orales. C’est plutôt la communication et les compétences orales. On travaille beaucoup sur ça. Et même à l’écrit. Et être capable de communiquer. Être capable de faire, dans un premier niveau, chercher des informations. Oui, être capable de trouver des informations. Être capable de faire des choses pour découvrir ce dont on a besoin. Voilà.

Vincent :

Écoutez, merci. Merci beaucoup.

Annexe 3 : Entretien avec AT

Vincent :

Bien, j’aimerais commencer cet entretien par déjà savoir combien de langues est-ce que vous parlez.

AT :

Je parle le français, l’anglais et un peu l’italien. À part le grec qui est la première langue.

Vincent :

D’accord. Pourquoi est-ce que vous avez choisi d’enseigner la langue française ?

AT :

Parce que j’aimais le français, je le préférais par rapport aux autres langues. Dès que j’étais petite, j’aimais enseigner, j’aimais être avec les jeunes. Et j’ai commencé quand j’étais en deuxième année de mes études et j’ai continué jusqu’à aujourd’hui.

Vincent :

Ok. Et quelle représentation de la langue française vous aviez à l’époque ?

AT :

Quand j’ai décidé d’apprendre le français, c’était mes parents qui ont décidé que j’apprenne le français. On m’a dit de choisir une langue entre le français ou l’allemand. Ok. Laquelle est la meilleure ? Le français. D’accord, j’aimerai commencer le français.

Vincent :

D’accord. Est-ce que vous avez déjà été en contact avec des Français natifs ?

AT:

Quand j’étais à l’école, non. Oui, et après dans votre pays... Quand je suis partie en France pour mes études. Pour continuer mes études.

Vincent :

Maintenant, j’aimerais un peu que vous me parliez du public que vous enseignez, qui sont vos élèves ?

AT :

J’enseigne à l’école primaire, la dernière année de l’école primaire, par rapport à l’âge, c’est la sixième en France dans le système français.

Vincent :

D’accord.

AT:

Et après c’est le collège ou le lycée, sauf la terminale.

Vincent :

D’accord. Est-ce que vous pouvez me parler un peu de l’établissement ici, de manière générale, ou le quartier par exemple dans lequel il se situe ?

AT :

Le quartier est considéré comme un quartier qui est calme, qui est on pourrait dire bourgeois, qui a un bon niveau du point de vue social ou économique. L’école expérimentale est une école où les élèves peuvent rentrer après un tirage au sort. Alors d’habitude, on pense... Le niveau... C’est pas que le niveau est meilleur, c’est que la famille est plus préoccupée par l’enseignement de ses enfants, ils envoient les enfants de la famille de très loin ; parce qu’il y a tous les quartiers d’Athènes ici. Alors c’est un établissement qui couvre collège et lycée ensemble. C’est rare, d’habitude c’est un collège avec la direction et un autre établissement considéré le lycée avec sa direction. Ici c’est continu.

Vincent :

Ok. Et à quel moment vous rencontrez les parents d’élèves ?

AT :

Mes heures d’accueil, c’est chaque mercredi. J’ai une heure de permanence, une heure où je ne pars pas, la deuxième heure, chaque mercredi je reçois les parents. D’habitude je suis ici, alors je leur envoie un e-mail, ils peuvent me trouver ici.

Vincent :

D’accord. Et pourquoi selon vous les élèves ont fait le choix d’apprendre le français ?

AT :

Peut-être que c’est une influence de la famille, peut-être qu’ils préfèrent la langue française, ça dépend de la prononciation. Quand ils entendent le français, peut-être qu’ils le préfèrent par rapport à l’allemand.

Vincent :

D’accord. Est-ce que vous pouvez me dire quelles langues parlent vos élèves ?

AT :

Ils apprennent, ils parlent l’anglais. Leur seconde langue vivante est le français, puisque moi je suis de l’école de français. J’ai aussi des élèves d’autres pays, j’en ai qui parlent l’espagnol, j’ai des élèves d’Algérie, ils parlent leur langue, l’anglais aussi. J’ai des élèves d’Algérie, des Allemands, la plupart c’est ça.

Vincent :

D’accord. Maintenant je voudrais savoir un peu quels sont les supports que vous utilisez en classe pour présenter un peu la France, de manière générale.

AT :

Les supports comme un tableau par exemple. Oui, concrètement, j’utilise un tableau, un directif, pour montrer quelque chose par rapport à la France, une vidéo, deux images, rarement des fiches imprimées, si je veux montrer, sinon le français, oui, j’utilise aussi le tableau blanc ou des fiches avec des directives.

D’habitude, je les envoie sur e-class, parce que la plupart des fiches se trouvent par terre, d’habitude à la fin du cours, ou on ne les ramène jamais au cours suivant, alors je préfère les renvoyer e-class, les plateformes, ils ont leur adresse, leur espace, je les renvoie là.

Vincent :

D’accord, et comment est-ce que vous, vous y prenez pour motiver vos élèves à apprendre le français ?

AT :

Ils ne sont pas forcément motivés à apprendre le français. J’ai essayé ces dernières années, pour être plus précise, de faire des projets interdisciplinaires on pourrait dire, par exemple, il y avait le sujet de la tragédie de l’antiquité, on a alors étudié un peu le mythe dans le but de faire un concours d’éloquence, moi je ne connaissais pas ça, on était en France, alors j’ai aussi collaboré avec un professeur de la langue française et on a travaillé pendant un mois, un peu plus, sur ces projets, c’est-à-dire le mythe, la tragédie, les personnages, les questions soulevées par le mythe, et on a fait un concours d’éloquence, alors là oui, ils étaient plus motivés d’utiliser la langue, d’écrire quelque chose en français, ou de l’écrire même en grec, et de le traduire après en français, de le prononcer devant les autres, de demander le meilleur, des choses comme ça, je pense que c’est la motivation

Vincent :

D’accord. Et quels sont les aspects de la France, ou des pays francophones, que vous abordez dans vos cours ? Est-ce que c’est plutôt la politique, par exemple ?

AT :

Non, c’est plutôt ce qui est culturel, on va dire, ou des villes, ou des paysages, ou des régions, comment elles sont, et leur montrer le pays. Là c’est comme ça, par exemple, il y a ces villes, il y a la province, ou des sujets plus généraux, des sujets par rapport à l’environnement, par rapport à l’enseignement.

Vincent :

Ok. Et quels sont les pays francophones que vous abordez ? Est-ce que c’est seulement la France, ou est-ce que ça peut être d’autres pays ?

AT :

D’habitude c’est la France, mais moi je me réfère aussi aux pays francophones de l’Europe, par rapport à la langue. Vous voyez, par exemple, nous nous apprenons en 90, mais en fait à côté on dit nonante, ce qui est plus facile, ou septante. Des exemples comme ça. Mais surtout au lycée, on aborde toute la francophonie, c’est-à-dire que cette année on a présenté toute la francophonie. Les pays d’Afrique, les anciennes colonies d’abord du Vietnam qui n’apprennent plus le français, on a parlé du Canada, comment les Français ont enseigné dans d’autres pays.

Vincent :

D’accord. Et comment vous arrivez à familiariser vos élèves à la notion de culture ? Est-ce qu’ils ont de la curiosité, par exemple, pour cette notion de culture ?

AT :

De manière générale. Je propose d’habitude des présentations, des projets présentés en personnages, on a présenté une œuvre. Alors là, on aborde par exemple des écrivains, on aborde des peintres, eux ils font un projet, après peut-être qu’en classe on montre quelque chose, un tableau par exemple. Il y avait René Magritte qui était belge aujourd’hui, quelqu’un a fait une présentation sur lui, on a montré ce tableau par Internet. Oui, c’est surtout comme ça. Qu’est-ce qu’il a écrit, pourquoi vous le connaissez ?

Vincent :

Et comment, avec toutes ces cultures différentes de vos élèves dans la classe, est-ce que, comment vous vous intéressez à toutes leurs cultures, toutes leurs cultures différentes, de vos élèves dans la salle ?

AT :

Peut-être qu’on peut demander, par exemple en Espagne, comment on dit ça, ou qu’est-ce qu’on fait par rapport à ça, ou comment c’est le système scolaire, ou le dialogue, pas nécessairement dans un cours organisé, mais puisqu’on se réfère à cela, comment par exemple on fait en Russie ou en Albanie, ou ce que vous mangez, surtout avec les plus petits, vous aimez ça ? Ah, nous on fait ça, nous on les aime comme ça...

Et ce n’est pas tellement cette école, ce n’est pas tellement, je dirais, il n’y a pas beaucoup d’enfants qui ne sont pas grecs, je dirais, c’est bien dans d’autres quartiers, dans d’autres régions, là où j’étais les deux dernières années, le pourcentage était plus grand.

Vincent :

D’accord. Et comment vous arrivez à créer un peu des liens entre toutes ces cultures différentes ?

AT :

Si on parle de cela, si on montre, si on démontre notre culture, si chacun démontre et on connaît l’autre, après les liens deviennent plus classiques, c’est qu’on ne le connaît pas, c’est bizarre, on ne le connaît pas, et quelqu’un peut être isolé. Mais si on commence à en parler, si on commence à le présenter.

Vincent :

D’accord. Et peut-être une petite dernière question. Dans le CECR, quels sont les points les plus importants, selon vous, dans le Cadre Commun, dans le Cadre Européen Commun de Référence ?

AT :

C’est l’introduction orale, c’est-à-dire savoir où je peux comprendre quelque chose, j’apprends le vocabulaire, j’écoute, je me familiarise, mais le problème, la plus grande difficulté, en tout cas ici, c’est prononcer, parler, prononcer un discours, s’exprimer oralement. La prononciation est difficile, elle est très différente, et ils n’osent pas beaucoup utiliser la langue, et je pense que c’est l’objectif le plus important.

Vincent :

D’accord. Merci beaucoup.

Annexe 4 : Entretien avec VM

Vincent :

Alors, j’aimerais déjà commencer par en savoir un peu plus sur vous. Notamment, par exemple, combien de langues est-ce que vous parlez ?

VM :

Je parle cinq langues étrangères. Je parle anglais, français, italien, allemand et russe.

Vincent :

Ok. Et pourquoi est-ce que vous avez décidé d’enseigner la langue française ?

VM :

Alors, j’ai fini mes études secondaires à l’école français-hellénique d’Athènes. Alors, j’avais un bon contact avec la langue française. C’est-à-dire, on faisait chaque jour le premier cours. Et c’était dans un collège, un lycée français-hellénique. Alors, c’est vrai que j’avais une relation étroite avec la langue française. Mais en général aussi, j’aime beaucoup les langues étrangères.

Vincent :

Et quelles étaient un peu les représentations de la langue française que vous aviez à cette époque-là ?

VM :

J’avais beaucoup de connaissances, car c’était une école catholique. Alors, on avait des sœurs françaises. On avait des profs français. Et on a fait des voyages en France. C’est-à-dire, c’est vrai que j’avais beaucoup de représentations de français.

C’était une école français-hellénique. Alors, la moitié, c’était le français. Il y avait un très bon contact avec la langue française.

Vincent :

Et qu’est-ce qui a motivé votre choix d’aller dans ce lycée franco-hellénique ?

VM :

Non, c’était une décision de mes parents. Et c’était par hasard, en vérité, car on venait d’une île grecque. C’est-à-dire, je ne pense pas que mes parents avaient une relation avec la langue française. Non, pas du tout. C’est vrai qu’il y avait un car, un bus à cette époque-là. C’était la raison pour laquelle mes parents ont choisi cette école. C’est-à-dire, par hasard. C’était par hasard que je suis allée là.

Vincent :

Ok. Alors maintenant, j’aimerais que vous me parliez un peu du public auprès duquel vous enseignez. Qui sont vos élèves ?

VM :

C’est-à-dire, j’enseigne, c’est-à-dire... Je fais aussi des cours l’après-midi. Tout le monde ici en Grèce, on travaille l’après-midi. Alors, j’ai des élèves de l’école primaire. J’ai des élèves du collège, du lycée, des étudiants. C’est-à-dire, j’ai n’importe quel public. Mais c’est vrai qu’à l’école, j’enseigne à des élèves du secondaire.

Vincent :

Ok. Et le collège en lui-même, qu’est-ce que vous pouvez me dire sur ce collège ?

VM:

C’est un collège exceptionnel car c’est un collège pilote. Il y a des élèves qui sont entrés après un concours difficile national, très difficile. Alors, ce sont des élèves qui ont un très bon niveau, niveau de langues, de comportements en général. Un très bon niveau.

Vincent :

Ok. Et dans le quartier dans lequel nous sommes, qu’est-ce que vous pouvez me dire du quartier même ?

VM :

C’est un bon quartier d’Athènes. C’est vrai qu’ils habitent dans des familles aisées. C’est-à-dire, les parents s’intéressent à l’éducation de leurs élèves. C’est vrai que c’est un lieu où on trouve des familles qui s’intéressent vraiment à l’éducation et à la langue française. Aux langues étrangères en général. Ce sont des familles qui ont fait des voyages, qui aimeraient faire des voyages, participer à des voyages scolaires organisés. Alors, c’est vrai qu’on a des familles qui s’intéressent à l’instruction de leurs élèves.

Vincent :

Et à quel moment, est-ce que vous rencontrez justement les parents des élèves ?

VM :

Une fois par semaine, c’est-à-dire qu’ils peuvent nous voir, ils peuvent venir nous voir. Peut-être pas chaque semaine, c’est-à-dire chaque semaine, ils arrivent. Ils peuvent venir, ils peuvent nous téléphoner, ils peuvent nous envoyer des messages.

Vincent :

Et pourquoi est-ce que selon vous, les élèves, ont fait le choix d’apprendre le français ?

VM :

Et ça commence, c’est-à-dire dès l’école primaire, ici en Grèce. Je pense que c’est une question de l’influence des parents, la plupart des fois. Quelquefois, ça va, c’est le choix des élèves, mais la majorité des fois, c’est une... c’est-à-dire, ce sont les parents qui choisissent ça à l’âge de 10 ans. C’est-à-dire, il y a la deuxième langue étrangère à l’école primaire, alors les parents, ce sont eux qui choisissent la langue de leurs enfants. Et ça, c’est une question d’éducation, de l’influence. Peut-être par hasard, quelquefois.

Vincent :

OK. Et quelles langues parlent vos élèves ?

VM :

Ici, parce que c’est un collège pilote, ils ne parlent pas beaucoup de langues. Ce sont la majorité des élèves de Grèce. C’est-à-dire, c’est vrai qu’il y a, d’autres pays, mais peu d’élèves. C’est-à-

dire qu’ils viennent... J’ai de l’Allemagne, j’ai de la Roumanie, j’ai de la Russie, mais peu d’élèves, véritablement, dans ces collèges, car ils passent... c’est-à-dire, ils peuvent entrer, ils peuvent venir à ces collèges, après un concours trop difficile. Alors, les familles qui viennent d’autres pays, c’est-à-dire que ce ne sont pas des familles aisées qui peuvent donner de l’argent, dépenser de l’argent pour des cours particuliers, pour des frontistiria, qui sont des bâtiments d’éducation qui coûtent trop cher. Alors, il n’est pas facile pour des familles qui viennent d’autres pays d’arriver à cette école.

Vincent :

D’accord. Alors, maintenant, j’aimerais... On va essayer de savoir un peu plus sur vous, qu’est-ce que vous faites en classe, que faites-vous ? Quels sont, par exemple, les supports que vous utilisez dans vos cours ?

VM :

J’utilise beaucoup l’ordinateur, le TBI, j’utilise des tablettes. En général, j’essaie d’intégrer dans mon cours, c’est-à-dire les nouvelles technologies, l’IA, l’intelligence artificielle, les outils numériques. J’utilise beaucoup les outils numériques. J’ai une classe numérique, là, où ils peuvent m’envoyer les devoirs, les rédactions. J’utilise beaucoup, dans la classe, c’est-à-dire, en général, j’ouvre l’ordinateur et le TBI, j’utilise tout ça. Je pense qu’il est essentiel et crucial de nos jours.

Vincent :

Est-ce que vous vous servez des manuels ou pas ?

VM :

Je me sers que peu, des manuels. Et surtout, je choisis les extraits, en premier et en deuxième du collège, en troisième, pas du tout. C’est un livre terrible, alors je ne l’utilise pas du tout. L’année dernière, peut-être, je vais utiliser deux, trois extraits, mais pas beaucoup. Cette année, peut-être deux extraits.

Vincent :

Ok. Et comment est-ce que vous essayez de motiver les apprenants à apprendre le français ?

VM :

Alors, je pars du livre, j’utilise la cuisine, c’est-à-dire apprendre des crêpes, on fait des choses, on fait tout ça. Je fais de la musique, des chansons, on joue des jeux, beaucoup de fois, des jeux de carte, des jeux numériques. Et j’essaie de montrer des images, de partir du livre, d’attirer toutes les sensations de mes élèves. J’utilise la théorie de Howard Gardner, c’est-à-dire mettre des jeux, circuler dans la classe, chanter, jouer, danser, toutes les sensations. Partir tout à fait du livre, mais c’est vrai que quelques fois, j’essaie la méthodologie traditionnelle, c’est-à-dire les livres, les exercices, mais j’essaie d’éviter tout ça.

Vincent :

Ok. Et quels sont les aspects du pays français que vous montrez à vos élèves ?

VM :

Les aspects de France que je montre, c’est-à-dire la diplomatie, la musique, les villes, Paris, c’est-à-dire la capitale, les aspects interculturels, ils les utilisent beaucoup. Je fais aussi avec mes élèves, chaque été, un voyage en France. À Saint-Malo, il y a une école avec laquelle on a une collaboration. Alors, c’est vrai que j’utilise beaucoup l’interculturel, beaucoup, beaucoup, beaucoup. L’interculturel qui est le grammatical, le lexical.

Vincent :

Ok. Qu’est-ce que vous entendez exactement par le terme interculturel ?

VM :

Je parle de la mentalité de vie française, c’est-à-dire comment ils mangent, comment ils vivent, comment ils travaillent. C’est-à-dire, quand on parle de vacances, par exemple, à quelle période ils partent en vacances, où, comment. On parle de Grèce, on fait des comparaisons, le système éducatif toujours. Et on travaille aussi avec des écoles, des collèges français. Alors, je pense qu’il y a des comparaisons tout le temps, du système éducatif, de la vie de chaque jour, des études, de la gastronomie, de la musique, des choses comme ça. Des monuments.

Vincent :

Ok. Et comment les élèves réagissent à ça ?

VM :

Ça dépend de la région. Ici, c’est peut-être des régions avec des connaissances parce que beaucoup d’élèves ont fait des voyages avec leurs familles. Dans d’autres régions, ils n’ont aucune idée. Et petit à petit, c’est-à-dire avec moi, ils essaient de découvrir cette culture. Mais c’est vrai que ça dépend aussi de la famille, de la région. Ici, ils ont des connaissances. Dans d’autres régions, il n’y a aucune connaissance. C’est-à-dire la crêpe, la musique, la baguette, tout ça, ça va. Ici, ils ont une telle connaissance.

Vincent :

Ok. Maintenant, comment est-ce que vous familiarisez vos élèves avec ces notions de culture, de manière générale ?

VM :

C’est-à-dire par des textes, par des informations, par des documents, et par des activités, c’est-à-dire dans la classe, en cuisine. On fait un petit déjeuner en français. Et on essaie de montrer tout ça. Aujourd’hui, c’est l’éducatif. Et les livres, c’est-à-dire même on parle des salaires français, des conditions de travail de profs grecs, des conditions de travail de profs français, de l’actualité, de la vie en général. Beaucoup de fois, un exemple, c’est-à-dire c’est l’école, comment c’est l’école, l’école primaire, le collège, à quelle heure elle finit, à quelle heure elle commence, qu’est-ce qui se passe, quelle est la cantine, pourquoi on n’a pas de cantine, tout ça. Tout le temps, c’est-à-dire, il existe des comparaisons.

Vincent :

Ok. Et quels sont les pays francophones que vous montrez ? Est-ce que c’est seulement la France ou est-ce qu’il y a d’autres pays ?

VM :

La France, Belgique, la France et Belgique, je pense surtout. Et quelques-uns au Luxembourg. Mais ça va, c’est pour expliquer, comment c’est, par exemple, ils gagnent beaucoup d’argent,

c’est-à-dire qu’on peut trouver du travail là, c’est comme ça. Mais c’est ça, la France, surtout en Belgique.

Vincent :

Ok. Alors peut-être une toute petite dernière question. Dans le CECR, quels sont les points, selon vous, les plus importants, qui se démarquent, qui sont les plus importants pour vos élèves ?

VM :

C’est-à-dire, ça, je ne peux pas la comprendre, cette question. C’est-à-dire, c’est un peu général.

Vincent :

Est-ce que vous cherchez à plus travailler la compétence communicative, par exemple ?

VM:

Alors, bien sûr. C’est ça. Ce qui m’intéresse, en fait, c’est la compétence communicative, c’est-à-dire communiquer. C’est vrai que, maintenant, on ne sait pas beaucoup. C’est-à-dire qu’on essaye d’expliquer la grammaire, mais ça va. Essayez de parler, d’exprimer un petit peu. Et aussi, essayez d’évoluer la collaboration de vos élèves, le travail en équipe, et l’intérêt, attirer l’intérêt. C’est difficile d’attirer l’intérêt parce que ce n’est pas une matière qui est examinée. Ici, en Grèce, vous avez une matière qui est examinée beaucoup de fois l’après-midi. Ils font des cours particuliers pour passer les certifications. Alors, l’heure de français, c’est assez souvent l’heure de jeu, en général.

C’est-à-dire qu’ils ne sont pas sérieux dans la classe. C’est difficile d’attirer l’intérêt. Alors, pour attirer l’intérêt, j’essaie de mettre de la musique, des documents pertinents, c’est-à-dire essayer de comprendre, essayer d’avoir une conscience de l’interculturel, c’est-à-dire de la civilisation. Essayez un petit peu de communiquer. Je mets aussi des rédactions. Je mets des tests, des boîtes de pouvoir, leurs compétences lexicales, leurs compétences grammaticales, mais essayez de communiquer. Et aussi, tout d’abord, d’aimer. J’essaie d’attirer leur curiosité pour aimer et pour apprendre le français. C’est ça. C’est-à-dire, je pense que c’est la compétence communicative, mais aussi, c’est ça, le plus difficile est notre défi d’attirer l’intérêt et créer un amour, une passion pour le français. C’est difficile, en Grèce. Parce qu’il y a les cours de l’après-midi.

C’est une école qui est trop exigeante à cette époque-là et qui n’a pas, c’est-à-dire, la place appropriée pour la langue de l’anglais, malgré le fait qu’on soit dans un pays touristique. Il y a, c’est-à-dire, les élèves, c’est-à-dire, ici en Grèce, ils comprennent qu’on doit apprendre la langue de l’anglais parce qu’on est dans un pays touristique. Parce que le grec est trop difficile pour que les autres pays apprennent notre langue.

Alors, par rapport à ça, je pense qu’il est un petit peu difficile d’attirer leur motivation.

Vincent :

D’accord. Eh bien, écoutez, merci, merci, merci beaucoup.

Annexe 5 : Entretien avec KK

Vincent :

Alors, j’aimerais savoir déjà, en savoir un peu plus sur vous, combien de langues est-ce que vous parlez ?

KK :

Alors, ma langue maternelle est le grec, je parle aussi l’anglais, un tout petit peu l’italien, je fais deux années de l’italien mais dans ma jeunesse, et le français.

Vincent :

D’accord. Et pourquoi est-ce que vous avez décidé d’enseigner le français ?

KK :

C’est un peu par hasard parce que j’ai fait des études à l’institut français quand j’étais petite. J’ai appris la langue française à l’institut français qui était tout près de ma maison parce qu’à l’époque il y avait plusieurs centres de l’institut français partout à Athènes. Donc, j’ai commencé à apprendre la langue française quand j’avais 10 ans. Et puis, j’ai continué jusqu’à la fin du lycée. Et j’ai pensé passer les examens pour entrer au département de langue française. Donc, c’est un peu par hasard mais après, je me suis rendu compte que c’est la langue qui me convient le plus.

Vincent :

D’accord. Et quelles sont les représentations que vous aviez à l’époque de la langue française ?

KK :

Quand j’étais plus jeune ?

Vincent :

Oui.

KK :

Alors, la langue française, c’est plus pour moi qu’une volonté, un respect pour l’autre, une gentillesse, une volonté, savoir vivre. J’avais quelques stéréotypes à l’époque, mais quand je suis allée en France, après, ça symbolisait pour moi le bonheur de ma jeunesse parce que j’ai passé une année magnifique à Lyon. Donc, toutes les représentations que j’ai de la France sont positives, en fait. J’ai des amis là-bas. Donc, j’ai aimé qu’il y ait les représentations positives. Celle-là, le pays de la culture, le pays de la révolte, parce que quand quelque chose ne va pas, les Français sortent dans les rues, donc j’aime bien ça. Oui, bien sûr, je suis en contact avec les natifs en France. Et malheureusement, ici à Athènes, non. J’ai vu quelques Français passer par là, faire une promenade devant l’Acropole, mais je n’ai pas d’amis français.

Vincent :

D’accord. Alors maintenant, j’aimerais que vous me parliez un peu du public auprès duquel vous, vous enseignez. Qui sont vos élèves ?

KK :

Mes élèves sont des collégiens, de la première, deuxième et troisième classe du collège grec, donc des élèves qui ont entre 13 et 15 ans.

Vincent :

Et le collège, ici, qu’est-ce que vous pouvez me dire de l’établissement en lui-même, ici, le collège ?

KK :

Le collège, ils ont peut-être l’impression que c’est un bâtiment vieux, comment dire, écorné, mais les gens qui se trouvent ici, les élèves et les collègues, sont des gens avec lesquels je m’entends bien. La direction de l’école est très positive, il y a des choses originales, il y a des méthodes moins traditionnelles, et ça nous aide beaucoup. Et on me donne l’occasion aussi de travailler l’enseignement, et d’utiliser mes capacités pour faire aussi autre chose. Je suis conseillère pédagogique ici, et c’est vrai que j’aide les élèves, donc le climat est, je dirai, démocratique et très positif.

Vincent :

D’accord. Et le quartier dans lequel se trouve l’établissement ?

KK :

Alors, le quartier, je dirais que c’est pas un quartier favorisé, mais bon, on a fait un grand stade. On a beaucoup de slogans de foot et tout ça, des squelettes, des choses un peu sauvages et dures pour les élèves. Pourtant, on n’a jamais eu de problème de violence à l’extérieur. Tout se passe bien, c’est un quartier calme, même si c’est très fréquenté. C’est à côté d’un grand boulevard d’Athènes.

Vincent :

D’accord. Et à quel moment vous rencontrez les parents des élèves ?

KK :

Le jeudi. Et ici, les parents viennent le jeudi. Chaque collègue reçoit les parents à une heure précise. Et donc, moi par exemple, je reçois la quatrième heure, avant je suis libre. On a quatre cents, quatre cents élèves. On a cent cinquante élèves à peu près pour chaque classe. Donc, on reçoit les parents, progressivement, on essaie de recevoir tous les parents.

Vincent :

Ok. Et pourquoi selon vous, les élèves ont fait le choix du français ? Et pas l’allemand, parce que c’est soit le français, soit l’allemand.

KK :

Voilà. L’anglais est obligatoire, et après ils ont le choix entre le français et l’allemand. Et je pense qu’ils pensent que c’est plus facile que l’allemand. C’est plus joli comme langue. Il y a une mélodie dans les langues françaises qui n’est pas dans les langues d’allemand, parce qu’il y a plus, il y a plus de consonnes, il y a plus de lettres, de mots très longs. Et puis il y a des représentations qu’ils ont du français, un peu influencées, très structurées, très gentilles, parce que la mode, tout ça nous vient de la France.

Vincent :

Et vous savez quelles langues parlent vos élèves ?

KK :

Ils parlent tous l’anglais. C’est très bien parce que tous les élèves apprennent l’anglais, ils connaissent une autre langue à l’extérieur de l’école mais ils parlent tous l’anglais. C’est la première langue d’apprentissage l’anglais. Et après ils parlent soit l’allemand, soit le français, quelques-uns apprennent l’espagnol, c’est la minorité, pas la majorité. La grande majorité c’est l’anglais.

Vincent :

Ok. Et est-ce qu’il y a des élèves qui ne sont pas issus de Grèce dans le collège, qui viennent d’autres pays par exemple ?

KK :

Qui viennent d’autres pays, oui on en a. Par exemple d’Albanie. Cette année, j’ai aussi un élève qui vient des États-Unis. Mais pour cette année, je crois c’est tout.

Vincent :

D’accord. Ok. Maintenant j’aimerais qu’on parle un peu de vous, comment vous enseignez le français, par exemple quels sont les supports que vous utilisez en classe ?

KK :

Les supports que j’utilise en classe, j’utilise le tableau interactif, toujours, j’utilise la classe électronique, la plateforme de la classe électronique, je n’utilise pas du tout le livre scolaire, parce que c’est très ennuyeux, et avec beaucoup de privilèges, on n’a même pas l’occasion, on n’a pas l’occasion, la possibilité, d’avoir un CD ou un DVD, pour projeter de nouveaux livres, et, comment dire, des supports genre très matures, et j’aime faire mes propres affiches pédagogiques aussi, et, quand vous parlez de supports, vous parlez de supports, de supports matériels ? Bon, d’habitude, je cherche sur internet, pour trouver des petites vidéos, que je pourrais utiliser pour initier le débat, d’abord, à telle ou à telle manière, ou à telle thématique, et, j’utilise, j’ai comme Kahoot, les jeux électroniques, Padlet, et puis, j’ai fait ceci et cela, des vidéos, des documents, des théories, des affiches, et je n’utilise pas le manuel.

Vincent :

D’accord. Et comment est-ce que vous cherchez à motiver vos élèves ?

KK :

Comment je cherche ? Avec les jeux. J’utilise beaucoup les jeux, des activités musicales en plein air. C’est une idée que m’a donné Mme M. On apporte des carambars de la France, et donc on fait des jeux, souvent, on donne des carambars aux groupes gagnants, et, à part les jeux, j’utilise des films, des vidéos, un vidéo clip, une chanson, et j’essaie de diversifier les activités.

Vincent :

D’accord. Et quels sont les aspects de la France que vous cherchez à montrer à vos élèves ?

KK :

Quand je leur parle, je ne leur parle pas du tout de la littérature, j’aime leur parler d’habitude quotidienne, par exemple, quand on pousse quelqu’un dans la rue, parfois, ce sont tous les deux qui s’excusent, parce que ça ne se passe pas du tout comme ça en Grèce, par exemple. Ou je leur explique l’adolescence, l’enfance, l’enfance principale, la vie d’enfant, comment on vit enfant, des choses de la culture qu’on fait dans la vie quotidienne.

Vincent :

D’accord. Et comment est-ce que vous familiarisez vos élèves avec justement cette notion de culture ? Comment est-ce que vous les familiarisez ? Comment est-ce que vous essayez de faire en sorte qu’ils éprouvent de la curiosité pour cette notion de culture ?

KK :

Je leur montre surtout des vidéos afin qu’ils voient la gestuelle et aussi le langage du corps. J’utilise beaucoup la vidéo pour passer à la culture, pour l’introduire, pour l’initier, les élèves à la culture française.

Et puis, il y a de très jolies émissions sur la Révolution française, sur l’histoire, une fois dans la scène, sur la Révolution française, et j’en ai appris pas mal de choses. D’ailleurs, c’est dans les matières de troisième classe, la Révolution française. Et donc, c’est surtout via l’histoire, la vidéo, et je décide de montrer des monuments français, des musées.

Vincent :

OK. Et quels sont les pays francophones que vous montrez ? Est-ce que c’est seulement la France ?

KK :

Non. Suisse, Luxembourg, la Belgique, pays du Maghreb. Et voilà.

Vincent :

Oui. D’accord. Et une toute petite dernière question. Dans le CECR, quels sont les points importants, selon vous, pour vos élèves ? Est-ce que vous cherchez à ce qu’ils communiquent plus ?

KK :

Oui. Alors, j’aime bien le fait que maintenant on parle aussi de médiation, ce qui ne se passait pas auparavant, et la langue maternelle était tout à fait intelligible. Et moi, j’ai appris le français de cette manière, et j’ai du mal à comprendre des choses qui étaient très faciles à expliquer à quelqu’un.

Je me les étais expliquées, je me les étais expliquées. Donc, c’est ça la nouveauté. Je pense que c’est très important le fait qu’on focalise maintenant sur la communication, parce qu’on apprend à communiquer, surtout, et l’expression orale, et la médiation qui est aussi très importante, parce que comme ça, on peut enfin utiliser sa langue maternelle pour expliquer des choses, pour rassurer l’apprenant, apporter les précisions, parce que sinon on ne pourrait pas apprendre en classe.

Vincent :

D’accord. Merci.