



HAL
open science

L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula : l'enseignant grec face à l'innovation

Androniki Charitonidou

► To cite this version:

Androniki Charitonidou. L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula : l'enseignant grec face à l'innovation. Linguistique. Université du Maine, 2012. Français. NNT : 2012LEMA3003 . tel-00753793

HAL Id: tel-00753793

<https://theses.hal.science/tel-00753793>

Submitted on 19 Nov 2012

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

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

**L'introduction de la dimension interculturelle
dans les nouveaux curricula –
l'enseignant grec face à l'innovation**

THÈSE

qui sera présentée et soutenue le 27 juin 2012

pour l'obtention du

**Doctorat de l'Université du Maine
(Spécialité Sciences du Langage)**

Par

Androniki CHARITONIDOU

Composition du jury

Directeur de Recherche

M. Michel Candelier, *Professeur*

**Université du Maine,
France**

Examinatrice

Mme Joëlle Aden, *Professeur*

**Université du Maine,
France**

Rapporteurs et Examineurs

Mme Stéphanie Clerc, *Maître de Conférences*

**Université d'Aix-Marseille,
France**

M. Georges Androulakis, *Professeur Associé*

**Université de Thessalie,
Grèce**

*À la connaissance de soi et
à l'acceptation de l'autre...*

Remerciements

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, Monsieur le Professeur Michel Candelier qui m'a continuellement soutenue et encouragée tout au long de ce parcours et qui m'a fait l'honneur de diriger ce travail. Ses remarques et conseils m'ont toujours été précieux me permettant d'avancer dans cette longue entreprise et de m'épanouir tant personnellement que professionnellement. La coopération avec lui m'a permis de découvrir que c'est « un maître qui fait ce qu'il dit », c'est-à-dire qu'il donne l'exemple de l'acceptation et du respect de la différence. Avec lui je ne me suis jamais sentie « étrangère ». Pour tout cela, je tiens à lui exprimer ma profonde reconnaissance et mes remerciements.

Mes sincères remerciements s'adressent également à Madame Georgia Ioannitou Valavanidou, Maître de Conférences à l'Université du Maine, dont l'amitié et la confiance me sont chères et m'ont permis de m'épanouir professionnellement.

Merci également à Madame Daniella Angueli, Psychologue clinicienne et Docteur en Psychologie (Rennes II), dont l'amitié, le soutien et la confiance me sont toujours précieux.

Merci encore à tous les membres du jury pour m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Merci également à tous mes élèves pour tout ce que j'apprends avec eux...

Un grand merci à tous les enseignants du primaire qui ont pris de leur temps précieux afin de répondre aux questionnaires et aux entretiens de recherche et qui ont accepté de partager avec nous leur expérience et leur réflexion intime.

Enfin, je ne pourrais pas manquer d'exprimer ma reconnaissance à ma famille qui est toujours à côté de moi et qui soutient tous mes efforts.

Table des matières

Introduction	21
---------------------------	----

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE **DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE**

Chapitre 1. Les innovations éducatives	33
---	----

Introduction	33
---------------------------	----

1. L'innovation éducative – une réponse aux mutations sociales	33
---	----

1.1. Réflexions sur l'innovation éducative comme forme d'innovation sociale.....	34
---	----

1.2. Les quatre dimensions de l'innovation éducative.....	38
---	----

1.3. La forme de l'innovation éducative : processus ou produit ?.....	41
---	----

1.3.1. L'innovation éducative comme produit.....	45
--	----

1.3.2 L'innovation éducative comme pratiques enseignantes.....	45
--	----

2. L'innovation éducative en tant qu'action d'éducation	47
--	----

2.1. Les propriétés de l'innovation éducative: « <i>intentionnalité</i> » et « <i>processualité</i> ».....	48
---	----

2.2. Processus de création et de mise en oeuvre d'une innovation éducative.....	52
--	----

2.2.1. L'innovation éducative distinguée en Action Indirecte d'Education (AIE) et Action Directe d'Education (ADE).....	53
--	----

2.2.2. Les composantes d'une innovation éducative en tant que ADE ou AIE.....	56
--	----

3. Les acteurs et le contexte de l'innovation éducative	60
--	----

3.1. La contextualisation de l'innovation éducative.....	60
--	----

3.1.1. L'Institution comme acteur de l'innovation éducative.....	64
--	----

3.1.2. L'enseignant comme acteur de l'innovation éducative.....	67
---	----

3.1.2.1. Les compétences à innover des enseignants.....	69
---	----

4. Les éléments idéologiques de l'innovation éducative	73
---	----

4.1. Les théories des représentations.....	73
--	----

4.2. Représentations et attitudes face à l'innovation éducative.....	78
--	----

4.3. Innovation éducative et résistance.....	79
Conclusion.....	83
Chapitre 2. L’interculturel en tant qu’innovation	
éducative.....	86
Introduction.....	86
1. La culture.....	86
1.1.Aspects et fonctions de la culture.....	92
1.2.Culture et identité.....	94
1.2.1.Groupe ethnique d’origine et identité culturelle.....	97
1.2.1.1.Composantes culturelles centrales de	
l’identité ethnique.....	99
1.3.Culture et education.....	102
2. Pluri-/Multi-/Inter-culturel : définition des concepts relatifs	
à la diversité culturelle.....	104
2.1.Multiculturel et Pluriculturel.....	104
2.2.Multiculturalisme et Pluriculturalisme.....	105
2.3.Multiculturalité et Pluriculturalité.....	107
2.4.Multi-/Pluri-culturel et Interculturel.....	108
2.4.1. L’interculturel : a. relations inter-groupales ;	
b. compétence ; c. enseignement.....	109
3. Les représentations de la diversité culturelle.....	112
3.1.Altérité ethnique et menace de l’identité culturelle.....	112
3.2.Altérité ethnique et stéréotypes.....	115
3.3.Altérité ethnique et préjugés.....	117
3.4.Attitudes et comportement.....	120
4. Gestion éducative de la diversité culturelle.....	123
4.1.Modèles éducatifs pour la gestion de la diversité culturelle.....	123
4.1.1.L’éducation multiculturelle.....	126
4.1.2.L’éducation interculturelle.....	128
4.1.2.1.Rôle et objectifs de l’éducation interculturelle.....	130
5. Les acteurs et le contexte de l’éducation interculturelle	
en tant qu’innovation éducative.....	133

5.1.La contextualisation de l'éducation interculturelle.....	133
5.2.L'Institution en tant qu'acteur indirect de l'éducation interculturelle.....	134
5.2.1.La dimension interculturelle dans l'enseignement des disciplines particulières.....	138
5.2.1.1.L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes.....	141
5.3.L'enseignant en tant qu'acteur direct de l'éducation interculturelle.....	144
Conclusion.....	148

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE SITUATIONNEL ET
MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE**

Chapitre 1. Cadre situationnel : le contexte social grec

et l'immigration.....	153
Introduction.....	153
1. Courte revue historique sur la Grèce moderne.....	153
2. Langue et Religion.....	155
3. La Grèce dans l'internationalisation : société et économie.....	156
3.1. Emigration et Immigration.....	158
3.1.1. Elèves indigènes, étrangers et rapatriés en Grèce.....	159

Chapitre 2. Cadre situationnel : le système éducatif grec.....

Introduction.....	161
1. Eléments historiques.....	162
2. Fonctionnement général de l'enseignement.....	166
2.1. Durée de la scolarité.....	167
2.2. Organisation de la scolarité.....	167
2.3. Rythmes scolaires.....	171
2.4. Evaluation scolaire.....	171
2.5. Effectifs par classe.....	172
2.6. Les enseignants.....	172

2.6.1. La formation initiale et continue des enseignants du primaire.....	174
3. Le cadre institutionnel pour l'éducation des élèves étrangers et rapatriés.....	175
3.1. Des Ecoles Minoritaires.....	177
3.2. Des Ecoles d'Education Interculturelle.....	177
3.3. Des Classes d'Accueil et des Groupes de Travail Dirigé.....	178
4. Aspects curriculaires et innovations éducatives.....	180
4.1. Principes fondamentaux et législation de base.....	180
4.2. La dimension interculturelle dans les nouveaux curricula et manuels didactiques.....	182
4.2.1. La Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII).....	185
4.2.1.1.L'Eveil aux langues en tant que thématique de la ZII.....	188
4.2.2. La dimension européenne et internationale dans l'éducation.....	189
Conclusion.....	190
5. La problématique et les hypothèses de la recherche.....	192
Chapitre 3. La méthodologie de la recherche quantitative.....	198
Introduction.....	198
1. Les questionnaires de la recherche.....	198
2. L'échantillon de la recherche quantitative : les régions d'écoles et les enseignants concernés.....	202
3. Les variables de la recherche.....	212
4. Les corrélations entre les variables de la recherche.....	216
Chapitre 4. La méthodologie de la recherche qualitative.....	218
Introduction.....	218
1. Les entretiens de la recherche.....	218
1.1. La problématique de l'entretien de recherche.....	219
1.2. Le guide d'entretien et l'analyse des données recueillies.....	221

2. Les variables de la recherche qualitative : les régions d'écoles et les enseignants concernés.....	223
2.1. Les variables sociales de la recherche qualitative.....	224
3. L'analyse du contenu des curricula et manuels didactiques du primaire.....	231
Conclusion.....	233

**TROISIÈME PARTIE : LA DIMENSION INTERCULTURELLE EN
TANT QU'INNOVATION ÉDUCATIVE DANS LES CURRICULA ET
MANUELS DIDACTIQUE**

Chapitre 1. Les données sur les éléments interculturels dans les curricula de la sixième année du primaire.....	237
Introduction.....	237
1. Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) et Programmes d'Etudes Analytiques (PEA).....	237
1.1. Principes généraux de l'éducation.....	239
1.1.1. Principes généraux et structure du CCIPE et des PEA des disciplines particulières.....	241
2. La dimension interculturelle dans les CCIPE et les PEA de la sixième année du primaire.....	243
2.1. Langue grecque.....	244
2.1.1. CCIPE de la Langue grecque.....	244
2.1.2. PEA de la Langue grecque.....	245
2.2. Arts figuratifs.....	247
2.2.1. CCIPE des Arts figuratifs.....	247
2.2.2. PEA des Arts figuratifs.....	247
2.3. Théâtre.....	248
2.3.1. CCIPE du Théâtre.....	248
2.3.2. PEA du Théâtre.....	248
2.4. Religion.....	249
2.4.1. CCIPE de la Religion.....	249
2.4.2. PEA de la Religion.....	249
2.5. Histoire.....	251

2.5.1. CCIPE de l'Histoire.....	251
2.5.2. PEA de l'Histoire.....	251
2.6. Education civique.....	252
2.6.1. CCIPE de l'Education civique.....	252
2.6.2. PEA de l'Education civique.....	254
2.7. Mathématiques.....	255
2.8. Musique.....	255
2.8.1. CCIPE de la Musique.....	255
2.8.2. PEA de la Musique.....	256
2.9. Langues étrangères.....	256
2.9.1. CCIPE des Langues étrangères.....	256
2.9.2. PEA de l'anglais.....	259
2.9.3. PEA du français.....	259
2.9.4. PEA de l'allemand.....	260
2.10. Sciences physiques.....	263
2.11. Géologie-Géographie.....	263
2.11.1. CCIPE de la Géologie-Géographie.....	263
2.11.2. PEA de la Géologie-Géographie.....	264
2.12. Education physique (EPS).....	265

Chapitre 2. Les données sur les éléments interculturels dans les manuels didactiques de la sixième année du primaire.....	266
Introduction.....	266
1. Langue grecque (y compris la littérature).....	266
1.1. Livre d'élève (tome a).....	267
1.2. Livre d'élève (tome b).....	269
1.3. Livre d'élève (tome c).....	269
1.4. Cahier d'activités (tome 1).....	271
1.5. Cahier d'activités (tome 2).....	272
1.6. Recueil de textes littéraires (5 ^e -6 ^e année du primaire).....	272
2. Arts figuratifs.....	277
2.1. Livre d'élève.....	277
2.2. Cahier d'activités.....	279

3. Théâtre	280
3.1. Livre d'élève.....	280
4. Religion	281
4.1. Livre d'élève.....	281
4.2. Livre d'enseignant.....	283
5. Histoire	284
5.1. Livre d'élève.....	284
6. Education civique	285
6.1. Livre d'élève.....	285
6.2. Livre d'enseignant.....	289
7. Mathématiques	290
7.1. Livre d'élève.....	290
7.2. Cahier d'activités (tome 1).....	291
7.3. Cahier d'activités (tome 2).....	292
7.4. Cahier d'activités (tome 3).....	293
7.5. Cahier d'activités (tome 4).....	293
8. Musique	294
8.1. Livre d'élève.....	294
8.2. Cahier d'activités.....	299
8.3. Livre d'enseignant.....	302
9. Langues étrangères (anglais, français, allemand)	303
9.1. Anglais.....	303
9.1.1. Livre d'élève.....	303
9.1.2. Cahier d'activités.....	305
9.2. Français.....	306
9.2.1. Livre d'élève (Copains Copines 1).....	307
9.3. Allemand.....	307
9.3.1. Livre d'élève (Luftballons Kids A).....	307
9.3.2. Livre d'élève (Luftballons Kids B).....	308
10. Sciences physiques (y compris la Biologie)	309
10.1. Livre d'élève.....	309
10.2. Cahier d'activités.....	311
11. Géologie-Géographie	311
11.1. Livre d'élève.....	311

11.2.	Cahier d'activités.....	317
12.	Education physique (EPS).....	318
12.1.	Livre d'élève.....	318
12.2.	Livre d'enseignant.....	319
Conclusion.....		319
13.	La validation des hypothèses, selon les résultats de l'analyse du contenu des manuels didactiques de la sixième année du primaire..	320

QUATRIÈME PARTIE : LES CONTENUS OU DÉMARCHES INTERCULTURELS DANS LES PRATIQUES DECLARÉES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE D'APRÈS LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUANTITATIVE

Chapitre 1. Les données sur les élèves étrangers et les pratiques de classe déclarées.....	325
Introduction.....	325
1. Le nombre d'élèves étrangers ou d'élèves dont l'un des parents est étranger.....	325
1.1.Représentations du nombre d'élèves étrangers et pratiques de classe interculturelles.....	330
2. La présence d'élèves étrangers dans la classe comme une source : a. d'avantages ; b. de difficultés ; c. d'avantages et de difficultés.....	332
2.1.Présence d'élèves étrangers et influence sur les pratiques de classe des enseignants.....	336
2.1.1. Représentations de la présence d'élèves étrangers et contenus ou démarches interculturels déclarés.....	339
2.1.2. Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers et contenus ou démarches interculturels déclarés.....	342

Chapitre 2. Les données sur les manuels didactiques de la sixième année du primaire et les pratiques de classe déclarées.....	346
Introduction.....	346
1. Représentations de l'approche interculturelle dans l'enseignement.....	346

2. Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de la sixième année du primaire.....	349
2.1.Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de Langue grecque et de littérature.....	349
2.2.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Histoire.....	351
2.3.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Géographie.....	352
2.4.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Education civique.....	352
2.5.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Mathématiques.....	353
2.6.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Sciences physiques.....	354
2.7.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Religion.....	355
2.8.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Arts plastiques.....	356
2.9.Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Musique.....	357
2.10.Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de Langues étrangères (anglais, français, allemand).....	358
2.11.Représentations des éléments interculturels dans les manuels de la sixième année du primaire.....	361
2.12.Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels relative à la diversité linguistique/culturelle du public scolaire.....	364
2.13.Pratiques de classe interculturelles déclarées face au potentiel pluriculturel du public scolaire.....	368

Chapitre 3. Les données sur les programmes et contenus éducatifs innovants (<i>ZII, Eveil aux langues</i>) et les pratiques de classe déclarées.....	374
Introduction.....	374

1. Application de la <i>ZII</i> et connaissance de l' <i>Eveil aux langues</i>	374
1.1 Application de la <i>ZII</i> / connaissance de l' <i>Eveil aux langues</i> et pratiques de classe interculturelles déclarées.....	378

Chapitre 4. Les données sur les enseignants et le soutien qui leur est apporté par le ministère de l'éducation nationale, et les pratiques de classe déclarées..... 380

Introduction..... 380

1. Représentations du soutien apporté par l'Etat et pratiques de classe innovantes..... 380

1.1. Représentations de la formation reçue et exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire.....381

1.2. Représentations de l'aide procurée par le conseiller pédagogique et exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire.....385

2. Représentations de l'aide souhaitée et pratiques de classe innovantes..... 389

3. La validation des hypothèses, d'après les résultats de l'étude quantitative.....394

CINQUIÈME PARTIE : LES CONTENUS OU DÉMARCHES INTERCULTURELS DANS LES PRATIQUES DECLARÉES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE D'APRÈS LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUALITATIVE

Chapitre 1. Analyse des éléments représentationnels concernant les élèves étrangers.....403

Introduction.....403

1. Les représentations du nombre d'élèves étrangers..... 404

1.1.« *J'ai beaucoup d'élèves étrangers dans mes classes* »..... 404

1.2.« *Sur l'ensemble des élèves, environ 1/3 sont des enfants étrangers* »..... 406

1.3.« *Chaque classe a deux ou trois étrangers, ça dépend* ».....406

2. Les représentations des conséquences de la présence d'élèves étrangers dans l'école primaire.....	411
2.1. La présence d'élèves étrangers considérée comme source d'avantages.....	411
2.1.1. « Ces enfants amènent des éléments de leurs pays et les racontent aux autres enfants et à l'instituteur en classe »....	412
2.1.2. « Les enfants qui ont une double culture s'adaptent plus facilement à l'enseignement de la langue étrangère ».....	414
2.2. La présence d'élèves étrangers considérée comme source de difficultés.....	415
2.2.1. « Nous avons des enfants qui sont arrivés et qui ne connaissent pas du tout la langue ».....	416
2.2.2. « Il peut y avoir des moqueries, des dérisions, etc. en ce qui concerne la question de leur origine ».....	419
2.2.3. « Le problème se trouve dans l'attitude à adopter avec ces enfants ».....	421
2.2.4. « Je ne voudrais jamais enseigner dans une école où il y a énormément d'élèves étrangers ».....	422
2.3. Conceptions modérées de la présence d'élèves étrangers et question de gestion efficace du potentiel pluriculturel de la classe.....	422
2.3.1. « Si je ne savais pas qu'ils sont étrangers je ne le comprendrais pas ».....	423
2.3.2. « Ça dépend de la façon dont chacun va traiter la chose »...	425
3. Les représentations des besoins des élèves étrangers de l'école primaire.....	428
3.1. « Il devrait y avoir une aide pour que les enfants apprennent la langue grecque ».....	428
4. Composition culturellement mixte du public scolaire et influence sur les pratiques de classe déclarées.....	433
4.1. « J'utilise certains éléments de leur culture afin de les incorporer dans l'enseignement ».....	433
4.2. « J'essaie d'informer le public grec sur certaines choses qui concernent l'histoire ou la culture des enfants qui viennent de pays étrangers	436

4.3. « <i>Quand je commence à enseigner en classe, je ne tiens pas compte du fait qu'il y a des élèves étrangers</i> ».....	437
---	-----

Chapitre 2. Analyse des éléments représentationnels

concernant les nouveaux manuels didactiques	442
Introduction	442
1. « <i>Je ne peux pas dire que les manuels ont quelque chose qui nous aide à mettre en valeur la diversité des élèves</i> »	442
1.1. « <i>Le critère du culturalisme entre dans les manuels d'une façon superficielle</i> ».....	449
2. « <i>Les nouveaux manuels initient à l'interculturalisme</i> »	452

Chapitre 3. Analyse des éléments représentationnels concernant le fonctionnement du système éducatif grec (formation reçue à l'innovation éducative, soutien procuré par le conseiller

pédagogique)	460
Introduction	460
1. Représentations de la formation dispensée aux enseignants face à l'innovation éducative en question	460
1.1. « <i>Nous n'avons jamais eu de formation sur ce qui doit se faire quand nous avons des enfants qui viennent d'autres pays</i> ».....	461
1.2. « <i>Il existe différents séminaires de formation, non pas à l'école, non pas de la part des conseillers</i> ».....	463
1.3. « <i>A l'université on avait eu des cours d'éducation interculturelle</i> ».....	466
1.4. « <i>On a reçu une formation sur les nouveaux manuels, mais ça n'a pas servi à grand-chose</i> ».....	470
2. Représentations de l'aide apportée par le conseiller pédagogique face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire	475
2.1. « <i>Je ne pense pas que le conseiller scolaire puisse aider dans ce domaine</i> ».....	475
2.2. « <i>Avec le conseiller on n'a jamais discuté sur ce sujet</i> ».....	477

2.3. « <i>Le conseiller ne semble pas avoir de connaissances spécialisés sur ce sujet</i> ».....	479
2.4. « <i>Les conseillers responsables de notre école ne montrent pas de sensibilisation sur ce sujet</i> ».....	479

Chapitre 4. Analyse des éléments représentationnels

concernant les pratiques enseignantes innovantes.....481

Introduction.....481

1. Mise en application de la Zone d’Innovations Interdisciplinaires... 481

1.1. « *Je vous informe que personne ne la fait !* »..... 482

1.2. « *Je l’applique au détriment, en plus, du programme détaillé !* »...484

2. Connaissance et application de l’Eveil aux langues.....485

2.1. « *Je n’ai jamais entendu parler de quelque chose comme ça* ».....485

2.2. « *Ça s’est fait, mais pas au sens où ça repose sur un programme* ».486

3. Contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées.....488

3.1. « *On fait des références pendant le cours à des éléments culturels du pays d’origine des élèves étrangers* »..... 488

3.2. « *Ça marche surtout à travers le vocabulaire* »..... 492

3.3. « *Je n’ai pas pensé à faire quelque chose qui ait un rapport avec leur culture* »..... 494

3.4. « *En dehors de certains petits mots ou de quelques coutumes, il n’y a rien de plus* »..... 495

3.5. « *J’essaie de sensibiliser les élèves à la diversité culturelle de la société grecque actuelle* »..... 496

3.6. « *Le programme à enseigner est tellement lourd qu’il ne laisse pas le temps d’insister sur ces débats...* ».....497

3.7. « *A part les personnages du manuel qui sont multiculturels, le programme est toujours le même* »..... 499

Chapitre 5. Analyse des éléments représentationnels de soi et des besoins éprouvés face à la composition culturellement mixte du public scolaire.....	501
Introduction.....	501
1. Besoin d'aide exprimé face à l'innovation éducative.....	501
1.1. <i>« J'aimerais qu'on nous donne quelques conseils pratiques, en dehors des théories ».....</i>	<i>501</i>
1.1.1. <i>« Pour moi, il serait beaucoup plus intéressant d'avoir davantage de connaissances sur l'Albanie ».....</i>	<i>505</i>
1.1.2. <i>« Je voudrais beaucoup qu'on m'aide sur les nouveaux manuels ».....</i>	<i>506</i>
1.2. <i>« Il faut avoir des outils pour travailler, c'est-à-dire le matériel nécessaire ».....</i>	<i>508</i>
1.3. <i>« J'aurais aimé qu'il y ait du travail en commun avec les autres professeurs ».....</i>	<i>508</i>
1.31. <i>« Il pourrait créer une commission de personnes qui aient une relation avec l'éducation, mais qui ne soient pas grecs ».....</i>	<i>510</i>
1.4. <i>« Les manuels aussi devraient être changés et avoir des unités qui montrent cette différence ».....</i>	<i>511</i>
1.5. <i>« Les enseignants, de n'importe quelle spécialité, doivent d'abord aimer leur patrie ».....</i>	<i>512</i>
2. Profils récapitulatifs des entretiens.....	514
2.1. Entretien A1 (enseignante de Musique, Patmos).....	514
2.2. Entretien A2 (maître généraliste, Patmos).....	515
2.3. Entretien A3 (enseignante d'anglais, Patmos).....	516
2.4. Entretien A4 (maître généraliste, Patmos).....	517
2.5. Entretien A5 (maître généraliste, Patmos).....	518
2.6. Entretien A6 (enseignante de français, Patmos).....	519
2.7. Entretien A7 (maître généraliste, Patmos).....	520
2.8. Entretien A8 (maître généraliste, Athènes).....	521
2.9. Entretien A9 (maître généraliste, Patmos).....	522
2.10. Entretien A10 (enseignant de Musique, Athènes).....	523
2.11. Entretien A11 (maître généraliste, Patmos).....	524

2.12. Entretien A12 (maître généraliste, Athènes).....	525
2.13. Entretien A13 (maître généraliste, Athènes).....	526
2.14. Entretien A14 (enseignante de français, Athènes).....	527
2.15. Entretien A15 (enseignante d'anglais, Athènes).....	528
2.16. Entretien A16 (maître généraliste, Athènes).....	529
2.17. Entretien A17 (maître généraliste, Athènes).....	530
2.18. Entretien A18 (enseignante d'allemand, Athènes).....	531
2.19. Entretien A19 (maître généraliste, Athènes).....	532
2.20. Entretien A20 (maître généraliste, Athènes).....	533
2.21. Entretien A21 (enseignant d'EPS, Athènes).....	534
2.22. Entretien A22 (maître généraliste, Athènes).....	535
2.23. Entretien A23 (maître généraliste, Athènes).....	536
2.24. Entretien A24 (maître généraliste, Athènes).....	537
3. La validation des hypothèses, d'après les résultats de l'étude qualitative	538
 Conclusion finale et perspectives	545
 Résumé de la thèse	551
 Références bibliographiques	555
 Annexes	Tome II

Introduction

Les grandes mutations sociales, économiques, politiques effectuées ces dernières années dans tous les pays du monde sous l'effet de la mondialisation et l'internationalisation ont modifié la composition ethnoculturelle de plusieurs sociétés, dont la société grecque. Le grand flux migratoire que la société grecque a connu depuis 1990, avec l'arrivée massive d'immigrés surtout économiques venant des pays balkaniques et de rapatriés venant des pays d'ex Union soviétique, l'a transformée en deux décennies en société multiculturelle. La nouvelle situation sociale pose inévitablement les questions de la coexistence en harmonie, de la coopération et de l'épanouissement créatif de personnes originaires de pays différents et porteuses d'éléments linguistiques et culturels différents et divers. Il s'avère donc d'une utilité sociale majeure que les nouvelles générations se socialisent conformément aux caractéristiques et aux demandes de la société contemporaine.

Comme Emile Durkheim le souligne, l'éducation est « chose éminemment sociale¹ » au cours de laquelle la génération adulte assume la responsabilité et le devoir de socialiser la nouvelle génération. Cette socialisation de la nouvelle génération a lieu, d'une part, et principalement, au sein de la famille et, d'autre part, au sein de l'école qui assure, à travers l'éducation des jeunes générations, l'existence, le fonctionnement et l'épanouissement de la société. L'innovation éducative constitue donc une forme d'innovation sociale entreprise pour répondre à une situation sociale jugée insatisfaisante à cause de nouveaux besoins créés par les mutations sociopolitiques et économiques. L'innovation éducative traitée dans la présente étude est celle de la dimension interculturelle qui est introduite dans le système éducatif grec à partir de la rentrée 2005 pour répondre aux nouveaux besoins sociaux de la société grecque actuelle.

Par « éducation interculturelle » nous entendons tout contenu ou démarche éducative qui inclut et cherche à mettre en relation des éléments linguistiques et culturels appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes, voire tous les contenus ou démarches éducatifs caractéristiques d'une prise en compte de la

¹ Durkheim, E. (1922), *Education et Sociologie*, Quadrige, 2^e édition 1989, Presses Universitaires de France, p. 6.

nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. De cette façon, l'école a l'ambition de développer chez les élèves la curiosité, l'ouverture, le respect de la différence et l'empathie afin qu'ils apprennent à vivre et à créer ensemble dans une société linguistiquement et culturellement plurielle, sans que le contact avec l'autre constitue pour eux une menace. Cette innovation éducative étant introduite en Grèce par l'Etat dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire, il revient aux enseignants de l'adopter et de la mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement auprès du potentiel pluriculturel de leurs classes. Il en découle que les acteurs de l'innovation éducative en question sont, d'une part, les autorités éducatives centrales qui élaborent, rédigent et diffusent les nouveaux curricula et manuels didactiques, et, d'autre part, les enseignants qui introduisent l'innovation éducative dans leurs pratiques de classe.

L'enseignant est donc un des acteurs de l'innovation éducative en question, et en tant qu'acteur direct qui intègre et applique l'innovation dans la classe scolaire, il en est le principal. En adoptant le point de vue de Habermas, l'innovation éducative est animée par une « intentionnalité² » et une « processualité³ » de la part de l'acteur. Par « intentionnalité », on entend le sens subjectif que l'acteur attribue à son action. La « processualité » est traduite par les pratiques mises en place par l'acteur afin d'atteindre un ou des objectifs prédéterminés préalablement à la réalisation de l'action.

L'objectif principal de cette recherche est de voir comment les enseignants perçoivent la nouvelle réalité éducative et sociale grecques, et, par la suite, comment ces perceptions conditionnent leurs choix et pratiques de classe déclarées face à l'innovation éducative introduite dans les nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire en Grèce. Les pratiques des enseignants face au potentiel pluriculturel de leur classe sont examinées à partir de leur discours. Etant nous-même enseignante dans des écoles publiques de l'enseignement primaire et

² Cité dans Friedrich J., 2001, « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action » in Baudouin J-M, Friedrich J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, p. 93.

³ *Ibidem.*

secondaire en Grèce, nous avons toujours été confrontée à la question des choix et des pratiques d'enseignement à adopter face à un public linguistiquement et culturellement hétérogène. **Notre parcours d'enseignante et de citoyenne dans une société multiculturelle** a été déterminant dans le choix de notre sujet d'étude et de notre hypothèse de départ, selon laquelle, les enseignants accordent majoritairement peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire dans leurs pratiques de classe déclarées. A ce titre, nous souhaitons étudier le rôle que jouent les facteurs tant d'ordre représentationnel que d'ordre matériel dans la réaction des enseignants face à l'innovation éducative en question. Autrement dit, nous souhaitons examiner le rôle que jouent les représentations des enseignants dans leurs choix et pratiques de classe déclarées face à la composition culturellement mixte de la population scolaire. Nous cherchons aussi à apprécier le rôle du soutien effectif apporté aux enseignants par l'Etat dans la perspective d'une modification de leurs pratiques.

Dans la présente étude, nous cherchons les éléments des pratiques enseignantes à travers d'entretiens (enregistrés, transcrits et traduits) et de questionnaires effectués auprès des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) du primaire. Par ailleurs, nous cherchons à apprécier le rôle du soutien effectif apporté aux enseignants par l'Etat à travers une analyse du contenu des nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire, et une étude portant sur la fréquence et les contenus de formation tels qu'ils se dégagent du discours des enseignants.

Comme il est mentionné par Monica Gather Thurler, « *l'impact des changements visés sur la transformation réelle des pratiques dépendra de deux facteurs essentiels : d'une part, il dépendra de la manière dont les objectifs et contenus de la réforme sont communiqués aux principaux intéressés, de manière à leur permettre de développer une compréhension suffisamment poussée des enjeux et des avantages des changements proposés et de la manière dont ils devront et pourront transformer leurs pratiques [...], et, d'autre part, de la manière dont les acteurs intéressés parviendront, à tous les niveaux du système – et, notamment, au sein des établissements scolaires – à s'emparer des problématiques posées et à s'engager durablement dans une exploration collective de nouvelles solutions*

*pédagogiques, didactiques, structurelles*⁴ ». En adoptant ce point de vue, nous accordons une importance majeure à la formation initiale et continue et au soutien matériel que les enseignants reçoivent de la part des autorités éducatives centrales dans la perspective de modifier leurs pratiques d'enseignement et de les adapter aux besoins du contexte social et éducationnel du pays. D'autre part, il s'agit de l'engagement personnel de l'individu/enseignant, animé par son propre intérêt et son intentionnalité d'acquérir les connaissances nécessaires et de développer les compétences sociales et professionnelles conformes aux besoins du contexte éducatif et social dans lesquels il exerce son métier, qui conditionne de façon déterminante ses décisions et actions éducatives. Ainsi nous souhaitons apporter une contribution à :

- la réflexion didactique : cette recherche pourrait servir à la connaissance des pratiques innovantes des enseignants du primaire, telles qu'elles se dégagent de leur discours, face à la nouvelle réalité sociale et éducative du pays, et aussi à alimenter la réflexion sur ce domaine ;
- la réflexion théorique : l'analyse des facteurs d'ordre représentationnel et d'ordre matériel censés favoriser ou empêcher la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes, constitue l'intérêt de la conception et de l'introduction de l'innovation éducative dans le système éducatif du pays et permet une nouvelle stratégie de recherche fondée sur ces théories.

Notre travail s'organise en cinq parties, composées chacune de plusieurs chapitres.

La *première* partie fait état de la littérature scientifique attachée aux deux thématiques de l'innovation et de l'interculturel, respectivement. Nous cherchons à élaborer un cadre théorique englobant les concepts, les dimensions et les indicateurs rattachés à notre problématique : la dimension interculturelle en tant

⁴ Gather Thurler M., 2004, « Stratégies d'innovation et place des acteurs », in Bronckart J.-P., Gather Thurler M. (Ed.), *Transformer l'école*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, p. 107-108.

qu'innovation éducative introduite, d'une part, dans les nouveaux curricula et manuels didactiques du système éducatif du pays, et, d'autre part, dans les pratiques de classe des enseignants face au potentiel pluriculturel de la population scolaire.

Dans un premier chapitre, nous présentons le concept d'innovation éducative en retraçant sa définition, ses dimensions, les formes qu'elle peut prendre, ses propriétés en tant qu'action d'éducation, ainsi que son processus de création et de mise en œuvre. En plus, nous retraçons le contexte et les acteurs de l'innovation éducative, ainsi que les éléments idéologiques qui surgissent lors de sa mise en œuvre et qui conditionnent son application.

Dans un deuxième chapitre, nous retraçons les concepts relatifs à la culture, en tant qu'élément d'identification de l'être humain, à la diversité culturelle et à la gestion éducative de la diversité culturelle. Nous commençons par la définition de la notion de culture, de ses aspects, dimensions et fonctions dans la vie humaine et sociale des individus appartenant à un groupe culturel ethnique particulier pour passer aux concepts décrivant les différentes formes de coexistence entre des éléments culturels différents et divers. Nous consacrons aussi quelques pages à la présentation des représentations, des préjugés et attitudes développés lors du contact entre des personnes appartenant à des groupes culturels ethniques différents. Par ailleurs, nous montrons les différentes significations que le terme interculturel peut prendre selon le champ ou le contexte dans lequel il est utilisé, tout en précisant que dans la présente étude ce terme désigne un enseignement qui inclut au sein des contenus ou pratiques éducatifs des éléments linguistiques et culturels caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire et de la société actuelle. A la fin du chapitre, nous décrivons les acteurs et le contexte de l'éducation interculturelle introduite en tant qu'innovation éducative dans le système éducatif du pays pour répondre aux nouveaux besoins sociaux créés des mutations sociopolitiques et économiques.

La *deuxième* partie présente le cadrage situationnel et méthodologique découlant en partie des positionnements théoriques précédents, et, en partie, de notre projet d'étude.

Dans le premier chapitre, nous observons le contexte social grec actuel. Après avoir fait une courte référence à l'histoire de la Grèce moderne, nous montrons la place du pays dans l'internationalisation ainsi que les facteurs qui l'ont transformé en deux décennies de pays d'émigration en pays d'immigration comptant en 2008 un nombre important d'immigrés dont des enfants de moins de quinze ans fréquentant l'école primaire et venant dans leur majorité des pays balkaniques.

Dans un deuxième chapitre, nous décrivons le système éducatif grec concernant l'enseignement primaire et la politique éducative adoptée par l'Etat grec pour l'éducation des immigrés et rapatriés, avant d'exposer plus en détail la dimension interculturelle introduite en tant qu'innovation éducative dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire concernant le public scolaire dans son intégralité. C'est à l'issue de cette présentation du cadre situationnel au sein duquel s'appliquent les pratiques éducatives innovantes que nous exposons, en fin de ce chapitre, la problématique de notre recherche et les hypothèses que celle-ci tente de valider.

Dans un troisième chapitre, nous explicitons notre démarche méthodologique afin d'établir la nécessité de la recherche quantitative pour l'étude des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe des enseignants grecs et afin de préciser les phases du recueil des données. Nous présentons la méthodologie employée pour l'élaboration et l'analyse des questionnaires ainsi que les variables de la recherche, le choix des régions pour les écoles, celui des enseignants impliqués ainsi que le choix des corrélations à étudier entre les variables retenues pour l'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, pour saisir les éléments des pratiques interculturelles des enseignants du primaire, nous nous appuyons sur le discours des enseignants interviewés dans le cadre de cette recherche et nous traitons de la problématique de l'entretien de recherche. Nous présentons la méthodologie suivie pour la

collecte des données auprès des enseignants du primaire, la méthodologie suivie pour l'élaboration et l'analyse des données recueillies ainsi que les variables de la recherche qualitative. A la fin de ce chapitre, nous explicitons la méthodologie et les étapes suivies pour l'analyse du contenu interculturel des nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire.

La *troisième* partie est consacrée à la présentation des éléments interculturels recensés dans les curricula et manuels didactiques de la sixième année du primaire. Après une analyse du contenu des documents en question, nous présentons dans un premier chapitre la dimension interculturelle introduite en tant qu'innovation éducative dans le Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) et les Programmes d'Etudes Analytiques (PEA) des disciplines particulières enseignées dans la dernière année de l'école primaire. Dans un deuxième chapitre, nous présentons en détail les éléments interculturels (contenu, forme, objectif, public concerné, prolongements envisagés) – et culturels – recensés dans les manuels didactiques de la même année du primaire et censés favoriser la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe des enseignants. A la fin de ce chapitre nous mettons en perspective nos hypothèses avec l'analyse des résultats.

Les deux parties qui suivent sont dédiées à l'analyse du corpus (les questionnaires et les entretiens de recherche).

La *quatrième* partie présente l'analyse du corpus des questionnaires donnés aux enseignants dans les régions d'écoles concernées par la recherche. Après une analyse statistique des données recueillies, nous décrivons dans un premier chapitre les représentations des enseignants à l'égard des élèves étrangers fréquentant leurs classes et les manières dont ces représentations influencent leur façon d'enseigner. Dans un deuxième chapitre, après avoir montré les significations qu'attribuent les enseignants à l'approche interculturelle dans l'enseignement, nous présentons leurs représentations concernant la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels de la sixième année du primaire et l'aide qui leur est procurée par cette dimension (forte ou faible) pour exploiter le potentiel pluriculturel du public scolaire.

Dans un troisième chapitre, nous exposons, tels qu'ils se dégagent du discours des enseignants, les éléments sur la fréquence d'application de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires et la connaissance de l'éveil aux langues en tant que thématique indicative de ce programme éducatif innovant. De cette façon, nous cherchons à montrer l'existence éventuelle de liens de causalité entre l'application des programmes éducatifs innovants et la mise en œuvre de pratiques interculturelles censées exploiter la composition culturellement mixte du public scolaire. Dans un dernier chapitre, nous exposons les représentations des enseignants sur le soutien effectif qui leur est apporté par l'Etat dans la perspective d'une modification de leurs pratiques ainsi que sur leurs propres besoins face à la composition pluriculturelle du public scolaire. Ces représentations sont toujours confrontées aux pratiques interculturelles de classe déclarées afin de rechercher la trace des liens de causalité entre d'une part les facteurs d'ordre représentationnel ou matériel concernant les besoins des enseignants et le soutien leur procuré par l'Etat face à l'innovation éducative en question et d'autre part la mise en œuvre de pratiques de classe innovantes. A la fin de ce chapitre nous mettons en perspective nos hypothèses avec l'analyse des résultats.

La *cinquième* partie s'attache plus particulièrement à analyser les données issues des entretiens avec les enseignants. Les cinq chapitres qui la constituent retracent de façon synthétique (description et analyse des éléments par un dépouillement de l'ensemble de notre corpus d'entretiens), d'une part, les représentations des enseignants concernant la présence d'élèves étrangers dans leurs classes et l'influence de cette présence sur leurs pratiques d'enseignement (premier chapitre), le contenu interculturel des nouveaux manuels didactiques (deuxième chapitre), la formation et le soutien qui leur sont procurés par l'Etat pour la mise en œuvre de l'innovation éducative en question (troisième chapitre), leurs besoins face à ladite innovation éducative (cinquième chapitre) et, d'autre part, la mise en œuvre de pratiques éducatives innovantes (ZII, Eveil) ainsi que les pratiques de classe interculturelles déclarées (quatrième chapitre). A la fin du dernier chapitre, un résumé est proposé pour chaque entretien, sous forme d'un tableau appelé « profil récapitulatif », où on montre succinctement les représentations des enseignants par rapport aux variables de notre recherche. Ces « profils récapitulatifs » constituent la base pour une approximation quantitative de la

fréquence de chaque type des réponses apportées par les enseignants et nous aident à mettre en perspective nos hypothèses avec l'analyse des résultats.

De cette façon, nous montrons la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées des enseignants du primaire ainsi que le rôle que jouent des éléments d'ordre représentationnel et d'ordre matériel dans l'exploitation de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène de la population scolaire.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Chapitre 1. Les innovations éducatives

Introduction

La première thématique qui est au coeur de notre recherche et qu'il convient de présenter est celle d'innovation, voire d'innovation éducative. Thématique à contenu polyvalent, elle est utilisée de nos jours dans plusieurs champs de la vie sociale professionnelle. En effet, comme N. Alter le mentionne, « *dans les entreprises, les institutions, les écoles, les hôpitaux ou les administrations, la problématique de l'innovation a remplacé celle de l'organisation*⁵ ». C'est pourquoi lorsque l'on parle d'une innovation éducative dans la présente étude, on la considère toujours comme une innovation sociale, étant donné qu'elle a lieu dans un contexte éducationnel et social bien déterminés. Mais voyons tout d'abord les facteurs sociaux qui font qu'une innovation naisse dans le système éducatif d'un pays.

1. L'innovation éducative – une réponse aux mutations sociales

Selon Durkheim, l'éducation est « *chose éminemment sociale* », à savoir une « *socialisation de la jeune génération par la génération adulte*⁶ ». L'école est pour lui « *un microcosme social* » qui reflète toutes les caractéristiques, les tendances, les attentes, les besoins de la société au sein de laquelle elle existe et fonctionne. En plus, l'école est une institution au service de la société en soutenant, à travers l'éducation des jeunes générations, son existence, son fonctionnement et son épanouissement. Autrement dit, tout ce que les jeunes générations apprennent à l'école doit porter d'une utilité sociale afin que ceux-ci se forment pour devenir des citoyens actifs et créatifs dans la société où ils vivent et agissent.

Il en résulte que « *les transformations profondes qu'ont subies ou que sont en train de subir les sociétés contemporaines nécessitent des transformations correspondantes dans l'éducation nationale*⁷ ». Ces transformations dans l'éducation nationale, correspondantes aux transformations que subissent les

⁵ Alter N., 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF, p. IX.

⁶ Durkheim, E. (1922), *Education et Sociologie*, Quadrige, 2^e édition 1989, Presses Universitaires de France, p. 6-7.

⁷ *Ibidem*.

sociétés actuelles, sont très souvent appelées innovations éducatives. La liaison directe d'une innovation éducative aux mutations sociales qui régissent le contexte social au sein duquel celle-ci s'effectue ainsi que le caractère social de tout acte éducatif nous amène à considérer qu'une innovation éducative constitue à la fois une innovation sociale.

1.1. Réflexions sur l'innovation éducative comme forme d'innovation sociale

En adoptant l'affirmation de J. Cloutier, nous considérons que « *de façon générale, l'innovation sociale est une « réponse nouvelle » à une situation sociale jugée insatisfaisante, situation susceptible de se manifester dans tous les secteurs de la société*⁸ ». Suivant cette conception, toute innovation effectuée dans les secteurs traditionnels de la société civile, tel le secteur éducatif, est considérée comme une innovation sociale.

D'après Norbert Alter, « *ce qui caractérise l'activité professionnelle est dorénavant bien plus la capacité à trouver des solutions novatrices à une multitude de problèmes qu'à appliquer des règles, des textes ou des modes opératoires qui ne traitent pas ces problèmes*⁹ ». L'innovation est donc conçue, dans un premier temps, comme une pratique apportant une solution à des problèmes envisagés au quotidien dans le domaine social, politique, professionnel ou même personnel, réalisée via le changement des processus ou des stratégies mis en place pour atteindre les objectifs qu'on a posés. Cette innovation sociale, comme processus et comme action a un caractère dual : elle renferme à la fois des forces de destruction et de production. En effet, au début du XXe siècle Schumpeter affirmait, à propos de l'analyse économique, que l'innovation « *est la tempête de destruction créatrice*¹⁰ » (Schumpeter 1942). Par cela il entendait que l'innovation en tant que force destructive, rompt avec les règles sociales bien définies et généralement acceptées dont la stabilité garantit et attribue un sens aux

⁸ Cloutier, J., 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », Cahier du *CRISES*, Collection Etudes Théoriques – no ET0314, Bibliothèque nationale du Québec, novembre 2003, p. XIII.
[sur <http://www.crisis.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/ET0314.pdf>]

⁹ Alter N., 2000, *op. cité*, p. IX.

¹⁰ Cité dans Alter N., 2000, *op. cité*, p. 1.

pratiques humaines, assure les modes d'échange entre les individus tout en les aidant à trouver leur identité.

Toutefois, ces mêmes règles étant à la fois « *une source de routinisation* » empêchent l'accès à des actions et pratiques nouvelles et à l'adoption de nouveaux comportements conformes aux nouveaux besoins de la vie actuelle. Suivant cette optique, l'innovation sociale représente une création du fait qu'elle ouvre de nouveaux horizons à l'individu et aux groupes sociaux, leur laissant de l'espace libre pour de nouveaux modes de sociabilité, de nouvelles pratiques pour atteindre des buts souvent redéfinis et adaptés aux nouveaux besoins individuels et sociaux, déterminés par les caractéristiques spatiotemporelles particulières. En bref, suivant toujours la conception schumpetérienne, « *l'innovation sociale détruit l'ancien pour créer le nouveau*¹¹ ».

Dans le même sens, Alter conçoit l'innovation « *aussi bien comme une bonne chose que comme une chose négative, douloureuse ou catastrophique*¹² ». Dans le premier cas, Alter rattache l'innovation à la conception de progrès, de vie, de créativité et d'entrain : elle rompt avec la routine et l'ordre établi pour donner naissance à de nouveaux moyens de surmonter les contraintes rencontrées dans la vie actuelle. Dans le deuxième cas, Alter lie l'innovation à la destruction des structures sociales, au changement, à la fin d'une situation pour passer à une situation nouvelle, la considérant comme « *les dégâts du progrès*¹³ ».

Dans le domaine éducatif la notion d'innovation emprunte des éléments tant au domaine économique/technologique qu'au domaine social. Ainsi, l'innovation à l'école est envisagée d'un point de vue économique, en ce qui concerne sa rentabilité, son efficacité, et d'un point de vue social, du fait que les acteurs de l'innovation, agissant dans un contexte social précis, mettent en jeu des caractéristiques politiques et idéologiques propres à une innovation tentant de trouver des réponses à des objectifs sociaux non remplis par les institutions actuelles. De ce point de vue, l'innovation éducative en tant qu'action sociale

¹¹ *Ibidem*, p. 271.

¹² *Ibidem*, p. 1.

¹³ *Ibidem*.

apparaît comme « *une forme de déviance au quotidien*¹⁴ », ce qui met en jeu nécessairement « *une prise de risque*¹⁵ ».

Effectivement, comme Alter (2000) le précise, un paramètre fondamental du processus de l'innovation est la foi que les acteurs ont en cette innovation. Toutes les pratiques mises en place, destinées à l'innovation, sont caractérisées par une rationalité limitée. Effectivement, les acteurs ne peuvent connaître au départ, au moment où ils prennent les décisions, qu'une partie des alternatives de l'action. Les conséquences de l'action ne peuvent être connues initialement. Les acteurs de l'innovation les observent et les découvrent tout au long de la mise en œuvre de l'innovation, sans avoir pour autant une optique globale des répercussions positives ou négatives de celle-ci. La motivation principale et le « moteur » qui les impliquent dans le processus de l'innovation est donc une croyance profonde dans les bénéfices de leur action tant au niveau personnel que social.

Par ailleurs, une information très intéressante concernant l'innovation, voire l'innovation éducative, apportée par Michel Boiron¹⁶ est qu'*innovation* ne signifie pas forcément *invention*. En effet, selon Boiron, on peut innover en adoptant et adaptant dans un contexte précis des pratiques, des systèmes ou des techniques déjà utilisés ailleurs. Il en découle que même la réitération de l'ancien, du « *déjà appliqué ailleurs* » constitue une innovation, pourvu qu'il soit nouvellement intégré dans le contexte en question pour apporter des solutions aux problèmes envisagés au quotidien et répondre aux nouveaux besoins de la société contemporaine. Dans notre cas, en contexte éducationnel grec, c'est l'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula et manuels didactiques mis en vigueur à partir de la rentrée 2005 qui, en tant qu'innovation éducative, essaie de répondre aux nouveaux besoins créés par la composition multiculturelle et plurilingue de la société grecque contemporaine.

Les travaux de Schumpeter (1942/1972) orientent la distinction effectuée entre l'invention et l'innovation. Selon cet auteur, « *l'invention représente la*

¹⁴ *Ibidem*, p. IX.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Boiron M., 2005, « L'innovation pédagogique », dans le *Français dans le monde* N°337, janvier-février 2005 (<http://www.fdlm.org/file/article/337/innoboiron.php>). [Consultation 2007]

conception de nouveautés d'ordres différents [...] tandis que l'innovation représente la mise sur le marché et/ou l'intégration dans un milieu social de ces inventions¹⁷ ». On pourrait en déduire que l'invention correspond au plan théorique et l'innovation au plan pratique voire pragmatique de la mise en œuvre d'une nouveauté dans un milieu social, politique, économique, éducatif quelconque. Autrement dit, en tant qu'application de l'invention, du nouveau concept dans un contexte bien précis l'innovation représente l'articulation entre deux univers. Celui, d'une part, de la découverte qui se caractérise dans la conception schumpetérienne par « une certaine indépendance vis-à-vis des contraintes externes¹⁸ », et celui, d'autre part, de la logique d'usage social, éducatif, professionnel qui « représente le moyen de tirer profit des inventions¹⁹ ». D'après cette conception, celui qui invente quelque chose ne se préoccuperait pas vraiment de l'adaptabilité pratique de sa découverte dans la vie quotidienne, ce qui n'est pas le cas pour l'innovateur qui a la responsabilité de garantir un usage pratique à ses découvertes.

Dans notre champ d'étude sur les innovations éducatives, cette distinction établie entre invention et innovation s'avère significative. Elle met l'accent, à notre sens, sur la nécessité que les autorités éducatives centrales, responsables de l'introduction officielle des innovations éducatives dans le système éducatif du pays, créent les conditions appropriées, d'un point de vue aussi bien théorique (formation dispensée aux enseignants impliqués) que matériel/technique (infrastructures matérielles/techniques), pour que les innovations éducatives y soient bien introduites et que les acteurs impliqués en tirent le meilleur profit. Dans cette recherche nous nous intéressons entre autres à détecter dans le discours des enseignants le niveau et le degré de préparation du terrain avant que l'innovation éducative en question y soit implantée.

Norbert Alter (2000) considère que « le processus de développement de l'innovation fait toujours l'objet de « séquences », de situations qui représentent

¹⁷ Cité dans Alter N., 2000, *op. cité*, p. 8.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

*des moments distincts*²⁰ ». Dans le même sens, Schumpeter (1912/1972) avait parfaitement représenté ce processus dans sa théorie de l'évolution économique. Il se divise en trois séquences. Dans un premier temps, le passage des combinaisons routinières aux combinaisons à risque est le fait de quelques individus marginaux du point de vue du « circuit » économique dominant. Dans un deuxième temps, lorsque les possibilités de profit de ce type d'investissement sont évidentes, des « essais » d'imitateurs reproduisent et aménagent les innovations, créent des « grappes » d'innovations secondaires consistant à reproduire et à aménager celles qui ont été élaborées initialement. Dans un troisième temps, la stabilisation de la situation se caractérise par la définition progressive de nouvelles « règles du jeu » et par une réduction de la « poussée innovatrice »²¹.

Si on essayait de faire un parallélisme entre la situation décrite ci-dessus et une situation respective dans le champ éducatif, on constaterait que le parcours concernant le développement d'une innovation éducative serait semblable. Dans un premier temps, les innovations éducatives sont adoptées et mises en place par quelques enseignants considérés comme « rêveurs » par le corps d'enseignants dominant. Dans un deuxième temps, lorsque les possibilités de profit de ce type d'« investissement éducatif », sous la forme de nouvelles approches d'enseignement/apprentissage, de nouvelles méthodes, de nouveaux contenus ou systèmes d'enseignement, paraissent évidentes, des groupes d'enseignants plus nombreux les reproduisent et les aménagent en classe tout en cherchant à trouver des façons de faire évoluer ces mêmes innovations au profit de leurs élèves et de leur propre action éducative. Dans un troisième temps, la stabilisation de la situation est caractérisée par l'adoption et mise en place massives de l'innovation éducative dans le système éducatif en question et la réduction chez les enseignants des sentiments résistants et de l'inertie face à l'innovation en question.

1.2. Les quatre dimensions de l'innovation éducative

Selon Chambon, David et Devevey (1982)²², l'innovation sociale a quatre dimensions principales : sa forme, son processus de création et de mise en oeuvre,

²⁰ *Ibidem*, p. 14.

²¹ *Ibidem*.

²² Cité dans Cloutier J., 2003, *op. cité*, p. 9.

ses acteurs et les objectifs de changement qu'elle poursuit. En considérant l'innovation éducative comme une forme d'innovation sociale nous tentons dans la présente étude de présenter les quatre dimensions de l'innovation éducative en question.

En ce qui concerne la première dimension de l'innovation éducative, à savoir sa forme, selon Chambon et ses collègues, elle est immatérielle. Selon eux, la forme de l'innovation sociale fait essentiellement référence à « des façons de faire », des actions, des pratiques. Toutefois, tout en considérant l'innovation éducative sous forme de pratiques, de processus, nous considérons dans ce travail l'innovation éducative aussi bien comme produit à caractère matériel et tangible. (nous analyserons plus bas en détail ces deux formes de l'innovation en question).

Quant à la deuxième dimension de l'innovation éducative, celle de processus de création et de mise en oeuvre, selon Chambon et ses collègues, « *l'innovation sociale se particularise par la participation des usagers au processus, et ce de la prise de conscience du besoin, à la conception de l'innovation jusqu'à sa mise en oeuvre*²³ ». En effet, dans cette dimension de l'innovation éducative dont nous traitons dans ce travail nous considérons que la toute première prise de conscience du besoin de l'innovation ainsi que la conception de l'innovation dans le système éducatif précis sont l'oeuvre des autorités éducatives centrales qui conçoivent, élaborent, créent et y introduisent l'innovation éducative sous forme de nouveaux curricula et manuels didactiques. Par la suite, la mise en oeuvre de l'innovation éducative, introduite dans un premier temps par les responsables ministériels, dépend essentiellement de la participation des enseignants à l'innovation éducative par la mise en application en classe de pratiques éducatives innovantes. Il en découle que pour l'implantation réussite de l'innovation éducative dans le système éducatif où elle s'effectue il est indispensable qu'il y ait une liaison dynamique entre les processus de création et de mise en oeuvre de celle-ci. Autrement dit, tant une coopération entre les usagers ministériels et les usagers œuvrant dans le milieu scolaire qu'une participation active à l'innovation de ces

²³ *Ibidem.*

deux acteurs de statut diversifié sont indispensables. (nous analyserons plus loin en détail le processus de création et de mise en oeuvre de l'innovation éducative).

Comme on l'a déjà constaté, selon la forme ou les formes que l'innovation éducative peut prendre, elle est susceptible d'associer plusieurs types d'acteurs diversifiés. C'est ce qu'affirme par ailleurs Julie Cloutier à propos de l'innovation sociale. Dans la présente étude nous faisons la distinction entre deux types d'acteurs de statut diversifié impliqués dans l'innovation éducative en question. D'une part, on a les autorités éducatives centrales, à savoir les responsables du ministère de l'éducation nationale, qui décident, créent et introduisent l'innovation sous forme de réforme éducative dans le contexte éducationnel du pays, et d'autre part, on a les enseignants, acteurs, selon nous, principaux et essentiels de ladite innovation éducative. Par ce dernier, on entend que les enseignants sont les responsables d'adopter et d'adapter l'innovation dans leurs pratiques éducatives de classe en lui apportant, de cette manière, une existence et une valeur pragmatiques dans le contexte éducationnel du pays. (nous analyserons plus loin en détail les acteurs de l'innovation éducative en question).

Quatrième et dernière dimension dans l'analyse de l'innovation éducative est celle des objectifs que le changement vise. Comme pour toute innovation sociale, l'innovation éducative vise la résolution de problèmes sociaux. Effectivement, l'école en tant qu'institution majeure de socialisation et d'épanouissement physique, intellectuel et moral des jeunes générations joue un rôle considérable dans l'action de faire face aux problèmes sociaux naissant des mutations sociales, économiques et politiques quelconques. (Nous présenterons plus loin en détail les objectifs de changement visés par l'innovation éducative en question).

En résumant les quatre dimensions qui émergent lors de l'analyse d'une innovation éducative, nous considérons que celle-ci doit répondre aux quatre questions suivantes : « quoi ? », à savoir quelle est la ou les formes de l'innovation éducative en question ; « comment ? », à savoir quels sont les processus de création et de mise en oeuvre de l'innovation éducative en question ; « qui ? », à savoir quels sont ses acteurs et « pourquoi ? », à savoir quels sont les objectifs du changement visé par l'innovation éducative. Nous résumons ces

quatre questions auxquelles doit répondre une innovation éducative dans le tableau suivant. On complétera ceci un peu plus loin avec les éléments précis de l'innovation traitée dans notre étude.

Tableau 1 : les quatre dimensions d'une innovation éducative en tant qu'innovation sociale

« Quoi ? »	« Comment ? »	« Qui ? »	« Pourquoi ? »
La forme de l'innovation éducative (matérielle ou immatérielle)	Le processus de création et de mise en oeuvre de l'innovation éducative	Les acteurs de l'innovation éducative	Les objectifs de changement visés par l'innovation éducative

1.3. La forme de l'innovation éducative : processus ou produit ?

Pour définir la forme, c'est à dire la nature de l'innovation éducative, nous adoptons ce qui est cité dans Julie Cloutier²⁴ à propos de l'innovation sociale. En effet, l'auteur distingue trois dimensions à partir desquelles l'objet d'innovation en soi peut être défini : *la tangibilité, la nouveauté et l'objectif général poursuivi*. Essayons de voir comment ces dimensions de la nature d'une innovation éducative se reprennent et se définissent par les scientifiques dans les domaines de l'innovation sociale et éducative.

Avant de donner une définition de l'innovation éducative, Françoise Cros (1997) propose certaines hypothèses sous forme d'attributs accordés dont aucun ne pourrait définir à lui seul l'innovation. On doit les considérer selon une approche globale voire additionnelle pour avoir une vision plus complète de ce que pourrait constituer une innovation en éducation. D'après F. Cros, le premier attribut de l'innovation est le « *nouveau* ». En ce sens « *l'innovation définit le nouveau et est définie par le nouveau*²⁵ ». Toutefois, il s'avère un peu difficile de définir l'essence du nouveau étant donné que celui-ci est lié directement au point de vue

²⁴ *Ibidem*, p. 37.

²⁵ Cros F., 1997, « De l'innovation au changement », Conférence organisée lors de la Journée académique des innovations et des réussites, 2 avril 1997, Lycée Jean de la Fontaine. [sur http://innovalo.scola.ac-paris.fr/pni1/discours_conference_candide/conference.htm]

de l'observateur. En effet, dans le cadre de l'innovation éducative le nouveau pourrait même être la réitération de l'ancien. Cela veut dire, comme on l'a déjà mentionné auparavant, qu' « *innover n'est pas forcément inventer* ». On peut innover et réussir en reprenant ou en adaptant des actions qui ont réussi ailleurs. Dans le processus de l'innovation éducative le passé n'est en aucun cas exclu, l'expérience non plus. En tout cas, on peut considérer comme une innovation la réitération d'une action mise en place et réussie ailleurs, en contexte(s) spatiotemporel(s) différent(s) de la « nôtre », vu que son application et ses résultats dépendent toujours du contexte social, politique, éducatif, économique, etc. précis dans lesquels cette action s'introduit. Il en découle que, quoique le nouveau soit un critère de l'innovation, il ne peut pas la définir à lui seul.

Le deuxième attribut accordé par F. Cros à l'innovation éducative est celui de « *produit*²⁶ ». Avec ce terme, et conjointement à ce qu'on a déjà mentionné dans la définition de l'innovation dans la partie précédente, elle montre l'introduction dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un certain nombre d'objets, comme l'ordinateur ou d'autres outils des nouvelles technologies. C'est à ce produit qu'on attribue une vertu novatrice car il entraînerait par la suite des changements et des transformations tant dans les pratiques que dans les conceptions de la production et de la réception du savoir et des compétences d'apprentissage. Cependant, le produit n'est pas toujours un facteur novateur en classe du fait qu'il peut éventuellement être utilisé pour renforcer une pédagogie traditionnelle, lorsque les pratiques antérieures demeurent malgré son utilisation. C'est pourquoi le produit ne peut pas, lui non plus définir, seul, l'innovation éducative.

Toujours selon la réflexion de F. Cros, le troisième attribut accordé à l'innovation éducative est celui de « *changement*²⁷ ». En faisant, de plus, la distinction entre changement positif et négatif, nous nous trouverions confrontés à la considération que l'innovation constitue un changement mais pas forcément un changement positif. Cela dépend effectivement des valeurs propres à l'individu qui entreprend l'innovation, des objectifs que l'innovateur vise à atteindre par l'innovation pour

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

lui-même et pour le public impliqué (dans notre étude les élèves étant au premier plan). Par conséquent, bien que l'innovation représente toujours pour l'innovateur une amélioration, puisqu'elle serait au moins inscrite dans une telle intention, elle ne l'est pas forcément pour les individus affectés par cette innovation. L'innovation représente donc un changement, mais ce changement étant particulier, il ne peut à lui seul définir l'innovation éducative.

En continuant dans le même sens, F. Cros ajoute que « *l'innovation, c'est une action finalisée*²⁸ ». Par cela elle entend l'innovation comme « *une action qui a des objectifs et dont l'effet serait produit conformément à l'objectif de ses auteurs*²⁹ ». Toutefois, cette qualification rattachant l'innovation au projet crée une petite confusion entre les deux termes puisqu'à l'encontre du projet qui est guidé par une préparation et une organisation bien justifiées de l'action, l'innovation est guidée surtout par un désir, par une volonté de l'acteur. Ce qui fait que l'innovation consiste en une découverte avec des risques et des incertitudes et que les choses ne sont pas tout à fait planifiées à l'avance. En conséquence, même si l'innovation est une action qui a des objectifs visant à la production d'un effet, elle ne serait pas non plus qu'une action finalisée.

Le cinquième et dernier attribut accordé par F. Cros à l'innovation éducative est celui de « *processus* ». Par le terme de processus, Françoise Cros entend « *une démarche de résolution de problèmes, à savoir une démarche en transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solutions, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire*³⁰ ». Dans le processus de l'innovation éducative les acteurs se trouveront confrontés à des situations imprévues, inattendues, souvent à l'incertitude. L'innovation et tant que processus est « livrée à l'imprévisible ». Ces caractéristiques particulières de l'innovation éducative se résumeront dans une définition proposée par l'auteure selon laquelle « *l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et*

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

*pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré*³¹ ».

Dans la même conception, chez Bouchard et ses collègues l'innovation sociale est définie comme « *toute nouvelle approche, pratique ou intervention, ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés*³² ».

Par ailleurs, selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde publié en 2003 sous la direction de J.-P. Cuq, l'innovation est considérée comme « *un concept, un objet ou une technique perçu comme une nouveauté, et qui a été créé afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante*³³ ». C'est cela qu'on appelle donc *innovation-produit*. Suivant la même conception, l'innovation s'inscrit dans un milieu social donné, au profit duquel elle fonctionne, en y apportant et adaptant des systèmes techniques, technologiques ou des pratiques méthodologiques, pédagogiques, didactiques, organisationnelles innovants censés répondre aux nouveaux besoins créés dans le milieu social en question.

Michel Boiron affirme à propos de l'innovation que celle-ci est avant tout une *démarche active, un processus*³⁴, réalisée par l'enchaînement d'étapes innovantes provisoirement adaptées au contexte donnée et préparant la prochaine innovation. C'est le point où Boiron se rencontre avec les auteurs précédents qui qualifient l'innovation d'une entité dynamique en soulignant son caractère procédural et actif. Toutefois, nous considérons que dans la définition donnée par Françoise Cros il y a une analyse plus subtile de la nature de l'innovation, présentant, selon nous, ses formes, « interne » (*processus*) et « externe » (*introduction d'un*

³¹ *Ibidem*.

³² BOUCHARD Camil et le Groupe de travail sur l'innovation sociale (GTIS) (1999), « *Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales. Contribution à une politique de l'immatériel* », p. 2.

³³ Cuq, J.-P. (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, p. 131.

³⁴ Boiron M., 2005, « L'innovation en question(s) », p. 1.

[Sur <http://www.cavilamenligne.com/linnovation-en-questions>]

élément, système), et reliant d'une façon fonctionnelle les définitions apportées plus haut qualifiant l'innovation soit comme un processus soit comme un produit.

En prenant en considération toutes les définitions de l'innovation sociale et éducative présentées ci-dessus, nous établissons dans notre recherche une distinction entre deux formes d'innovation éducative, selon si l'objet d'innovation est présenté sous forme de produit ou de pratiques enseignantes.

1.3.1. L'innovation éducative comme produit

Comme on l'a déjà vu dans les définitions portées sur la forme de l'innovation éducative, celle-ci peut apparaître sous forme de produit. Nous définissons l'innovation éducative traitée dans notre étude comme produit lorsqu'il s'agit de l'introduction d'un élément dans un contexte éducationnel déjà structuré. En tant qu'élément nous désignons les nouveaux curricula et manuels didactiques introduits dans le système éducatif grec à partir de la rentrée scolaire 2005. Cette réforme éducative effectuée par le changement des curricula jusqu'alors utilisés et la rédaction de nouveaux manuels didactiques conformes au contenu et aux directives de nouveaux programmes éducatifs détaillés, a été entreprise par le ministère de l'éducation nationale pour répondre aux nouveaux besoins sociaux de la société grecque. Nous verrons plus loin en détail les critères à partir desquels le contenu des nouveaux curricula et manuels didactiques du système éducatif grec a été conçu afin de répondre aux nouveaux besoins sociaux résultant des mutations sociales, politiques et économiques en Grèce les deux dernières décennies.

Toutefois, les nouveaux curricula et manuels didactiques, quoiqu'ils soient considérés comme innovation éducative lancée dans le système éducatif du pays par les autorités éducatives centrales, ne peuvent pas conduire à un changement éducatif pragmatique dans le contexte éducationnel en question s'ils ne sont pas adoptés et utilisés par les enseignants qui, à leur tour, mettent en place de nouvelles pratiques éducatives en classe auprès de leurs élèves.

1.3.2. L'innovation éducative comme pratiques enseignantes

Dans le cas où l'innovation éducative est considérée comme pratiques enseignantes de classe il s'agit d'une innovation éducative sous forme de

processus dynamique qui vise au changement de l'état éducatif antérieur jugé insatisfaisant par rapport aux nouveaux besoins sociaux. En effet, pour ce qui nous concerne dans la présente étude nous utilisons le terme « pratiques » au lieu de « processus » utilisé par les scientifiques pour décrire la forme que peut prendre une innovation éducative pour ne pas le confondre avec le processus de création et de mise en oeuvre de l'innovation éducative que nous présentons plus loin. En tant que pratiques enseignantes, l'innovation éducative s'anime dans les activités mises en oeuvre lors du processus d'enseignement/apprentissage. Ces pratiques enseignantes ne sont pas floues et au hasard, mais, au contraire, elles sont définies et prescrites par des textes officiels, des programmes éducatifs nationaux.

2. L'innovation éducative en tant qu'action d'éducation

Quoiqu'il s'agisse d'un produit ou de pratiques enseignantes, l'innovation éducative constitue pour nous une action d'éducation. Pour présenter et analyser l'innovation éducative en question, nous recourons aux théories de l'action, voire de l'action d'éducation. Mais avant de procéder à une analyse quelconque de l'action d'éducation, étudiée dans la présente étude, nous considérons qu'il est nécessaire de répondre à certaines questions : Qu'est-ce qu'une action d'éducation ? Quels sont les différents types d'action d'éducation ? De quel type d'action d'éducation parle-t-on dans ce travail ? De quoi est-elle composée ? Quelles sont les précautions à prendre pour élaborer, gérer et évaluer une action d'éducation ?

Si l'action répond au « comment faire ? », pour concevoir ce qu'est une action d'éducation il serait indispensable d'y ajouter dans un premier temps une définition du terme « éducation ». Selon Marchand (1983), l'éducation est définie comme « *un développement d'aptitudes et de compétences d'ordres physique, intellectuel, moral et social permettant à chacun de trouver sa place dans la société et de se réaliser dans les différentes dimensions de la personnalité*³⁵ ». Pour Boutinet (1989), l'éducation correspond à « *une double préoccupation visant à la fois à intégrer les jeunes dans la société et à la fois à les rendre autonomes : ce sont les deux facettes d'une même réalité, l'autonomie*³⁶ ». Dans la présente étude, nous accepterons en tant qu'action d'éducation, au sens général, toute action, directe ou indirecte, effectuée dans le contexte éducationnel grec, visant à un développement d'aptitudes et de compétences d'ordres physique, intellectuel, moral et social. Par la suite, pour mieux orienter notre recherche, ainsi que l'analyse des informations obtenues, nous ferons une distinction entre « action directe d'éducation » et « action indirecte d'éducation ». On procède un peu plus bas à une définition de ces deux types d'action d'éducation.

³⁵ Cité dans Roegiers X., 2007, *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Préface de Jean-Marie Barbier, 3^e édition, De Boeck, Bruxelles, p.19.

³⁶ *Ibidem*.

2.1. Les propriétés de l'innovation éducative: « *intentionnalité* » et « *processualité* »

L'action humaine se trouve au centre des sciences sociales. La tâche privilégiée de ce champ scientifique est « *de décrire et d'expliquer un comportement, une action humaine ou une interaction entre semblables*³⁷ ». Mais qu'est-ce qu'on entend par le terme « action » ? Selon Roegiers, l'action c'est le « comment faire ? ». Et comme il le souligne, « *analyser l'action veut dire expliquer ses fondements, les enjeux auxquels elle est soumise, les causes des dysfonctionnements qu'elle subit et les effets qu'elle provoque*³⁸ ».

Les propriétés de l'action sont selon nous tous les éléments qui préparent sur un plan théorique (dans la pensée de l'acteur) une action humaine et ceux qui participent à sa réalisation (au déroulement pratique de l'action). Autrement dit, les propriétés d'une action c'est à nos yeux, d'une part, une « intentionnalité » de la part de l'acteur, qui provoque l'action et, d'autre part, la « processualité » de l'action, son déroulement. Nous empruntons ces termes d'« intentionnalité » et de « processualité » chez Habermas selon qui « *il y a deux propriétés déterminantes pour la problématique des possibilités de connaître une action humaine : son intentionnalité et sa processualité*³⁹ ».

Nous croyons que la processualité constitue l'élément de l'action le plus évident aux yeux du chercheur puisqu'il s'agit là de tout ce que l'acteur fait lors de la réalisation de l'action. Ce sont les pratiques mises en place afin d'atteindre un ou des objectifs prédéterminés avant la réalisation de l'action. C'est la partie observable de l'action, sa réalisation. Dans la présente étude on va entendre par « processualité de l'action » non les pratiques de classe des enseignants proprement dites, mais, au contraire, ce que les acteurs/enseignants nous disent qu'ils font en classe auprès de leurs élèves suivant (ou non, on va le voir) les prescriptions des nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire mis en vigueur dans le système éducatif grec à partir de 2005.

³⁷ Friedrich J., 2001, « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action » in Baudouin J-M, Friedrich J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, p. 93.

³⁸ Roegiers X., *op. cité*, p. 13.

³⁹ Cité dans Friedrich J., *op. cité*, p. 93.

Comme on l'a vu, l'autre propriété déterminante de l'action c'est son « intentionalité ». Pour Habermas⁴⁰, la définition de l'action est centrée surtout sur « l'intentionnalité » ou « le sens subjectif dont l'agir est doté ». L'intentionnalité de l'agir c'est l'élément de l'action le plus essentiel pour nous car il « recèle » le pourquoi des pratiques effectuées. On s'intéresse, donc, d'une part, à ce que les enseignants prétendent qu'ils font auprès du potentiel pluriculturel de leur classe et, d'autre part, aux raisons qu'ils expriment pour justifier leur action. Selon Friedrich, « si l'intentionnalité, les motifs ou les buts de l'acteur sont considérés comme des facteurs déterminants de la compréhension de l'agir, il s'ensuit qu'ils ont un rôle important à remplir dans l'action même. [...] l'intention a un rôle non négligeable dans le changement des événements et de l'état des choses, ce qui revient à dire que les phénomènes intentionnels constituent une forme de causalité spécifique. [...] Comment des « choses idéelles », comme les intentions et les motifs, peuvent causer des changements physiques, réels, dans le monde ?⁴¹ ».

Toutefois, on pourrait dire que tout ce qui concerne l'intentionnalité de l'action est lié plutôt aux caractéristiques idiosyncrasiques de l'acteur, aux représentations que l'acteur se fait de l'action, du contexte social, professionnel, etc. au sein duquel l'action s'effectue et même aux représentations que l'acteur se fait de son propre rôle en tant qu'acteur de l'action en question. (nous allons analyser plus loin ces éléments idéologiques et contextuels de l'innovation éducative en question) C'est cette propriété intrinsèque de l'action humaine, son intentionalité, qui la rend difficilement observable par le chercheur. Pour mieux comprendre ce dernier point, on peut ajouter ici ce que Sensevy souligne que « si l'on veut analyser l'action, il faut comprendre comment le rapport de l'acteur à l'action (notamment le rapport discursif) peut permettre, dans la plupart des cas, de la redéfinir et de la redéployer concrètement en fonction des fins que l'acteur se désigne à lui-même⁴² ». En effet, la façon dont l'acteur se représente l'action fait que cette action est unique et originale dans sa réalisation pratique. Il s'agit de sa « propre action » qui s'attache directement aux caractéristiques particulières de sa personnalité, même si l'acteur, comme dans notre cas, est soumis à des directives

⁴⁰ *Ibidem*, p. 94-95.

⁴¹ *Ibidem*, p. 93.

⁴² Sensevy G., 2001, « Théories de l'action et action du professeur » in Baudouin J-M, Friedrich J. (Eds.), *op. cité*, p. 203-224.

générales et officielles qui régissent l'institution au sein de laquelle celui-ci agit. Il en résulte la difficulté de fabriquer un modèle général de l'action car même si l'acteur, oeuvrant au sein d'une institution particulière, suit des directives identiques pour tous les acteurs impliqués, lancées par les autorités centrales, il agit de façon différenciée issue de sa personnalité unique.

Par ailleurs, il est intéressant que selon Habermas « *l'action intentionnelle ne se désigne pas elle-même comme action, ce qui veut dire que sa perception ne nous permet pas d'émettre des conclusions fiables quant au type d'action et quant au but que l'acteur poursuit*⁴³ ». Dans la présente étude on adoptera ce que Habermas affirme que « *on peut attribuer à l'acteur une intention apparemment possible à titre d'hypothèse* ». Egalement, comme Friedrich le souligne, « *la connaissance de l'action décrite reste inévitablement hypothétique, car même si on connaît le contexte général dans lequel l'action se déroule et qu'à partir de cela on fait des hypothèses, le problème de la connaissance de l'action n'est pas résolu*⁴⁴ ».

Dans notre étude, les hypothèses formulées dès le départ de la recherche sur l'agir des enseignants face à l'innovation en question seront soumises à cette constatation inévitable du caractère toujours hypothétique de l'analyse de l'action humaine sans toutefois qu'on néglige l'éclairage que le discours des acteurs/enseignants eux-mêmes peut jeter sur les éléments qui conditionnent leur action éducative dans le contexte institutionnel et social précis. Par conséquent, les entretiens effectués avec les acteurs avant ou après l'action s'avèrent à notre avis indispensables pour avoir un « accès représentationnel » à l'action effectuée. Dans ce discours prononcé par les acteurs/enseignants on va dégager les éléments verbaux reflétant les « *attitudes ou les états intentionnels* » précédant le déroulement pratique de l'action. Comme Petit⁴⁵ (1990) le précise, « *une action est « intentionnelle », et faite « intentionnellement », dans la mesure où l'agent explique ce qu'il a fait en employant des expressions d'« attitudes intentionnelles », telles que « j'ai voulu », « j'ai cru », etc. ou en faisant référence*

⁴³ Friedrich J., *op. cité*, p. 96.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Petit J.-L., 1990, « L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste ? » in P. Pharo & L. Quéré (Ed.), *Les formes de l'action. Sémantique et Sociologie*, Paris : EHESS, p. 267-309.

à des « états intentionnels » de désir et de croyance antérieurs à l'événement de l'action. » (p. 71-72)⁴⁶.

Une des questions importantes qui s'impose pour ce qui concerne l'interprétation de l'intentionnalité à partir du discours des acteurs est celle relative aux conditions nécessaires pour que la connaissance d'une intention soit vraie. Anscombe pose au centre de sa théorie la question de la vérité : « *Quels genres d'énoncés vrais pouvons-nous formuler de façon certaine à propos des intentions de quelqu'un et comment savons-nous qu'ils sont vrais ?* » (Anscombe, 1957, cité par Pharo, 1990, p. 282)⁴⁷. Le problème posé ici est celui du rôle de l'observateur/chercheur dans l'interprétation du discours de l'acteur et la formulation d'énoncés à propos des intentions de ce dernier. Autrement dit, selon Habermas (1987 a, b) « *l'appréhension scientifique et objective de l'action est rapportée au problème de la validité des interprétations et au rôle de l'observateur participant au monde vécu des acteurs* ». Et toujours dans la conception de Habermas, une condition nécessaire pour que le chercheur puisse détecter dans le discours de l'acteur les « vraies » (ou du moins potentiellement vraies) intentions qui incitent l'acteur à agir de telle façon est que les « *deux interlocuteurs (acteur et chercheur) se rencontrent en tant que membres d'un monde qui est intersubjectivement constitué et partagé* ».

Autrement dit, « *il faut que l'acteur et l'observateur attribuent des significations semblables aux événements et aux actions dans le monde. [...] Connaître l'action signifie en conséquence fabriquer ou percevoir un sens partagé, validé par une communauté d'entente* ». C'est pour cela qu'on invite les enseignants avant de répondre à certaines questions – lors des entretiens effectués avec eux ou dans les questionnaires qu'ils ont à remplir – à nous expliquer ce que signifient pour eux certains termes utilisés dans notre étude et dans les questions posées, ce qui aura par la suite une valeur significative lors de l'interprétation du discours des enseignants relatif à leurs pratiques de classe face à l'innovation éducative en question. Cependant, il nous paraît essentiel de souligner sur ce point que le chercheur, ayant un rôle extérieur à l'action, ne pourrait pas arriver à détecter

⁴⁶ Cité dans Friedrich J., *op. cité*, p. 95.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 97.

l'intentionnalité de l'action dans son intégralité. D'autant plus, que l'acteur lui-même arrive quelquefois à réaliser une action sans pouvoir l'expliquer dans son intégralité. Il en résulte que « *l'observateur ne connaît que la portion de l'action qui est manifeste pour lui* ». (Schütz, 1987 :30-31).

2.2. Processus de création et de mise en œuvre d'une innovation éducative

L'innovation éducative aussi bien comme « produit » que comme « pratiques enseignantes » s'anime dans un processus de création et de mise en œuvre au sein d'un système éducatif précis. Ce processus répond au « comment ? » de la création et de l'implantation de l'innovation éducative dans un système éducatif précis et bien défini. Pour présenter ce processus de création et de mise en œuvre de l'innovation éducative nous empruntons à Schütz⁴⁸ le découpage temporel de l'action en trois étapes :

- l'étape de la projection
- l'étape de l'action en cours de déroulement
- l'étape de l'interprétation

En ce qui concerne la première étape de projection de l'action d'éducation, il s'agit, selon Schütz, de « *l'acte imaginé comme ayant été accompli, utilisé pour fixer ce but (le but est le résultat que l'action produirait si elle se réalisait). Pour développer un projet d'action, l'agent doit se placer par l'imagination dans le futur, dans le temps où l'action serait déjà accomplie*⁴⁹ ». Dans notre recherche, on attribue le rôle de l'agent dans cette première étape de la projection de l'innovation éducative aussi bien à l'Institution (les autorités éducatives centrales) qui conçoit ou élabore les nouveaux curricula et manuels didactiques qu'aux enseignants qui procèdent, avant d'entrer en classe, à la planification de leur cours suivant les objectifs visés à être atteints par les élèves lors du processus d'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne la deuxième étape temporelle de l'action d'éducation, à savoir « l'action en cours de déroulement », il s'agit, selon Schütz, « *d'une série d'états*

⁴⁸ Cité dans Friedrich, J. (2001), *op. cit.*, p. 101.

⁴⁹ *Ibidem.*

successifs et différents à travers lesquels l'ego passe » (p. 76). Dans notre étude nous utilisons ce terme d'« action en cours de déroulement » pour désigner soit la rédaction et la diffusion par l'Institution (les autorités éducatives centrales) de nouveaux curricula et manuels didactiques soit les pratiques de classe des acteurs/enseignants dans les établissements scolaires.

En ce qui concerne la troisième étape de l'action conformément au découpage temporel de l'action effectué par Schütz, à savoir celle de l'interprétation, dans ce travail nous nous intéressons à voir, d'une part, la dimension et la place de l'innovation éducative dans les curricula et manuels didactiques et, d'autre part, la façon dont les enseignants eux-mêmes se représentent l'innovation éducative lancée par les autorités centrales et qu'ils l'introduisent dans leurs pratiques de classe, toujours par rapport aux besoins sociaux et éducatifs entraînés par la composition linguistiquement et culturellement plurielle de la société grecque actuelle. Nous nous intéressons à examiner, d'une part, les adéquations existantes entre les directives des nouveaux curricula et le contenu des nouveaux manuels didactiques et, d'autre part, celles entre les directives et le contenu des curricula et manuels didactiques et les pratiques enseignantes de classe dégagées du discours des enseignants.

Pourtant, nous n'omettons pas de remarquer ici que pour passer à l'étape de l'interprétation de l'action effectuée, à savoir à l'interprétation de l'innovation éducative, on devrait d'abord avoir parcouru une longue durée de sa mise en application dans le contexte éducatif précis. Par ailleurs, pour ne pas confondre dans notre analyse ces deux types d'action différents, l'une effectuée par l'Institution et l'autre par les enseignants, nous établissons par la suite une distinction entre « action indirecte d'éducation » et « action directe d'éducation ».

2.2.1. L'innovation éducative distinguée en Action Indirecte d'Education (AIE) et Action Directe d'Education (ADE)

Comme cela a déjà été mentionné, notre innovation éducative a un statut « bimorphe » : aussi bien l'introduction des nouveaux curricula et manuels didactiques dans le système éducatif du pays que les pratiques des enseignants en classe constituent une action d'éducation. Pour distinguer ces deux types

différents d'action d'éducation, nous adoptons la distinction introduite par Roegiers entre « action directe » et « action indirecte » d'éducation.

Selon Roegiers, une action directe d'éducation est « *une action dont l'objectif est un développement de connaissances, de capacités, de compétences chez un ou plusieurs apprenants, dans un sens systématique et intentionnel*⁵⁰ ». Dans notre cas, une action directe d'éducation peut consister à donner des cours dans un cycle d'enseignement primaire ayant pour objectif le développement de connaissances, de capacités, de compétences chez un ou plusieurs élèves, dans un sens systématique et intentionnel. Autrement dit, il s'agit d'un processus d'enseignement qui se met en œuvre par les enseignants en classe. Cette action directe d'éducation sera analysée sous l'angle suivant : nous centrons notre intérêt sur les pratiques enseignantes dégagées de leurs discours et cherchons à détecter les facteurs tant matériels (issus du fonctionnement de l'institution) que représentationnels et psychologiques (issus des caractéristiques idiosyncrasiques de l'individu) qui conditionnent leur action d'éducation toujours par rapport à l'innovation introduite dans le système éducatif grec à partir de la rentrée 2005.

Effectivement, dès le début de notre recherche nous émettons une hypothèse générale selon laquelle les pratiques de classe des enseignants du primaire en Grèce, telles qu'elles apparaissent au travers de leur discours, accordent peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. A partir de cette première hypothèse générale nous faisons des hypothèses supplémentaires, selon lesquelles, les facteurs qui conditionnent les pratiques de classe des enseignants sont autant d'ordre matériel que d'ordre idéologique. Par facteurs d'ordre idéologique nous entendons l'existence de liens entre les pratiques déclarées des enseignants et certaines de leurs représentations liées inévitablement aux caractéristiques idiosyncrasiques propres à l'individu. Par facteurs d'ordre matériel nous entendons le soutien effectif apporté aux enseignants par les autorités éducatives centrales dans la perspective d'une modification de leurs pratiques. Ce soutien effectif que le ministère de l'éducation

⁵⁰ Roegiers X., *op. cité*, p. 24.

nationale apporte aux enseignants peut prendre la forme de nouveaux manuels didactiques suivant les directives des nouveaux curricula mis en vigueur dans le système éducatif du pays, d'infrastructures matérielles/techniques, de formation dispensée aux enseignants.

En ce qui concerne une action indirecte d'éducation, il s'agit selon Roegiers de « *toute action qui contribue à une action directe d'éducation ou de formation mais qui n'est pas l'action d'éducation ou de formation elle-même* ». Autrement dit, « *les actions indirectes d'éducation (AIE) sont toutes les opérations qui contribuent au développement de l'action directe d'éducation, mais qui ne sont pas les opérations de développement des compétences elles-mêmes*⁵¹ ». En admettant que la définition de Roegiers présentée ci-dessus est bien large pouvant impliquer même des actions qui n'ont pas de liaison avec une action directe d'éducation, dans la présente étude nous entendrons par action indirecte d'éducation la conception, l'élaboration, la rédaction et la diffusion par le ministère du curriculum et des manuels didactiques qui sont au service des pratiques éducatives mises en place par les enseignants en classe du primaire. Il en découle que la liaison entre ces deux types d'action est directe car, tout comme Roegiers le souligne, « *par définition, une action indirecte d'éducation (AIE) est toujours au service d'une action directe d'éducation (ADE)*⁵² ».

Cette action indirecte d'éducation sera analysée sous l'angle suivant : nous centrons notre intérêt sur les nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire et cherchons par une étude portant sur ceux-ci à voir la dimension interculturelle y comprise, en tant qu'innovation éducative. Nous cherchons à cerner la façon dont cette dimension interculturelle est introduite dans les nouveaux manuels didactiques : quelle est sa place, avec quel contenu, sous quelles formes, en prenant en compte quelles dimensions du pluriculturalisme, pour quels objectifs, quel public, avec quelles activités, quels prolongements envisagés, etc. Nous comparerons ce qui est décrit (en théorie) dans les curricula avec ce qui est finalement écrit (en pratique) dans les manuels scolaires, afin d'en tirer certaines conclusions d'ordre pragmatique. Par la suite, nous étudions la

⁵¹ *Ibidem*, p. 31.

⁵² *Ibidem*, p. 32.

fréquence et les contenus de formation dispensée aux enseignants par l'Etat. L'hypothèse émise au début de notre recherche est que le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de l'innovation éducative en question est faible tant en ce qui concerne les nouveaux matériels didactiques que la formation dispensée aux enseignants par les autorités éducatives centrales.

2.2.2. Les composantes d'une innovation éducative en tant que ADE ou AIE

En concevant les composantes d'une action directe ou indirecte d'éducation comme les éléments internes à cette action, nous adoptons ici la distinction faite par Roegiers⁵³, selon qui, il s'agit des éléments propres à cette action qui la caractérisent. Nous distinguons les composantes d'une innovation éducative (ADE et AIE) aux suivantes :

- *les objectifs*
- *les produits*
- *les moyens : stratégies et ressources*
- *moyens prévus et moyens effectifs.*

Comme Roegiers le souligne, les objectifs constituent essentiellement ce qui définit l'action, en contribuant, totalement ou partiellement, à la modification de contexte attendue. Dans notre cas, les objectifs de l'innovation éducative sont exprimés, d'une part, dans le curriculum sous forme de compétences qu'on vise à développer chez les apprenants par la mise en oeuvre d'un contenu d'apprentissage et d'activités éducatives bien définis, et, d'autre part, ils sont exprimés par les enseignants dans leur discours décrivant les manuels didactiques ainsi que la mise en application ou non de l'innovation éducative en question. A notre avis, il y a toujours des intentions apparentes et cachées derrière les objectifs de l'action éducative liés à la politique éducative du pays en question. Suivant la conception de Roegiers, pour distinguer les objectifs de l'action elle-même, et pour mettre en évidence le lien entre les objectifs et le résultat, on peut exprimer l'objectif sous la forme d'un résultat attendu, tout comme pour l'effet attendu sur le terrain.

⁵³ *Ibidem*, p. 67-75.

En ce qui concerne les produits d'une innovation éducative, nous nous référons ici aux résultats, aux effets directs, au reflet des objectifs qui ont été fixés, à savoir dans quelle mesure les compétences attendues sont-elles développées chez les apprenants et, d'autre part, aux effets indirects, à savoir les effets qui n'étaient pas attendus au départ d'une action d'éducation.

Par ailleurs, pour réaliser ses objectifs, l'action d'éducation se dote d'un certain nombre de moyens. Nous distinguons ces moyens en stratégies et en ressources. Une stratégie est définie comme « *une action d'éducation au service d'une autre action d'éducation Ce qui la distingue d'une action d'éducation c'est le lien de subordination de l'une par rapport à l'autre*⁵⁴ ». Dans notre cas, la stratégie peut prendre la forme d'élaboration du curriculum et des manuels didactiques qui sont au service de l'oeuvre enseignante en classe, tandis que les ressources, comme on le voit ci-dessous, peuvent prendre la forme des curricula et des manuels didactiques eux-mêmes. Effectivement, quelques-unes des ressources d'une action d'éducation, évoquées par De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin, Thomas, (1989), sont les suivantes (citées dans Roegiers, X. (2007), p. 83) :

- *« les ressources institutionnelles et les « forces d'appui - le curriculum constituant une ressource institutionnelle particulière - ;*
- *les ressources humaines : les enseignants, les élèves, les formateurs, l'ensemble des acteurs qui interviennent à un titre ou un autre dans le projet ;*
- *les ressources financières : le budget accordé à l'éducation ;*
- *les ressources matérielles : l'ensemble des supports didactiques, les ressources matérielles liées à la préparation, à l'acheminement des apprenants ;*
- *les ressources temporelles : le temps dont on dispose pour mener l'action d'éducation ;*
- *les ressources spatiales : les locaux dont on dispose pour mener l'action d'éducation ;*
- *... »*

⁵⁴ *Ibidem*, p. 81.

Il nous paraît très important d'ajouter ici la classification des ressources que Roegiers⁵⁵ établit à partir de deux axes, à savoir selon « *l'importance et la disponibilité de la ressource* ». En effet, selon l'importance ou non de la ressource, à savoir sa nécessité pour la mise en oeuvre de l'action d'éducation, on dit que celle-ci est souhaitable ou non. Dans le cas de la disponibilité de la ressource, lorsque celle-ci est disponible actuellement on fait question d'une « *ressource véritable* » ; en revanche, quand la ressource n'est pas disponible on parle d'une « *contrainte* » à la mise en oeuvre de l'action d'éducation. Cette distinction effectuée par Roegiers nous paraît vraiment intéressante et très utile dans notre recherche vu que les enseignants font très souvent appel tant à l'importance qu'à la disponibilité des ressources leur procurées par le ministère pour justifier leurs choix et pratiques éducatives.

Et en allant un peu plus loin, selon si les stratégies et les ressources sont à l'état *potentiel* ou *effectif*, Roegiers⁵⁶ introduit une distinction entre moyens prévus et moyens effectifs ou réalisés d'une action d'éducation. Comme l'auteur le souligne, « *il y a parfois un écart considérable entre les moyens prévus et les moyens effectifs* » : par exemple, une durée qui ne correspond pas à la durée prévue, des ressources financières moins importantes que prévu, des supports pédagogiques non conformes à ce qui était prévu (non appropriés ou non fonctionnels), etc.

Roegiers mentionne également « *l'existence de contraintes qu'on doit prendre en considération pour l'analyse d'une action d'éducation* ». Il propose la distinction « *entre a) contraintes qui sont des données de contexte et qui sont inamovibles : une législation, de nouvelles dispositions auxquelles il faut répondre (le cadre normatif de l'action) et b) contraintes qui ne sont rien d'autre que des ressources non disponibles, du moins à un moment donné (ex. manque de temps, de matériel, de formation, de fonds,, etc.)*⁵⁷ » Nous y ajoutons une autre catégorie de contraintes, celles qui sont liées aux représentations des acteurs à l'égard de

⁵⁵ *Ibidem*, p. 84-85.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 86.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 84-85.

l'action éducative innovante en question et qui constituent très souvent un facteur suspensif de la mise en oeuvre de l'action.

Nous allons examiner toutes ces composantes de l'innovation éducative de notre recherche, d'une part, lors de la présentation des curricula et des manuels didactiques et, d'autre part, lors de la présentation du discours des enseignants à propos des manuels didactiques et leurs propres actions éducatives conformes à l'innovation éducative en question.

3. Les acteurs et le contexte de l'innovation éducative

Les acteurs d'une action innovante d'éducation peuvent être plusieurs, allant de l'Institution aux apprenants. Comme cela a déjà été mentionné, dans la présente étude nous centrons notre intérêt à deux acteurs de l'innovation éducative de statut diversifié. D'une part, nous en considérons comme acteur le ministère de l'éducation nationale, qui incarne un rôle d'acteur en tant qu'institution principale de la société civile, et, d'autre part, nous considérons comme acteur, voire comme acteur principal et « pragmatique » de l'innovation éducative en question l'enseignant lui-même qui met en oeuvre par ses pratiques en classe toute innovation éducative lancée par les autorités éducatives centrales. Ces deux acteurs agissent dans un contexte social et éducationnel précis et bien défini qui conditionne et oriente leurs actions.

3.1. La contextualisation de l'innovation éducative

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le contexte social c'est le facteur essentiel qui sollicite l'innovation. En effet, les sociétés se transforment continuellement. Elles se font et se défont. Ces transformations de la société appellent automatiquement des transformations, des évolutions de l'école pour s'adapter et répondre aux nouveaux besoins sociaux entraînés. Autrement dit, si la société évolue, l'école ne peut qu'évoluer avec elle vu son rôle primordial dans la socialisation des nouvelles générations. C'est pourquoi lorsque l'on traite d'une innovation éducative nous croyons nécessaire de la relier à son contexte social, politique, économique précis. De cette façon nous tentons de mieux interpréter et comprendre les repercussions que ce contexte social a sur l'innovation éducative et par là sur le système éducatif du pays dans son intégralité. La contextualisation de l'innovation éducative nous aide à répondre au « pourquoi » de l'entreprise de l'innovation en question. La contextualisation de l'innovation éducative nous aide également à mieux procéder à l'analyse des représentations qu'ont les acteurs de la façon dont les choses se passent par rapport à la mise en oeuvre de l'innovation en question.

Suivant de nouveau la conception de Roegiers, « *développer une action n'est rien d'autre qu'en construire la référentialisation progressive, la référentialisation,*

prise au sens de Figari⁵⁸ (1994) étant « le processus consistant à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatifs à un objet (ou une situation)... »⁵⁹ ». De cette façon, en adoptant aussi l'explication de Stufflebeam⁶⁰ on relie, d'une part, l'innovation éducative à son contexte social et on effectue, de l'autre, la liaison entre les composantes internes à l'action innovante à partir des données du contexte social au sein duquel cette action se met en oeuvre.

Par ailleurs, toujours selon Roegiers, « l'action est un système ouvert, c'est à dire qu'elle reste en permanence ouverte sur son environnement, susceptible de le modifier et d'être influencée par lui ». Tout en continuant dans la même conception, il ajoute que « l'ensemble des éléments à prendre en compte dans une action d'éducation, tant externes à l'action qu'internes à celle-ci, appartiennent à l'un des deux groupes suivants :

- les référentiels relatifs à l'action d'éducation, qui contribuent à contextualiser cette action ;
- les composantes propres à cette action, qui la caractérisent (présentées plus haut)⁶¹ »

En ce qui concerne les référentiels⁶² de l'action d'éducation, il s'agit de facteurs du contexte social dans lequel s'inscrit l'action d'éducation étant en interaction constante les uns avec les autres. Les référentiels contextuels de l'innovation éducative que nous examinons dans la présente étude se résument aux suivants :

- le contexte général ;
- les besoins des acteurs ;
- le fonctionnement de l'institution ;
- le cadre normatif.

⁵⁸ Figari G., 1994, *Evaluer : quel référentiel ?*, De Boeck-Université, Bruxelles.

⁵⁹ Roegiers X., *op. cité*, p. 65-66.

⁶⁰ Stufflebeam D.L., Foley W.J., Gephart W.J., Guba E.G., Hammond R.L., Merriman H.O. & Provus M.M., 1980 (1974 pour l'édition originale américaine), *L'évaluation et la prise de décision en éducation*, Victoriaville (Canada), N.H.P.

⁶¹ Roegiers X., *op. cité*, p. 65-66.

⁶² *Ibidem*, p. 67-75.

Quant au premier référentiel contextuel de l'innovation éducative, à savoir le contexte général, il s'agit du cadre politique, socio-économique, affectant directement ou indirectement le fonctionnement de l'institution éducative. (Nous présenterons en détail plus bas le contexte socio-politique général au sein duquel s'inscrit l'innovation éducative en question)

Quant au deuxième référentiel contextuel de l'innovation éducative, à savoir les besoins des acteurs, il s'agit de besoins qui sont liés aux stratégies d'acteurs, aux personnalités, au fonctionnement quotidien, aux interactions de natures diverses, aux enjeux et projets. Il s'agit aussi de besoins liés à la société grecque contemporaine. Ces besoins sociaux vont conditionner le type d'action d'éducation à mettre sur pied. Pour notre part, nous interrogeons les enseignants, lors des entretiens effectués et des questionnaires mis en place, sur leurs propres besoins ainsi que sur les besoins de leurs élèves face à la diversité linguistique et culturelle de leurs classes actuelles à l'école primaire.

Nous trouvons très intéressant de mentionner ici ce que Roegiers affirme à propos des besoins des acteurs, c'est-à-dire que « *le besoin est une représentation de la réalité, une construction de cette réalité par chacun des différents acteurs, liée aux interactions multiples que la personne entretient avec son environnement*⁶³ ». Ce qui est considérable ici c'est la distinction faite par Roegiers entre besoin réel et besoin exprimé. Le besoin décrit plus haut est en réalité un besoin exprimé qui peut ne pas être réel puisqu'il dérive d'une représentation de la part de l'acteur liée à son monde subjectif, à sa personnalité et à son vécu, ses expériences et ses attentes.

Dans la même conception, selon Bourgeois (1991b), « *le besoin peut se définir comme une construction mentale articulée autour de trois pôles distincts mais étroitement liés, qui sont trois catégories de représentations exprimées par des personnes :*

- *la représentation de la situation actuelle telle qu'elle est vécue ;*

⁶³ *Ibidem*, p. 69.

- *la représentation de la situation attendue, telle qu'elle est souhaitée ou perçue comme idéale ;*
- *la représentation des perspectives d'action, c'est à dire les solutions envisageables⁶⁴ ».*

Et selon le même auteur, « *ces représentations ne sont pas nécessairement conscientes. [...] une personne peut exprimer un besoin :*

- *uniquement en termes de problèmes,*
- *uniquement sous forme d'un désir, de ce qui est souhaité,*
- *uniquement sous la forme d'une solution perçue, en vue de mettre en oeuvre tel type d'action⁶⁵ ».*

En ce qui concerne le troisième référentiel contextuel de l'innovation éducative, à savoir le fonctionnement de l'institution, ce qui nous intéresse dans notre étude c'est d'observer la politique éducative grecque, telle qu'elle est exprimée à travers des textes officiels – le curriculum et les manuels didactiques du primaire – et qui devrait être fondée sur les besoins sociaux, politiques et économiques pragmatiques de la société grecque actuelle.

Finalement, et conjointement aux référentiels précédents, le cadre normatif en tant que dernier référentiel de l'innovation éducative reflète « *l'ensemble des lois, des règlements, ou toute autre norme de nature juridique, législative, éthique, déontologique, ..., auxquels est soumise l'institution⁶⁶ ».* Ces normes peuvent être de deux types (Englebert-Lecomte, 1993)⁶⁷ :

- soit formalisées par une loi;
- soit dérivant de notre mode de vie, notre culture, et qui, en retour, influencent celles-ci.

Quoiqu'il s'agisse de normes formelles ou informelles, nous croyons que le cadre normatif joue un rôle considérable tant dans l'implication active ou non des

⁶⁴ Bourgeois E., 1991b, « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique », *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), p. 17-60.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ Roegiers X., *op. cité*, p. 75.

⁶⁷ Englebert-Lecomte V., 1993, « Une formation au travail interdisciplinaire : vers l'enseignement de l'alimentation de manière plus contextuée », *Cahiers du CETHES-EMSTES n°7*, Namur, Facultés Notre-Dame de la Paix.

acteurs dans l'innovation éducative en question que dans la formation des représentations par rapport à l'innovation, et que, de cette façon, conditionne le degré d'implantation réussite de l'innovation éducative dans le système éducatif du pays.

3.1.1. L'Institution comme acteur de l'innovation éducative

Comme l'indiquent les auteurs institutionnalistes (Scott et Christensen, 1995 ; North, 1990 ; Powel et Dimaggio, 1991), l'institution se présente sous plusieurs formes. Selon Harrisson et Klein, « *l'institution est un système régulateur. Ce système s'exprime par un ensemble de lois et de règles administratives qui incarnent l'obligation*⁶⁸ ». Dans la présente étude par Institution on entend le système éducatif grec. En désignant l'Institution comme acteur de l'innovation éducative on se réfère particulièrement au rôle des responsables ministériels qui élaborent, rédigent et diffusent un ensemble de lois et de règles administratives régissant le système éducatif du pays.

Ces lois et règles administratives sont incorporées dans les programmes détaillés, les curricula, qui constituent les directives générales et officielles pour que les enseignants planifient, orientent et mettent en oeuvre leur processus d'enseignement/apprentissage en classe. Par la suite, à partir des curricula le ministère rédige et diffuse des manuels didactiques conformes à chaque niveau d'enseignement du système éducatif. Les directives institutionnelles stabilisent les relations entre les acteurs diversifiés tout en leur fournissant des repères pour leur action au-delà de limites de l'individu/enseignant ou de groupes d'appartenance des individus/enseignants leur formant une vision du contexte social et du monde spécifiques.

Pour arriver donc à l'analyse de l'action directe d'éducation, à savoir les pratiques des enseignants en classe telles qu'elles apparaissent dans le discours des enseignants, constituant l'objet central de notre travail, nous devons commencer par la présentation et l'analyse de l'action indirecte d'éducation qui est à son service, à savoir le curriculum et les manuels didactiques. Il est très important de

⁶⁸ Klein J.-L. et Harrisson D. (dir.), 2007, *L'innovation sociale : émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Presses de l'Université du Québec, p. 7.

rappeler sur ce point qu'il y a une politique éducative qui oriente l'action directe ou indirecte d'éducation. Et, comme nous l'avons déjà mentionné, le curriculum est le « reflet » de cette politique éducative ainsi que « l'outil » qui oriente le travail de l'enseignant en classe. L'action de l'enseignant deviendra par la suite l'outil de la mise en place effective ou non des objectifs du curriculum. C'est pour cela que nous commençons par la présentation du curriculum pour analyser par la suite les pratiques enseignantes de classe telles qu'elles se dégagent du discours de ces derniers.

Mais, tout d'abord, qu'est-ce qu'un curriculum représente dans un système éducatif quelconque ? Parmi un grand nombre de définitions existantes, nous optons pour celle de Legendre selon laquelle un curriculum constitue « *l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habiletés et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre les buts éducatifs prédéterminés*⁶⁹ ».

Toujours selon Legendre, « *on distingue 5 composantes d'une infrastructure pédagogique sur lesquelles le curriculum pourrait être centré :*

1. *les besoins de l'apprenant ;*
2. *les objectifs d'apprentissage ;*
3. *les méthodes d'enseignement ;*
4. *la mesure et l'évaluation ;*
5. *la gestion des apprentissages*⁷⁰ »

Par ailleurs, D'Hainaut mentionne que « *le curriculum prend son sens à travers des valeurs, des finalités, des principes philosophiques qui sous-tendent*

⁶⁹ Legendre R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal : Guérin, Paris : ESKA, p. 289.

⁷⁰ *Ibidem.*

*l'action*⁷¹ ». Et Roegiers souligne que « *un curriculum est l'ensemble complexe et évolutif des règles du déroulement pédagogique d'une action d'éducation, aux différents niveaux d'opérationnalisation de celle-ci. Cet ensemble est essentiellement défini par :*

- *les finalités, les objectifs généraux de l'action, et/ou les effets attendus sur le terrain à travers celle-ci ;*
- *les contenus-matières, les objectifs, les capacités et/ou les compétences, à développer chez les apprenants ;*
- *les méthodes pédagogiques ;*
- *les modes de gestion du processus, y compris du mode de relation entre les acteurs ;*
- *l'articulation avec le contexte organisationnel ou environnemental ;*
- *les modalités d'évaluation des performances des apprenants.*⁷² ».

Pour procéder à l'analyse de l'action directe de l'éducation en question nous commencerons notre présentation par l'analyse des composantes du curriculum qui sont au centre de notre étude en tentant de montrer comment celles-ci se définissent par les autorités éducatives centrales de notre pays.

Toutefois, comme Harrisson et Klein le soulignent, « *l'Institution est un système normatif. Ici, ce qui compte, c'est la conscience du rôle dans une situation donnée et la préoccupation de se comporter en accord avec les attentes des autres. La conduite des acteurs est intériorisée comme autant de normes*⁷³ ». Les enseignants œuvrant dans une telle situation normative, nous trouvons qu'il est indispensable d'ajouter ici ce que Durkheim affirme que « *une règle est acceptable seulement si elle est légitimée auprès d'un grand nombre d'acteurs qui vont s'y soumettre* » (Durkheim, 1995)⁷⁴. Cette conception nous amène à penser directement aux enseignants qui sont, selon nous, ceux qui appliquent dans la pratique toute innovation éducative introduite officiellement dans un contexte éducationnel. Sans négliger le rôle important de l'Institution en tant qu'acteur indirecte de l'innovation éducative en question, nous accordons aux enseignants œuvrant dans une classe une place primordiale dans notre recherche, car, sans leur implication

⁷¹ Dans Roegiers X., 2007, *op. cité*, p. 36.

⁷² *Ibidem*, p. 41.

⁷³ Klein J.-L. et Harrisson D., *op. cité*, p. 7.

⁷⁴ Cité dans Klein J.-L. et Harrisson D., *op. cité*, p. 7.

active, aucune innovation éducative ne devient une action pragmatique au sein du système éducatif du pays.

3.1.2. L'enseignant comme acteur de l'innovation éducative

En imitant ce que Harrisson et Klein affirment à propos de l'innovation sociale nous soulignons que c'est par la diffusion de l'innovation éducative à l'intégralité du système éducatif et par son adoption par un grand nombre d'acteurs/enseignants, que son institutionnalisation permet d'atteindre une certaine stabilité et qu'elle apporte un sens nouveau aux rapports éducatifs et à leur gouverne.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'implantation d'une innovation éducative avec succès dans le système éducatif du pays dépend largement du rôle que les enseignants vont jouer par rapport à ladite innovation. Autrement dit, les enseignants influencent et conditionnent par leur comportement en faveur ou non d'une innovation éducative l'avenir de son insertion réussite dans le contexte éducationnel du pays.

Mais qu'est-ce vraiment enseigner ? L'enseignant en tant qu'acteur dans un système éducatif a un rôle polymorphe et complexe. Tout comme Maurice Tardif et Claude Lessard le mentionnent, « *le travail d'enseignant représente une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui fait appel à des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines*⁷⁵ ». En effet, l'enseignant doit avoir, outre des connaissances particulières de sa discipline de spécialité, des connaissances culturelles générales de la société au sein de laquelle il vit et interagit ainsi que de la communauté internationale. En plus, pour effectuer son œuvre pédagogique et didactique dans des conditions optimales il doit être muni des connaissances psychopédagogiques et didactiques, des connaissances de la situation familiale et socioculturelle des élèves de sa classe. L'enseignant moderne œuvrant dans des classes multiculturelles doit avoir des connaissances générales et particulières de la sociologie traditionnelle des pays d'origine des élèves étrangers fréquentant l'école grecque et sa classe et des compétences de

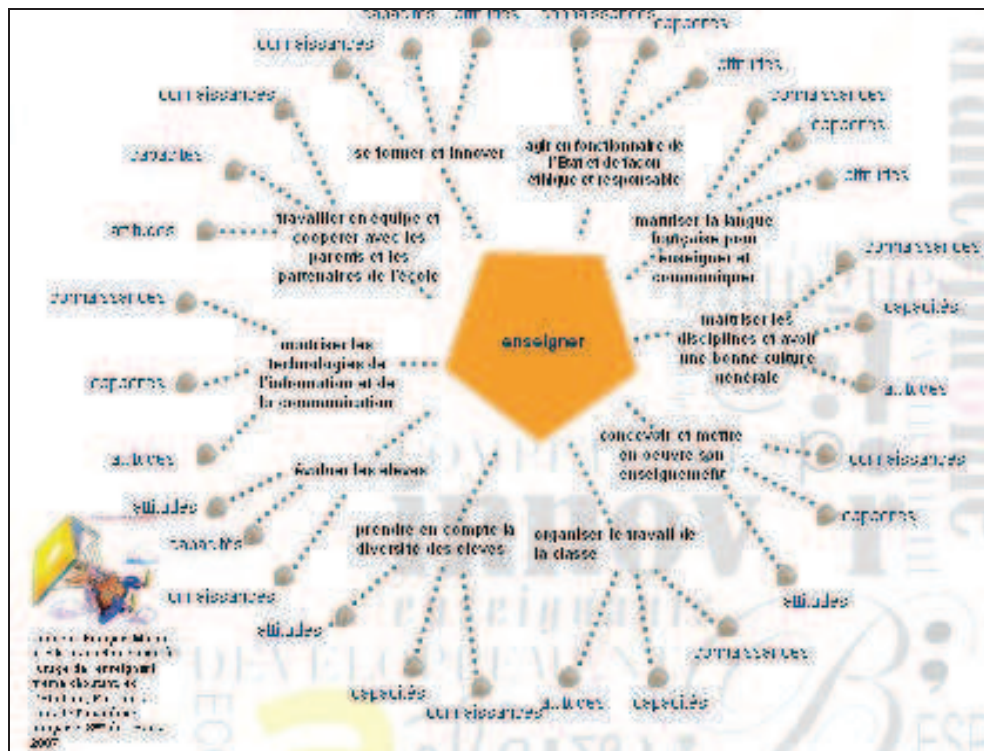
⁷⁵ Maurice Tardif et Claude Lessard (dir.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Pédagogies En Développement, Collection dirigée par Jean-Marie DE KETELE, éditions De Boeck Université, Bruxelles, p. 3.

gestion de classe. Egalement, il doit avoir des connaissances du système éducatif et scolaire au sein duquel il exerce son métier et être apte à utiliser les nouvelles technologies d'information et de communication. Tous ces savoirs, savoir-faire et attitudes caractérisant l'enseignant compétent et bien formé sont renforcés et se mettent en valeur par un degré d'autonomie suffisant que celui-ci possède pour procéder à des pratiques de classe répondant aux besoins des élèves et de la société actuelle.

Etant donné qu'il est impossible de présenter en exhaustif dans ce travail le rôle enseignant dans tous ses états – ce n'est pas non plus l'objectif de notre étude – nous nous limitons à présenter ci-après sommairement les dix grandes compétences et missions du métier d'enseignant d'après le rapport du Haut Conseil de l'Education, publié en octobre 2006. Ce texte présente dix grandes compétences que doivent avoir développées les enseignants pour qu'ils remplissent de façon optimale leur mission éducative. Chaque compétence combine des connaissances, des attitudes et des capacités que les enseignants doivent disposer pour être capables de bien mener leur rôle social et professionnel. Ces dix compétences se résumant aux suivantes, nous les adaptons où nous le croyons nécessaire au contexte éducationnel de notre recherche :

- *Compétence disciplinaire et culturelle (connaissance de sa/ses discipline(s), il possède une culture générale) ;*
- *Compétence à concevoir et à mettre en oeuvre son enseignement ;*
- *Compétence à prendre en compte la diversité des élèves ;*
- *Compétence à gérer sa classe ;*
- *Compétence à évaluer les élèves ;*
- *Compétences en technologies de l'information et de la communication ;*
- *Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'école ;*
- *Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former ;*
- *Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation.*

Image 1 : Les dix compétences de l'enseignant d'après le B.O. du 1^{er} janvier 2007



3.1.2.1. Les compétences à innover des enseignants

Pour que les enseignants soient productifs et constructifs dans leur œuvre éducative ils doivent combiner les dix compétences présentées ci-dessus. La compétence enseignante qui nous préoccupe davantage dans cette recherche est celle qui qualifie l'enseignant comme innovateur. Nous croyons que pour que l'enseignant soit capable de mettre en œuvre et de diriger une innovation éducative il doit avoir développé une « posture réflexive » par rapport à son œuvre éducatif. Comme Perrenoud le souligne, « *au-delà des outils, l'atout le plus précieux chez les enseignants est d'avoir une posture et une pratique réflexives*⁷⁶ ». En fait, le ministère d'éducation ne peut innover en pratique à leur place, sauf en matière d'infrastructures matérielles-techniques, de structures et de ressources. Mais c'est à l'acteur/enseignant de prendre des initiatives et d'entreprendre au sein de ses pratiques éducatives une innovation conforme aux

⁷⁶ Perrenoud Ph., 2003, « Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? », in *Bulletin de l'UNETP* (Union nationale de l'enseignement technique privé, Paris), n° 86, février 2003, p. 11-42.

besoins sociaux de sa classe. Par « posture réflexive » des enseignants Perrenoud entend que les enseignants « *prennent systématiquement leurs propres pratiques et les raisonnements professionnels qui les sous-tendent comme objet de leur réflexion. Cette réflexion est la capacité de se regarder marcher, agir, décider, affronter les difficultés et de faire évoluer ses savoirs et ses pratiques à partir de ce retour sur soi*⁷⁷ ». Bien évidemment, ce processus réflexif ne s'accomplit pas dans une durée prédéterminée bien établie. Au contraire, il a une durée indéterminée et nécessite que l'enseignant fasse preuve d'une tenacité et d'une persévérance particulières car les changements durables durent longtemps, même plusieurs années scolaires.

La conception de la posture réflexive des enseignants innovateurs est d'ailleurs reprise et confirmée par Christian Maroy, selon qui, aujourd'hui plus que jamais « *face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats*⁷⁸ ». Cette capacité de l'enseignant à « s'auto-analyser » et à adapter son enseignement aux besoins pragmatiques de la situation sociale et éducative en question résulte, d'une part, de la formation initiale et continue qu'il a reçue et reçoit par l'Etat, et d'autre part, de sa personnalité et ses propres traits idiosyncrasiques qui conditionnent ses décisions et ses actions. Nous croyons que ces deux facteurs, à savoir la formation reçue d'une part et les traits idiosyncrasiques de sa personnalité de l'autre, jouent un rôle capital dans le degré d'autonomisation de l'enseignant. Et comme Christian Maroy le souligne plus loin, l'enseignant « *doit devenir un « acteur » (par opposition à la figure d'« exécutant ») non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'autoréguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail*⁷⁹ ». Autrement dit, l'enseignant qui est un « praticien réflexif » et qui possède un degré suffisant d'autonomie prend une position active et pas passive devant les difficultés de son métier ou les nouvelles conditions éducatives créées par les mutations sociales. D'après Maroy, « *désormais, c'est l'enseignant lui-*

⁷⁷ *Ibidem.*

⁷⁸ Christian Maroy, « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique », in Tardif M. et Lessard Cl. (dir.), *op. cité*, p. 72.

⁷⁹ *Ibidem.*

même qui doit se construire la « bonne manière de faire », par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude « critique, pragmatique, voire opportuniste » par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation⁸⁰ ».

Suivant la conception de Perrenoud sur le même sujet, *« une posture réflexive des professeurs, alliée à un bon niveau de formation en didactique et en pédagogie, reste la plus sûre ressource pour une innovation durable⁸¹ »*. Lorsque l'on parle d'innovation éducative c'est la question de formation qui surgit car, pour que l'enseignant soit capable à innover, il doit avoir suivi au préalable une formation adéquate au cours de laquelle il a appris comment le faire. Autrement dit, nous croyons que pour que l'enseignant devienne innovateur il doit avoir appris à être innovateur, il doit avoir appris à innover. Il doit, donc, être préparé au changement.

Pour que cela s'effectue il est indispensable que le ministère qui lance une innovation éducative sous forme curriculaire ait prévu à mettre sur place des formations initiales et continues pour préparer les enseignants au changement. Cette formation contiendra aussi bien des informations, des savoirs mais aussi des pratiques dans la nouvelle situation éducative pour que les enseignants acquièrent les savoir-faire y sollicités. Comme Perrenoud le précise, *« la préparation au changement est au coeur de la formation des enseignants, si l'on conçoit leur métier comme une pratique réflexive mobilisant de fortes capacités d'observation, de conception, de régulation, d'expérimentation⁸² »*. Et comme l'auteur l'affirme plus loin, *« Savoir évoluer seul et avec d'autre, est une compétence aussi importante que des compétences didactiques ou de gestion de classe. Les « savoirs » sur l'innovation, ses obstacles, ses conditions, les stratégies perdantes ou gagnantes, les divers niveaux et leviers systémiques, les mécanismes de défense, les enjeux, etc. devraient faire partie du bagage des*

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ Perrenoud Ph., *op. cité*, p. 11-42.

⁸² *Ibidem.*

*nouveaux enseignants*⁸³ ». Il en découle que, selon Perrenoud, la connaissance sollicitée pour innover n'est pas une connaissance étrangère à la didactique et aux savoirs nécessaires pour faire apprendre.

Dans la même conception Maroy souligne que « *pour « produire les enseignants nouveaux dont l'école a besoin », le moyen proposé par les différents chercheurs dans le champ éducatif est la formation (initiale et continue), perçue comme « le principal levier du changement » et reconnue par tous comme indispensable et prioritaire*⁸⁴ ». Selon l'auteur, la formation dispensée aux enseignants par l'Etat doit se faire de façon systématique et régulière et constituer une partie indissociable de la carrière des enseignants. Par ailleurs, cette formation doit comprendre, outre les savoirs disciplinaires et les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants, des informations qui modifient les attitudes, les croyances et en général les représentations des enseignants par rapport à leur rôle personnel et professionnel dans le contexte éducatif actuel. Autrement dit, la formation doit viser au développement chez les enseignants des bases théoriques et pratiques nécessaires pour qu'ils répondent efficacement aux exigences sociales et éducatives actuelles.

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ Christian M., *op. cité*, p. 73-74.

4. Les éléments idéologiques de l'innovation éducative

L'objectif de notre étude est d'examiner et d'analyser une action d'éducation innovante sous deux angles. D'une part, on s'intéresse à voir l'innovation de la part de l'institution qui l'insère dans le système éducatif du pays et, de l'autre, l'innovation en tant qu'action des enseignants dans leurs pratiques éducatives. Pour étudier l'innovation en tant que pratiques enseignantes, nous recourons au discours oral et écrit des enseignants. Il en découle que nous ne sommes pas des observateurs directs de cette action mise en place dans les classes scolaires, mais, au contraire, nous nous appuyons sur ce que les enseignants nous disent qu'ils font à propos de l'innovation éducative en question. Ce discours des enseignants, qu'il soit oral lors des entretiens ou écrit dans les questionnaires, présente la façon dont les enseignants se représentent la situation éducative, les responsables ministériels et l'innovation en question ainsi que leur propre rôle professionnel, et par la suite la façon dont ces représentations conditionnent leur conduite personnelle et professionnelle au cours de leur œuvre éducative.

Comme il en suit nous croyons que les éléments idéologiques, à savoir les images, les idées, les pensées, les croyances ou les phobies qui émergent ou interviennent lors d'une action éducative, telle une innovation éducative, influencent et conditionnent les décisions et les comportements des acteurs/enseignants. Mais, qu'est-ce vraiment les représentations, quelle est leur origine et de quelle façon influencent-elles l'action humaine dans tous les domaines sociaux et professionnels ? Comment et sous quelles formes interviennent-elles dans l'action éducative enseignante et à quel degré peuvent-elles conditionner la conduite des enseignants dans une innovation éducative ?

4.1. Les théories des représentations

Quand nous parlons de représentations, nous y attribuons toujours deux attributs : individuelles et sociales. Les représentations sont individuelles étant donné qu'elles sont les représentations d'un ou des individus. En même temps, elles sont sociales du moment où elles se forment, se modifient, se déforment ou évoluent dans un contexte social précis à partir des interactions et des influences réciproques entre l'individu et ce contexte social dans lequel il vit et agit.

Le sociologue Emile Durkheim⁸⁵ (1895) a été le premier à traiter la notion de représentation comme production mentale sociale faisant partie de « *l'idéation collective* ». Les « *représentations collectives* », comme il les désigne, sont en étroite relation avec les pratiques et les comportements des individus vivant dans une société donnée. La conscience collective joue un rôle primordial dans la construction des idées, des sentiments, des croyances et des représentations identiques à tous les membres d'une même société. Par conséquent, les représentations collectives prédominent sur les représentations individuelles déterminant la pensée et l'action des individus en tant qu'êtres sociaux.

Le psychologue social Serge Moscovici (1961) a repris l'analyse de la représentation, en mettant l'accent sur la particularité des phénomènes représentatifs dans les sociétés actuelles. En effet, nos sociétés se caractérisent par le grand développement scientifique et technologique qui a contribué à la modification des rapports et des échanges entre les individus tout en provoquant une grande mobilité sociale. C'est Moscovici qui a introduit la notion de représentation sociale en faisant remarquer le rôle des représentations dans la vie sociale. Selon l'auteur, les représentations correspondent au sens que les individus donnent à leur réalité sociale. La façon dont ils interprètent tout ce qui leur arrive au quotidien et qui les entoure concernant tant des entités matérielles qu'imatérielles de la vie humaine et allant des choses et des notions abstraites aux personnes.

La création des représentations chez l'individu met en jeu les caractéristiques psychiques propres à l'individu, son expérience personnelle et son vécu, mais aussi les idées et croyances socialement élaborées et véhiculées dans la société à laquelle il appartient. Les représentations sont constituées d'éléments divers, à savoir d'éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, de valeurs, d'attitudes, d'opinions, etc., organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité. En outre, elles peuvent paraître sous plusieurs formes différentes et diverses, à savoir des images, des croyances, des pensées, des idées, même des phobies. Les représentations que les individus forment par rapport à

⁸⁵ Durkheim E., 1988, *Les règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris.

leur réalité sociale quotidienne déterminent la façon dont ils agissent et réagissent dans les situations personnelles et professionnelles. Il est important de souligner ici que quelques-unes des hypothèses qu'on a émises au début de notre recherche cherchent à valider l'existence des liens entre les pratiques de classe déclarées des enseignants et certaines de leurs représentations.

Dans son livre sur les représentations sociales de la psychanalyse, Moscovici montre le rôle significatif de la représentation sociale à la transformation d'un savoir scientifique en un savoir de « sens commun ». Deux processus caractérisent cette transformation et la genèse des représentations : « *l'objectivation*⁸⁶ » et « *l'ancrage*⁸⁷ » :

- L'objectivation rend concret ce qui est abstrait, change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose. Pour le faire l'individu privilégie certaines informations au détriment des autres. Ce processus est décomposé en trois phases - construction sélective, schématisation structurante, naturalisation - dont les deux premières montrent l'influence de la communication et des contraintes que subissent les individus dans une société donnée sur le choix et l'agencement des éléments constitutifs de la représentation.
- L'ancrage consiste en l'intégration de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières à l'individu. Ce processus joue donc un rôle important puisqu'il aide à ce que les représentations s'inscrivent dans un système d'accueil notionnel, un « déjà-là pensé ». De surcroît, l'ancrage sert à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. Il se situe alors en continuité avec l'objectivation. La « naturalisation » des notions leur donne valeur de réalités concrètes directement lisibles et utilisables dans l'action sur le monde et les autres.

Dans la même conception, Denise Jodelet affirme qu'une première caractéristique de la représentation sociale sur laquelle s'accorde la communauté scientifique est que « *c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un*

⁸⁶ Moscovici S. (dir.), 1984, *Psychologie sociale*, PUF, Paris, p. 367-371.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 371-378.

*ensemble social*⁸⁸ ». En termes de connaissance socialement élaborée, Denise Jodelet montre le rôle de l'interaction dans la construction et la transmission des représentations. L'individu en tant qu'être social, toujours en interaction avec les autres individus de son groupe ou d'un autre groupe, communique ses représentations afin de légitimer ses actions et son comportement (Cité dans Valavanidou-Ioannitou, 2002). En terme de construction du réel, ce sont les représentations à partir desquelles reflète aux yeux des individus la réalité qui les entoure. La réalité se présente alors comme une situation acceptée et partagée par tous les membres de la société ou du groupe social donné, sous forme d'ensembles d'informations et de connaissances décrivant et réglant leur vie.

En allant un peu plus loin dans cette conception de la représentation comme (re)constructeur du réel, Ioannis G. Tsatsaris (2002, 2005, 2006) précise que l'homme ne conçoit pas la réalité qui l'entoure telle qu'elle est véritablement, mais, au contraire, qu'il la conçoit à partir de son « *reflet optique*⁸⁹ ». En introduisant pour la première fois ce terme de « *reflet optique* », l'auteur nous explique que l'homme conçoit la réalité telle qu'elle apparaît à ses yeux tout en la façonnant par ses propres caractéristiques psychiques, ses expériences, son vécu, ses attentes ainsi que son engagement affectif aux idées et aux croyances partagées et véhiculées, sous forme de tradition culturelle commune, par les membres de la famille et du milieu ou groupe social dont il fait partie.

Ainsi, en tant que systèmes d'interprétation à l'origine de notre relation au monde qui nous entoure et aux autres, les représentations sociales génèrent et organisent les comportements et les communications dans tous les domaines de la vie sociale. Elles se cachent derrière la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement aussi bien individuel que collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. Comme phénomènes cognitifs les représentations conduisent l'individu à son engagement dans la société ou le groupe social qui partage les mêmes modèles

⁸⁸ Jodelet D., 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 53.

⁸⁹ Tsatsaris G. Ioannis, 2006, *Αισθησιογονίες. Η Αποκάλυψη*, εκδόσεις Έπιςτος, Athènes, p. 98.

d'expériences, de pratiques, d'idées et de pensées que lui, tous élaborés et transmis par la communication et les interactions sociales.

Toujours dans la même conception sociocognitive, les représentations sociales sont considérées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité (Jodelet, 1989, p. 53). En tant que produit, la représentation constitue l'image d'un objet. Pourtant, d'après Mannoni, « *elle n'est pas l'image d'un objet vrai, mais la vraie image d'un objet*⁹⁰ ». Cette image est le produit qui peut être détecté et étudié dans le discours des acteurs sociaux. Etant aussi un processus, la représentation se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction permanente avec l'objet appréhendé dans un environnement donné.

Parmi d'autres, Abric (1994) et Flament (1994) décrivent la structure particulière de la représentation sociale constituée par « *un noyau central et une zone périphérique* » : le noyau central est l'élément stable, dur, de la représentation, structurant et porteur d'éléments partagés. Celui-ci résiste aux changements. Au contraire, les éléments contenus dans la zone périphérique permettent les changements et les adaptations en intégrant de nouvelles données mais sans changer totalement le noyau central. « *La transformation des éléments périphériques présente un double avantage : d'une part, elle permet à la signification centrale de la représentation de se maintenir et d'autre part elle autorise l'intégration de nouvelles informations dans la représentation sans faire apparaître des bouleversements importants dans l'organisation du champ*⁹¹ ».

Finalement, à l'interface de l'individuel et du social, les représentations dérivent de deux dynamiques combinées. Chez l'individu, les représentations sont construites à partir d'éléments socialement élaborés et partagés au sein de son milieu ou groupe d'appartenance, mais aussi à partir d'éléments idiosyncrasiques liés à l'histoire personnelle de l'individu, à son vécu, à ses expériences, à son rôle social et professionnel et à ses rapports avec les autres individus du groupe social

⁹⁰ Mannoni P., 1998, *Les représentations sociales*, « Que sais-je ? », N° 3329, PUF, Paris, p. 67.

⁹¹ Abric J.- C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris, p. 39.

auquel il appartient. Il en découle que les représentations sociales, tout en étant des « entités » socialement élaborées et partagées par tous dans un milieu social donné, sont aussi porteuses de différences interindividuelles liées aux caractéristiques idiosyncrasiques des individus. Autrement dit, en reprenant la parole de Pierre Mannoni (1998) « *les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces essentielles de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance de sens commun. C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social. Elles jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme, dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, leur empruntent tous quelque chose*⁹² ».

4.2. Représentations et attitudes face à l'innovation éducative

Après avoir défini le caractère polymorphe de la représentation, il convient de clarifier la confusion très souvent faite entre les représentations et les attitudes. L'attitude est « *généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets* » (2001, Danièle Moore, p. 13). En impliquant des valeurs individuelles nous pouvons dire que l'attitude s'appuie sur les représentations individuelles et sociales, mais elle se présente toujours sous forme de réaction par rapport à un objet, en réception positive ou négative. Les attitudes sont les organisateurs de la conduite individuelle et du comportement de l'individu face aux situations de la vie sociale. (Cité dans Valavanidou-Ioannitou, 2002)

L'attitude est pour Thomas et Znaniecki (1918, p. 23) « *un mécanisme psychologique étudié principalement dans son déroulement par rapport au monde social et en conjonction avec des valeurs sociales*⁹³ ». Il s'agit pour les auteurs du versant psychologique d'une réalité dont le versant sociologique est constitué par les valeurs. Dans la même conception, Mannoni (1998 :30) affirme que

⁹² Mannoni P., *op. cité*, p. 67.

⁹³ Cité dans Doise W., 1989, « Attitudes et représentations sociales », in D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p. 241.

« *l'attitude est le produit psychosocial final d'une combinaison plus ou moins hiérarchisée de matériaux psychologiques* ». En termes de combinaison de matériaux psychologiques l'auteur entend les stéréotypes et les préjugés à l'œuvre dans les représentations sociales pour aboutir à la constitution d'attitudes favorables ou non à un objet social donné. On pourrait donc en résumer que l'attitude consiste en une tendance ou une disposition à agir, influencée et dirigée par les représentations sociales de l'individu acteur dans un milieu ou groupe social donné.

En acceptant que l'attitude consiste en une disposition à réagir de façon favorable ou non à une classe d'objets, influencée et dirigée par les représentations sociales de l'individu, dans cette recherche nous cherchons à voir entre autres comment les représentations des enseignants du primaire à l'égard du fonctionnement du système éducatif, du soutien leur apporté par le ministère et les nouveaux manuels didactiques, de leur effectif de classe, des besoins des élèves fréquentant l'école grecque et de leur propre rôle éducatif/professionnel, conditionnent la disposition de ceux-ci face à l'innovation éducative en question. Et par la suite, nous essayons de détecter dans le discours des enseignants les façons dont leur disposition à réagir à l'innovation éducative les mène à des conduites adaptatives au milieu scolaire, sous la double pression des idéologies, d'une part, et des directives ou des contraintes liées aux finalités et aux conditions effectives du fonctionnement du système éducatif, de l'autre.

4.3. Innovation éducative et résistance

Selon Moscovici, « *l'introduction de la divergence, créée par l'innovation, et le conflit qui en résulte (avec l'ordre) paraissent menaçants. Ils auront un effet perturbateur et engendreront l'incertitude*⁹⁴ ». Suivant cette conception, les individus confrontés à deux situations incompatibles, l'état antérieur stable qui rassure et l'innovation qui représente l'inconnu provoquant par conséquent l'incertitude et la peur, soit perdront confiance dans ce qu'ils voient ou pensent (en tant qu'innovateurs) soit se préoccuperont de la validité de ce que l'autre voit ou pense (en tant que défenseur de l'ordre établi). En tout cas, le sentiment

⁹⁴ Moscovici S. (dir.), *op. cité*, p. 59.

d'incertitude et la « phobie » qui se développent chez un individu devant la mise en œuvre d'une innovation, sont souvent à l'origine de la résistance au changement ou à l'innovation.

Comme Antoine Léon le précise, « *la résistance prend diverses formes. Il peut s'agir tout d'abord d'une résistance aux changements imposés par la structure économique ou politique. La résistance peut porter aussi sur les innovations suscitées par des changements massifs (résistance aux techniques modernes d'éducation, conçues pour faire face aux changements qui affectent les caractéristiques des populations scolarisées)*⁹⁵ ». De toute façon on a l'habitude d'attribuer la résistance au changement ou à l'innovation à des facteurs biologiques ou psychologiques. On évoque souvent à ce propos le rôle de l'âge de l'individu s'impliquant dans l'innovation, accompagné d'un besoin plus ou moins grand de sécurité. En plus, on a souvent l'habitude de considérer que les enseignants qui se trouvent très proche de la retraite auraient été plus conservateurs dans leurs pratiques éducatives que les jeunes enseignants qui, quant à eux, auraient été des innovateurs enthousiasmés. Toutefois, selon Perrenoud⁹⁶, ces stéréotypes ne sont pas toujours justes. Dans l'exemple qu'il présente pour justifier cette remarque il souligne qu'il y a des enseignants « *bien installés* (sinon proche de la retraite, à un âge assez élevé) *qui ont intérêt à innover parce qu'ils dominent la situation, s'ennuient et cherchent à renouveler leur vie professionnelle* ». Et, il y en a d'autres, « *des débutans* (par conséquent, de jeunes enseignants) *qui n'ont pas intérêt à innover parce qu'ils arrivent tout juste à « tourner » ou protègent leur vie extraprofessionnelle* », car s'impliquer dans une innovation éducative signifie un plus grand investissement personnel de la part de l'enseignant, ce qui nécessite du temps extrascolaire.

Par ailleurs, au niveau proprement psychologique ou psychopédagogique, la résistance aux changements ou aux innovations est associée au *malaise* dont souffrirait le corps enseignant. Ce sentiment éprouvé par les enseignants devant les innovations éducatives n'étant pas nouveau s'exprime à travers différents

⁹⁵ Léon, A., 1973, La profession enseignante : motivations, recyclage, promotion, dans M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques, tom.7, Fonction et formation des enseignants*, PUF, Paris, 1978, p. 36.

⁹⁶ Perrenoud Ph., *op. cité*, p. 11-42.

ordres de justifications présentées dans les textes publiés par OCDE en 1971 et en 1974 :

« - *Les difficultés de l'innovation sont empruntées à la rigidité des structures : découpage horaire, cloisonnement des disciplines, exigences de l'examen, présence de l'inspecteur, etc.*

« - *Dans le même ordre d'idée, on met en cause le caractère obligatoire, contraignant de certaines réformes (réformes top-down).*

« - *L'innovation est censée devoir entraîner une baisse de niveau de l'enseignement et, par voie de conséquence, une dévalorisation du statut de l'enseignant.*

« - *L'utilisation d'une technologie trop complexe risquerait de réduire l'enseignant à l'état de technicien.*

« - *Les multiples réunions qu'implique la rénovation pédagogique sont assimilées à une forme de stakhanovisme.*

« - *Certains changements sont jugés propres à susciter des révoltes dans les classes.*

« - *Les enseignants éprouveraient une certaine réticence, une certaine pudeur, face à la perspective d'exposer leurs problèmes en public⁹⁷ ».*

A notre avis, ce *malaise* enseignant censé provoquer la résistance face à une innovation éducative augmenterait d'autant plus que les enseignants se sentent que leur formation initiale et continue n'est pas suffisante pour leur garantir une implication active et créative dans l'innovation éducative en question.

On voit que les facteurs évoqués ci-dessus censés provoquer la résistance des enseignants face à une innovation éducative s'associent directement à des éléments représentationnels qui conditionnent le comportement des enseignants. Toutefois, on ne devrait pas ignorer l'existence d'autres facteurs aussi, d'ordre matériel, censés engendrer la résistance des enseignants face à une innovation éducative. Comme tels facteurs (d'ordre matériel) on pourrait citer de façon indicative entre autres le manque de ressources, de moyens, d'infrastructures

⁹⁷ OCDE (1971), *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris.

OCDE (1974), *L'enseignant face à l'innovation*, 2 vol, OCDE, Paris.

matérielles/techniques, de formation initiale et/ou continue que doit le ministère procurer aux enseignants pour les préparer au changement et les initier à s'y impliquer de façon active et créative.

Parmi les solutions adoptées pour réduire la résistance aux changements, A. Abraham⁹⁸ (1972) préconise une remise en question de *l'image de soi* chez l'enseignant. Selon l'auteur, la confrontation de cette image avec la représentation que les élèves se font de leur enseignant provoquerait un sentiment d'inconfort, motif nécessaire à tout changement. Ce qui devrait être pris de plus en considération, lors d'une innovation éducative, ce sont les rapports des enseignants avec l'institution. R. Garnier (1972) précise à propos de l'innovation technologique que celle-ci, loin d'être seulement une innovation technique, est « *tout d'abord un effort pour saisir la situation dans son ensemble, un effort d'organisation, un effort pour définir les objectifs à atteindre et les problèmes à résoudre...⁹⁹* ». C'est dire que si on veut contourner les attitudes négatives des enseignants face à l'innovation, on devrait mettre l'accent sur la responsabilité de l'éducateur et sur une prise de conscience des problèmes d'ensemble, surtout des rapports entre le système éducatif et les structures socio-économiques. A cet égard, le rapport de l'OCDE (1974) sur *L'enseignant face à l'innovation* précise que « *toute politique visant à transformer les conditions de fonctionnement du système scolaire doit être globale pour être efficace. Dans le cas contraire, les changements ont souvent pour effet de déclencher des réactions d'inertie parmi le personnel enseignant...* ».

⁹⁸ Abraham A. (1972), « L'image de l'enseignant chez les élèves », *Bulletin de Psychologie*, N°18, p. 1004-1014.

⁹⁹ Garnier R., 1972, « Les résistances à l'innovation technologique », *Education permanente*, n°14, p. 39-48.

Conclusion

En adoptant l'affirmation de Perrenoud¹⁰⁰ nous considérons que *« l'innovation part d'une intention, d'un projet, et passe par un travail, un investissement subjectif dans « une stratégie de changement ». Pour effectuer ce changement il faut « se dépenser (faire des efforts) pour convaincre, gagner l'adhésion d'acteurs déterminants, dépasser blocages et conflits. Nul ne peut innover sans états d'âme, sans y croire, sans former des espoirs et prendre le risque d'être déçu ».* En effet, selon le même auteur, *« dans les secteurs qui dépendent davantage des représentations des acteurs et du sens qu'ils accordent à leurs pratiques, le changement est moins facile à piloter. Notamment parce que sa nécessité, son rythme et ses finalités ne font pas l'unanimité, que certains acteurs travaillent au changement alors que d'autres y résistent activement et tentent de neutraliser les efforts des premiers ».*

En concluant ce chapitre se référant aux innovations éducatives, nous citons ici une dizaine de caractéristiques des processus d'innovation présentées par Gather Thurler et Perrenoud en 2002. En effet, selon les auteurs :

1. *« toute innovation vise un changement, mais nombre de changements s'opèrent sans avoir été voulus, ni même prévus ;*
2. *l'innovation est une action volontariste, elle renvoie à un acteur qui a l'intention de provoquer ou plus modestement d'accélérer ou de soutenir un processus de changement ; toutefois, avoir une intention est une chose, la réaliser en est une autre ;*
3. *il n'y a pas d'innovation si personne ne pense et ne dit ;*
4. *une innovation se présente nécessairement comme une démarche rationnelle, qui va dans le sens du progrès ;*
5. *la résistance à l'innovation n'est jamais entièrement irrationnelle ;*
6. *l'innovation est rarement un but en soi ;*
7. *nul ne peut innover seul ;*
8. *les acteurs concernés ont rarement le même rapport à l'innovation ;*
9. *les transactions relatives à l'innovation sont au coeur du fonctionnement des organisations ;*

¹⁰⁰ Perrenoud Ph., 2003, *op. cité*, p. 11-42.

10. *nul n'innove s'il ne trouve un certain sens aux nouvelles pratiques ou à la nouvelle organisation du travail¹⁰¹ »*

Nous constatons qu'entreprendre une innovation n'est pas une action facile. Entreprendre une innovation éducative ne signifie pas qu'on arrivera à ses fins, qu'on atteindra les objectifs prédéterminés. Comme Perrenoud (2003) le souligne, « *disposer d'une conception « réaliste » de l'innovation est un atout majeur pour un innovateur* ». La mise en place d'une innovation éducative nécessite une grande volonté de la part des acteurs, tant indirects que directs. Cependant, ni l'intention des enseignants ni les directives prescrites dans des textes officiels ne suffisent à elles seules pour la mise en oeuvre réussite de l'innovation éducative. Il s'avère nécessaire qu'il y en ait d'abord une projection et une planification de l'innovation bien précises et structurées, mais aussi, et surtout, une mise en pratique organisée et régulière par les enseignants impliqués. Cela résulte de la combinaison de facteurs diversifiés mais qui se complètent réciproquement. D'une part, les autorités éducatives centrales qui lancent l'innovation éducative se chargent de la responsabilité de procurer aux enseignants les outils et la formation adéquats pour la mise en oeuvre de l'innovation en question, et, d'autre part, les enseignants eux-mêmes ont la responsabilité d'acquérir les compétences indispensables pour la mise en oeuvre optimale de leur métier dans un contexte social et éducationnel précis. Parmi ces compétences qui doivent être acquises par l'acteur/enseignant innovateur on distingue celles qui se réfèrent à la « *posture réflexive* » de l'enseignant, à l'auto-formation et à l'innovation.

Tableau 2 : Les quatre dimensions de l'innovation éducative

L'objet « Quoi ? »	Le processus de création et de mise en oeuvre « Comment ? »	Les acteurs « Qui ? »	Objectif général « Pourquoi ? »
- L'innovation introduite dans les nouveaux curricula et	- Elaboration, rédaction, diffusion de nouveaux curricula, manuels didactiques	<u>Acteur indirect</u> L'Institution (responsables ministériels)	Pour répondre aux nouveaux besoins sociaux de la société

¹⁰¹ Gather Thurler M. et Perrenoud Ph., 2002, *Innovation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, cité dans Perrenoud Ph., *op. cité*, p. 11-42.

manuels didactiques			grecque résultant des mutations sociales, économiques, politiques
- Les pratiques enseignantes innovantes	- Activités innovantes mises en oeuvre par les enseignants	<u>Acteurs directs</u> Les enseignants	

Tableau 3 : Les éléments de contextualisation de l'innovation éducative

La contextualisation de l'innovation éducative	
<p>Les référentiels de l'innovation éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ le contexte général ; ▪ les besoins des acteurs ; ▪ le fonctionnement de l'institution ; ▪ le cadre normatif. 	<p>Les composantes internes de l'innovation éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les objectifs ▪ les produits ▪ les moyens : stratégies et ressources ▪ moyens prévus et moyens effectifs.

Chapitre 2. L'interculturel en tant qu'innovation éducative

Introduction

La deuxième thématique qui est au cœur de notre recherche et qu'il convient de présenter est celle d'interculturel, voire d'interculturel en tant qu'innovation éducative. Dans le domaine éducatif l'interculturel est considéré comme une compétence sociale qui, dans nos sociétés multiculturelles, est un objectif à atteindre par tout individu. L'enseignement interculturel est une innovation éducative qui vise à l'acquisition de cette compétence par tout apprenant comme fondement essentiel de la cohésion sociale. Nous verrons que les représentations interculturelles, à savoir les représentations que les individus ou les groupes sociaux portant des différences linguistiques et culturelles se font les uns des autres, les stéréotypes et les préjugés, semblent d'une importance capitale pour développer la compétence interculturelle et permettre d'aller vers l'autre. Dans ce chapitre nous présenterons d'abord la thématique de la culture et son rôle dans l'identification individuelle et sociale de l'individu pour à la suite traiter celle du pluriculturalisme, avant de nous intéresser aux théories de l'interculturel et à la définition de l'inteculturalité en tant qu'innovation éducative.

1. La culture

Provenant du terme latin « cultura », le terme « culture » a été introduit en français vers la fin du 18^e siècle. Par ce terme on désignait à l'époque soit une pièce de terre cultivée soit le culte religieux¹⁰². Très souvent confondu avec le terme « civilisation », le terme « culture » est finalement devenu, comme il est mentionné par Brons Lajos¹⁰³, le contraire de « civilisation ». En effet, selon l'auteur, l'utilisation des deux termes, « culture » et « civilisation », n'a pas toujours été tout à fait distincte. Dans certaines interprétations les deux concepts apparaissent presque synonymes ou identiques. Toutefois, le conflit déclenché à la fin du 18^e siècle entre *culture* et *civilisation* a constitué un conflit entre deux visions du monde différentes. Le slogan des Lumières qui parlait de progrès, de rationalité et d'universalisme était résumé dans le concept de *civilisation*. De

¹⁰² Ignase G. et Genissel M.-A., 1999, *Introduction à la sociologie*, Ed. Ellipses, Paris, p. 75.

¹⁰³ Brons Lajos, 2005, *Rethinking the Culture – Economy Dialectic*, Faculty of Spatial Sciences, University of Groningen, the Netherlands, p. 105-111. [sur <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/1625/>]

l'autre côté, les opposants aux Lumières utilisaient le terme « culture » comme leur slogan pour désigner la tradition, la diversité, le développement naturel, etc.¹⁰⁴

Au fil du temps ces deux termes ont pris les significations¹⁰⁵ suivantes :

Le terme « *Civilisation* » est utilisé pour décrire :

- un processus de développement social et intellectuel des nations ;
- l'étape acquise par le monde occidental durant les Lumières ;
- le monde occidental lui-même ;
- les aspects de la réalité sociale, étroitement associés à la raison (rationalité) : technologie, économie et leurs produits.

Le terme « *Culture* » est utilisé pour décrire :

- les étapes de développement des nations de la période d'avant-Lumières ;
- des institutions, valeurs et pratiques non occidentales ;
- les aspects de la réalité sociale étroitement associés à l'esprit (et non à la raison), les aspects considérés d'être irrationnels et/ou traditionnels : modes de vie, habitudes, coutumes, pratiques, normes traditionnelles, valeurs, les beaux arts.

Selon le différent champ scientifique au sein duquel elle est traitée, la culture a reçu de nombreuses significations divergentes. Particulièrement dans le domaine des sciences sociales, la diversité des significations et des usages est très grande. Effectivement, en 1952, deux chercheurs américains, A.L. Kroeber et C. Kluckhohn¹⁰⁶ dénombrèrent déjà plus de 150 significations différentes, forgées depuis le milieu du XVIIIe siècle par des scientifiques œuvrant dans le domaine de l'anthropologie, de la sociologie ou de la psychologie. Nous en citons ci-dessous quelques-unes :

C2 → *Cultura animi*, culture ou *Bildung* c'est un processus de développement individuel et d'instruction.

C3 → la culture comprend le langage, la pensée, les convictions, la mythologie, la religion, le culte, la littérature orale, l'écrit, les structures de construction, les

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 106-107.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 130-135.

produits industriels et les formes artistiques (Lazarus & Steintal 1860 ; Lazarus 1865).

C17 → la culture peut être définie comme ce qu'une société fait ou pense (Sapir 1921, p. 233).

C25 → toutes les activités, les coutumes et les croyances (Dixon 1928, p. 3).

C30 → les objets artificiels, les institutions et les modes de vie ou de pensée qui caractérisent un groupe social (Wallis 1930, p. 9).

C38 → tout ce qui peut être communiqué d'une génération à une autre. L'héritage social de l'individu (Sutherland & Woodward 1940, p. 19).

C39 → la manière dont les personnes œuvrant dans une société, fabriquent et utilisent des outils, s'entendent entre elles ou avec les personnes d'un autre groupe ou société, les mots qu'elles utilisent et la façon dont elles le font pour exprimer leurs pensées, leurs pensées elles-mêmes (Sears 1940, p. 78-79)

C43 → le trésor accumulé de la création humaine : des livres, des peintures, des bâtiments ; le savoir-faire ; la langue, les coutumes, les règles de bonne conduite sociale, la morale, la religion, tout développé au fil du temps (Kluckhohn & Kelly 1945, p. 96).

C44 → le mode de vie, l'ensemble des idées et des habitudes que les membres d'une société apprennent, partagent et transmettent d'une génération à l'autre (Linton 1945b, p. 203).

C63 → un système de symboles (Schneider 1968, p. 1).

Dans une tentative de présenter les significations fondamentales du terme « culture » selon les champs sémantiques et disciplinaires dont elles sont issues, Jean-Marie Heinrich (2003) nous en présente une définition anthropologique au sein de laquelle l'homme est envisagé comme espèce biologique, une définition socio-historique au sein de laquelle l'homme est envisagé comme membre d'une société ou d'un groupe social, une définition philosophique et une définition « populaire » et pédagogique au sein desquelles l'homme est envisagé comme individu.

Plus précisément, selon la définition anthropologique du terme, la culture est « *l'ensemble des procédés artificiels utilisés par les hommes par opposition aux processus naturels dont ils sont l'objet ou auxquels ils sont confrontés* ».

Autrement dit, « *la culture tend à se confondre avec tout ce qui est acquis et donc produit par les interactions humaines* ». Suivant cette conception, l'homme essaie de répondre aux stimuli et pressions naturels qu'il éprouve « *par un ensemble de pratiques inventées et apprises (travail, organisation, magie, religion...) au cours desquelles il utilise un ensemble d'objets artificiels (moyens de production, moyens de communication, objets sacrés, etc...)*. Ces pratiques sont transmises de génération en génération dans la mesure où elles sont codées, c'est-à-dire fixées par des règles et liées à des symboles. La culture d'un peuple est alors formée de l'ensemble de ces pratiques, des objets utilisés et des codes qui les reproduisent : arts, techniques, institutions, langages, manières de table, technique du corps, sports, etc.¹⁰⁷ ».

Dans une conception socio-historique du terme, on rend compte des différences qui existent entre les peuples, les sociétés, les ethnies, les groupes sociaux à l'intérieur de structures communes de nature économique ou politique. En effet, comme Heinrich le précise, dans ces champs scientifiques « *la culture est la forme de différenciation d'une société par rapport à une autre. [...] la culture est ce qui permet de distinguer une société d'une autre. Pour cela, on fait abstraction de ce que les sociétés peuvent avoir en commun : l'organisation économique (et des techniques de production), le système politique (l'Etat) et les institutions...*¹⁰⁸ ». Et les différences qui font distinguer les ethnies, les sociétés ou les groupes sociaux entre eux sont recherchées dans deux champs de la vie sociale dont les éléments se trouvent en interaction constante : a. *la culture du quotidien* qui comprend les moeurs, les mentalités, les coutumes et les normes et b. *les systèmes de symboles*, à savoir le langage, les mass-médias, la publicité et les résidus, tous ces symboles se trouvant en interaction étroite avec les représentations du groupe social ou de la société en question.

Dans une tentative de donner un aperçu de ce dont parlent la plupart des philosophes lorsqu'ils emploient le terme « culture », Heinrich souligne que celle-ci est « *le système des systèmes de représentations intellectuelles d'une*

¹⁰⁷ Heinrich J.-M., 2003, « Signification de la notion de culture », Parole sans frontière©2003. [source : <http://www.p-s-f.com/psf/spip.php?article17>]

¹⁰⁸ *Ibidem*.

*société*¹⁰⁹ ». Par « intellectuelles » on met ici l'accent sur des systèmes de représentations tels que la religion, les arts, les philosophies, les littératures et les sciences. Le concept de culture se rapporte ici à l'idéologie.

Suivant la conception « populaire » du terme « culture », celle-ci est saisie comme « *connaissance de ces systèmes de représentations intellectuelles, comme aptitude à y circuler, à les manier* ». En ce sens, selon Heinrich, la notion de culture « *renvoie à celle d'instruction (avoir de la culture), ou à celle de Bildung*¹¹⁰ ». La personne qui a reçu cette formation est considérée comme un représentant de la civilisation d'autant plus que la formation offerte est elle-même considérée comme un élément de civilité.

Par ailleurs, selon Edward B. Tylor (anthropologue britannique), la culture est « *un tout complexe qui comprend le savoir, la croyance, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes acquises par un homme en tant que membre d'une société*¹¹¹ ». Malinowski, quant à lui, précise que la culture est le concept clé de l'anthropologie culturelle. Selon lui, « *elle comprend des techniques, des objets fabriqués, des procédés de fabrication, des idées, des moeurs et des valeurs hérités*¹¹² ». Dans la même conception, Sigmund Freud définit la culture comme « *tout ce par quoi la vie humaine s'est élevée au-dessus de ses conditions animales et par où elle se distingue de la vie des bêtes*¹¹³ ».

En regardant toutes les définitions de la culture présentées ci-dessus, nous pourrions en conclure que la culture est une entité proprement humaine, socialement transmise et apprise, qui procure du sens dans la vie sociale et individuelle de l'individu, guide ses pensées, ses croyances et son comportement et englobe toute création humaine aussi bien matérielle que spirituelle. Il est très important de souligner que la culture telle qu'elle apparaît dans ces différentes définitions doit être envisagée aussi bien comme concept que comme pratique à la fois. En outre, tout comme Nicolas Journet le précise, « *la notion de culture bien*

¹⁰⁹ *Ibidem.*

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ Cité dans Ferreol G., Noreck J.-P., 1989, *Introduction à la sociologie*, Coll. Cursus, Ed. Armand Colin, Paris, p. 131.

¹¹² *Ibidem.*

¹¹³ *Ibidem.*

que très élastique comporte quelques présupposés fondamentaux. Le premier est que la culture s'oppose à la nature. Ce qu'il y a de culturel en l'homme est ce qui semble manquer aux autres êtres vivants : le langage articulé, la capacité symbolique, la compréhension¹¹⁴ ». Et toutes ces compétences se transmettent selon d'autres voies que l'hérédité : par l'apprentissage, le langage, l'imitation.

Toutes ces significations attribuées à la « culture », font émerger les trois définitions qui prévalent aujourd'hui. En effet, dans un sens purement savant, la culture « désigne le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés » (Dictionnaire « Le petit Robert », édition 1998). Dans un sens courant, le même terme évoque généralement « la connaissance des œuvres de l'esprit : littérature, musique, peinture, etc. ¹¹⁵ ». Enfin, dans son sens anthropologique et sociologique, la culture désigne d'une façon plus neutre « l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier¹¹⁶ ». Dans ce dernier sens la culture se rattache à un groupe social particulier tout en désignant sa particularité, son identité culturelle.

En résumant, suivant la définition de l'UNESCO, « la culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances¹¹⁷ ». Cette définition de la culture apportée par l'Unesco nous renvoie aux « quatre éléments qui forment la culture » et qui sont transmis socialement de génération en génération à travers l'éducation, à savoir « les valeurs, les normes, les institutions et les artefacts¹¹⁸ ».

¹¹⁴ Journet N. (coord.), 2002, « Que faire de la culture ? » in *La culture. De l'universel au particulier*, Sciences Humaines Editions, p. 2.

¹¹⁵ Robert M.-A., 1968, *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale*, Coll. « Humanisme d'aujourd'hui », Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, p. 27.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 19.

¹¹⁷ Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

¹¹⁸ Wikipedia anglophone et Hault T. F. (ed.), 1969, *Dictionary of Modern Sociology*, p. 93.

Comme processus et comme produit la culture définit et est définie par l'être humain, par une société ou par un groupe social et dans ce sens elle fait partie indissociable de l'existence de l'être humain, individuel et social. Dans le même sens, la culture peut prendre une infinité de formes diverses selon l'être ou les êtres humains, le groupe social ou la société toute entière qu'elle peut représenter, étant donné la polymorphie qui caractérise toute manifestation, interne ou externe, de la vie humaine et sociale. Voyons quels sont les aspects et les fonctions de la culture.

1.1.Aspects et fonctions de la culture

Comme on l'a déjà vu dans les différentes définitions de la culture présentées ci-dessus et comme Robert M.-A. le souligne dans son oeuvre « *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale* », la culture a plusieurs aspects dont certains sont apparents et d'autres cachés ou latents. Nous considérons comme aspects apparents de la culture tous les éléments de la vie d'un peuple ou d'un groupe social concrets et visibles :

- sa langue ;
- sa manière de s'habiller ;
- sa nourriture ;
- son habitat, son architecture, ses monuments ;
- son mode de vie ;
- ses rythmes de vie et ses coutumes ;
- ses modes de production ;
- ses productions artistiques, telles que les objets d'art, les chants, les danses, les contes, etc. ;
- ses fêtes et cérémonies ;
- ses rites sociaux et religieux, etc.

En revanche, nous considérons comme aspects cachés ou implicites de la culture tous les éléments de la vie sociale qui touchent à la structuration intellectuelle, affective et symbolique du groupe social concerné :

- ses représentations sociales ;
- ses croyances religieuses ;
- sa vision du monde ;

- ses valeurs ;
- ses attitudes morales ;
- ses réactions affectives, etc.

Ce sont ces éléments implicites de la culture, apparaissant souvent dans le langage habituel sous le terme de « *mentalité* », qui se trouvent à l'origine de tout élément matériel et visible de la vie d'un groupe social lui procurant du sens et de sa raison d'être. Par conséquent, les aspects cachés et apparents de la culture d'un groupe social se caractérisent par une forte interdépendance et interdétermination. Il en découle que la culture d'un peuple ou d'un groupe social ne se traduit pas seulement dans les pratiques observables de la vie quotidienne. Elle ne se traduit pas seulement dans la façon dont on s'habille, on se nourrit, on parle, on danse, on crée, on exprime notre foi religieuse, etc. Elle se réalise également dans les mentalités, les représentations sociales, les façons dont on conçoit la réalité qui nous entoure - dans son aspect social, politique, éducatif, économique, etc. -, les façons dont on se dispose à réagir face à cette réalité, les fonctions intimes et implicites de l'être humain qui préparent et conditionnent la réaction externe de l'individu. Toutes ces manières de penser et d'agir se développent tout au long de la vie humaine se rattachant directement à un apprentissage social.

Selon Nicolas Journet¹¹⁹, « *la culture a donc plusieurs fonctions, dont le détail peut-être énoncé ainsi :*

- « *Représentationnelle* ». C'est-à-dire que toute culture est vecteur de connaissances et de croyances reflétant les modalités selon lesquelles les individus comprennent et expliquent le monde qui les entoure ainsi que son fonctionnement.
- « *Constructive* ». C'est-à-dire que la culture joue un rôle primordial dans la construction des institutions qui règlent la vie des individus dans une société donnée.
- « *Directive* ». C'est-à-dire que selon la culture au sein de laquelle un individu se socialise, il intériorise et suit des normes de conduite acceptables dans ce contexte culturel précis.

¹¹⁹ Journet N. (coord.), 2002, « Que faire de la culture ? », in *La culture. De l'universel au particulier*, Sciences Humaines Editions, p. 6-7.

- « *Evocative* ». C'est-à-dire que la culture à laquelle l'individu appartient fait développer chez lui des sentiments et des attitudes spécifiques face aux événements de la vie quotidienne. Le comportement de l'individu se lie donc directement à ses références culturelles.

Conjointement aux définitions présentées plus haut, les aspects et les fonctions de la culture nous amènent à constater l'importance que celle-ci détient dans la vie des êtres humains en tant qu'entité indispensable à leur identification et reconnaissance humaines et sociales.

1.2.Culture et identité

En abordant la thématique de la culture et de ses rapports avec l'identité individuelle et sociale nous nous posons les questions suivantes : quelle est la nature de l'identité humaine, comment se construit-elle et quel est le rôle de la culture dans l'identification de l'être humain ? Selon la littérature scientifique, l'identité humaine se qualifiant à la fois comme identité sociale, vu que l'individu est membre d'une société ou groupe social donné, se forme à un degré considérable par l'appartenance individuelle à un ou plusieurs groupes sociaux précis. Comme Tajfel le souligne (Tajfel 1981 :255), l'identité sociale est « *cette partie du soi qui résulte de la connaissance de l'individu qu'il fait partie d'un ou des groupe(s) social/aux, associée à la valeur et l'importance affective attribuées à cette particularité d'y appartenir*¹²⁰ ». ».

Dans ce travail, nous considérons que l'identité individuelle et sociale peut être envisagée comme concept et processus à la fois. Elle est envisagée comme concept lors de son traitement, sa délimitation et définition par des approches philosophiques, psychologiques et anthropologiques, et comme processus lors de la mise en oeuvre par l'individu de mécanismes psychologiques et sociaux pour la construction et l'identification du soi. Nous considérons également que chaque individu dès la prise de conscience de sa singularité se trouve confronté à la question majeure du « qui suis-je ? ». L'angoisse, inconsciente au début, de donner une réponse à cette question, d'attribuer du sens à son existence et de se

¹²⁰ Cité dans Chrysochoou X. (Χρυσόχοου Ξένια), 2005, *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, 3^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνες, p. 296.

positionner par rapport à soi-même et aux autres qui l'entourent dans le contexte social proche et lointain, place l'individu dans un processus de construction de sa personnalité de base, ce qui l'amène à s'identifier par rapport à soi et aux autres.

Cette personnalité de base est déterminée par deux facteurs capitaux : d'une part, elle se construit à partir de traits individuels, biologiques et psychologiques, propres à l'individu en question, et d'autre part, elle est conditionnée par les éléments culturels de l'environnement social, restreint ou plus élargi, – famille, école, communauté, groupes sociaux, etc. – au sein duquel l'individu vit, agit et interagit. Par conséquent, il y a une interaction permanente entre mécanismes biologiques/psychologiques et facteurs sociaux, constitutive du processus identitaire. Autrement dit, il existe des dimensions affectives, sociales et cognitives qui se mettent en jeu lors de la construction identitaire.

D'après Thierry Ménissier¹²¹, « *l'identité gagne à être appréhendée par le biais de la notion d'appartenance culturelle ; [...] elle comprend en effet (1) l'insertion dans une communauté linguistique, (2) la reconnaissance du lien entre l'individualité et une collectivité d'existence sociale et éventuellement civile, (3) l'usage de traditions communes, ce qui a des effets très profonds sur la détermination des conduites, même celles qui paraissent les plus individuelles, (4) le partage de valeurs, plus ou moins consensuel ou explicite, mais à partir duquel se déploie l'expérience morale individuelle aussi bien qu'intersubjective* ». La culture a donc un impact considérable sur le niveau sociologique et psychologique de la vie de l'individu. Par ailleurs, comme il est souligné par l'Unesco¹²², « *la culture est au coeur de l'identité individuelle et sociale et elle constitue un élément majeure de la conciliation d'identités de groupes dans un cadre de cohésion sociale* ».

Selon Geneviève Vinsonneau¹²³, les liens entre culture et identité peuvent se regrouper en certaines catégories. Dans la première d'entre elles, et suivant la

¹²¹ Ménissier Th., « Culture et identité. », *Le Portique* [En ligne], 5-2007 | Recherches, Altérités, Identités, mis en ligne le 07 décembre 2007. [URL : <http://leportique.revues.org/index1387.html>]

¹²² Unesco, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, p. 12.

¹²³ Vinsonneau G., 2005, *Contextes pluriculturels et identités. Recherches actuelles en psychologie sociale*, Coll. Psychologie des dynamiques interculturelles, éd. SIDES, p. 25-30.

conception du courant culturaliste, l'identité se lie intimement à la notion de culture substance. Par cela on entend que chaque société humaine est associée à sa propre culture qui est transmise à ses membres de génération en génération en donnant forme à leurs pensées et conduites. Durant cette transmission sociale, les éléments culturels forment chez l'individu une « personnalité de base » et une mentalité reflétant les caractéristiques de la culture en question. Autrement dit, par sa seule appartenance à une société donnée l'individu forge sa propre identité marquée par des traits, des fonctions et des comportements directement attachés à la culture de la société d'appartenance. C'est cela d'ailleurs que signifiaient Ruth Benedict¹²⁴ et Margaret Mead¹²⁵, élèves du fondateur de l'anthropologie culturelle Franz Boas, en affirmant que chaque culture est organisée selon une configuration, un modèle particulier marqué par quelques traits saillants et que la personnalité individuelle ne s'explique pas par des caractères biologiques mais par « *le modèle culturel particulier à une société donnée qui détermine l'éducation de l'enfant* ». Bien que cette théorie de la culture et de sa liaison à l'identité humaine paraisse un peu simpliste, elle explique le maintien de la culture donnée et la cohésion sociale de la société en question.

Contrairement à cette conception statique et figée de la culture et de ses rapports avec l'identité individuelle et sociale, prononcée par le courant culturaliste, il y en a une deuxième, selon laquelle, l'individu, faisant ses propres choix « d'appartenance » dans des groupes sociaux divers, participe dans une certaine mesure activement à la formation de sa culture et par conséquent de son identité. Comme par ailleurs Vinsonneau le souligne, « *en liaison avec cette conception dynamique de la culture, l'identité elle-même est conçue comme une dynamique*¹²⁶ ». Cette perspective dynamique de la formation culturelle et identitaire trouve son application dans un contexte social où plusieurs groupes culturels coexistent et interagissent.

Comme on l'a déjà mentionné, l'individu s'insère depuis son plus jeune âge dans des groupes sociaux divers. De façon très générale on peut dire qu'il appartient à

¹²⁴ Cité dans Dortier J.-F., 2002, « Le Culturalisme : la Personnalité est forgée par la Culture », in *La culture. De l'universel au particulier*, Sciences Humaines Editions, p. 147-149.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ Vinsonneau G., *op. cité*, p. 27.

un groupe familial, proche et lointain, pour participer et appartenir par la suite à d'autres groupes sociaux – école, équipe sportive, université, profession, etc. – tous faisant partie d'une société particulière qui appartient de son tour à un pays ou à un groupe ethnique particuliers et distincts. Etant donné que l'environnement social joue un rôle considérable dans l'identification de l'individu, nous considérons, en paraphrasant les termes de Geneviève Vinsonneau, que l'individu en quête de cohérence recherche dans ces groupes sociaux et culturels auxquels il appartient des repères utiles à l'édification du sens de son être et de sa pratique. Et comme Vinsonneau le souligne, « *parmi les foyers d'appartenance possibles, les groupes ethniques occupent une place privilégiée* ¹²⁷ ». C'est ce groupe culturel qui nous intéresse dans la présente étude, dont le rôle dans la formation identitaire de l'individu est pour nous d'une importance capitale.

1.2.1. Groupe ethnique d'origine et identité culturelle

Nous considérons que chaque individu, membre d'une société précise, se dote depuis son plus jeune âge d'une pluriculturalité, puisqu'il porte en lui un nombre de cultures différentes liées à son sexe, à son âge, à sa famille d'origine, à sa formation de base, puis continue, à sa catégorie socio-économique, à sa religion, à sa région d'origine, à la famille qu'il a constituée, aux divers groupes sociaux auxquels il participe, etc. La pluriculturalité ne constitue pas donc une situation étrangère à l'être humain. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, lorsque l'on parle du pluriculturel dans cette étude on se réfère, outre à cette capacité innée à chaque individu, à la capacité des individus qui se situent au contact avec des personnes venant de pays différents et portant en eux des traits linguistiques et culturels différents d'utiliser de façon alternative, selon le contexte social au sein duquel ils interagissent, des éléments linguistiques et culturels de leur propre pays d'origine ainsi que du pays de l'autre afin d'établir une communication pacifique et constructive entre eux. Il en découle que le groupe culturel d'appartenance de l'individu qui nous intéresse par excellence est le groupe ethnique et son rôle dans la formation de l'identité individuelle et sociale.

¹²⁷ *Ibidem*, p 28.

Nous considérons la culture du groupe ethnique, souvent identifiée à celle d'un Etat-nation, comme le résultat d'un processus historique, politique et socio-économique se rattachant la plupart du temps à un endroit spacio-temporel bien spécifique. Cette culture globale de l'ethnie a ses aspects apparents et cachés, possède divers sous-groupes culturels qui déterminent à leur niveau l'identité individuelle et sociale des individus qui y appartiennent. En reprenant ici les paroles de Ménissier¹²⁸, nous considérons que l'appartenance culturelle à un groupe ethnique fait que l'individu apparaît dans un contexte linguistique, social, religieux, historique et axiologique tout en affirmant, selon nous, une relation de causalité, selon laquelle les caractères propres de l'identité individuelle sont déterminés par ce contexte.

Par ailleurs, il est important de souligner que bien qu'on considère que l'identité individuelle et sociale se conditionne tout au long de la vie de l'individu selon les choix d'appartenance que celui-ci fait dans des groupes culturels différents et divers et selon les interactions de l'individu avec les membres d'autres groupes culturels, venant plusieurs fois d'autres pays et portant des traits linguistiques et culturels différents, nous adoptons dans ce travail la conception que le « socle » identitaire de l'individu est déterminé de façon ferme et directe par la culture générale de son pays d'origine ou groupe ethnique auquel il appartient. D'ailleurs, nous nous appuyons sur l'affirmation de Vinsonneau selon laquelle « ... *la culture peut devenir significative de l'ethnicité lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes* » (Vinsonneau, 2002, p. 120) pour dire que l'appartenance ethnique et la culture à laquelle cette ethnicité se rattache procurent à l'individu les moyens de se donner une conscience de soi.

Cette culture qui lui forme une identité culturelle propre à son pays d'origine/groupe ethnique d'appartenance lui est socialement transmise et ancrée par l'intermédiaire de la famille (en tant que principal vecteur de socialisation) et de l'éducation scolaire. En suivant l'affirmation de Ralph Linton dans *The Study of Man* (Trad. Française, De l'homme, Minuit, 1968), un manuel destiné aux étudiants et publié en 1936, selon laquelle « *la culture, c'est hérédité sociale* »,

¹²⁸ Thierry Ménissier, *op. cité*, p. 5.

nous croyons que l'identité culturelle de l'individu reflète à un degré considérable l'hérédité sociale de son pays d'origine ou de son groupe ethnique d'origine. Et comment cela pourrait être autrement étant donné que la toute première socialisation de l'individu s'effectue dans sa langue maternelle, qui est le plus souvent la langue de son groupe ethnique d'origine, porteur par excellence de la culture ethnique.

Cette identité culturelle déterminée par le pays d'origine ou le groupe ethnique d'appartenance se rattache à des valeurs sociales précises, à des croyances, des modes de pensées et de vie bien particuliers et distincts qui procurent du sens et de la valeur à l'existence et aux pratiques des individus. Elle comprend, selon nous, ces traits identitaires stables qui constituent l'histoire du sujet. Par conséquent, l'appartenance au groupe ethnique joue un rôle considérable dans l'affirmation et la reconnaissance de soi. Et cette identité culturelle se renforce et se met en avant, devenant en quelque sorte « l'armure » de l'individu, quand celui-ci se trouve avec des personnes venant d'autres pays dans un contexte social où il y a une grande diversité linguistique et culturelle. Pour vérifier ce dernier nous citons ici la conception selon laquelle « *les identités ne peuvent devenir explicites que dans un contexte de comparaison et [...] le contact culturel est le mécanisme sociologique principal qui permet cette comparaison*¹²⁹ » (Azzi et Klein, 1998, p. 77).

1.2.1.1. Composantes culturelles centrales de l'identité ethnique

Parmi les aspects culturels apparents et cachés du groupe ethnique qui déterminent l'identité culturelle de l'individu y appartenant nous accordons dans notre étude une place considérable à la langue, la religion et l'histoire dans tous leurs aspects et fonctions. En effet, la culture des groupes ethniques repose sur des systèmes de valeurs profondément enracinés dans l'histoire des collectivités. Ces systèmes de valeurs se manifestent à travers des pratiques de la vie quotidienne. Selon Hofstede (2001 :11), on peut regrouper ces pratiques en trois catégories : les *rites*, les *héros* et les *symboles*. Les rites sont des activités collectives dont l'apport principal consiste en ce qu'ils instaurent un lien fort entre les individus et

¹²⁹ Cité dans Ferréol G. et Jucquois G. (dir.), 2004, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, p. 158.

les normes sociales. Dans cette catégorie on peut distinguer la religion à laquelle s'attache le groupe ethnique. En ce qui concerne les héros, il s'agit de personnages réels ou imaginaires descendant de l'histoire collective du groupe ethnique et représentant des valeurs reconnues et pratiquées comme essentielles par le groupe ethnique auquel ils servent de modèle. L'histoire du groupe ethnique est la ressource capitale de ces héros. Quant aux symboles, il s'agit d'objets verbaux, picturaux ou autres portant des significations que partagent les membres du même groupe ethnique. Un symbole significatif dans le processus d'identification de l'individu est la langue du groupe ethnique auquel l'individu appartient. Voyons plus précisément l'importance de ces trois composantes culturelles dans le processus d'identification de l'individu appartenant à un groupe ethnique spécifique.

Nous commençons par la présentation de la langue car nous croyons que celle-ci constitue l'élément culturel majeur qui différencie une population d'une autre. En effet, un postulat commun aux anthropologues, ethnographes et géographes du XIXe siècle stipule que « *la langue est le véritable trait caractéristique qui distingue une nation d'une autre*¹³⁰ » (Marcel Mauss, 1920). La langue en véhiculant la culture d'un peuple dans tous ses aspects apparents et cachés rend visible (au moyen des actes verbaux) la vision du monde et les systèmes de valeurs qui sont propres à chaque population sur terre. Etant donné que notre perception du monde qui nous entoure (en son sens général) est véhiculée et exprimée par la langue qu'on construit et qu'on utilise, la diversité linguistique pourrait signifier une diversité des façons dont les peuples se représentent et perçoivent la réalité qui les entourent ainsi qu'une diversité de conduites au sein de cette réalité dans la vie quotidienne. De ce point de vue, la langue occupe une place centrale dans la culture d'un peuple et dans le processus d'identification culturelle des individus y appartenant.

Comme Le Page et Tabouret-Keller (1985) le soulignent, « *la langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement à la construction identitaire du sujet*

¹³⁰ *Ibidem*, p. 198.

individuel. Et en tant qu'objet partagé, elle constitue une dimension spécifique de l'identité collective ». Par ailleurs, il est très important d'ajouter ici que plusieurs études en psychologie sociale confirment que la langue pratiquée est, aux yeux des individus, l'un des principaux traits définitoires de leur identité ethnique, voire de leur identité personnelle¹³¹. Quand on parle dans cette étude de la langue du pays ou du groupe ethnique d'origine on ne l'envisage pas seulement sous son aspect de structure grammatico-syntaxique mais sous tous ses aspects et fonctions dans la vie quotidienne dont la création littéraire et artistique.

La deuxième composante de l'identité culturelle ethnique qui joue un rôle considérable dans la vie et les interactions sociales des individus est, selon nous, la religion. Selon Emile Durkheim, « *une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Eglise, tous ceux qui y adhèrent*¹³² ». Il en découle que la religion joue un rôle primordial dans l'identification culturelle de l'individu. Elle lui prescrit des règles de vie, des modes de comportement, des croyances, des rites, et une vision du monde particulière et figée englobant et interprétant la vie sociale et individuelle dans tous ses aspects et manifestations de la naissance à la mort de l'individu. Les Etats-nations ou les groupes ethniques se rattachent très souvent à une religion particulière (liée à un dogme précis) qui constitue un élément significatif de l'identité culturelle des individus y appartenant et qui en assure la cohésion sociale. D'ailleurs, on a vu et voit très souvent le déclenchement de conflits, voire de guerres entre des groupes ethniques différents, au nom de revendications religieuses.

Troisième composante centrale de l'identité culturelle ethnique d'un individu est l'histoire du pays ou du groupe ethnique d'origine. Max Weber, dans son oeuvre *Economie et Société* (1922), affirme que « *l'ethnicité est le sentiment de partager une ascendance commune, que ce soit à cause de la langue, des coutumes, des ressemblances physiques ou de l'histoire vécue (objective et mythologique)*. Cette

¹³¹ *Ibidem*, p. 159.

¹³² Durkheim, E. (1960), *Les Formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, PUF, (1^{re} éd. :1912), p. 65.

notion est très importante sur le plan social et politique car elle est le fondement de la notion d'identité ». Nous remarquons dans cette affirmation que le sentiment de partager une histoire commune est un élément constitutif essentiel de la naissance de cette entité qu'on appelle « ethnos ». Il en découle que cette histoire commune joue un rôle important dans l'identification culturelle des individus appartenant au même groupe ethnique. Nous considérons que l'histoire d'un pays ou d'un groupe ethnique renferme tous les événements et manifestations de la vie quotidienne sociale, politique, économique et culturelle.

1.3.Culture et éducation

La famille et l'école sont les vecteurs principaux de socialisation de l'enfant dans une société quelconque. Etant donné que la culture est au coeur de l'identité individuelle et sociale tout en constituant un élément majeur de la conciliation d'identités de groupe dans un cadre de cohésion sociale, le système éducatif d'un pays accorde une place importante à la transmission de valeurs, de connaissances et de pratiques culturelles aux jeunes générations au sein du processus d'enseignement/apprentissage.

Dans la même conception, il est souligné par l'Unesco que *« les concepts de culture et d'éducation sont, par leur nature même, intimement liés. La culture détermine le contenu de l'éducation, les modes de fonctionnement et les contextes parce qu'elle donne forme à nos cadres de référence, à nos façons de penser et d'agir, à nos croyances et même à nos sentiments. Tous les acteurs prenant part à l'éducation – enseignants et apprenants, concepteurs de programmes, dirigeants et membres de collectivités – investissent leurs perspectives culturelles et leurs aspirations culturelles dans ce qui est enseigné et dans la manière dont s'opère la transmission¹³³ »*. Et plus loin Unesco affirme que *« ... l'éducation est vitale aussi pour la survie de la culture. En tant que phénomène collectif et historique, la culture ne saurait exister sans une transmission et un enrichissement continus par l'éducation, et souvent c'est cet objectif même que l'éducation organisée se propose à atteindre¹³⁴ »*.

¹³³ Unesco, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, p. 13.

¹³⁴ *Ibidem*.

De tout ce qui vient d'être mentionné ci-dessus nous constatons que la transmission de la culture par l'éducation est un objectif prioritaire tant pour l'identification individuelle et sociale de l'individu que pour la survie de cette même culture en question. Toutefois, la dimension culturelle, en ses contenus et pratiques, qui sera transmise aux apprenants dans un contexte éducationnel particulier est décidée et prescrite par les politiques éducatives du pays en question. D'où l'importance des décisions politiques éducatives en matière de contenus et de pratiques culturels mis en oeuvre au sein du processus d'enseignement/apprentissage dans les sociétés actuelles caractérisées d'une pluralité linguistique et culturelle en raison de la coexistence de personnes venant de pays différents.

2. Pluri-/Multi-/Inter-culturel : définition des concepts relatifs à la diversité culturelle

Comme Nicolas Journet¹³⁵ le réfère, l'idée de « société multiculturelle » utilisée pour la première fois au milieu des années 60 sur le continent nord-américain et défendue par des philosophes comme Charles Taylor ou Will Kymlicka, désigne la mise en place, à l'intérieur des cadres nationaux, de formes de coexistence entre des communautés culturelles d'origines parfois très distantes les unes des autres. Toutefois, au fil des années et conjointement aux grandes mutations socio-économiques effectuées aussi dans les pays du continent européen, l'utilisation des termes « multiculturel » et « pluriculturel » ne se fait pas toujours de façon distincte d'autant plus que ces termes se mélangent très souvent avec celui d'« interculturel ». Essayons donc dans un premier temps de voir mieux clair dans la façon dont se combinent, au plan du sens, les deux paradigmes de différenciation des signifiants :

- le préfixe pluri, multi ;
- le suffixe -el, -ité, -isme.

2.1. Multiculturel et Pluriculturel

En ce qui concerne les préfixes « pluri- » et « multi- » des termes « pluriculturel » et « multiculturel », suite à une recherche que nous avons effectuée dans la bibliographie traitant ces deux termes, nous constatons que ceux-ci sont utilisés souvent par différents chercheurs de façon synonyme, désignant, une situation de fait, la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels. En effet, dans une étude comparative internationale parue en 2007 par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), les deux termes sont définis de la façon suivante : « *Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Ils correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et à la marge de la communauté majoritaire. Le pluriculturel ou le multiculturel*

¹³⁵ Journet N. (coord.), *op. cité*, p. 12.

relève davantage d'un constat ou d'une description, tandis que l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action¹³⁶ ».

Dans les travaux du Conseil de l'Europe une claire distinction s'établit entre ces deux termes. Selon Michael Byram, le terme « multiculturel » est utilisé pour désigner la société qui est caractérisée d'une pluralité culturelle tandis que le terme « pluriculturel » est utilisé surtout pour désigner des individus de toute origine pouvant s'identifier à des valeurs issues de nombreuses sources différentes. Comme il est mentionné dans les travaux du Conseil, *« de nombreux individus dans les sociétés multiculturelles et plurielles sont des individus pluriculturels. Les individus pluriculturels sont plus fréquemment issus d'une minorité ethnique que de la population majoritaire car les membres des minorités doivent en général, outre leur propre patrimoine culturel, s'approprier certains aspects de la culture de la population majoritaire du pays dans lequel ils vivent¹³⁷ ».*

En adoptant la distinction faite ci-dessus par le Conseil de l'Europe, dans la présente étude nous utilisons le terme « multiculturel » pour désigner la société grecque actuelle qui accueille les deux dernières décennies un grand nombre d'immigrés venant de pays différents, et le terme « pluriculturel » lorsque nous parlons des individus habitant dans la société grecque et à qui il arrive très souvent dans ce contexte social multiculturel de faire appel à des idées et à des pratiques culturelles très diverses.

2.2. Multiculturalisme et Pluriculturalisme

Selon Nicolas Journet, le « multiculturalisme » désigne, outre un concept renfermant entre autres un sens de valeur sociale, *« l'ensemble des doctrines politiques et philosophiques qui soutiennent que, dans un esprit de justice sociale et de tolérance, les cultures particulières à un groupe social doivent accéder à*

¹³⁶ Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 2007, *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Les Dossiers de la Veille, Service de veille scientifique et technologique, septembre 2007, p. 7. [source www.inrp.fr]

¹³⁷ DG IV / EDU / LANG, 2009, *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, p. 10. [www.coe.int/lang/fr] (Texte produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturel* par Michael Byram)

*une reconnaissance publique*¹³⁸ ». Le multiculturalisme constitue donc une doctrine politique et morale qui est tournée vers la préservation d'un droit à l'existence culturelle des communautés autochtones, immigrées ou autres, en soutenant que la socialisation d'un individu est lourdement dépendante de la culture dans laquelle elle s'opère.

Suivant l'affirmation d'Abdallah-Preteille, « *en Europe, le terme de multiculturalisme s'applique surtout aux minorités (ethniques ou migrants, selon les formulations des pays) qui doivent s'intégrer dans des Etats dont la tradition nationale est ancienne*¹³⁹ ». Comme elle le souligne, il y a deux modèles de gestion politique de la diversité culturelle dont l'un est le modèle multiculturel anglo-saxon. Selon ce modèle, on accorde la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation. Par cela on entend que chaque individu est libre d'apprendre et de pratiquer au quotidien la culture de son groupe ethnique d'origine indépendamment de la culture officielle de la société dans laquelle il vit et interagit. Les principes et postulats du multiculturalisme, tels qu'ils nous sont exposés ci-dessous, vérifient cette conception :

- *« la priorité donnée au groupe d'appartenance ;*
- *une juridiction spécifique et complexe qui garantit les droits de chacun ;*
- *une reconnaissance du relativisme culturel ;*
- *l'expression des différences dans l'espace public*¹⁴⁰ »

Il en découle que le multiculturalisme met l'accent à la reconnaissance par l'Etat des différences ethniques, religieuses, migratoires, sociales, etc., de ses citoyens en les additionnant et en juxtaposant les groupes sociaux qui les portent. Autrement dit, « *le multiculturalisme est une idéologie d'orientation ségrégationniste. Elle assigne les individus à leur appartenance communautaire et favorise le développement de zones géographiques réservées à des populations homogènes du point de vue de l'appartenance ethnique*¹⁴¹ ». De cette façon, on

¹³⁸ Journet N. (coord.), « Le multiculturalisme », *op. cit.*, p. 308.

¹³⁹ Abdallah-Preteille M., 1999, *L'éducation interculturelle*, « Que sais-je ? », PUF, Paris, p. 27.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 26-28.

¹⁴¹ Centre bruxellois d'action interculturelle, *Manifeste pour l'action interculturelle*, juin 2002, p. 5.

arrive à une conception particulière de la société actuelle multiculturelle, selon laquelle, celle-ci est une mosaïque composée d'une grande diversité linguistique et culturelle.

Comme il est mentionné dans les travaux du Conseil de l'Europe, le terme « pluriculturalisme » désigne, outre un concept, un processus individuel puisque celui-ci « *implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures*¹⁴² ». Dans les sociétés actuelles caractérisées d'une forte diversité linguistique et culturelle le pluriculturalisme renferme aussi le sens d'une valeur sociale.

2.3. Multiculturalité et Pluriculturalité

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous utilisons le terme « multiculturel » pour décrire une société tandis que celui de « pluriculturel » pour nous adresser plutôt, et surtout, à l'individu. Suivant cette conception le substantif « multiculturalité » se rapporte à la description d'une situation, au constat de la coexistence dans un contexte social donné d'un grand nombre d'individus ou de groupes porteurs d'identités culturelles différentes. Ainsi parle-t-on de multiculturalité en se référant dans notre cas au caractère ethnographique pluriel de la société grecque qui présente aujourd'hui une grande diversité linguistique et culturelle vu l'arrivée massive les dernières années d'immigrés de plusieurs pays différents.

Par ailleurs, selon Michael Byram, « *les individus pluriculturels peuvent exprimer leur pluralité culturelle de plusieurs façons*¹⁴³ ». Comme il nous l'explique, cela signifie qu'un individu peut soit affirmer en même temps dans la vie quotidienne son appartenance à différents patrimoines culturels soit respecter de façon alternative les valeurs et les pratiques des cultures différentes auxquelles il appartient. Un exemple caractéristique de ce dernier est le cas des élèves immigrés qui utilisent la langue du pays d'origine en milieu familial et la langue du pays d'accueil à l'école et avec leurs amis. Cette capacité de pouvoir s'identifier et

¹⁴² DG IV / EDU / LANG, *op. cité*, p. 11-12.

¹⁴³ *Ibidem*.

participer à des cultures différentes c'est ce qu'on appelle « pluriculturalité ». Toutefois, la capacité de l'individu de s'identifier et de participer à des cultures différentes n'entraîne pas nécessairement une ouverture au différent, à l'autre et une curiosité à l'égard d'autres cultures ce qui peut conduire au respect de la diversité linguistique et culturelle dans les sociétés contemporaines.

2.4. Multi-/Pluri-culturel et Interculturel

C'est la distinction faite entre multi-/pluri-culturel et la curiosité, l'ouverture au différent, à l'autre portant des traits linguistiques et culturels différents et divers qui entraîne dans ce travail l'émergence du terme « interculturel ». Comme il est mentionné dans les travaux de l'INRP, parmi les instances représentatives de l'Europe c'est le Conseil de l'Europe qui utilise le premier le terme « interculturel » à partir des années 1980 : *« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde¹⁴⁴ »* (Conseil de l'Europe, 1986).

Quoique la distinction entre les termes multi-/pluri-culturel et interculturel n'ait pas toujours été bien claire sur le plan social et éducatif, *« selon les éclaircissements et analyses de L. Porcher (1981), M. Abdallah-Preteuille (1986) et M. Rey (1992), dès les années 80, un consensus s'est établi pour considérer que les notions de pluralité et multi-culturalité réfèrent à la description d'une situation¹⁴⁵ »*. Il en découle qu'aussi bien la pluralité que le multiculturel (variante anglo-saxonne de la pluralité) focalisent sur « ce qui est », sur la réalité sociale, et le multiculturalisme constitue, outre une valeur sociale, une modalité possible du traitement de la diversité culturelle rencontrée dans la société. D'autre part, comme Abdallah-Preteuille le souligne, *« le préfixe « inter- » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Si le pluri-, le*

¹⁴⁴ Cité dans INRP, *op. cit.*, p. 16.

¹⁴⁵ *Ibidem.*

multiculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective¹⁴⁶ ». Autrement dit, si le multiculturel focalise sur « ce qui est », l'interculturel focalise sur « ce qui devrait être » ou ce qu'on veut qu'il soit. Pour ce qui nous concerne dans ce travail cela signifie atteindre la cohabitation en harmonie et la cohésion sociale dans une société multiculturelle.

2.4.1. L'interculturel : a. relations inter-groupales ; b. compétence ; c. enseignement

Il nous paraît essentiel de souligner ici que le terme interculturel peut prendre des significations différentes selon le champ ou le contexte dans lequel il est utilisé. Dans un premier temps, on parle d'interculturel dans le cas où des personnes venant de pays différents et appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents et divers coexistent dans la même société. Dans ce cas-là l'interculturel désigne les relations qui se développent entre les personnes appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents donnant lieu à des interactions et des représentations qui se développent lors de cette rencontre multiculturelle.

Par la suite, il est largement considéré que pour atteindre la cohésion sociale et la coexistence en harmonie dans une société où habitent des individus venant de pays différents et portant des traits linguistiques et culturels différents il faut que les citoyens se sensibilisent à la diversité linguistique et culturelle, qu'ils développent chez eux une curiosité et un intérêt à l'égard de membres d'autres cultures, qui se transforment par la suite à une ouverture vers l'autre, vers le différent. Cela présuppose une certaine décentration par rapport à sa propre situation d'être et de penser, à sa propre culture et vision du monde socialement transmises et apprises. Autrement dit, l'individu doit acquérir une compétence interculturelle qui le rend capable de faire preuve d'une essentielle socialité dans ses rencontres et interactions avec des personnes portant de traits linguistiques et culturels différents. Par « socialité » nous entendons ce que Ioannis G. Tsatsaris affirme que « *sociable est celui qui accepte l'autre comme il est, et qui essaie, s'il*

¹⁴⁶ *Ibidem.*

*le peut, de l'aider ou non*¹⁴⁷ ». Comme l'auteur nous l'explique, pour que l'individu devienne essentiellement sociable, il doit accepter soi-même et puis l'autre tout en essayant de comprendre la situation sociale et psychologique de ce dernier. Lors de ce processus d'acceptation et de compréhension mutuelle entre les individus chacun acquiert une éducation sur lui-même.

Par ailleurs, ayant attribué à l'interculturalité le sens d'une compétence sociale nous entendons la « compétence » comme « *la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui*¹⁴⁸ » (Beckers 2002, 57). Selon Michael Byram, « *l'interculturalité 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*¹⁴⁹ ». De cette façon, selon nous, les individus réussissent cette décentration nécessaire qui les rend critiques par rapport à leurs propres pensées et comportements et qui les aide à aller vers l'autre.

Toutefois, pour arriver à cette compétence interculturelle l'individu doit acquérir au préalable un nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales. Et c'est par la mise en œuvre d'un enseignement interculturel, comportant des contenus et des démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène de la société et du public scolaire, que vont être développées chez l'individu toutes ces compétences nécessaires à la coexistence harmonieuse dans une société linguistiquement et culturellement plurielle.

¹⁴⁷ Tsatsaris G. Ioannis (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 2009, *Η ΓΝΩΣΗ, Αποκάλυψη*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes, p. 494.

(Κοινωνικός είναι εκείνος που αποδέχεται τον άλλον, όπως είναι, και κοιτάζει, αν μπορεί, να τον βοηθήσει ή όχι.) notre traduction

¹⁴⁸ Cité dans Candelier M, Camilleri-Grima A, Castellotti V, De Pietro J-F, Lörincz I, Meissner F-J, Schröder-Sura A, Noguero A, Molinié M., 2007, CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, p. 14.

¹⁴⁹ DG IV / EDU / LANG, *op. cit.*, p. 7-8.

En résumant, l'interculturel a des significations différentes selon si celui-ci se réfère à des relations entre personnes ou groupes sociaux portant des traits linguistiques et culturels différents et divers ou qu'il se réfère à une compétence sociale que les personnes habitant dans des sociétés multiculturelles sont invitées à développer chez elles ou, également, à un enseignement incluant au sein des contenus ou des pratiques éducatives mis en place des éléments linguistiques et culturels différents et divers. C'est cette dernière signification que nous attribuons par excellence au terme interculturel quand nous l'utilisons dans la présente étude étant donné que l'objectif central de notre travail est de détecter dans le discours des enseignants les pratiques éducatives mises en place pour faire face à la diversité linguistique et culturelle de la société grecque actuelle. Avant de passer à la présentation de l'interculturel comme modèle de gestion éducative de la diversité linguistique et culturelle dans une société quelconque voyons quelles sont les représentations de l'interculturel en tant que relations entre des individus ou groupes venant de pays différents et portant des traits linguistiques et culturels différents.

3. Les représentations de la diversité culturelle

Dans la présente étude nous considérons que les représentations de la diversité culturelle sont d'une importance capitale pour développer la compétence interculturelle et aller vers l'autre. Plus particulièrement, il s'agit de représentations de l'altérité telle que nous la définissons dans la présente étude. Par altérité nous nous référons à l'autre qui vient d'un autre pays et qui porte des traits linguistiques et culturels différents par rapport à ceux portés par les individus originaires du pays d'accueil. Cet autre dans le contexte social grec est le plus souvent un immigré et en même temps un semblable.

Cette altérité dans la société grecque, provoquée surtout par le flux migratoire des deux dernières décennies, influence tous les domaines de la vie sociale dont le domaine éducatif. Par conséquent, la nouvelle réalité sociale polymorphique conditionne les politiques éducatives du pays qui s'adaptent aux besoins sociaux découlant de la nouvelle réalité sociale, ainsi que les pratiques enseignantes dans l'école actuelle prescrites par les programmes et les directives officielles. Nous considérons que les représentations de l'enseignant à l'égard de l'autre, de l'étranger, et par conséquent des élèves immigrés, jouent un rôle déterminant dans ses décisions et sa conduite lors de son œuvre éducative. Voyons quels sont les éléments représentationnels nés par l'altérité ethnique dans la société actuelle et comment ceux-ci peuvent influencer sur les pratiques enseignantes, et plus particulièrement sur la mise en œuvre de l'innovation éducative en question.

3.1. Altérité ethnique et menace de l'identité culturelle

Tout comme dans le cas de l'innovation de même dans le cas du contact avec l'autre, dans notre cas l'étranger qui vient d'un autre pays, naissent des représentations à l'égard du nouveau, du différent, de l'inconnu. En effet, l'arrivée massive d'immigrés de pays différents et divers dans une société où le positionnement politique officiel soutient et promeut jusqu'alors une forte homogénéité linguistique et culturelle constitue une innovation sociale à laquelle les originaires de la société d'accueil sont confrontés. Cette situation sociale polymorphique invite tous et surtout ceux qui appartiennent au groupe culturel majoritaire, à savoir les indigènes, à s'adapter à la nouvelle réalité sociale. Au cours de cette adaptation les individus, indigènes et étrangers, doivent se

familiariser avec la diversité de croyances et de pratiques résultant de la différente origine ethnique. Cette diversité culturelle, comme on l'a déjà vu, porte sur tous les aspects de la vie quotidienne, apparents et cachés, et entraîne inévitablement la création d'un nouvel environnement social, non familial, voire inconnu et quelquefois menaçant pour l'identité individuelle et sociale. Selon Chrysochoou, la présence d'étrangers dans une société donnée avec la diversité linguistique et culturelle qu'elle entraîne « *met en question la vision du monde propre à ladite société et ébranle son identité. En ce cas, il est très normal que les membres du groupe culturel majoritaire éprouvent de la peur et de l'insécurité*¹⁵⁰ ».

Comme il est mentionné par Chrysochoou¹⁵¹, la thématique de menace est reliée dans le domaine de la psychologie sociale surtout à la notion d'identité. C'est la menace provoquée par la présence de l'autre, de l'étranger, qui provoque très souvent des conflits entre groupes culturels différents. En effet, selon Chrysochoou, pour une raison imprécise la seule polymorphie culturelle devient menaçante. Cela pourrait dériver du fait que les gens éprouvent de la peur en percevant les changements entraînés dans les sociétés multiculturelles. D'une part, ils ont peur de perdre leur valeur et leur particularité d'être, le sens qu'ils puisent dans leur appartenance au groupe ethnique et culturel précis, et d'autre part, ils ont peur de perdre leur place sociale et culturelle. Mais qu'est-ce qui fait naître cette menace déclenchée par la présence de l'étranger et comment ce sentiment influe sur le comportement de l'individu ?

Nous croyons que lorsque les gens se trouvent devant une situation menaçante pour leur identité sociale et culturelle ils développent chez eux des moyens pour éviter les mauvaises conséquences de la situation désagréable. Selon nous, un mécanisme psychique de défense développé chez l'individu contre l'altérité qui paraît menaçante est probablement le refus de la nouvelle situation sociale. Effectivement, on peut voir cela dans le cas où les gens n'admettent pas qu'il y ait des étrangères ou au moins un nombre considérable d'étrangers dans la société d'accueil.

¹⁵⁰ Chrysochoou X., *op. cité*, p. 234.

¹⁵¹ *Idem*, p. 165-172.

Par ailleurs, on pourrait trouver une explication très intéressante concernant l'origine de la menace provoquée par l'altérité chez Ioannis G. Tsatsaris¹⁵², selon qui, l'individu toujours confronté au délabrement de sa nature mortelle, souffre d'un sentiment de manque et d'insuffisance. L'état d'âme décrit par ce sentiment de manque fait allusion à une « perte intime », cachée dans le for intérieur de l'être humain. On pourrait dire que ce même sentiment d'insuffisance constante éprouvé par l'individu fait naître un autre sentiment chez lui, le sentiment du malaise et du désagrément qui conduisent à un « conflit intime ». Dans un effort de contrôler ou de mettre fin aux peurs suscitées par ce sentiment d'insuffisance, l'individu crée dans son esprit des points de références stables et immuables auxquels il rattache son existence et qui lui procurent un sentiment rassurant.

Un tel point de référence est entre autres le groupe ethnique auquel appartient l'individu, présentant une certaine homogénéité culturelle. Les connaissances, les croyances, les sentiments, les traditions et les pratiques liées au groupe ethnique auquel appartient l'individu constituent un cadre social, mais aussi affectif et cognitif, familial et sécurisant pour son épanouissement physique, intellectuel et moral. L'individu se représente et interprète la réalité sociale qui l'entoure à partir des caractéristiques de son groupe ethnique et culturel. Tout changement censé toucher et/ou modifier cette réalité sociale familière et « stable » construite par les individus, qui est par ailleurs socialement transmise et apprise aux jeunes générations, provoque chez eux la peur et l'incertitude. Ce même changement touchant la réalité sociale stable et rassurante donne lieu à l'extériorisation du « conflit intime », dont souffre l'individu, sur l'image de l'autre, du différent, de l'inconnu avec qui l'individu a le moins de traits culturels d'appartenance communs. Ce mécanisme psychique contribue fortement au développement chez l'individu et les groupes ethniques d'images, de croyances et d'attitudes négatives à l'égard de l'altérité comme un moyen de défense contre l'inconnu qui paraît menaçant.

¹⁵² Tsatsaris I. (1997, 2002, 2005, 2006, 2009).

3.2. Altérité ethnique et stéréotypes

D'après le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, le stéréotype « désigne communément une réaction première, souvent primaire, un « cliché », médiatisé par le langage, parfois influencé de façon « subliminale » ou associative, pouvant ainsi être activé de manière automatique par un sujet X, par rapport à toutes sortes d'individus, groupes ou objets, sur la base de leur appartenance, de leur idiosyncrasie, de la signalisation de leur appartenance sociale, culturelle ou de tout autre type de caractéristique visible ou cachée ». Et un peu plus loin il est mentionné que « les stéréotypes, en tant que schèmes, concourent à la production d'évaluations et de jugements particulièrement hâtifs sur autrui et, par conséquent, à la formation des préjugés et des conduites de discriminations positives ou négatives¹⁵³ ».

Comme Leyens le précise, « les stéréotypes, en tant que constituants des représentations sociales, sont, plus précisément, des « raccourcis cognitifs », des « schèmes perceptifs » ou des théories implicites de la personnalité, relativement rigides, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un autre groupe du sien propre¹⁵⁴ ».

Nous comprenons par cela que les stéréotypes sont des représentations sociales que les individus appartenant à un groupe culturel précis et distinct, dont le groupe ethnique, formulent à l'égard des individus appartenant à d'autres groupes culturels/ethniques de façon hâtive, simpliste et généralisatrice à partir de la catégorisation d'informations souvent partielles concernant le groupe ciblé. La façon décrite ci-dessus dont naissent les stéréotypes nous conduit à formuler l'hypothèse que ceux-ci sont la plupart du temps faux ou partiellement erronés et qu'ils dépendent directement des caractéristiques particulières du contexte sociopolitique et économique au sein duquel ils se forment.

Dans la même conception Oakes, Haslam, et Turner (1994 :114), soulignent que les stéréotypes sont « des phénomènes collectifs, qui se déterminent par les relations intergroupales¹⁵⁵ ». Pour ce qui nous concerne dans la présente étude et

¹⁵³ Ferréol G. et Jucquois G. (dir.), *op. cit.*, p. 330.

¹⁵⁴ Leyens J.-Ph., 1983, *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Mardaga, Liège/Bruxelles, p. 67.

¹⁵⁵ Cité dans Chryssochoou X., *op. cit.*, p.133.

d'après la conception ci-dessus, les membres de la société d'accueil peuvent construire des stéréotypes à l'égard des immigrants tels qu'ils conviennent à leurs objectifs dans le contexte social donné. Il en découle que la formulation de stéréotypes négatifs contre d'autres groupes culturels sert à la valorisation du groupe culturel d'appartenance, considéré d'un point de vue relativement homogène, ce qui fait que les individus se sentent mieux de leur propre groupe culturel et de quelque façon supérieurs par rapport aux membres du groupe culturel ciblé par les stéréotypes formulés. Ce rôle de mise en valeur du groupe culturel d'appartenance par la diminution du groupe culturel cible attribué aux stéréotypes est, selon nous, repris dans l'affirmation suivante, d'après laquelle, « *les stéréotypes sont le résultat de processus de catégorisation sociale, conduisant à une accentuation des différences perçues avec les autres groupes (« eux ») et à une égalisation des attributions concernant la communauté d'appartenance (« nous »)*¹⁵⁶ ».

Nous considérons que toutes les caractéristiques attribuées ci-dessus aux stéréotypes pourraient être résumées en quatre fonctions que ces constituants des représentations sociales accomplissent, telles qu'elles sont décrites par Tajfel (1981) :

- Ils aident les individus à comprendre l'environnement social et s'y adapter ;
- Ils aident les individus à défendre et à conserver leurs valeurs individuelles ;
- Ils créent et conservent les idéologies du groupe, qui sont utilisées pour l'explication et la justification d'actions précises ;
- Ils créent et conservent des différences positivement évaluées¹⁵⁷.

Les stéréotypes constituent donc des descriptions des groupes sociaux que les individus se partagent et qui, au lieu de correspondre à la réalité, correspondent à un cadre social précis et se formulent dans le but de guider les interactions sociales. D'après Lippmann (1922), les stéréotypes correspondent à « *des images*

¹⁵⁶ Ferréol G. et Jucquois G. (dir.), *op. cité*, p. 331.

¹⁵⁷ Cité dans Chrysochoou X., *op. cité*, p. 134.

*stables dans l'esprit des hommes*¹⁵⁸ ». Et suivant toujours le même scientifique, ces images cognitives résistantes consistent souvent en une représentation déformée du monde. Par conséquent, comme Chryssochoou le souligne, le fait que les stéréotypes sont considérés comme des représentations inexacts dans l'esprit des hommes les fait s'associer aux préjugés et aux discriminations.

3.3. Altérité ethnique et préjugés

Dans le cadre de la psychosociologie, le terme « préjugé » dénote « *un jugement négatif, dévalorisant, basé parfois, et en partie, sur des présupposés positifs, portés sur des objets, des groupes ou des individus, caractérisés sociodémographiquement ou culturellement par un trait particulier, souvent minoritaire*¹⁵⁹ ». Suivant la même définition, le préjugé consiste en une attitude à trois composantes : celui des *affects* et des évaluations auxquelles ils conduisent ; le domaine des *cognitions* et des modes d'organisation du monde qu'elles supposent, fondés principalement sur le stéréotype et la catégorisation ; l'espace des *pratiques* et des actes qui devraient découler, directement ou non, du préjugé.

Par ailleurs, comme Moscovici le souligne, « *le mot « préjugé » se rapporte littéralement à un jugement prématuré ou préalable. [...] La personne à préjugés est censée avoir décidé avant toute preuve*¹⁶⁰ ». Suivant toujours la conception de l'auteur, « *l'individu à préjugés peut se construire une image du monde dans laquelle ce sont toujours les autres gens qui ont des désirs pervers mettant en péril la décence, sans jamais reconnaître que l'être propre de l'individu à préjugés pourrait avoir les mêmes désirs. De cette façon, des groupes extérieurs deviennent des boucs émissaires [...] sur qui les gens transfèrent psychologiquement leurs propres péchés*¹⁶¹ ».

Après des études qu'il a menées dans les années 50, Pettigrew¹⁶² affirme que les préjugés ont une double origine : d'une part, la personnalité de l'individu et, d'autre part, le milieu social dans lequel l'individu vit et interagit. En nous

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 130.

¹⁵⁹ Ferréol G. et Jucquois G. (dir.), *op. cité*, p. 280.

¹⁶⁰ Moscovici S. (dir.), *op. cité*, p. 449.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 460.

¹⁶² *Ibidem*, p. 463.

appuyant sur la constatation que le préjugé a ses racines à l'intérieur de la personnalité, on peut supposer que l'individu cherche des cibles potentielles auxquelles il peut déplacer son « conflit intime » sous forme d'hostilité vers d'autres personnes. Nous considérons que les sentiments et les attitudes négatifs vers les étrangers (immigrés), par l'attribution de stéréotypes divers, permettraient aux individus d'exprimer la « peur devant la condition humaine » : crise économique, crise culturelle résultant de la mondialisation, chômage, criminalité, etc. Il en découle que les immigrants peuvent très souvent devenir des boucs émissaires à qui les gens transfèrent psychologiquement leurs propres déceptions et plaintes de leur situation individuelle et sociale.

En imitant sur ce point la conception de Bruner et Postman (1949) de la « perception sélective¹⁶³ », nous considérons que les individus à préjugés interprètent les choses d'une façon qui semble confirmer leurs préjugés, c'est-à-dire que les individus ont très souvent la tendance à voir ce qu'ils veulent voir afin de justifier leurs croyances et leurs comportements. D'autre part, il est très intéressant ce que Moscovici affirme à ce propos, à savoir que les gens exercent très souvent une discrimination à l'égard d'un individu venant d'un autre groupe ethnique non parce qu'ils éprouvent eux-mêmes le préjugé mais pour ne pas s'opposer à la volonté de la masse ou de la personne dont ils dépendent physiquement ou psychologiquement. Il s'agit de « *l'aspect social du préjugé* ». Dans le cas des enseignants la masse peut être incarnée par l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire dans laquelle œuvre l'enseignant ou en général le groupe professionnel d'enseignants de la région ou même du pays. Par ailleurs, la masse est incarnée par les autres membres de la société en question puisque l'enseignant est avant tout acteur social qui vit et interagit dans un contexte social précis.

Par ailleurs, nous trouvons très intéressante l'affirmation suivante de Moscovici, selon laquelle, « *dans les démocraties occidentales contemporaines, des idées ouvertement racistes sont moins acceptables sur le plan social, comme elles*

¹⁶³ *Ibidem*, p. 468.

*entrent en conflit avec les normes de tolérance généralement admises*¹⁶⁴ ». Toutefois, il nous paraît très important de souligner ici que, selon les psychologues sociaux, le racisme existe toujours même s'il est exprimé sous formes différentes par rapport aux comportements racistes traditionnels qui sont, comme on l'a déjà indiqué, inacceptables et par conséquent inavoués dans les sociétés modernes. Autrement dit, le fait que les gens aujourd'hui essayent de ne pas paraître racistes ne signifie pas forcément qu'ils ont des sentiments ouverts et tolérants envers l'autre, envers les personnes d'origine ethnique différente.

Les théoriciens se réfèrent à ces nouvelles formes de racisme apparaissant dans les sociétés modernes en utilisant des termes divers : « *racisme moderne ou symbolique* » (McConahay 1982, 1986), « *racisme invisible* » (Pettigrew & Meertens 1995), « *racisme ambivalent* » (Katz & Hass 1988) et « *racisme de la répulsion* » (Gaertner & Dovidio 1986)¹⁶⁵. Plus précisément, d'après Dovidio et Gaertner (1998), quoique la plupart des gens souhaitent ne pas paraître racistes et qu'ils se persuadent ne pas avoir de préjugés, ils continuent à conserver des sentiments négatifs envers des individus d'autres pays ou races. Et la haine éprouvée autrefois cède maintenant la place à un sentiment de répulsion à l'égard de l'autre. En effet, lorsque les gens participent à un discours concernant la façon dont ils voient les étrangers, ils peuvent être sensibles au désagrément de paraître racistes vu que l'expression ouverte de représentations racistes à l'égard des immigrés ferait mauvais effet. Cette conception nous rend particulièrement attentifs lors de l'analyse du discours des enseignants car ceux-ci peuvent dissimuler leurs pensées intimes pour ne pas paraître racistes dans leurs représentations des immigrés. Cela peut éventuellement être détecté dans le cas de contrastes dans le discours des enseignants interrogés.

Dans la présente étude nous considérons que les stéréotypes et les préjugés, en tant que constituants des représentations sociales, sont des attitudes anticipant et justifiant des conduites humaines dans un contexte social précis. Bien que ces éléments représentationnels ne conduisent pas toujours à la réalisation d'un

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 466.

¹⁶⁵ Cité dans Chrysochoou X., *op. cité*, p. 141. (notre traduction)

comportement méprisant à l'égard d'autrui – dans notre cas de l'étranger – nous y accordons une place considérable dans notre recherche.

3.4. Attitudes et comportement

Parmi les fonctions des attitudes, énumérées par Katz (1960), nous retenons que « *les attitudes constituent un processus de transmission des convictions sociales* » et que « *les attitudes jouent un rôle interprétatif, justificatif et orientent l'individu au sein du contexte social*¹⁶⁶ ». Par cela nous entendons que les attitudes des individus à l'égard des personnes ou des choses les entourant et les touchant dans la vie sociale montrent la façon dont les individus perçoivent le monde qui les entoure tout en expliquant et justifiant leurs actions et comportements au sein de cette réalité sociale. Comme, par ailleurs, Katz le mentionne, « *les attitudes aident à l'explication ou à la justification et reproduction du système social ainsi qu'à la protection de la condition sociale de l'individu*¹⁶⁷ ».

A propos de la liaison entre attitude et comportement Moscovici souligne que les attitudes sont des positions individuelles ou socialement partagées, nées de sentiments et de jugements à l'égard de personnes ou de choses ou d'idées. Selon l'attitude qu'ont à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose les gens adoptent un comportement favorable ou défavorable. Les attitudes peuvent changer à travers les interactions sociales et selon les expériences personnelles. Toutefois, comme l'auteur le souligne, « *le fait qu'une personne exprimât des préjugés négatifs envers un groupe extérieur particulier ne signifiait pas forcément qu'elle se comporterait toujours de façon hostile envers chaque membre individuel de ce groupe*¹⁶⁸ ». Par cela nous entendons qu'un préjugé ne conduit pas toujours à une discrimination à l'égard de l'individu qui est la victime du préjugé.

Selon Zanna et Rempel (1988 :319), les attitudes résultent de trois catégories d'informations : *cognitives*, *affectives* et *intentionnelles/comportementales*¹⁶⁹, c'est à dire des informations concernant des comportements ou des prédispositions de comportement antérieurs. Autrement dit, les individus évaluent

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 365-366. (notre traduction)

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Moscovici S. (dir.), *op. cité*, p. 450.

¹⁶⁹ Cité dans Chrysochoou X., *op. cité*, p. 364. (notre traduction)

un objet à partir de connaissances qu'ils possèdent sur cela, de sentiments qu'ils en ont et d'actions antérieures ou futures concernant l'objet en question.

Dans la même conception, Fishbein et Ajzen ont proposé un modèle d'attitudes et de comportements qu'ils ont nommé « *la théorie de l'action raisonnable*¹⁷⁰ ». Selon ce modèle, ce n'est pas l'attitude qui conditionne le comportement mais au contraire *l'intentionnalité* du sujet de réaliser ou non le comportement. Cette intentionnalité de se comporter d'une façon précise est conditionnée par deux facteurs :

- *L'attitude envers le comportement*, c'est à dire l'attente ou la croyance que le comportement en question aura des répercussions précises ainsi que la valeur associée à ces répercussions ;
- *La norme subjective*, c'est à dire l'appréciation que fait l'individu de la manière dont les autres attendent que celui-ci agisse. Quant à elle, cette norme subjective est déterminée par deux facteurs : d'une part, ce que les autres attendent que le sujet fasse, et d'autre part, les motifs du sujet lui-même de se conformer à ces attentes.

Suivant toujours la même conception Chrysochoou affirme que « *les attitudes sont des évaluations. Elles montrent l'orientation de l'individu par rapport à un objet ou élément auquel se réfère l'attitude* ». Et dans l'explication apportée par l'auteur nous trouvons une information très intéressante, selon laquelle, « *les attitudes s'expriment via le langage, à savoir « j'aime/je n'aime pas », « j'approche/j'évite », « je trouve bon/je trouve mauvais », c'est à dire qu'elles sont évaluatives. [...] Selon une autre définition, les attitudes sont des entités mentales qui guident les évaluations et par là prédisposent les actions*¹⁷¹ ». En effet, pour ce qui nous concerne dans cette étude, à travers d'entretiens et de questionnaires mis en place auprès des enseignants du primaire en Grèce, nous souhaitons détecter entre autres les représentations de ceux derniers à l'égard des élèves étrangers et les manières dont ces représentations influent sur leurs pratiques éducatives déclarées et, plus précisément, sur la mise en œuvre des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 367. (notre traduction)

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 364. (notre traduction)

linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire. D'ailleurs, une des hypothèses de départ de notre recherche que nous cherchons à valider est l'existence d'un lien entre la place accordée aux contenus ou démarches interculturels des enseignants du primaire dans leurs pratiques déclarées et leurs représentations relatives au nombre d'élèves étrangers dans leur classe. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse selon laquelle plus le nombre d'élèves étrangers dans la classe est considéré faible par les enseignants, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

4. Gestion éducative de la diversité culturelle

La mondialisation, les grandes mutations sociopolitiques et économiques ainsi que la grande mobilité des individus en résultant contribuent à ce que les sociétés contemporaines soient à leur écrasante majorité composées d'un nombre considérable de personnes venant de pays différents et portant en elles des traits linguistiques et culturels différents et divers. Ce phénomène croissant les dernières décennies en Europe forme une nouvelle synthèse sociale qu'on voit très souvent être décrite sous le nom de « société multiculturelle ». En empruntant le terme suivant à Ioannis G. Tsatsaris (1997, 2002, 2005, 2006, 2009) nous considérons que la société multiculturelle est caractérisée par une « sociologie polymorphique ». La « sociologie polymorphique » résulte de la coexistence dans le même contexte social de personnes venant de pays différents et portant en elles des traits culturels caractéristiques de la sociologie traditionnelle du pays d'origine au sein de laquelle elles sont nées et socialisées. Et même dans le cas où on parle d'immigrés de deuxième génération, nous croyons que la personnalité de ceux-ci est fortement déterminée par la sociologie traditionnelle du pays d'origine de leurs parents puisque leur toute première socialisation s'effectue au sein du foyer familial. Par conséquent, la sociologie polymorphique de la plupart des sociétés actuelles européennes pose un grand défi à la gestion politique et éducative de la diversité linguistique et culturelle.

La dimension multiculturelle des sociétés contemporaines, et plus précisément de la société grecque, est envisagée dans la présente étude sous deux angles distincts mais aussi complémentaires. On s'intéresse, d'une part, à voir et à présenter les nouvelles modalités de contact et de communication que la dimension multiculturelle de la société grecque établit parmi les individus vivant et agissant dans le même contexte social et, d'autre part, à examiner les politiques éducatives adoptées sous la forme d'innovation éducative afin de répondre à la nouvelle situation sociale tout en garantissant la cohésion sociale.

4.1. Modèles éducatifs pour la gestion de la diversité culturelle

Les préoccupations politiques de la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans une société multiculturelle a inévitablement un impact sur l'éducation et plus précisément sur les politiques éducatives adoptées pour

répondre aux nouveaux besoins nés par cette diversité dans le contexte social. A cet égard, plusieurs mouvements éducatifs ont été élaborés dans des pays multiculturels visant à promouvoir plus ou moins une ouverture à la diversité culturelle et à lutter de cette façon contre la discrimination et le racisme qui se développent à l'égard des groupes minoritaires ethniques et culturels.

Selon Georgogiannis¹⁷², durant les années 80, plusieurs théoriciens ont exprimé des positions diverses concernant la gestion éducative de la diversité linguistique et culturelle dans une société multiculturelle. Ces positions donnant forme à des approches éducatives précises se résument aux modèles suivants :

- *Modèle d'assimilation.* Dans ce cas-ci les groupes minoritaires ethniques et culturels sont assimilés dans le pays d'accueil par la population indigène. Un élément important dans ce processus d'assimilation est l'apprentissage et l'utilisation de la langue officielle du pays d'accueil.
- *Modèle d'intégration.* Dans ce cas-ci le pays d'accueil accepte l'identité culturelle des groupes minoritaires ethniques et culturels mais ceux-ci doivent accepter le statu quo du pays d'accueil.
- *Modèle multiculturel.* Dans ce cas-ci la société d'accueil accepte et respecte les traits distinctifs culturels des groupes minoritaires ethniques et culturels et les citoyens ont libre accès à l'apprentissage de leur langue et culture ainsi qu'à leur utilisation dans la vie quotidienne. Les différents groupes ethniques coexistent en interdépendance et interaction.
- *Modèle antiraciste.* Dans ce cas-ci l'éducation essaye de transformer les attitudes et les pratiques des institutions en analysant la production et la transmission du racisme dans chaque milieu social. L'éducation antiraciste est souvent ciblée sur la dimension sociopolitique de la diversité culturelle.
- *Modèle interculturel.* Dans ce cas-ci la société d'accueil promeut une acceptation mutuelle entre les groupes culturels différents basée sur le respect de la diversité linguistique et culturelle. Cela conduit à une interaction positive, à la solidarité et à une coexistence pacifique dans une société culturellement et linguistiquement pluraliste.

¹⁷² Georgogiannis P., 1997, « Modèles d'éducation pour des enfants minoritaires et des populations de voyage. Des propositions spécifiques pour les pays balkaniques », in Georgogiannis P., *Sujets d'Education Interculturelle*, Gutenberg, Athènes, p. 45-56. (notre traduction)

Parmi les modèles éducatifs présentés ci-dessus, celui qui nous intéresse par excellence dans la présente étude est celui d'interculturel. Par modèle interculturel nous entendons une éducation interculturelle qui se fonde sur une approche interculturelle du savoir. Toutefois, bien que le modèle interculturel constitue la dernière tendance éducative pour la gestion de la diversité ethnique/culturelle, il y a très souvent une confusion entre le modèle interculturel et le modèle multiculturel ou pluriculturel. En effet, comme Zografou¹⁷³ le mentionne, dans la littérature pédagogique il n'y a pas une définition bien claire et précise du terme « éducation interculturelle » (Cf. Hohmann 1983, Friesenhahn 1988, p. 88, Auernheimer 1996, p. 166). On voit que les termes « éducation interculturelle » et « éducation pluriculturelle » s'utilisent parfois par plusieurs scientifiques de manière synonyme pour décrire les politiques ou les pratiques éducatives mises en place afin de gérer la diversité linguistique et culturelle rencontrée dans le contexte éducationnel actuel de plusieurs pays. Par ailleurs, comme il est mentionné dans les travaux de L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) publiés en 2007, « *alors que l'Unesco et le Conseil de l'Europe emploient le terme interculturel, l'OCDE utilise celui de multiculturel, mais parfois les deux termes sont employés l'un pour l'autre*¹⁷⁴ ».

Dans la même conception, Fernand Ouellet¹⁷⁵ affirme que dans le mouvement de l'éducation interculturelle il y a une grande diversité d'orientations. Pour mieux illustrer cette conception Ouellet fait une référence à Michel Pagé en expliquant que ce dernier, après avoir effectué une étude en 1993 dans le seul mouvement de l'éducation interculturelle, est arrivé à la constatation que les approches éducatives mises en œuvre en vue de gérer le pluralisme ethnoculturel dans des sociétés multiculturelles résultent de sept courants d'idées différents : le courant compensatoire, le courant de la connaissance des cultures, le courant de l'hétérocentrisme égalitaire, le courant isolationniste, le courant antiraciste, le courant de l'éducation civique et le courant de la coopération (Pagé, 1993, p. 11-12). Ce qui nous paraît vraiment intéressant dans ces références d'Ouellet est le

¹⁷³ Zografou A. (Ζωγράφου Α.), 2003, *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα, p. 39.

¹⁷⁴ INRP, *op. cit.*, p. 15. [source www.inrp.fr]

¹⁷⁵ Ouellet F., 2002, « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux* n°129, juin 2002.

fait qu'il utilise le terme « éducation interculturelle » pour désigner, comme il le mentionne en note à la fin du texte, ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme « éducation multiculturelle ».

Nous en constatons que les limites d'orientation, de sens et de définition entre ces deux différents modèles éducatifs concernant la gestion du pluralisme ethnoculturel ne se mettent pas de façon bien distincte et que, parfois, les termes « éducation multiculturelle » et « éducation interculturelle » se mélangent. Avant de passer à la présentation de l'éducation interculturelle en tant que modèle éducatif cible de notre recherche essayons de dissoudre le mélange de sens rencontré en matière de ces deux approches éducatives en présentant les objectifs, les principes et les caractéristiques qui donnent naissance à chacune d'entre elles. Nous verrons que quoiqu'il y en ait des convergences, étant donné que tous les deux modèles éducatifs valorisent la diversité culturelle dans le système éducatif des pays multiculturels, ils se différencient en ce que le modèle multiculturel, à l'encontre du modèle interculturel, ne met pas en place des dispositifs de mise en relation des différences linguistiques et culturelles.

4.1.1. L'éducation multiculturelle

Comme il est référé par Abdallah-Preteille, « *l'objectif est que tout programme d'enseignement permette de développer des potentialités culturelles, intellectuelles représentées dans la classe. Le curriculum multiculturel doit permettre aux élèves de prendre conscience de leurs propres préjugés raciaux, et aussi de comprendre les mutations sociales qui font de la diversité et de l'interdépendance une donnée mondiale*¹⁷⁶ ».

Dans la même conception, James A. Banks (1977) souligne que le rôle de l'école dans le cas d'un programme d'éducation multiculturelle est de :

- reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle ;
- promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels ;
- favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes ;

¹⁷⁶ Abdallah-Preteille, *op. cité*, p. 29-33.

- développer et construire la société sur l'égalité de dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique¹⁷⁷.

Par ailleurs, un guide, dirigé par J. A. Banks et publié en 1976, résume les grandes lignes d'un programme d'études pour l'éducation multiculturelle. Nous en retenons ci-dessous celles constituant les éléments représentatifs de l'éducation multiculturelle :

- La diversité ethnique et culturelle devrait être présente dans l'environnement scolaire à tous les niveaux et sous tous les aspects ;
- le personnel d'une école devrait refléter la diversité ethnique et culturelle de la société en question ;
- le programme d'études devrait refléter l'esprit et la façon d'apprendre qui sont culturellement propres aux étudiants au sein de la communauté scolaire ;
- le programme d'étude multiculturel devrait fournir en permanence aux étudiants des occasions de développer une meilleure conscience de soi ;
- le programme d'études devrait aider les étudiants à comprendre l'ensemble des expériences vécues par les groupes ethniques et culturels vivant dans la société en question ;
- le programme devrait aider les étudiants à développer leurs capacités à prendre des décisions, leurs attitudes à la participation sociale, et leur sens de l'efficacité politique, comme des bases nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté efficiente au sein d'une nation démocratique et pluraliste ;
- le programme devrait être un programme étendu et suivi, et présenter une vue d'ensemble holistique des groupes ethniques et culturels, et faire partie intégrante du programme scolaire complet ;
- le programme devrait inclure l'étude suivie des cultures, des expériences historiques, des réalités sociales et des conditions d'existence des groupes ethniques et culturels, ainsi qu'un certain nombre de compositions raciales ;
- les écoles devraient donner aux étudiants les moyens d'étudier des langages de groupes ethniques en tant que systèmes de communication légitimes et les aider à maîtriser au moins deux langues ;

¹⁷⁷ *Ibidem.*

- les méthodes qui servent à évaluer les étudiants devraient refléter leurs expériences ethniques et culturelles¹⁷⁸.

Il en découle que l'éducation multiculturelle vise à ce que chaque groupe ethnique, majoritaire ou minoritaire, ait accès à l'apprentissage de sa propre langue et culture au sein du système éducatif. Toutefois, les politiques éducatives qui ont une telle orientation créent inévitablement une certaine ségrégation éducative des groupes ethniques et culturels différents. Par conséquent, il n'y pas d'interactions ni une mise en relation systématiques de traits linguistiques et culturels différents en milieu scolaire pour conduire à la curiosité, la sensibilisation et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

4.1.2. L'éducation interculturelle

Ayant considéré dans notre étude l'interculturel comme une démarche de mise en relation et de dialogue entre des éléments linguistiques et culturels d'origines ethniques différentes et diverses, l'interculturalité constitue pour nous une compétence qui, dans les sociétés multiculturelles, est un objectif à atteindre par tout individu. Cette compétence devient donc un objectif éducatif qui doit être mis en exergue dans les politiques éducatives des pays multiculturels. L'éducation interculturelle devient une réponse éducative à la gestion du pluralisme ethnoculturel en partant de trois grandes préoccupations : l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, l'égalité des chances et l'équité, et la cohésion sociale.

Comme il est mentionné par l'Unesco, à l'encontre de l'éducation multiculturelle qui « *recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures, l'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels*¹⁷⁹ ». Voyons quelles sont les valeurs sociales sous-jacentes qui émergent dans une société multiculturelle actuelle et qui prônent la mise en œuvre d'une

¹⁷⁸ *Ibidem.*

¹⁷⁹ Unesco, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, p. 18.

éducation interculturelle afin de promouvoir le dialogue interculturel entre des individus d'origine ethnoculturelle différente.

La coexistence pacifique et en pleine épanouissement dans une société linguistiquement et culturellement plurielle fait émerger sur le plan sociopolitique et économique des valeurs telles que l'ouverture vers l'autre, le différent qui est en même temps notre semblable, l'empathie, le respect de la diversité linguistique et culturelle, la compréhension mutuelle, la solidarité. Pour que ces valeurs soient adoptées en pratique dans la vie quotidienne par tous les individus/citoyens d'une société multiculturelle il faut qu'elles leur soient transmises et insufflées lors du processus de socialisation des jeunes générations effectué tant par la famille que par l'école.

Selon le Conseil de l'Europe il est nécessaire que dans les sociétés actuelles se développe un dialogue interculturel qui mette les fondements pour une interaction pacifique et constructive entre des individus d'origines ethnoculturelles différentes. Par dialogue interculturel le Conseil de l'Europe entend « *un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. [...] Le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique ainsi qu'à la cohésion des sociétés culturellement diverses. Il favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre*¹⁸⁰ ».

Toujours selon le Conseil de l'Europe, la promotion du dialogue interculturel s'effectue à partir de cinq approches d'action politique dont « la gouvernance démocratique de la diversité culturelle », « la participation et la citoyenneté

¹⁸⁰ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité et la dignité* », lancé par les ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^{ème} session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008, p. 10, 17.

démocratique » et « l'acquisition de compétences interculturelles ». Il en découle que dans le processus du dialogue interculturel l'individu met en œuvre des compétences interculturelles liées à des savoirs, savoir-faire et attitudes qui lui sont transmises et apprises lors d'une éducation à orientation plurielle du point de vue linguistique et culturel.

4.1.2.1. Rôle et objectifs de l'éducation interculturelle

Au sein des systèmes éducatifs traditionnellement monolingues et monoculturels, dont le système éducatif grec, l'éducation interculturelle constitue une innovation éducative préconisée par les mutations sociales, politiques et économiques effectuées surtout en Europe les deux dernières décennies. Ces mutations sociales en constante accélération posent la société actuelle devant un grand défi : la participation active de tout individu, quelle que soit son origine culturelle et ethnique, dans tous les domaines de la vie sociale en égale dignité et son épanouissement constructif aussi bien personnel que social. En ce sens, et suivant les déclarations du Conseil de l'Europe¹⁸¹, l'éducation interculturelle a deux fonctions principales à remplir : d'une part, elle doit aider tout individu, indigène ou immigré, à s'intégrer et à participer activement dans tous les domaines de la vie sociale, et d'autre part, elle doit développer chez les individus les compétences indispensables pour qu'ils vivent ensemble en harmonie dans une société culturellement et linguistiquement plurielle.

Dans la même conception, Unesco définit que les objectifs de l'éducation interculturelle pour le XXI^e siècle peuvent être résumés en « quatre piliers de l'éducation » : « *apprendre à savoir* », « *apprendre à faire* », « *apprendre à vivre ensemble* » et « *apprendre à être* »¹⁸². En ce qui concerne le premier « pilier », c'est-à-dire « *apprendre à savoir* », la Commission précise que c'est à partir de la culture générale et de l'ouverture sur d'autres langages et d'autres connaissances que les individus acquerront les compétences nécessaires à communiquer entre individus et groupes variés dans une société multiculturelle. Dans le cadre du « pilier » « *apprendre à faire* » la Commission désigne l'acquisition par l'individu

¹⁸¹ Batelaan P., *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Council of Europe, Standing Conference of European Ministers of Education, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003.

¹⁸² Unesco, *op. cit.*, p.19-20.

des compétences qui le rendent capable à se situer activement et positivement dans de nombreuses situations sociales et à se coopérer (dans un projet commun) avec d'autres individus et groupes variés dans la société. « Apprendre à vivre ensemble » nécessite l'ouverture vers l'autre, le développement chez l'individu de la compréhension de soi et de l'autre, de la perception des interdépendances qui régissent les relations interindividuelles dans une société, ainsi que du respect mutuel à l'égard de la différence linguistique et culturelle. Finalement, pour que l'individu « apprenne à être », l'éducation interculturelle doit prendre en considération et épanouir le potentiel culturel de chaque apprenant vu le rôle capital de la culture à l'identification sociale et personnelle de l'individu. Autrement dit, l'éducation doit prendre en considération « *toutes les potentialités de chaque individu dont le potentiel culturel qui doit se fonder sur le droit à la différence* ».

Comme Kerzil et Vinsonneau (2004, p. 101) l'affirment, un certain consensus semble s'être établi sur le plan de l'Union européenne concernant les capacités et compétences que les élèves doivent acquérir relativement aux objectifs de l'éducation interculturelle énoncés ci-dessus. Plus précisément, l'éducation interculturelle vise à ce que les élèves acquièrent les compétences suivantes :

- *« analyser une situation conflictuelle et trouver des solutions ;*
- *accepter d'envisager l'existence de perspectives culturelles différentes ;*
- *accepter de vivre avec des personnes appartenant à d'autres cultures, qu'elles soient issues de l'immigrations ou non ;*
- *connaître et respecter sa propre culture et celle des autres ;*
- *pouvoir faire face aux préjugés racistes, xénophobes et intolérants ;*
- *s'intéresser aux coutumes et aux valeurs de chaque groupe « ethnique » ;*
- *se familiariser aux processus migratoires, aux contextes culturels et aux différentes manières d'exprimer les mêmes sentiments selon chaque culture¹⁸³ ».*

Par conséquent, les individus en développant chez eux les capacités et les compétences interculturelles présentées auparavant, sont préparés à vivre dans une

¹⁸³ Cité dans INRP, *op. cité*, p. 26.

société culturellement et linguistiquement plurielle en exerçant dans la vie quotidienne l'empathie et le respect à l'égard d'autrui et la solidarité tout en exprimant leur opposition à toute forme de dominance d'une culture sur une autre. Toutefois, pour y arriver, comme Leclercq le souligne, « *la perspective interculturelle implique dans le domaine de l'éducation la nécessité de nouvelles approches et d'innovations dans la plupart des secteurs. Les contenus de l'enseignement, les finalités des apprentissages et les modalités de leurs acquisitions doivent être repensés. De telles évolutions impliquent aussi bien entendu de nouvelles démarches de la part des enseignants et donc des réorientations de leur formation initiale et en cours de service*¹⁸⁴ ».

¹⁸⁴ Leclercq J.-M., 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Editions du Conseil de l'Europe, p. 59.

5. Les acteurs et le contexte de l'éducation interculturelle en tant qu'innovation éducative

Comme on l'avait déjà mentionné dans la première partie de notre étude, accordée à l'innovation éducative, les acteurs d'une innovation éducative peuvent être plusieurs et de statut diversifié. Dans la présente étude, les acteurs de l'innovation éducative nous concernant sont, d'une part, le ministère de l'éducation nationale, qui incarne un rôle d'acteur en tant qu'institution principale de la société civile, et, d'autre part, l'enseignant lui-même qui met en œuvre à travers ses pratiques en classe toute innovation éducative lancée par les autorités éducatives centrales. Ces deux acteurs agissent dans un contexte social et éducationnel précis et bien défini qui conditionne et oriente leurs actions.

Nous nous intéressons à voir donc quelle est la place de l'enseignement interculturel, en tant qu'innovation éducative, dans les nouveaux curricula et manuels didactiques mis en vigueur dans le système éducatif grec à partir de l'année scolaire 2005. En outre, nous souhaitons détecter la place de la dimension interculturelle dans les pratiques enseignantes auprès de leurs élèves d'origine ethnique et culturelle souvent différente et diversifiée telles qu'elles sont déclarées dans le discours des enseignants. Il en résulte que, dans notre cas, l'éducation interculturelle, en tant qu'innovation éducative, sera étudiée à partir des actions éducatives mises en place aussi bien par les autorités éducatives centrales que par les enseignants, ayant pour objectif « *d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre les élèves de cultures différentes* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 47)¹⁸⁵.

5.1.La contextualisation de l'éducation interculturelle

La contextualisation de l'éducation interculturelle en tant qu'innovation éducative consiste à définir l'ensemble des facteurs du contexte social dans lequel s'inscrit l'action d'éducation et qui sont en interaction les uns avec les autres. Plus particulièrement, les référentiels contextuels de l'innovation éducative que nous examinons dans la présente étude se résument aux suivants :

¹⁸⁵ Cité dans INRP, *op. cité*, p. 58.

- le contexte général de la société grecque contemporaine suite à l'arrivée massive d'immigrés de pays différents il y a environ deux décennies, transformant la société grecque en société multiculturelle ;
- les besoins des acteurs sociaux afin qu'ils s'adaptent à la nouvelle réalité sociale. Nous nous intéressons particulièrement aux besoins des élèves ainsi qu'à ceux des enseignants impliqués dans l'innovation éducative ;
- le fonctionnement de l'Institution, à savoir la politique éducative grecque, telle qu'elle est mise en vigueur à travers des textes officiels – le curriculum et les manuels didactiques du primaire – et fondée sur les besoins sociaux et politiques de la société grecque actuelle ;
- le cadre normatif auquel est soumise l'Institution, à savoir les normes formelles ou informelles régissant la vie sociale et jouant un rôle capital dans la formation des représentations par rapport à l'autre venant d'un autre pays et portant des traits culturels différents.

Nous présenterons en détail plus bas le contexte sociopolitique et éducatif au sein duquel s'inscrit l'innovation éducative en question.

5.2.L'Institution en tant qu'acteur indirect de l'éducation interculturelle

Comme nous l'avons déjà présenté dans la partie de l'innovation éducative, l'Institution joue le rôle de l'acteur indirect de l'innovation éducative. Par Institution on se réfère au ministère de l'éducation nationale qui mène une politique éducative précise et conforme aux besoins de la société actuelle. Les décideurs politiques élaborent, rédigent et diffusent des curricula et des manuels didactiques qui reflètent entre autres les politiques éducatives du pays par rapport à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise aujourd'hui les sociétés européennes dont la société grecque.

Comme il est mentionné par l'INRP en 2002, « *l'approche interculturelle est définie comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 9) dans les programmes d'enseignement¹⁸⁶ » ». Conjointement à cette affirmation on voit dans les travaux d'Eurydice la grande importance accordée à l'enseignement interculturel comme*

¹⁸⁶ INRP, *op. cité*, p. 34.

une approche éducative qui « doit permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui s'est accrue suite aux phénomènes migratoires des dernières décennies » (Eurydice, 2004, p. 57). Il nous paraît essentiel d'ajouter sur ce point que, suite aux directives politiques de l'Union Européenne concernant l'éducation, la plupart des pays européens membres de l'Union, dont la Grèce, ont pris en compte l'approche interculturelle dans leurs systèmes éducatifs.

Cependant, comme l'INRP le souligne, bien que tous ces pays intègrent l'approche interculturelle dans leurs politiques éducatives, les objectifs et les modalités d'application diffèrent selon les systèmes éducatifs. D'après Eurydice, en matière d'objectifs de l'éducation interculturelle dans les curricula et les textes officiels des pays impliqués, trois orientations peuvent être dégagées (Eurydice, 2004, p. 57) :

- *« L'apprentissage de la diversité culturelle pour développer des valeurs de respect et de tolérance chez les élèves ; certains pays considèrent que la lutte contre le racisme et la xénophobie fait pleinement partie de cette dimension.*
- *L'approche européenne qui favorise chez les élèves un sentiment d'identité européenne par des connaissances sur les traits culturels des populations européennes, sur l'histoire de l'Europe et de la place qu'occupe leur pays au sein de, l'Europe.*
- *L'approche internationale qui, s'intéressant aux enjeux socioéconomiques historiques et actuels des relations entre les pays (notamment entre ceux du Nord et ceux du Sud) et des phénomènes migratoires qui en découlent, favorise la compréhension de la diversité culturelle.¹⁸⁷ »*

Quoique les orientations de l'éducation interculturelle puissent varier de pays en pays selon si les politiques éducatives adoptées privilégient un ou quelques domaines éducatifs mentionnés ci-dessus par rapport à d'autres, suivant les finalités éducatives particulières souhaitées être atteintes dans une société multiculturelle, l'éducation interculturelle suit certains principes directeurs énoncés comme suit par Unesco :

¹⁸⁷ Cité dans INRP, *op. cité*, p. 57.

- Principe I : « *l'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté* » ;
- Principe II : « *l'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société* » ;
- Principe III : « *l'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations*¹⁸⁸ ».

Selon le premier principe énoncé ci-dessus, lors de l'élaboration et de la rédaction des curricula et des matériels d'enseignement et d'apprentissage les responsables ministériels doivent prendre en considération et y intégrer des traits et des éléments culturels propres à l'origine culturelle des apprenants afin qu'on les aide à connaître, comprendre et apprécier leur patrimoine culturel. Parmi les éléments culturels des apprenants qui doivent être valorisés au sein de l'éducation interculturelle on accorde une place considérable à la langue, l'histoire, la religion et les systèmes de valeurs étant donné que ces éléments contribuent fortement à l'identification culturelle de l'individu. (Nous analysons plus loin en détail les moyens par lesquels ce principe peut être appliqué dans le système éducatif d'un pays multiculturel)

Selon le deuxième principe de l'éducation interculturelle, les politiques éducatives doivent assurer pour tous les apprenants, quelle que soit leur origine ethnique, une égalité d'accès et de chances à tous les niveaux et formes d'éducation du pays, mais aussi inculquer à tous les apprenants des connaissances concernant les éléments culturels tels que la langue, la religion, l'histoire et les traditions aussi bien des groupes majoritaires que des groupes minoritaires. (Nous analysons plus loin en détail les moyens par lesquels ce principe peut être appliqué dans le système éducatif d'un pays multiculturel)

¹⁸⁸ Unesco, *op. cité*, p. 35-41.

Quant au troisième principe de l'éducation interculturelle, les politiques éducatives entreprises dans un pays multiculturel doivent élaborer et diffuser des curricula et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriés qui comprennent de façon valorisante des éléments culturels de groupes ethniques différents et divers (y compris des groupes ethniques habitant dans la société en question) afin de développer chez les apprenants l'acceptation, la reconnaissance et le respect mutuels entre des individus de toute origine ethnique et culturelle. (Nous analysons plus loin en détail les moyens par lesquels ce principe peut être appliqué dans le système éducatif d'un pays multiculturel)

L'introduction de la dimension interculturelle dans les curricula et les manuels didactiques constitue pour nous une innovation éducative dans des pays comme la Grèce dont les politiques éducatives ont traditionnellement été orientées de façon monolingue (hormis l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans le cursus scolaire) et monoculturelle. Pour ce qui nous concerne dans la présente étude nous considérons que cette dimension interculturelle doit apparaître dans le système éducatif sous formes diverses mais aussi complémentaires. Au sein des curricula elle devrait se présenter tout d'abord sous forme d'objectifs éducatifs généraux liés à la société démocratique, aux valeurs sous-jacentes nées de la nouvelle situation sociale et aux besoins des élèves en tant que futurs membres actifs de la société en question.

Autrement dit, la dimension interculturelle devrait se présenter sous forme de compétences que les élèves doivent développer chez eux tout au long du processus d'enseignement/apprentissage afin de coexister en harmonie avec des individus venant d'autres pays et portant des traits linguistiques et culturels différents dans la société grecque multiculturelle. De plus, cette dimension interculturelle ne saurait que se refléter dans le contenu des disciplines enseignées à l'école par l'intégration d'éléments culturels différents et divers faisant partie du patrimoine culturel/ethnique de tous les élèves fréquentant les écoles du pays en question ainsi que dans les activités éducatives proposées par les manuels didactiques sous forme par exemple de mise en relation d'éléments culturels différents et divers d'origine ethnique variée. Nous présenterons en détail dans la

partie de l'analyse la dimension interculturelle dans les curricula et les manuels didactiques du système éducatif grec.

Par ailleurs, le ministère de l'éducation nationale, prescrivant et orientant les actions éducatives directes des enseignants, est le responsable, selon nous, de leur procurer les moyens et les ressources pour la mise en œuvre optimale de l'éducation interculturelle. Parmi les ressources indispensables à la mise en œuvre de l'innovation éducative en question on distingue la mise en œuvre d'une formation des enseignants adéquate pour qu'ils soient compétents à mettre en œuvre une approche interculturelle du savoir auprès de leurs élèves. Autrement dit, nous considérons que pour que les enseignants soient compétents de mettre en œuvre l'innovation éducative en question ils doivent avoir appris au préalable comment le faire. Dans notre cas, les enseignants doivent avoir acquis eux-mêmes des compétences interculturelles via une formation convenable et à long terme de sorte qu'ils puissent mettre en œuvre des activités interculturelles auprès de leurs élèves.

5.2.1. La dimension interculturelle dans l'enseignement des disciplines particulières

Comme il est souligné dans les travaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique, l'approche interculturelle ne constitue pas une matière en soi. Au contraire, elle concerne plusieurs disciplines et de cette façon occupe dans les curricula une position transdisciplinaire. En effet, toutes les disciplines sont susceptibles à s'ouvrir à un enseignement interculturel. Certaines s'offrent à une approche interculturelle du savoir et à la mise en œuvre d'activités interculturelles plus que d'autres. Plus précisément, nous considérons l'Histoire, la Géographie, la Religion, la Langue (maternelle et étrangère) comme des disciplines qui s'offrent par excellence à une approche interculturelle du savoir vu que celles-ci occupent une place prépondérante dans l'identification sociale et culturelle de l'individu. En outre, l'enseignement de l'Education civique est censé développer chez les apprenants des connaissances, aptitudes et attitudes qui contribuent à la reconnaissance et au respect mutuel entre citoyens dans une société précise. Toutefois, comme Kanakidou et Papayianni (1998) le soulignent, même les sciences positives tout comme les sciences humaines et sociales ne cessent d'être

des produits culturels. En effet, les règles naturelles, les maximes ainsi que les hypothèses scientifiques s'énoncent dans des cadres culturels précis et avec les mutations sociales ils se mettent en question et se reformulent sous de nouvelles optiques. Il en résulte que leur dimension culturelle se reflète dans leur évolution historique et dans les conditions différentes d'interprétation des phénomènes et de leurs applications¹⁸⁹.

Dans la même conception, la récente recommandation du Comité des Ministres sur l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle rappelle que l'enseignement de l'histoire doit « *jouer un rôle essentiel dans la promotion de [...] la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie, être un facteur de réconciliation [...] entre les peuples*¹⁹⁰ ». D'ailleurs, comme Leclercq le souligne « *l'interculturel réside dans les chances de pouvoir accéder à une « altérité relative » entre les individus et les cultures. Les individus peuvent conserver leurs spécificités sans pour autant être voués à des coupures ou des oppositions radicales. Et la connaissance historique est une des meilleures voies à emprunter de par l'extrême richesse qu'elle donne à la figure de l'interculturel comme réflexion critique*¹⁹¹ ».

Egalement, en ce qui concerne la Géographie, l'INRP mentionne que « *la géographie encourage l'élève à saisir la diversité des espaces et des groupes humains qui les composent*¹⁹² ». En matière de Religion, il nous paraît indispensable de prendre en considération l'affirmation d'Unesco, selon laquelle, « *à l'école, les classes sont désormais non pas seulement multiculturelles, mais souvent aussi multiconfessionnelles*¹⁹³ ». Vu l'importance des croyances et des pratiques spirituelles ou religieuses à l'identification de l'individu ainsi que le poids social et politique de la différence religieuse en tant que prétexte de déclenchement de conflits sociaux ou politiques, nous croyons que la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'éducation à la religion s'avère

¹⁸⁹ Cité dans Ludwig Duncker, « «Πολυπροοπτικότητα» και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση », in Govaris, Chr. (Γκόβαρης Χ.) (επιμ.), 2009, *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ατραπός, Athènes, p. 63.

¹⁹⁰ Recommandation 15, cité dans Leclercq J.-M., *op. cit.*, p. 46.

¹⁹¹ Leclercq J.-M., *op. cit.*, p. 47.

¹⁹² INRP, *op. cit.*, p. 57.

¹⁹³ Unesco, *op. cit.*, p. 14.

nécessaire pour que les élèves apprennent à accepter et à respecter la différence religieuse. Autrement dit, comme Leclercq le souligne, « *l'éducation est une composante essentielle de toute politique à long terme de renforcement et d'amélioration des relations entre religions, cultures, communautés ou visions du monde ; c'est surtout un moyen efficace de prévenir des conflits*¹⁹⁴ ».

Par ailleurs, dans un Programme d'Etudes Analytique à visée interculturelle, comme Coelho¹⁹⁵ (1998) l'affirme, le contenu des matières différentes devrait prendre en considération les savoirs et les expériences précédents des élèves et les développer à travers de nouvelles approches et méthodes d'enseignement. Par exemple, l'EPS peut comprendre une variété de sport, de jeux et de danses d'autres pays. Les Arts figuratifs peuvent comprendre des styles de cultures différentes ainsi que les éléments communs entre les artistes et les traditions artistiques de pays différents. Au cours de la Musique les élèves peuvent apprendre des chansons et des rythmes d'autres pays. En plus, au sein de la Langue on peut favoriser le bilinguisme (LM et langue du pays d'accueil). En ce qui concerne le cours de la Littérature on peut enseigner des textes littéraires connus d'autres pays, des contes, des poèmes qui promeuvent les valeurs universelles. Au sein des Maths les problèmes peuvent s'énoncer à partir d'exemples, de produits, de noms de gens, de régions ou de jeux d'autres pays. On peut également comparer des systèmes arithmétiques entre des civilisations anciennes et modernes, des calendriers, des populations, des taux de chômage, etc., et souligner la contribution des scientifiques de tous les pays à l'évolution des mathématiques.

En ce qui concerne, plus particulièrement, l'apprentissage des langues, dans les travaux de l'INRP il est souligné que « *l'apprentissage d'une langue et d'un contexte étranger favorise l'acquisition d'une nouvelle cohérence, d'autres significations, la capacité à communiquer, ce qui encourage la compréhension interculturelle*¹⁹⁶ ». Etant donné que l'approche interculturelle dans l'éducation

¹⁹⁴ Leclercq J.-M., *op. cité*, p. 7.

¹⁹⁵ Cité dans Evaggelou O. (Ευαγγέλου Ο.), 2007, *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Σειρά : Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, Εναλλακτικές προσεγγίσεις 3, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνες, p. 117-118.

¹⁹⁶ INRP, *op. cité*, p. 57.

trouve une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères et qu'on s'intéresse particulièrement dans cette recherche au domaine éducatif des langues vivantes, nous présentons avec plus de détails dans la partie suivante le rôle de l'éducation interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues.

5.2.1.1.L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes

Selon Leclercq « *la communication linguistique est toujours une rencontre avec une identité, généralement qualifiée de culturelle, qui correspond à un contexte socioculturel lié à une langue. La langue appartient à ce contexte, ce que ses locuteurs ne peuvent ignorer. Depuis le XIXe siècle, dans cet attelage de la culture et de la langue la primauté reconnue ou exigée va souvent à la langue qui devient alors le support et le critère de l'identité culturelle...¹⁹⁷* ».

Il en découle que le contact avec une autre culture « *s'impose immédiatement dans l'enseignement des langues étrangères puisque tout contact d'une personne avec une autre langue que la sienne constitue d'emblée un contact avec une autre culture, et peut-être surtout pour beaucoup de jeunes une première occasion de sortir de leur univers habituel¹⁹⁸* ». Selon Michel Candelier et ses collaborateurs, l'approche interculturelle constitue une des quatre approches plurielles des langues et des cultures. Par « approches plurielles », comme l'auteur nous l'explique, on entend « *des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles¹⁹⁹* ». Quant aux autres approches plurielles des langues et des cultures, il s'agit de *l'éveil aux langues*, de *l'intercompréhension entre les langues parentes* et de *la didactique intégrée des langues apprises*.

Ces approches mises en œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues visent au développement chez les apprenants d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Pour expliciter ce terme nous recourons à Daniel Coste, Danièle Moore et Genéviève Zarate, selon qui, par compétence plurilingue et

¹⁹⁷ Leclercq J.-M., *op. cité*, p. 32.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 25-26.

¹⁹⁹ Candelier M. (coord.), 2007, *A travers les langues et les cultures*, Série de rapports Recherche et Développement du CELV, Conseil de l'Europe, p. 7.

pluriculturelle on désigne « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné*²⁰⁰ ».

Dans la même conception, il est souligné dans le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes que la compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas en « *une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues* » mais en une « *compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition*²⁰¹ » (p. 129). On pourrait en déduire que les approches plurielles exploitent et valorisent en classe le potentiel linguistique et culturel de tous les élèves participants, indigènes et étrangers, et qu'elles cultivent chez eux une compétence plurielle à partir de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires pour à la suite développer une compétence interculturelle.

En ce sens, nous nous intéressons particulièrement dans cette étude à examiner la place de l'approche interculturelle dans l'enseignement de la langue grecque et des langues étrangères dans le système éducatif grec. Nous cherchons à voir la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues telle qu'elle est introduite dans les curricula et les manuels didactiques mais aussi dans les pratiques enseignantes déclarées dans une classe plus ou moins multiculturelle. Nous nous intéressons aussi à voir si et à quel degré est insérée et appliquée dans le système éducatif du pays une autre approche plurielle des langues et des cultures sous forme d'activités d'éveil aux langues auprès des élèves du primaire

²⁰⁰ COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe.

²⁰¹ Cité dans Candelier M. (coord.), *op. cit.*, p. 9.

(nous présentons en détail cette approche innovante dans la présentation du système éducatif grec).

Pour renforcer l'importance de la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues (maternelle et étrangères) il nous paraît essentiel d'ajouter ici l'affirmation suivante de Leclercq, selon laquelle, « *l'utilisation d'une langue n'est jamais neutre* ». Il l'explique en ajoutant que « *la langue transmet toujours un message socioculturel pourvu de sens et de valeur. Les interlocuteurs ne peuvent se comprendre sans respect mutuel, respect qu'il faut sauvegarder pour passer de la pluralité des langues (le simple constat d'une juxtaposition de langues dans un milieu social donné) au pluralisme des langues (reconnaître que toutes les langues sont égales du point de vue culturel), mettant celles-ci sur un pied d'égale estime*²⁰² ».

Par conséquent, l'adoption et le développement des approches plurielles dans les politiques et les pratiques linguistiques, promues bien évidemment par le système éducatif d'un pays, peut contribuer au développement d'une compréhension mutuelle entre des interlocuteurs porteurs de langues et de cultures différentes. C'est pourquoi dès 1982 une recommandation du Comité des Ministres de l'Union Européenne soulignait que « *l'étude des langues des autres Etats membres permet de comprendre le mode de vie et les formes de pensée des autres peuples, ainsi que leur héritage culturel*²⁰³ ». L'article 2 de la Convention culturelle européenne signale déjà la relation très étroite entre une langue et une histoire et une civilisation. Par ailleurs, cette importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères comme moyen de construire une véritable communication entre les individus d'origine culturelle et linguistique différente, fondée sur l'intérêt envers autrui, le respect mutuel et l'ouverture vers l'autre est démontrée dans un projet lancé par le Conseil de l'Europe en 1989 sous le titre « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* ».

²⁰² Leclercq J.-M., *op. cité*, p. 27.

²⁰³ *Ibidem*.

5.3.L'enseignant en tant qu'acteur direct de l'éducation interculturelle

Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, nous considérons l'enseignant comme l'acteur principal d'une innovation éducative puisque c'est par ses pratiques éducatives en classe que toute innovation prend forme et substance pragmatique en milieu scolaire. Toutefois, la compétence de l'enseignant à innover et à insérer dans le processus d'enseignement/apprentissage des approches innovantes du savoir, telle l'approche interculturelle, résulte, selon nous, de facteurs personnels et professionnels divers qui fonctionnent de façon complémentaire les uns par rapport aux autres. D'une part, c'est le soutien et la formation appropriés et continus, dispensés aux enseignants par le ministère de l'éducation nationale, qui rend les enseignants capables à appliquer toute innovation éducative et, d'autre part, c'est les représentations de l'enseignant résultant de sa personnalité, de ses expériences et de ses traits idiosyncrasiques particuliers qui jouent un rôle important dans sa décision de mettre en œuvre une innovation éducative.

Suivant cette conception, les hypothèses émises dès le départ de notre étude cherchent à valider, d'une part, l'existence de liens entre les pratiques déclarées des enseignants et certaines de leurs représentations et à apprécier, d'autre part, le rôle du soutien effectif apporté aux enseignants dans la perspective d'une modification de leurs pratiques. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre la place accordée aux contenus ou démarches interculturels des enseignants du primaire dans leurs pratiques déclarées et leurs représentations relatives : a. au nombre d'élèves étrangers dans leur classe ; b. aux besoins des élèves étrangers fréquentant l'école grecque ; c. à l'aide que peuvent leur apporter les nouveaux manuels didactiques du primaire ; d. à l'aide que peut leur apporter la façon dont fonctionne le système éducatif grec ; e. à leurs propres compétences. De plus, nous émettons l'hypothèse que le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et de démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est faible, tant en ce qui concerne les nouveaux manuels didactiques que la formation dispensée aux enseignants par les autorités éducatives centrales.

Pour ce qui nous concerne dans cette étude, nous croyons que, pour que l'enseignant soit capable de mettre en œuvre une approche interculturelle auprès de ses élèves, il est indispensable qu'il ait au préalable développé chez lui cette compétence, telle qu'elle est définie par Michael Byram²⁰⁴ à propos de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, selon Byram, la compétence interculturelle est définie par cinq composantes :

- Attitudes telles que la curiosité et l'ouverture vers d'autres cultures ainsi qu'une décentration par rapport à sa propre culture ;
- Connaissance des groupes sociaux et de leurs produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, et du processus général d'interaction sociétale et individuelle ;
- Compétence à interpréter des documents ou des événements d'une autre culture et à les relier à ceux issus de sa propre culture ;
- Compétence de découverte et d'interaction, à savoir acquérir des connaissances sur d'autres cultures et pratiques culturelles et exploiter ces connaissances, attitudes et aptitudes en interaction et communication pragmatique interculturelle ;
- Conscience culturelle critique/éducation politique, à savoir la capacité à évaluer de façon critique des produits et des pratiques de sa propre culture et de son pays ainsi que ceux d'autres cultures et pays.

Autrement dit, comme il est mentionné dans les travaux de l'INRP, « *pour être capable de réagir aux représentations stéréotypées ethniques ou racistes des élèves, l'enseignant doit pouvoir lui-même ne pas être influencé par des stéréotypes culturels et disposer des arguments nécessaires pour questionner celles des élèves*²⁰⁵ ». Toutefois, comme Leeman et Ledoux le soulignent, « *un simple enseignement théorique est insuffisant pour préparer les enseignants à l'éducation interculturelle* » (Leeman & Ledoux, 2003, p. 281-283). Effectivement, cette compétence complexe qui « *devrait être acquise au cours de la formation initiale ou continue [...], passe non seulement par l'apprentissage d'un corpus théorique mais surtout par des mises en situation et des expériences pratiques* » (Eurydice, 2004, p. 62). Autrement dit, cette compétence se conçoit

²⁰⁴ Byram M. (coord.), 2003, *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, p. 114-115.

²⁰⁵ INRP, *op. cit.*, p. 35.

comme « *un apprentissage où l'expérimentation pratique de la diversité joue une part importante, en combinaison avec l'élaboration d'une réflexion du futur enseignant sur sa perception de la diversité culturelle, construite sur la base des interactions avec les autres étudiants, les formateurs et les enseignants en formation continue* » (Eurydice, 2004, p. 62).

Suivant la même conception, il nous paraît essentiel d'ajouter ici ce qui est mentionné par Pieter Batelaan à propos de l'apprentissage, à savoir que « *l'apprentissage ne pas se faire que par le traitement du contenu, mais aussi par les expériences. Les étudiants ne peuvent guère s'attendre à apprendre à devenir des citoyens démocratiques à travers un processus d'enseignement antidémocratique. Ce que nous savons aussi, c'est que les gens apprennent à comprendre via l'interaction, la discussion et l'application de connaissances*²⁰⁶ ». En nous appuyant sur cette affirmation on renforce notre conception que le rôle des représentations et de la conduite de l'enseignant à l'égard de la diversité linguistique et culturelle est capital pour la mise en œuvre optimale de l'innovation éducative dans le système éducatif du pays.

Par ailleurs, en adoptant la conception de Ioannis G. Tsatsaris, nous croyons que pour être en position de mettre en œuvre dans ses pratiques éducatives de façon optimale une approche interculturelle du savoir l'enseignant doit essayer de comprendre tous ses élèves et plus particulièrement les élèves immigrés portant en eux des traits linguistiques et culturels liés à la sociologie traditionnelle de leur pays d'origine. Pour que cela s'effectue il est indispensable que l'Etat dispense aux enseignants des séminaires particuliers, tant théoriques que pratiques, comprenant des éléments et des informations sur la sociologie traditionnelle des pays d'origine des élèves étrangers fréquentant les écoles du pays d'accueil. Par sociologie traditionnelle du pays d'origine nous entendons tous les éléments historiques, politiques, sociaux, économiques et culturels qui forment l'identité sociologique et culturelle du pays en question.

²⁰⁶ Pieter Batelaan, *op. cite*, p. 5.

“However, learning does not only take place through processing content, but also through experiences. Students can hardly be expected to learn to become democratic citizens through undemocratic teaching procedures. What we also know is that people learn to understand through interaction, discussion, and application of knowledge”. (notre traduction)

En prenant en considération tout ce qui vient d'être mentionné ci-dessus, nous insistons sur la conception que l'enseignant est celui qui doit le premier se décentrer par rapport à son propre monde socioculturel et essayer d'approcher, d'acquérir des connaissances et de comprendre le monde socioculturel de l'autre, de l'élève étranger, afin qu'il puisse par la suite transmettre cette compétence à ses élèves. Toutefois, il est très important de souligner ici que bien que le terme « étranger » regroupe toutes les personnes venant d'un autre pays, chacune d'entre elles est un cas particulier ayant ses propres caractéristiques sociales et culturelles liées à la sociologie traditionnelle de son pays d'origine. Par conséquent, chaque élève étranger, doit être envisagé comme un cas particulier et distinct lié aux caractéristiques linguistiques et culturelles de son origine ethnique et, par conséquent, traité de façon différenciée selon ses propres besoins. Cette approche différenciée des élèves étrangers doit occuper une place prépondérante dans la perception et la conduite des enseignants lors du processus d'enseignement/apprentissage, ainsi que dans les décisions prises par les autorités éducatives centrales concernant la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif du pays.

Nous concluons cette deuxième partie de notre cadre théorique en croyant fortement que même si l'enjeu de l'approche interculturelle dépend de la capacité des enseignants et des personnels scolaires à la rendre effective, la formation et le soutien qui leur sont apportés à cette fin par les autorités éducatives centrales demeurent essentiels. Notre tâche dans les chapitres qui suivent est d'examiner, d'une part, le rôle de l'Etat dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle en tant qu'innovation éducative dans le système éducatif grec, et de l'autre, d'examiner le rôle des enseignants dans l'adoption et la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans leur processus d'enseignement/apprentissage auprès de leurs élèves du primaire.

Conclusion

Par éducation interculturelle nous entendons tout contenu ou démarche éducative qui inclut et cherche à mettre en relation des éléments linguistiques et culturels appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes. Cette mise en relation fait émerger des similitudes et des différences entre les langues et cultures impliquées, de sorte qu'elle développe chez les apprenants une curiosité envers le différent, l'autre, incarné dans notre cas par un camarade venant d'un autre pays et parlant une langue étrangère. Nous considérons que le développement de cette curiosité chez les élèves constituera le premier pas décisif pour que ceux-ci s'ouvrent vers l'autre, accepter mutuellement et respecter la diversité linguistique et culturelle, conditions nécessaires pour une cohabitation harmonieuse dans une société multiculturelle.

Cette orientation des politiques éducatives s'avère aujourd'hui nécessaire et impérative vu les mutations sociales, politiques et économiques qui favorisent et qui entraînent même très souvent une grande mobilité de populations diverses vers des pays autres que leur pays d'origine afin d'y trouver de meilleures conditions de vie et de travail. Ce phénomène crée de nouveaux rapports sociaux au sein du contexte social, politique, économique, éducatif. Il en découle qu'une redéfinition du rôle et des objectifs des institutions sociales dont l'école ainsi que des stratégies et mécanismes mis en œuvre pour atteindre ces objectifs prédéfinis sont inévitables.

La mise en œuvre de l'éducation interculturelle constitue donc une innovation éducative mais aussi un grand défi tant pour les politiques éducatives des pays modernes multiculturels que pour les enseignants œuvrant dans des classes désormais multiculturelles. Le fait que les gens ont la tendance d'observer les personnes qui viennent d'autres pays et leur monde étranger à travers leur propre « prisme socioculturel » fait l'œuvre de l'enseignant encore plus difficile car comme il est souligné par Gerhard Neuner « *parfois, nos catégories socioculturelles ne nous permettent pas d'entrer en relation avec le monde étranger, qui nous paraît alors dangereux, inquiétant, voire menaçant, surtout si on touche aux domaines sensibles de la « normalité » (comme les tabous, par exemple). Dans ce cas, les images du monde étranger intermédiaire demeurent*

indistinctes, nébuleuses et floues. Parfois même nous ne parvenons pas à « donner un sens » à ce que nous percevons et nous nous sentons menacés par ce monde si étranger. Notre « réaction naturelle » sera la confusion mais aussi, dans certains cas, un sentiment négatif pouvant aller jusqu'aux préjugés et au rejet²⁰⁷ ».

Par ailleurs, comme Moscovici le précise, « *il est bien clair qu'on accorde à la conformité une valeur primordiale. Puisque l'on suppose une réalité uniforme et identique pour tous, les individus dont le comportement obéit à la pression vers la conformité seront récompensés. Ils sont en effet efficaces et adaptés au milieu. Par contre, les individus dont le comportement n'obéit pas à cette pression vers la conformité seront jugés déviants, inefficaces et inadaptés²⁰⁸ ».* En transférant le sens de cette affirmation dans notre cas de recherche, nous supposons que les « déviants » seraient les étrangers portant une langue et une culture différente par rapport à celles des indigènes. Le fait que la conformité ou autrement « l'homogénéité » linguistique et culturelle assure la continuité de l'existence d'un groupe culturel quelconque (dans notre cas ethnique), la diversité culturelle et linguistique renforcée par la présence des immigrés est à l'origine de la menace et de l'insécurité éprouvées par l'individu devant l'étranger. Cette peur conduisant à la formation de stéréotypes, de préjugés et au déclenchement de conduites méprisantes à l'égard des étrangers augmente d'autant plus que les individus ont peu de connaissances, des connaissances fausses ou même pas de connaissances sur autrui venant d'un autre pays.

²⁰⁷ Neuner G., Parmenter L., Starkey H., Zarate G., *La compétence interculturelle*, Etudes coordonnées par Michael Byram, Conseil de l'Europe, mai 2003, p. 52.

²⁰⁸ Moscovici S., *op. cit.*, p. 52.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE SITUATIONNEL ET MÉTHODOLOGIQUE
DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

Chapitre 1. Cadre situationnel : le contexte social grec et l'immigration

Introduction

On a déjà souligné, en adoptant l'affirmation de Durkheim, que l'éducation est « chose éminemment sociale²⁰⁹ ». Pour présenter, donc, et décrire la réalité du contexte éducationnel grec au sein duquel se situe l'intérêt central de notre étude nous partons de la description du contexte social, politique, économique de la société grecque, étant donné que l'éducation constitue une institution sociale majeure et qu'elle fait partie intégrante du cadre social plus élargi du pays. D'ailleurs, comme Durkheim le mentionne, « lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles²¹⁰ ».

1. Courte revue historique sur la Grèce moderne

Pour décrire la réalité du contexte social grec, nous commençons par une courte référence à l'histoire de la Grèce moderne depuis la guerre d'indépendance de 1821 contre l'occupation ottomane et la reconstruction du pays jusqu'au début du 21^e siècle qui est marqué par l'entrée du pays dans la zone euro (2002)²¹¹. Ces références nous aident à montrer les caractéristiques socio-politiques particulières de ce pays, liées étroitement à sa situation géopolitique.

Tout au long de son histoire moderne, dès la constitution de l'Etat grec indépendant, la Grèce a toujours été reliée de quelque façon à des puissances extérieures. L'avenir du pays semble dépendre des pays européens qui jouent un rôle déterminant dans son indépendance mais qui viennent contribuer à sa libération et sa construction étatique chacun incité par ses propres intérêts politiques et économiques vu l'importance géopolitique et historique de ce nouvel Etat. Il en découle que la réalité du contexte social grec doit être envisagée par rapport à la place géopolitique de ce pays qui se trouve au confluent de l'Europe

²⁰⁹ Durkheim Emile, 1922, *Education et Sociologie*, Quadrige, 2^e édition 1989, Presses Universitaires de France, p. 6-7.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 46.

²¹¹ Voir Annexes, p. 6-7.

Occidentale, des Balkans et du Proche Orient, et aux relations que la Grèce entretient avec ses voisins. La prise en considération de cet aspect lors de la description du contexte social grec contemporain est importante car elle peut éclairer en partie les réactions des autorités politiques grecques et des citoyens par la suite contre tout ce qui pourrait « menacer » ou « paraître menacer » la cohésion politique et sociale du pays.

Plus précisément, en matière de relations que la Grèce entretient avec ses voisins on doit prendre en considération les points suivants :

- l'instabilité politique dans la région balkanique qui conduit à, et favorise souvent, une contestation des frontières par les Etats voisins ce qui crée une hypersensibilité aux questions nationales pour les pays impliqués et leurs pays voisins ;
- la présence en Thrace grecque d'une forte minorité musulmane à la natalité élevée qui fait parfois redouter un processus à la chypriote ou à la kossovare ;
- les relations avec la Turquie sont difficiles depuis 1955 et surtout depuis 1974 (invasion de Chypre) ;
- les revendications turques sur certaines îles de l'Egée depuis 1974 (quelques provocateurs plantent le drapeau turc sur l'îlot grec Imia au large de Kalymnos en 1996) ;
- la question de la Fyrom (les revendications de ce nouvel Etat qui choisit un symbole – le soleil découvert dans la tombe de Philippe de Macédoine – ressenti comme spécifiquement grec).

Par ailleurs, selon Boutillier et Tonnet, dès les premières années de l'indépendance de la Grèce et la reconstruction du pays, les Européens ont joué un rôle capital dans la définition des frontières du pays ainsi que dans l'administration politique et économique de cet Etat recréé à l'image de son passé idéalisé. Comme les mêmes auteurs l'affirment « *malgré les compromis entre tradition et modernité, l'édifice était fragile. Il fallait donc chercher une solution intellectuelle pour construire un pont entre les deux mondes (antiquité et modernité), entre les deux visions de temporalité. Cette nécessité a commencé à se faire sentir comme une urgence pendant la deuxième moitié du XIXème siècle,*

*quand les autres nationalismes balkaniques ont commencé à s'affirmer*²¹² ». Devant la menace de revendications territoriales par les autres peuples balkaniques après la chute de l'Empire ottoman, la Grèce devrait créer une forte cohésion politique et sociale. Deux éléments constitutifs de la cohésion politique et sociale de la Grèce actuelle sont la langue et la religion.

2. Langue et Religion

En se référant au rôle de la langue dans la société grecque Boutillier et Tonner affirment que « *au fil des années, la langue, toujours fondamentalement semblable et toujours renouvelée, constitue un puissant facteur d'unité*²¹³ ». En effet, comme il est défini dans la Constitution du pays la langue officielle de la Grèce est le grec et il est utilisé dans tout le territoire, dans tous les domaines sociaux et administratifs ainsi que dans tous les degrés de l'éducation. On constate ici l'importance attribuée à la langue en tant qu'élément fondamental de l'identification nationale/ethnique et culturelle des Grecs. D'ailleurs, il est très important de souligner que le gouvernement grec ne reconnaît pas l'existence de minorités linguistiques dans le territoire du pays.

Un autre facteur important qui favorise la cohésion sociale et politique dans la société grecque tout en constituant un élément fondamental de l'identification nationale/ethnique et culturelle des Grecs c'est la religion. La Grèce est un pays orthodoxe. Les rapports entre l'Etat et les communautés religieuses y sont déterminés par la Constitution, les lois exécutives et les conventions internationales. Il n'y a pas de séparation législative entre l'Etat et l'Eglise. Comme il est mentionné dans Eurybase « *Selon la Constitution du pays (Partie A', Segment B', Art. 3) la religion dominante en Grèce c'est la religion de l'Eglise Orthodoxe de l'Est de Christ*²¹⁴ ».

Toutefois, en ce qui concerne la religion « *la Constitution grecque (Segment B', art. 13) stipule que : a) la liberté de conscience religieuse est inviolable, b) la jouissance des droits personnels et politiques ne dépend pas de croyances*

²¹² Boutillier S., Tonnet H., (dir.), 2003, *La Grèce dans tous ses états*, L'Harmattan, p. 21, 25.

²¹³ *Ibidem*, p. 11.

²¹⁴ Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe, *Organisation du système éducatif en Grèce 2007/2008*, European Commission, p. 1-6.

*religieuses de l'individu, c) toute religion connue est libre et son culte est pratiquée sans empêchement, protégée par la loi, d) les fonctionnaires de toute religion connue sont soumis à la même surveillance par l'Etat et aux mêmes responsabilités face à l'Etat que les fonctionnaires de la religion dominante du pays*²¹⁵ ». Une minorité musulmane, constituant le tiers de la population de Thrace et comptant environ 300.000 membres d'origine turque (50%), pomaque (35%) et tsigane (15%), est actuellement reconnue par le gouvernement du pays comme minorité religieuse.

3. La Grèce dans l'internationalisation : société et économie

Il nous paraît très important de citer ici la place de la Grèce contemporaine dans l'internationalisation afin de voir, d'une part, la participation et le rôle de la Grèce actuelle dans les mutations politiques, économiques et sociales sur le terrain européen et international et de prendre en considération, de l'autre, les influences de ces mutations dans le domaine social, politique et économique de la société grecque contemporaine. Comme il est mentionné dans Eurybase²¹⁶, la Grèce participe à des organismes internationaux :

- membre fondateur de l'ONU depuis 1945 ;
- intégration et place dans CEE ;
- intégration dans l'UEM en 2002 ;
- appartenance aux organismes internationaux (OCDE, OSCE, OTAN, UEO) ;
- participation à tous les forums de coopération de l'Europe avec les autres Continents.

Egalement, depuis 1990, la Grèce devient le second investisseur étranger en Albanie, en Bulgarie et en Roumanie et l'un des mieux placés en Ukraine. De plus, grâce à sa position géographique elle devient un passage de grands travaux économiques internationaux (ex. l'oléoduc). Comme il est souligné dans Eurybase, les objectifs de la politique économique de la Grèce sont les suivants :

- *l'assainissement des finances publiques ;*
- *l'économie compétitive ;*
- *l'augmentation plus rapide de la productivité ;*

²¹⁵ *Ibidem.*

²¹⁶ *Ibidem.*

- *l'augmentation de l'emploi et la diminution du chômage ;*
- *le renforcement des investissements et l'attrait d'investisseurs étrangers ;*
- *le maintien et le renforcement du potentiel (dynamique) de développement ;*
- *l'extraversion de l'économie grecque ;*
- *le renforcement de l'esprit d'entreprise ;*
- *le renforcement de la cohésion sociale²¹⁷.*

Il est vrai que la modernisation de la société grecque semble s'être accélérée depuis son adhésion en 1981 dans la Communauté économique européenne puis depuis son entrée dans la zone euro en 2002. Mais, comme il est souligné par Boutillier et Tonnet, « *si la société grecque peut désormais jouir des plaisirs de la société de consommation, elle en connaît également les désagréments : chômage, pauvreté, précarité de l'emploi, immigration clandestine, solitude et individualisme, pollution et urbanisation incontrôlée, etc²¹⁸* ». Nous considérons que cette situation est censée développer des sentiments d'insécurité, d'instabilité et de peur chez les Grecs par rapport à la situation sociale antérieure, ce qui peut renforcer le développement de sentiments et d'attitudes xénophobes et racistes.

En effet, comme les mêmes auteurs le précisent, la société grecque actuelle présente toutes les caractéristiques sociologiques et économiques d'une société moderne se résumant à ce qui suit :

- *Faiblesse relative de la population active employée dans le secteur primaire. Le secteur tertiaire attire la plus grosse part de la population active conformément à l'idée de la société des services en devenir. En Grèce, la population active se concentre dans l'agriculture d'une part, dans les services d'autre part.*
- *Importance relative du travail salarié par rapport au travail indépendant. En Grèce la petite entreprise, voire même la micro-entreprise domine dans tous les secteurs.*
- *Déclin du rôle familial et développement de la solitude et de l'individualisme.*

²¹⁷ *Ibidem.*

²¹⁸ Boutillier et Tonnet, *op. cité*, p. 97.

- *Importance de l'Etat-providence (éducation, santé, infrastructure, transports collectifs, etc.). En Grèce, l'Etat-providence apparaît avec un siècle de décalage par rapport aux grands pays industriels.*
- *Le poids de plus en plus important de l'immigration. Facteur qui attire les immigrants : économie qui se développe et qui devient plus prospère.*²¹⁹

Tableau 1 : Répartition de la population active par secteur d'activité en Grèce²²⁰.

Secteur d'activité	Population active
Agriculture	17%
Industrie	23%
Tertiaire	59%

3.1. Emigration et Immigration

Depuis 1990 (ouverture des frontières), la Grèce, à la suite de la disparition du bloc communiste, et en raison de son appartenance à la zone Schengen, connaît un grand flux migratoire. Il s'agit surtout d'immigrés économiques venant des pays balkaniques. La nouvelle situation sociale transforme en quelques années la Grèce de pays d'émigration - durant la guerre froide entre 1961 et 1969 plus d'un million de personnes, soit le 20% des actifs, avaient quitté le pays - en pays d'immigration²²¹. D'après les données apportées par le Ministère des Affaires Intérieures²²² en juillet 2004, le nombre des étrangers qui se trouvent en Grèce possédant un permis de séjour se monte à 198.374 et ils viennent de 134 pays. L'Albanie se situe à la première place comme le pays d'origine de 63,24% du total des étrangers qui possèdent un permis de séjour en Grèce. La Bulgarie se trouve bien plus loin à la deuxième place (avec le 10,58%) suivie de la Roumanie (avec le 4,08%). La dernière place de l'échelle est partagée entre 18 pays d'origine.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 99-100.

²²⁰ *Ibidem*, p. 100.

²²¹ Informations citées dans Boutillier et Tonnet, *op. cité*, p. 9-10.

²²² Source IMEΠΟ, 2004 (Institut de Politique Migratoire).

En général, comme il est souligné par Boutillier et Tonnet, « *le phénomène migratoire en Grèce combine plusieurs types de migrations : la mobilité intra-européenne, l'immigration étrangère et l'immigration clandestine, les réfugiés politiques, le retour d'émigrants ou le retour de minorités grecques d'autres pays des Balkans ou de Russie*²²³ ». Selon les données démographiques fournies par le Service National de la Statistique en Grèce (ΕΣΥΕ), tirées du recensement de 2001, la population du pays monte à 10.934.080 habitants dont 5,41 millions d'hommes (49,51%) et 5,52 millions de femmes (50,49%). Le nombre estimé d'habitants du pays en 2007 monte à 11.171.740 habitants²²⁴. La plupart de la population habite toujours les grandes villes. Plus précisément, le 27,6% de la population du pays habite à Athènes, 7,3% de la population habite à Thessalonique tandis que 1,7% du total de la population du pays habite à Patras. D'après le recensement de 2001, le nombre des immigrés se montait à 761.813 d'individus dont la majorité habitent les centres urbains²²⁵. Cependant, selon les données démographiques fournies par ΕΣΥΕ, le nombre total d'immigrés en Grèce en 2008 s'élève à 663.297 dont 637.689 venant d'Europe et 25.608 venant d'autres continents²²⁶.

3.1.1. Elèves indigènes, étrangers et rapatriés en Grèce

Comme on l'a déjà vu, durant les années '90, la Grèce affronte le plus grand flux migratoire dans son histoire moderne. Actuellement, un nombre considérable d'immigrés et de rapatriés vivent et travaillent en Grèce. Plus précisément, selon le recensement démographique du pays en 2001, un nombre important de familles étrangères vivent en Grèce. Selon la même source de données démographiques, 17% de la population immigrée sont des enfants de moins de 15 ans et 8% des adolescents de 15 à 19 ans. Par ailleurs, d'après la répartition des élèves étrangers dans les écoles publiques durant l'année scolaire 2006-2007²²⁷, la moitié environ d'entre eux vont à l'école primaire (54.415 élèves étrangers sont au primaire sur

²²³ Boutillier S., Tonnet H., *op. cité*, p. 112-113.

²²⁴ ΕΣΥΕ 2007. Voir aussi Annexes p. 8 (tableau 1).

²²⁵ Les données statistiques sur la population concernent la « population permanente » du pays.

²²⁶ ΕΣΥΕ 2009. Remarque : les éléments se réfèrent à la « population permanente » et aux étrangers en séjour légitime en Grèce le 31-12-2008 (d'après les données envoyées au S. G. ΕΣΥΕ par le ministère des Affaires Intérieures, de Décentralisation et de Gouvernement Électronique et la Police Grecque). Voir aussi Annexes p. 8 (tableau 2).

²²⁷ Source ΠΠΟΔΕ (Institut d'Education de Rapatriés et d'Education Interculturelle). Voir aussi Annexes p. 9 (tableau 2).

109.482 dans tous les niveaux d'enseignement). En ce qui concerne le pourcentage des élèves étrangers par rapport à l'ensemble de la population de l'école primaire, ces élèves représentent environ le 9,3%. En outre, durant la même période, les écoles publiques d'Attique ramassent le pourcentage le plus élevé d'élèves étrangers (24.081 élèves étrangers sur 177.719 élèves de l'ensemble de la population scolaire) suivie de Thessalonique (7.802 élèves étrangers sur 111.267 élèves de l'ensemble de la population scolaire)²²⁸. Autrement dit, comme Tzortzopoulou²²⁹ le vérifie, la majorité des élèves étrangers dans le système éducatif du pays fréquentent l'école primaire.

En ce qui concerne maintenant le pays de naissance de ces élèves, selon les données apportées par le ministère de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2002-2003, la grande majorité d'entre eux sont nés en Albanie (72,4%), suivie de Bulgarie (3%), de Géorgie (2,2%) et de Russie (2,1%). Il est très intéressant de noter ici que 10,7% des élèves étrangers fréquentant l'école grecque sont nés en Grèce²³⁰.

D'après ces statistiques, les classes scolaires des écoles grecques se transforment désormais en classes multiculturelles. La gestion de la question éducative des enfants d'immigrés, en tant que facteur important de leur intégration sociale, constitue un défi pour le système éducatif grec. Voyons dans le chapitre suivant quelle est l'organisation et l'administration générale de l'éducation en Grèce et quels changements y entraîne la présence d'élèves immigrés.

²²⁸ *Ibidem*. Voir aussi Annexes p. 9 (tableau 4).

²²⁹ Informations recueillies dans Tzortzopoulou M., « Enfants d'immigrés : Questions d'intégration dans l'éducation et la société » dans Ketszopoulou M., Kikilias H, Mouriki A., Papapetrou G., Tzortzopoulou M., Fronimou E., (éd.), *Le Portrait Social de la Grèce 2006*, EKKE, Institut de Politique Sociale, 2007, p. 84.

²³⁰ *Ibidem*. Voir aussi Annexes p. 10-11 (tableau 7).

Chapitre 2. Cadre situationnel : le système éducatif grec

Introduction

Depuis la fin des années 50, la Grèce a introduit des politiques éducatives visant à réformer son système d'éducation dans le but d'en améliorer de façon significative à la fois la qualité et l'équité. Pour atteindre ces objectifs, les gouvernements démocratiques ont accru le rôle de l'Etat, fixé des priorités, et joué un rôle moteur dans le développement de l'éducation. Conformément à la Constitution grecque, le système éducatif dans son ensemble est supervisé par l'État. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement continu et des Cultes et l'Institut pédagogique²³¹ énoncent les politiques ainsi que les objectifs du système éducatif. L'Institut pédagogique est également chargé d'étudier les politiques d'éducation et l'évolution des programmes scolaires.

Les provinces grecques sont divisées en zones d'éducation locales régies par le ministère, qui veille à ce que chaque école suive le programme scolaire obligatoire. Autrement dit, l'Etat maintient un rôle de conducteur et de responsable de l'éducation : il fixe des normes en terme de curriculum, il supervise, il apporte une aide technique et répartit les ressources dans les académies et les bureaux d'éducation de l'enseignement primaire et secondaire. En effet, la politique éducative menée depuis 1960 est caractérisée par son organisation fortement centralisée.

En matière de dépenses publiques pour l'éducation, au cours de cette même période, on observe une augmentation passant de 4,8% en 1950 à 10,6% du PNB en 1955 et se stabilisant entre 13% et 15% durant la période 1960-1984. Particulièrement, à partir de 1960 et jusqu'en 1966 on remarque une augmentation continue des dépenses publiques pour l'éducation, par rapport aux dépenses totales de consommation, qui atteignent même, en 1966, 16,2% du PNB. Le résultat de cette politique a été une explosion éducative après 1964, marquée par

²³¹ Depuis le 20 février 2012 et suite à l'arrêté ministériel Φ.908/18254/H (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012), on a l'arrêt du fonctionnement de l'Institut Pédagogique et la mise en service de l'Institut de Politique Educative (IEΠ).

une augmentation très rapide des effectifs tant dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le temps passé à l'école s'est allongé de façon spectaculaire, de nombreuses infrastructures ont été inaugurées, l'accès aux manuels scolaires et aux TIC s'est étendu presque à l'ensemble des établissements et la réforme des programmes de la maternelle à la fin du secondaire a été entreprise. Toutefois, durant la période 1996-2001 on remarque une tendance à la baisse constante des dépenses publiques pour l'éducation. Le pourcentage des dépenses annuelles pour l'éducation, au cours des années 1996-2001, a représenté successivement 16%, 11%, 10%, 5% et 4% du PNB. Ce pourcentage n'a pas changé ces dernières années. Il en résulte que la Grèce se place aux derniers rangs des pays de l'OCDE, étant donné que les dépenses totales du ministère de l'Education nationale représentent près de 3,5% des dépenses publiques, taux inférieur à celui de la moyenne des dépenses des pays de l'OCDE.

1. Eléments historiques

Il nous paraît essentiel de donner quelques dates clés pour décrire le système éducatif grec. Un bref aperçu historique permettra de comprendre ce qui a conduit le système à ce qu'il est actuellement et dans lequel s'inscrit notre travail. Nous nous contenterons ici pour des raisons d'économie de mettre en relief les événements concernant surtout l'enseignement du primaire.

1964 : Réforme éducative ayant comme inspirateur E. Papanoutso. D'après le projet de loi 4379/1964, « Organisation et administration de l'éducation générale (élémentaire et moyenne) », on a introduit une série de changements dont les plus importants sont les suivants :

1. L'éducation élémentaire fondée sur 6 années de scolarité et distribuée par l'école primaire devient obligatoire pour tous les enfants dès l'âge de 6 à 12 ans.
2. Le grec ancien est désormais enseigné à partir de traductions, alors que le démotique est introduit dans tous les niveaux de l'enseignement.
3. L'éducation est déclarée gratuite pour tous les enfants de 6 à 15 ans.
4. Fondation de l'Institut Pédagogique.

1967 : Dictature militaire. Rupture de tout progrès déjà effectué dans le cadre du système éducatif grec.

1974 : Changement de régime politique et retour à la démocratie.

1976 : Loi 576/1976 sur l'organisation et l'administration de l'éducation générale d'après laquelle :

1. L'école primaire (6 années) ainsi que l'enseignement secondaire inférieur, le « gymnasio » (3 années) deviennent obligatoires.
2. Introduction du démotique à l'école primaire.
3. Fondation du Centre de Recherches Educatives et de Formation (KEME) et abolition du Conseil Supérieur de l'Education.
4. Abolition des examens d'entrée de l'école primaire au collège. Le collège (gymnasio), enseignement obligatoire de trois ans pour tous les enfants, constitue le premier cycle de l'éducation générale intermédiaire.
5. Changements dans les curricula. L'enseignement du grec ancien s'effectue à partir de traductions.

1981-1985 : Une suite de réformes éducatives tentent de modifier les caractéristiques tant intérieures qu'extérieures de l'éducation grecque. Les mesures prises les plus importantes se résument aux suivantes :

1. Le démotique est déclaré langue officielle du pays et le système d'écriture à un seul accent est introduit dans tous les niveaux de l'enseignement.
2. Rédaction et édition de nouveaux manuels scolaires pour le primaire, le collège et le lycée.
3. Rédaction de nouveaux curricula sur l'éducation générale.
4. Abolition de l'institution de l'*inspecteur* dans l'enseignement primaire, secondaire, technique et professionnelle et introduction de l'institution du *conseiller pédagogique* dont le rôle repose sur la direction scientifique et pédagogique ainsi que l'évaluation et formation des enseignants.

1997 : Réforme éducative à tous les niveaux du système éducatif grec dans le cadre de l'unification européenne. La réforme se base sur cinq principes :

1. Education de caractère démocratique visant à ce que chaque citoyen puisse avoir un accès égal à la procédure éducationnelle quels que soient son origine sociale, son sexe etc. Mise en application d'un programme (financé par l'Union Européenne et l'Etat) pour l'éducation des Roms.
2. Education qui offre les mêmes chances à tous, fonctionnant comme mécanisme de prévention à l'exclusion sociale et assurant la cohésion sociale.
3. Renforcement du caractère public et gratuit de l'éducation.
4. Education à visée humaniste, cultivant la langue et la tradition culturelle du pays tout en s'ouvrant à la compréhension de l'environnement international.

2000 : Avec la réforme éducative de 2000 on prévoit les innovations suivantes :

1. Formation du Cadre Commun de Programme d'Etudes couvrant tous les niveaux et degrés d'éducation, allant du primaire au lycée. Dès lors les objectifs-principes de l'éducation nationale à tous les niveaux d'enseignement sont communs.
2. Loi sur la mise en place de programmes spécifiques d'intégration scolaire, adressés à des enfants venant de catégories sociales spécifiques comme les gitans, les rapatriés, les étrangers, les musulmans, visant à leur apprendre la langue grecque tout en gardant et en respectant leurs diversités culturelles, là où il en existe.
3. Promotion de l'éducation des Grecs de l'étranger ainsi que de l'éducation interculturelle.
4. Loi sur le fonctionnement de programmes de formation pour les enseignants.
5. Revalorisation de l'éducation préscolaire. Introduction de l'institution de l'école maternelle journalière (mise en application depuis la rentrée 2007/2008).
6. Loi sur l'introduction de Cours de Soutien pour les élèves qui affrontent des difficultés d'apprentissage.

2003 :

1. Introduction institutionnelle du Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) pour l'enseignement obligatoire, accompagné de Programmes d'Etudes Analytiques (PEA) couvrant tous les niveaux et degrés d'éducation, allant du primaire au lycée. Dès lors les objectifs-principes de l'éducation nationale dans tous les niveaux d'enseignement sont communs.
2. Au sein du CCIPE on a l'introduction officielle d'un programme éducatif innovant, la « Zone d'Innovations Interdisciplinaires » (ZII) qui est mise en application officielle dans toutes les écoles maternelles et primaires du pays dès l'année scolaire 2004-2005 (Décision ministérielle Φ 12/545/85812/ Γ, FEK tome B', n°1280/13-9-05) et qui a comme objectif l'approche interdisciplinaire du savoir à travers de méthodologies éducatives fondées sur le vécu et la participation active des élèves. De cette façon, on vise à ce que les élèves assument des responsabilités, qu'ils apprennent à apprendre, à coopérer entre eux, à communiquer efficacement avec leur entourage social et, finalement, qu'ils développent chez eux une attitude positive vers l'apprentissage et l'école.
3. Rédaction de nouveaux manuels didactiques pour le primaire (29 manuels didactiques) suivant le CCIPE et les nouveaux PEA. Les nouveaux curricula et manuels didactiques seront mis en vigueur dans le système éducatif du pays dès la rentrée scolaire 2005.
4. Introduction de l'enseignement de l'anglais langue étrangère depuis la troisième année du primaire au lieu de la quatrième année où on commençait cet enseignement jusqu'alors.

2004-2006 :

1. Fondation de l'Ecole Européenne à Crète.
2. Fondation de l'Université Internationale en Grèce.
3. Introduction de l'enseignement d'une seconde langue étrangère - français ou allemand – dans les deux dernières années du primaire à titre de deux heures par semaine.

2007 : Depuis la rentrée scolaire, une série de manifestations et de grèves touchant tous les niveaux de l'enseignement public grec ont lieu. Les dernières années ont vu des changements dans le système éducatif du pays qui s'accélérent avec le changement du gouvernement aux élections de 2009. Le nouveau ministre de l'éducation nationale a déjà déclaré le déclenchement dans les années qui suivent de changements profonds dans le système éducatif du pays. Il s'agit d'un projet officiel à long terme sous le titre « la nouvelle école » au sein duquel « l'élève se met en priorité ».

Avec le bénéfice du recul, on peut dire que, globalement, le système éducatif grec est régi par un système fortement centralisé, d'engagement politique et juridique qui ne laisse pas beaucoup de marges pour la prise d'initiatives. Au cours de ces dernières décennies le système éducatif grec n'est pas caractérisé par la stabilité ni par l'efficacité des changements effectués. Les réformes entreprises sont dues, souvent, à une volonté politique s'intégrant dans un cadre économique, social et politique précis, sans prévision d'une planification politique et sociale à long terme. Depuis le retour à la démocratie, en 1974, les différents gouvernements démocratiques ont successivement élaboré et mis en œuvre des politiques animées par des conceptions diversifiées de la qualité et de l'équité de l'éducation nationale. Les discontinuités éducatives ont été le fruit non seulement de changement de gouvernement mais aussi de changements de ministres de l'Éducation au sein d'un même gouvernement.

2. Fonctionnement général de l'enseignement

Dans cette partie nous présentons succinctement la façon générale dont fonctionne le système éducatif grec par rapport à la durée, l'organisation de scolarité, les rythmes et l'évaluation scolaires et les effectifs par classe. En plus, nous introduisons au moyen d'un tableau une comparaison entre le système éducatif grec et le système éducatif français. Il nous paraît nécessaire de souligner ici que notre étude est centrée spécifiquement au premier niveau de l'enseignement public en Grèce et plus précisément à l'école primaire. Notre choix de focaliser notre recherche à l'école primaire résulte dans un degré considérable du fait que le nombre d'élèves étrangers y est bien supérieur en comparaison avec les autres niveaux d'éducation. Par ailleurs, on cible notre étude à la dernière année du

primaire car nous considérons qu'il s'agit d'une étape charnière dans la vie scolaire des enfants étant donné qu'ils terminent le primaire et qu'ils se préparent pour entrer dans le secondaire. L'étude de la façon dont l'innovation éducative en question est introduite dans les curricula et les manuels didactiques de la sixième année du primaire, et des réactions des enseignants en pratique face à la nouvelle réalité éducative, nous procurent des informations importantes sur ce qui aurait précédé et ce qui peut suivre en ce qui concerne la mise en oeuvre d'une approche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Après avoir présenté la durée et l'organisation globales de scolarité dans le système éducatif grec nous en focalisons notre présentation sur l'enseignement primaire, voire sur l'école primaire.

2.1. Durée de la scolarité

L'enseignement obligatoire commence actuellement à l'âge de cinq ans et se poursuit jusqu'à l'âge de 15 ans. Bien que l'enseignement obligatoire dure 10 années, l'espérance de vie scolaire en Grèce (nombre d'années durant lesquelles un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé durant sa vie entière) est proche de 17 années (elle est en moyenne de 17 années dans les pays de l'OCDE). La tendance est à l'augmentation pour ce qui est de la durée de la scolarité et du nombre d'enfants scolarisés. Aujourd'hui, on compte moins de 4% d'analphabètes chez les plus de 15 ans.

2.2. Organisation de la scolarité

L'enseignement s'organise à trois niveaux : primaire, secondaire et supérieur.

- L'enseignement primaire, divisé en école maternelle et école primaire :
 - i) L'école maternelle (« nipiagogeio ») est devenue obligatoire à partir de l'année scolaire 2007/2008 et accueille des enfants jusqu'à l'âge de cinq ans et demi. En effet, avant d'entrer dans l'enseignement primaire, les enfants âgés de 3 ans et demi à 5 ans et demi peuvent fréquenter une école maternelle, publique ou privée (la première année de la maternelle est facultative). Signalons qu'en général, les écoles maternelles ne sont ouvertes que le matin. En 2004-2005, 141.646 enfants

de cette tranche d'âge sont scolarisés (dont 137.059 dans le public et 4.595 dans le privé)²³².

ii) L'école primaire (« dimotiko ») correspond à six années d'enseignement obligatoire et accueille les enfants de six à douze ans. Avec peu d'exceptions, les écoles primaires, publiques ou privées, ne fonctionnent que le matin. En 2004-2005, 620.242 enfants de cette tranche d'âge sont scolarisés (dont 603.108 dans le public et 47.134 dans le privé)²³³.

▪ L'enseignement secondaire, divisé en enseignement secondaire inférieur (1^{er} cycle) et supérieur (2^e cycle) :

i) L'enseignement secondaire inférieur ou de premier cycle (« gymnasio ») est obligatoire et correspond à trois années d'enseignement pour les adolescents de treize à quinze ans. En 2005-2006, 336.258 enfants de cette tranche d'âge sont scolarisés (dont 318.436 dans le public et 17.822 dans le privé)²³⁴.

ii) L'enseignement secondaire supérieur ou de second cycle (« lykeio ») correspond à deux ou trois années d'enseignement (selon le type de lycée choisi : « Lycée Général », d'enseignement général ou « TEE²³⁵ », d'enseignement technique professionnel) pour les adolescents de quinze à dix-huit ans. Divisé en trois branches, à savoir théorique, positive et technologique, il n'est pas obligatoire. En 2005-2006, 347.665 enfants de cette tranche d'âge sont scolarisés dans l'enseignement secondaire supérieur. Plus précisément, 243.288 enfants de cette tranche d'âge sont scolarisés au lycée général (dont 224.734 dans le public et 18.554 dans le privé) et 104.377 au TEE (dont 101.131 dans le public et 3.246 dans le privé)²³⁶.

Le tableau suivant permet de comprendre le système scolaire grec au regard du système scolaire français.

²³² Source YPEPTH [www.minedu.gov.gr/]

²³³ *Ibidem.*

²³⁴ *Ibidem.*

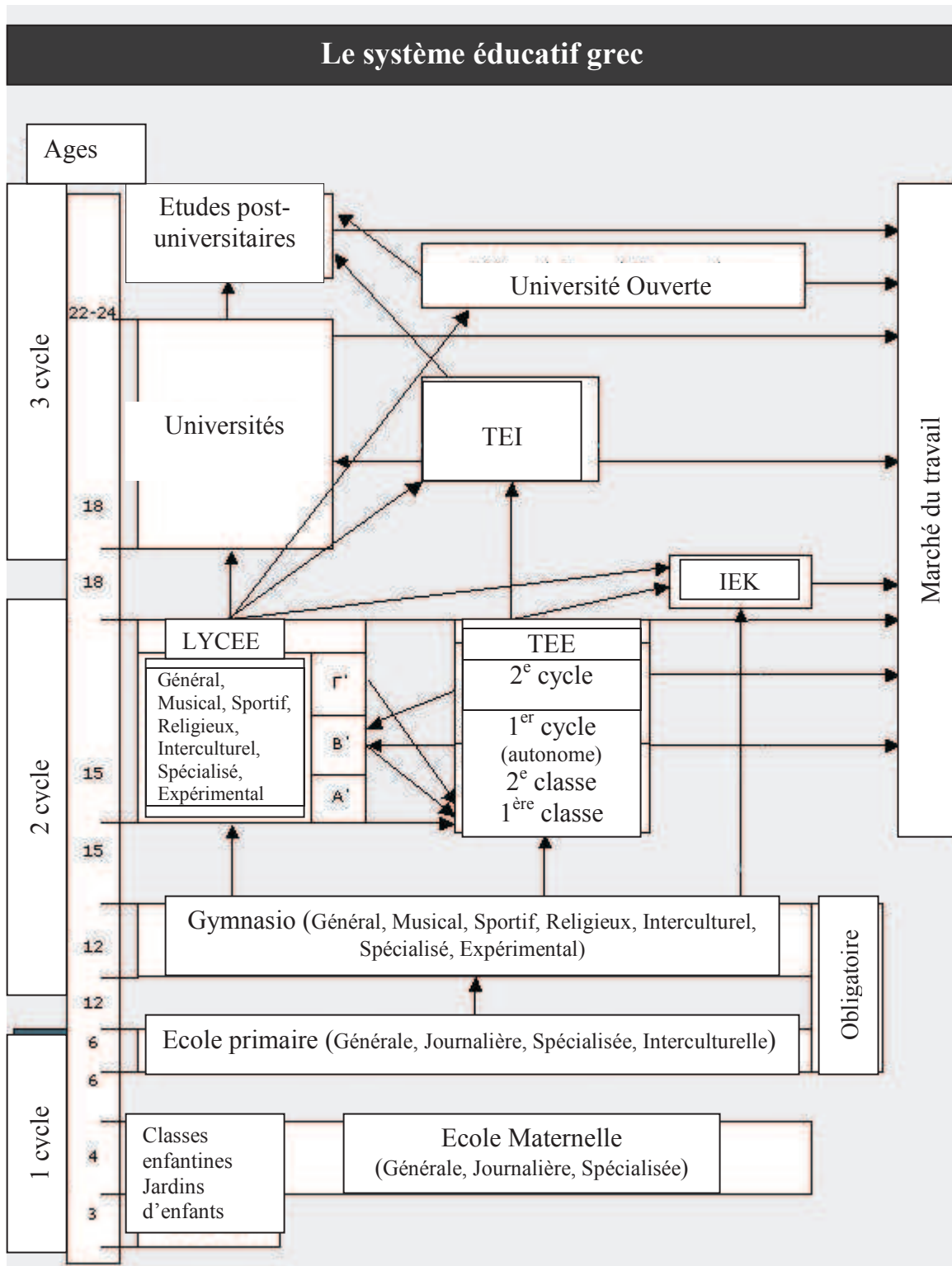
²³⁵ Dont le nom est actuellement changé en ΕΠΙΑΛ (Lycée professionnel).

²³⁶ *Ibidem.*

Tableau 1 : mise en perspective des différentes étapes scolaires grecques et françaises.

Etapes de la scolarité française	Système français	Système grec	Etapes de la scolarité grecque	
MATERNELLE	Petite section		MATER- NELLE (nipiagogeio)	
	Moyenne section	1 ^{ère} année (« pronipio »)		
	Grande section	2 ^e année (« nipiagogeio »)		
ELEMENTAIRE	CP	1 ^{ère} année	PRIMAIRE (Dimotiko)	
	CE1	2 ^e année		
	CE2	3 ^e année		
	CM1	4 ^e année		
	CM2	5 ^e année		
SECONDAIRE	6 ^{ème}	6 ^e année	Gymnasio	SECONDAIRE
	5 ^{ème}	1 ^{ère} année		
	4 ^{ème}	2 ^e année		
	3 ^{ème}	3 ^e année	Lykeio	
	2 ^e	1 ^{ère} année		
	1 ^{ère}	2 ^e année		
	Terminale	3 ^e année		

Tableau 2 : aspect général de la structure du système éducatif grec.



Tableaux 3-4 : mise en perspective du nombre d'élèves scolarisés en Grèce, dans les écoles primaires publiques et privées, l'année scolaire 2008-2009²³⁷.

Ecoles primaires	Nombre d'écoles	Nombre total d'enfants scolarisés	Nombre de classes	Classes du matin
Publiques	5.433	593.397	35.628	35.342
Privées	370	46.639	2.260	2.254
Total	5.803	640.036	37.888	37.596

Ecoles primaires	Nombre d'enfants scolarisés dans les écoles primaires selon l'âge					
	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Publiques	100.979	98.045	99.028	96.254	97.847	101.244
Privées	8.470	7.996	7.870	7.372	7.499	7.432
Total	109.449	106.041	106.898	103.626	105.346	108.676

2.3. Rythmes scolaires

Chaque établissement suit le découpage du calendrier scolaire décidé par le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement continu et des Cultes, de sorte qu'en fin d'année, chaque enfant d'un même niveau ait reçu le nombre minimal d'heures d'enseignement décidé par le ministère. De manière générale, la rentrée a lieu mi-septembre et l'année se termine mi-juin pour l'école primaire. Il y a quinze jours de vacances en décembre (vacances de Noël) et en avril ou mai (vacances de Pâques). Les élèves se rendent en classe du lundi au vendredi et la journée scolaire de l'enseignement primaire (école primaire) dure en moyenne cinq heures, de 8h10 à 13h15. Depuis la réforme éducative de 2007 on établit dans le système éducatif grec l'institution de l'école primaire journalière (obligatoire ou facultative selon l'établissement) dont l'horaire se prolonge jusqu'à 16h.

2.4. Evaluation scolaire

Durant les deux premières années de l'école primaire l'évaluation porte un caractère tout à fait descriptif. Durant la troisième et la quatrième année de scolarité l'évaluation descriptive est enrichie d'une évaluation d'ordre alphabétique de A (excellent) à D (faible). Les élèves qui obtiennent la mention

²³⁷ Source YPEPTH [http://ypepth.gr/el_ec_category6638.htm]

« faible » affrontent des difficultés d'apprentissage importantes. Pour ces élèves-ci sont prévus et appliqués des programmes de soutien. En cinquième et sixième année de l'école primaire, à part l'évaluation descriptive, une échelle de notation de 1 à 10 (1 est la note la plus basse et le zéro n'existe pas) est utilisée. Il n'y a aucun examen de passage durant la scolarité au primaire.

2.5. Effectifs par classe

Le nombre d'élèves par classe varie selon le type d'établissement (voir tableau sur le système éducatif grec), le niveau d'enseignement, mais surtout selon les régions et selon le milieu, rural (effectifs réduits) ou urbain. Par conséquent, en ce qui concerne l'enseignement public pour l'année scolaire 2008-2009, les effectifs par classe dans l'enseignement primaire étaient de 16,6 élèves, dans l'ensemble du pays, pour l'enseignement primaire. Selon les données apportées par le ministère de l'éducation nationale pour la même année, dans l'enseignement primaire public à chaque enseignant correspondaient 9,4 élèves. Toutefois, les effectifs par classe dans les régions urbaines de l'Attique et du Pirée peuvent être plus élevés.

Tableau 5°: Eléments statistiques sur l'enseignement primaire public pour l'année scolaire 2008-2009²³⁸.

Etablissements scolaires	5.433
Elèves	593.397
Nombre moyen d'élèves par établissement	109.2
Enseignants	62.602
Proportion entre élèves et enseignants	9,4
Nombre moyen d'élèves par classe	16.6
Nombre d'élèves ayant terminés leurs études	98.872
Classes scolaires	35.628

2.6. Les enseignants

D'après les recherches effectuées par KEE (Centre de Recherche éducative), durant l'année scolaire 2003-2004, le nombre d'enseignants travaillant dans l'enseignement primaire public s'élevait à 41.126 (soit 38,3%), contre 66.332 enseignants (soit 61,8%) dans l'enseignement secondaire public. Plus précisément, 8.265 enseignants (soit 7,7%) travaillaient dans les écoles maternelles et 32.861 (soit 30,6%) dans les écoles primaires. Le nombre des

²³⁸ *Ibidem.*

femmes dans les écoles primaires s'élevait à 60,9%²³⁹. En ce qui concerne la répartition des enseignants selon leur spécialité d'enseignement sur l'ensemble de la population enseignante dans les écoles primaires publiques, les données apportées par KEE montrent que, durant l'année scolaire 2003-2004, les maîtres généralistes représentaient 67,1% (dont 56,7% femmes), les enseignants de langues étrangères 9,3% (dont 93,7% femmes), les enseignants d'Education physique 12% (dont 47,1% femmes), les enseignants de Musique 5% (dont 75,2% femmes) et les enseignants d'Arts plastiques 2,9% (dont 81,3% femmes)²⁴⁰.

Jusqu'en 1977, le recrutement des enseignants aux niveaux primaire et secondaire se basait exclusivement sur une « liste d'attente ». Autrement dit, les enseignants étaient recrutés sur la base de la date de leur demande de nomination dans les écoles publiques. A partir de 1998, des concours nationaux (ASEP) ont été organisés afin de sélectionner les enseignants. Désormais, les enseignants sont employés dans les écoles sur la base du passage des concours ASEP, organisés et mis en place tous les deux ans. Pour le secteur privé, l'embauche se fait comme dans n'importe quelle entreprise. Même si les procédures de recrutement diffèrent selon les secteurs d'enseignement, les qualifications requises pour l'engagement d'un enseignant sont les mêmes dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé. En Grèce, aucun transfert du public vers le privé n'est possible, au contraire des transferts du privé vers le public.

Actuellement, la formation initiale de tous les enseignants du primaire et du secondaire se fait dans les universités, au sein des anciennes facultés pour les professeurs du secondaire et dans les Sections Pédagogiques universitaires pour les instituteurs des écoles maternelles et primaires. La durée des études pour tous (sauf les enseignants de musique dont les études durent 5 ans) est de 4 ans et elles sont sanctionnées par un diplôme équivalent sur le plan législatif, conférant à tous

²³⁹ Source KEE (Centre d'Etudes pédagogiques). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005, *Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, επιστημονικός υπεύθυνος: Βασίλης Κουλαΐδης, Athènes, p. 128. Voir Annexe p. 13 (tableau 1).

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 133. Voir Annexes p. 12 (tableau 2).

le même statut dans la fonction publique. Les Sections Pédagogiques préparent leurs étudiants uniquement pour l'enseignement primaire²⁴¹.

Toutefois, dans le passé les enseignants du primaire se formaient dans les Ecoles Normales (« didaskaleia ») ou les Académies Pédagogiques au sein desquelles les études duraient deux ans. Ces Ecoles ont été définitivement closes en 1991 (Décret Présidentiel N° 24/91), mais les Sections Pédagogiques Universitaires, instituées par la loi 1268/82, fonctionnent depuis l'année 1984-85. Suite à la décision du ministre de l'Education nationale en 1997, 20.000 instituteurs de l'école primaire, ayant obtenu un diplôme de l'Académie Pédagogique de deux ans, ont poursuivi des cours spéciaux dans les universités pour que leur diplôme soit assimilé à celui des Sections Pédagogiques Universitaires.

2.6.1. La formation initiale et continue des enseignants du primaire²⁴²

Les conseillers pédagogiques du primaire se chargent de la responsabilité du guidage scientifique et pédagogique ainsi que du soutien des enseignants de leur académie d'éducation. Ils gèrent la politique éducative et soutiennent l'application des innovations éducatives introduites dans le système éducatif. Ils participent à la planification de l'œuvre éducative dans les écoles de leur responsabilité, encouragent et guident les enseignants dans leurs besoins didactiques quotidiens et collaborent avec eux au fonctionnement de l'œuvre éducative tout au long de l'année scolaire. Ils participent à l'évaluation de l'œuvre éducative et des enseignants et assument des initiatives de formation des enseignants dans la région de leur responsabilité, visant à l'amélioration de l'enseignement de chaque matière suivant les principes de la nouvelle théorie psychopédagogique et de la méthodologie didactique. Enfin, ils incitent à l'application de nouvelles méthodes d'enseignement plus efficaces, ainsi qu'à l'utilisation de nouveaux moyens de technologie éducative.

²⁴¹ Informations tirées du Rapport Nationale de la Grèce, « *Développement de l'Education* », Institut Pédagogique, Ministère de l'Education Nationale et des Cultes, Athènes, 1994, présenté à la 44^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 3-8 octobre 1994. [Source : www.ibe.unesco.org]

²⁴² Eurydice (2004-05), *Le système éducatif en Grèce 2004/05*, Eurybase – La base de données d'information sur les systèmes éducatifs en Europe, Commission Européenne [source : http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home]

3. Le cadre institutionnel pour l'éducation des élèves étrangers et rapatriés

Les dernières années, il semble que l'Etat grec se sensibilise à la question de l'éducation des élèves étrangers/immigrés. En effet, en 1996 l'Etat grec réagit contre la polymorphie linguistique et culturelle remarquante de la société grecque actuelle, et par conséquent du public scolaire, par l'institutionnalisation du Secrétariat Spécial d'Education des Rapatriés et d'Education Interculturelle (Loi 2413/1996), par la fondation de l'Institut d'Education des Rapatriés et d'Education Interculturelle²⁴³ (début de fonctionnement en 2001) et par l'attribution à la communauté universitaire de la recherche des conditions de vie, d'éducation et de développement linguistique d'élèves portant une certaine provenance linguistique et culturelle.

Par ailleurs, le ministère de l'éducation nationale a prévu la mise en oeuvre de programmes divers comme la production du matériel didactique approprié, l'enseignement de soutien du grec comme langue étrangère (dans des classes d'accueil et des groupes de travail dirigé), la formation des enseignants, l'offre du soutien aux parents étrangers. Durant les années 1997-2000 et 2000-2004 ont fonctionné en Grèce les Programmes Opérationnels d'Education et de Formation Initiale²⁴⁴ qui constituent des programmes à grande échelle soutenus financièrement par l'Union Européenne. Plus particulièrement il s'agit des programmes suivants : « Intégration d'enfants tsiganes à l'école », « Education d'élèves rapatriés et étrangers », « Education d'enfants musulmans ». Les deux premiers ont été effectués à l'échelle nationale tandis que le dernier dans certaines villes grecques (Thrace, Rodopi, Evros).

Il est très important de souligner ici que, comme Skourtou, Vratsalis et Govaris²⁴⁵ le soulignent, bien que dans les textes officiels des programmes mentionnés ci-dessus il y ait des références à l'autre langue (la première langue des immigrés), cette langue ne semble pas jouer un rôle quelconque dans le processus éducatif des élèves bilingues. Il n'y a aucune formulation de stratégie sur ce qu'on peut

²⁴³ Source ΠΙΟΔΕ

²⁴⁴ ΕΠΕΑΕΚ : Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης.

²⁴⁵ Skourtou E, Vratsalis K, Govaris Ch., 2004, *Immigration en Grèce et Education : Appréciation de la situation actuelle – Défis et Perspectives d'amélioration*, Programme 5, Expertise, Université d'Egée, Septembre 2004, la présente expertise a été rédigée par délégation et financée par l'Institut de Politique Migratoire (IMEΠΙΟ) suite à une annonce publique, p. 26-27.

faire avec les langues maternelles des élèves impliqués. L'objectif visé des programmes susmentionnés est la meilleure participation rapide et massive des élèves étrangers dans les processus d'enseignement/apprentissage de l'école grecque ce qui sera atteint surtout, selon la politique éducative du pays, par l'apprentissage de la langue grecque. Cet effort vise finalement à l'intégration complète des élèves étrangers dans le curriculum officiel de l'éducation grecque.

En ce qui concerne la réalisation de la politique de l'Education Interculturelle, elle a été fondée sur deux niveaux. D'une part, sur le niveau d'établissements, selon la loi 2413/1996 qui règle des sujets d'éducation interculturelle et, d'autre part, sur le niveau d'action scolaire qui concerne l'application de programmes visant à la reconnaissance et le développement des conditions appropriées pour l'assurance de l'égalité de chances dans l'enseignement pour tous les élèves. La troisième phase de ces programmes a été effectuée durant les années 2006-2008. Durant toutes les phases de ces programmes, l'action focalise à la production du matériel didactique, la formation des enseignants, la sensibilisation de la communauté enseignante et de la société, et à l'enseignement de soutien. Le budget national pour les élèves rapatriés et étrangers dans l'enseignement primaire s'élève à 7.000.000 euros²⁴⁶.

Il est important d'ajouter ici que d'après une recherche sous mandat d'Unicef effectuée en 2001 en Grèce - à Athènes et à Thessalonique - sur le sujet « Discriminations-Racisme-Xénophobie dans le Système Educatif Grec », les opinions des élèves, des parents et des enseignants grecs sur les sujets mentionnés ci-dessus sont enregistrées et en résultent des conclusions sur l'acceptation/rejet de l'enseignement commun d'élèves indigènes et immigrés. Ce qui est d'une importance considérable dans notre recherche, c'est l'opinion des enseignants. Selon Skourtou, Vratisalis et Govaris²⁴⁷, les enseignants, ayant dans leur majorité écrasante des élèves étrangers dans leurs classes, ont avoué être impréparés à pourvoir aux nouveaux défis de l'environnement scolaire multiculturel et ont souligné la nécessité de suivre une formation appropriée. Dans la conclusion de la

²⁴⁶ Eurybase, *op. citée*, p. 215.

²⁴⁷ Skourtou E, Vratisalis K, Govaris Ch. (2004), *op. citée*, pp. 32, 34.

recherche d'Unicef (2001) il est souligné que les enseignants se sentent le besoin de formation.

3.1. Des Ecoles Minoritaires

Pour les élèves musulmans habitant à Thrace (reconnus comme minorité religieuse) fonctionnent des écoles minoritaires dans lesquelles l'enseignement s'effectue en grec et en turc. Le fonctionnement de ces écoles s'effectue sur la base du traité de Lozanne (1923) et à partir de réglementations législatives et de décisions normatives qui s'effectuent au sein des accords éducationnels internationaux. Plus particulièrement, aujourd'hui en Grèce, à Thrace, fonctionnent 225 écoles primaires minoritaires. Par ailleurs, comme on l'a déjà mentionné, depuis 1997 dans les écoles primaires minoritaires se met en application un programme spécialisé sous le nom « Education d'Enfants Musulmans » qui vise à l'amélioration des données éducatives - la performance scolaire, le matériel didactique, la formation des enseignants - de la minorité musulmane²⁴⁸.

3.2. Des Ecoles d'Education Interculturelle

Selon la loi 2413/96, la finalité de l'éducation interculturelle telle qu'elle est définie dans l'article 34 est « l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires d'enseignement primaire et secondaire pour la prestation d'éducation à des jeunes ayant de particularités éducatives, sociales, culturelles ». Suite à des décisions ministérielles, certaines écoles primaires publiques grecques ont été transformées en écoles d'éducation interculturelle dont le nombre monte actuellement à 26 écoles pour les deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire)²⁴⁹. Il est ordonné que dans les écoles interculturelles seront appliqués les programmes des écoles publiques correspondants tout en adaptant le contenu d'enseignement/apprentissage aux besoins particuliers des élèves « différents ».

Par ailleurs, la loi N. 2910/2001 institue le cadre d'accueil et d'installation en Grèce d'immigrés venant de pays hors de l'Union Européenne. D'après les décrets présidentiels 201/98 et 155/78 en vigueur dans l'Enseignement Primaire,

²⁴⁸ Eurybase, *op. cit.*, 41-42.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 200.

les étrangers mineurs ont la possibilité de s'inscrire dans toutes les écoles primaires du pays et dans certains cas sans même posséder tous les justificatifs sollicités. Le cadre institutionnel pour la fondation et le fonctionnement de Classes d'Accueil et de Groupes de Travail dirigé dans un nombre considérable d'écoles primaires générales où il est remarqué l'existence d'un nombre important d'élèves étrangers et rapatriés est mis en application par la décision ministérielle Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94.

Il nous paraît essentiel de souligner ici que d'après la loi 2413/96 sur l'éducation interculturelle, celle-ci concerne plutôt les populations étrangères tandis que, comme Unicef le précise (2001), cette éducation devrait s'adresser aussi bien aux élèves étrangers qu'aux élèves indigènes puisque tous les deux groupes constituent la population actuelle de la société grecque dont le bien être et l'évolution se fondent sur la qualité de communication entre les groupes qui la composent. Suivant la même conception Skourtou, Vratsalis et Govaris (2004) soulignent que les principes de l'éducation interculturelle doivent s'appliquer dans toutes les écoles grecques publiques et non seulement dans les écoles interculturelles qui fonctionnent actuellement en Grèce.

3.3. Des Classes d'Accueil et des Groupes de Travail Dirigé

Selon Skourtou, Vratsalis et Govaris²⁵⁰, la fondation des classes d'accueil en 1980 constitue le début d'une série d'efforts de gestion institutionnelle de la diversité linguistique et culturelle des élèves étrangers et rapatriés dans le contexte éducationnel grec. Plus particulièrement, la fondation des premières Classes d'Accueil s'associe surtout à la nécessité d'une adaptation et intégration scolaire d'une population en augmentation constante d'élèves issus de familles rapatriées venant surtout de pays d'Europe Occidentale. Ces classes d'accueil assument essentiellement, selon les auteurs, l'oeuvre de compensation du capital linguistique et culturel « insuffisant » (« déficitaire ») des élèves rapatriés afin que ceux-ci s'intègrent par une assimilation linguistique et culturelle complète dans la société grecque.

²⁵⁰ Skourtou E, Vratsalis K, Govaris Ch. (2004), *op. cit.*, p. 23-26.

Comme les mêmes auteurs le réfèrent, la même période (1983), on a la fondation de Classes d'Accueil (décret présidentiel 494/1983) pour des élèves venant de pays-membres de l'Union Européenne ou de pays en dehors de l'Union. Ce décret (particulièrement l'article 2) stipule les objectifs éducatifs suivants :

1. l'enseignement de la langue grecque vise à l'adaptation des élèves à l'actualité sociale grecque.
2. l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine vise au maintien et au développement de l'identité nationale chez les élèves.

Il est vraiment intéressant de souligner ici que selon Damanakis (1998 :63) ces classes d'accueil n'ont jamais fonctionné en Grèce. Les élèves étrangers venant de pays-membres de l'Union Européenne fréquentent le plus souvent les écoles étrangères et les élèves étrangers venant de pays autres que ceux de l'Union Européenne fréquentent les Classes d'Accueil fondées selon la loi 1894/1990. Cette loi redéfinit le cadre de fonctionnement des classes d'accueil en prenant en considération la vague immigrante de pays de l'Europe Orientale et surtout d'Albanie. Le changement de base consiste au fait que les Classes d'Accueil ne fonctionnent plus comme des classes indépendantes mais comme des classes intégrées dans l'école ordinaire, au sein desquelles les élèves suivent un enseignement du Grec, de l'Histoire et de la Civilisation. Durant l'année scolaire 2002-03, 422 Classes d'Accueil et 556 Groupes de Travail dirigé ont fonctionné dans des écoles ordinaires grecques.

Quoique la décision présidentielle de 1994 (YAΦ2//378/Γ1/1124,3ε) donne la possibilité de recrutement d'enseignants (étrangers) pour l'enseignement de la langue et de la civilisation des pays d'origine des élèves étrangers, dans les Classes d'Accueil cet enseignement n'aura jamais lieu (Damanakis, 1998 :60). Au contraire, l'enseignement dans les Classes d'Accueil est fortement orienté vers la compensation du déficit linguistique et l'assimilation culturelle des élèves étrangers. L'orientation de fond de l'éducation dans les Classes d'Accueil ou les Groupes de Travail dirigé demeure le même : « l'enseignement/apprentissage intensif de la langue grecque ». Le système éducatif grec vise donc à l'assimilation linguistique et culturelle des élèves étrangers. La seule différenciation de la présente décision présidentielle par rapport à la décision

précédente se trouve au fait que la langue grecque est désormais considérée comme langue seconde des élèves étrangers et que son enseignement est traité en tant que tel.

4. Aspects curriculaires et innovations éducatives

Dans cette partie, nous présentons dans un premier temps les principes fondamentaux du fonctionnement du système éducatif grec tels qu'ils sont définis dans les nouveaux curricula mis en vigueur dans le système éducatif du pays dès la rentrée 2005. Par la suite, nous présentons les innovations éducatives dans le contexte éducationnel du pays. Il s'agit, d'une part, de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires, un programme éducatif innovant introduit dans les nouveaux curricula du primaire et du secondaire et, d'autre part, de la dimension européenne et internationale dans l'éducation grecque. Finalement, nous présentons la dimension interculturelle introduite dans les nouveaux curricula et manuels didactiques. Sur cette dernière innovation éducative dans le système éducatif grec nous focalisons l'intérêt central de notre étude.

4.1. Principes fondamentaux et législation de base

L'éducation, selon l'article 16 de la Constitution, constitue une mission de base de l'Etat grec ayant pour objectif l'éducation morale, intellectuelle, professionnelle et physique des Grecs, le développement chez eux de la conscience morale et religieuse afin qu'ils deviennent des citoyens libres et responsables. Plus particulièrement, le processus éducationnel, tel qu'il est défini dans les nouveaux curricula, vise à l'épanouissement intégral de la personnalité de l'élève et à son intégration sociale réussie à travers le développement chez lui de compétences et d'aptitudes intellectuelles, affectives et psychomotrices. Comme il est souligné dans Eurybase²⁵¹, les Programmes d'Etudes Analytiques (PEA) de l'éducation obligatoire se caractérisent de cohésion interne et de progression unique de leur contenu. Suivant cette conception, les principes généraux des nouveaux curricula sont les suivants :

- Offre de l'éducation générale ;
- Développement des aptitudes de l'élève et mise en valeur de ses intérêts ;

²⁵¹ Eurybase, *op. cité*, p. 31-38.

- Assurance d'une égalité de chances et de possibilités d'apprentissage à tous les élèves ;
- Renforcement de l'identité linguistique et culturelle au sein d'une société multiculturelle ;
- Sensibilisation à la nécessité de protection de l'environnement naturel et adoption de modèles de comportement adéquats ;
- Préparation à la valorisation des TIC ;
- Sensibilisation aux sujets de droits humains ;
- Association avec le marché du travail.

Pour décrire ce qui concerne les matières et leurs horaires à l'école primaire, nous proposons un tableau récapitulatif en fonction de ce niveau d'enseignement.

Tableau 6 : le programme hebdomadaire des matières à l'école primaire selon l'année d'enseignement²⁵².

Matières ²⁵³	Heures d'enseignement hebdomadaire par année de scolarité					
	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Education religieuse			2	2	2	2
Langue néohellénique	9	9	8	8	7	7
Mathématiques	4	4	4	4	4	4
Histoire			2	2	2	2
Education à l'environnement (y compris la religion pour les deux premières classes du primaire)	4	4	3	3		
Géographie					2	2
Physique					3	3
Education civique					1	1
Education esthétique	3	3	3	3	2	2
Education physique	2	2	2	2	2	2
Anglais			3	3	3	3
Vie scolaire			-	-	-	-
Education olympique						
Zone d'Innovations Interdisciplinaires	3	3	3	3	2	2
2 ^e Langue Etrangère (français/allemand)					2	2
Total	25	25	30	30	32	32

Comme il est souligné dans Eurybase, tous les établissements scolaires doivent suivre les programmes d'enseignement décrits par un noyau curriculaire commun défini par l'Etat sous forme d'objectifs fondamentaux. Toutefois, il est important

²⁵² *Ibidem*, p. 37.

²⁵³ Il est souligné que l'enseignement de l'Informatique est diffusé dans toutes les matières.

d'ajouter ici que, selon les directives du ministère de l'éducation nationale, les enseignants assument la responsabilité de choisir les pratiques d'enseignement qui réaliseront le mieux, selon eux, les objectifs didactiques qu'ils ont posés au début du processus d'enseignement/apprentissage, une capacité qui s'associe directement à leur personnalité, leur formation de base et la formation continue qu'ils reçoivent particulièrement des conseillers pédagogiques. Par ailleurs, des conseils et des directives sur la didactique optimale des matières différentes sont dispensées aux enseignants par l'Institut Pédagogique aussi bien dans les programmes d'études analytiques (PEA) que dans les livres du professeur qui accompagnent tous les manuels didactiques de toute année d'enseignement.

4.2. La dimension interculturelle dans les nouveaux curricula et manuels didactiques

La réforme des programmes d'études de la période 1997-2003 se distingue, selon Flouris et Passias (2004), en deux périodes distinctes (1996-1999 et 2000-2002) qui sont liées à des changements dans la direction du ministère de l'Education Nationale, de l'Institut Pédagogique d'Athènes et dans la gestion du financement apporté par l'Union Européenne. Un axe central de la réforme a été le Cadre Commun de Programmes d'Etudes (CCPE). Toutefois, comme Flouris et Passias le soulignent, la conception, la planification, l'élaboration et la rédaction du CCPE n'a pas été le résultat d'un dialogue entre les autorités éducatives centrales et les membres de la communauté éducative (les enseignants). En 2001-2003 ont été créés le *Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes* (CCIFE) et les *Programmes d'Etudes Analytiques* (PEA), se caractérisant d'une orientation fortement européenne, ainsi que la *Zone d'Innovation Interdisciplinaires* (ZII). Le CCIFE et le PEA, mis en vigueur dans le système éducatif grec à partir de la rentrée 2005, constituent la proposition officielle du ministère de l'Education nationale pour les programmes d'études. Cette même année la plupart des manuels didactiques se remplacent par des nouveaux qui s'appuient sur les nouveaux curricula et qui promeuvent au sein des pratiques éducatives les principes de l'interdisciplinarité²⁵⁴.

²⁵⁴ Cf. Evangelou, O. (Ευαγγέλου Ο.), 2007, *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Σειρά : Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, Εναλλακτικές προσεγγίσεις 3, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Athènes, p. 164-165.

Selon le président de l'Institut Pédagogique, Stamatis Alachiotis, « *la dynamique du système éducatif est en rapport avec ses possibilités d'adaptation constante aux défis de l'actualité sociale*²⁵⁵ ». Et comme il souligne un peu plus bas, « *la constatation commune de la fluidité sociale de notre époque, la tendance en augmentation constante de mondialisation dans tous les domaines, la réalité pluriculturelle et l'esprit fort de concurrence qui se développe dans tous les domaines de la vie sociale nécessitent une redéfinition du rôle de l'école ayant pour but finale la formation d'un environnement pédagogique scolaire puissant et capable de contribuer à l'intégration harmonieuse de l'élève dans la société.* »²⁵⁶. Il est intéressant d'ajouter ici que selon Alachiotis, « *une telle stratégie du système éducatif, telle qu'elle est décrite plus haut, devrait focaliser au maintien de notre identité nationale et de notre patrimoine culturel tout en cultivant chez les élèves l'identité du citoyen européen.* ». De plus, « *elle devrait comprendre des pratiques qui assurent l'égalité de chances des deux sexes ainsi que des groupes portant des caractéristiques linguistiques et culturelles particulières et différentes afin que le système éducatif contribue à la revalorisation de l'éducation générale et à la lutte contre le chômage, l'exclusion sociale et les pathologies sociales de toute forme*²⁵⁷ ».

Dans la même conception, le président de l'Institut Pédagogique souligne que l'éducation obligatoire de neuf ans constitue le fondement du système éducatif grec. Et c'est sur ce fondement que va être structurée la personnalité des jeunes gens afin qu'ils deviennent des citoyens actifs et sensibilisés sur les grandes questions de la société actuelle. Pour arriver à une approche éducative, telle qu'elle est exigée au sein de la société grecque contemporaine, il est nécessaire que les programmes d'études analytiques (PEA) changent, que de nouveaux manuels didactiques se rédigent. Dans ce but, l'Institut Pédagogique a élaboré la rédaction du Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) qui introduit l'interdisciplinarité dans tous les programmes d'études analytiques, du niveau d'éducation primaire et secondaire obligatoire. Par ailleurs, c'est au sein

²⁵⁵ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, Αθήνες, p. 1.

²⁵⁶ *Ibidem.*

²⁵⁷ *Ibidem.*

du Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes que l'Institut Pédagogique introduit une dimension interculturelle dans l'approche du savoir des matières enseignées en prenant en considération le caractère multiculturel de la société et de l'école grecques. La dimension interculturelle en tant qu'innovation dans le système éducatif du pays est reflétée dans la finalité générale de l'éducation mais aussi dans les objectifs spécifiques du processus d'enseignement/apprentissage de chaque matière particulière. Etant donné que la rédaction des manuels didactiques se fonde sur les CCIPE et les PEA, les nouveaux manuels didactiques dans le système éducatif grec doivent comprendre une dimension interculturelle dans l'approche du savoir. Nous présenterons en détail la dimension interculturelle dans les curricula et les manuels didactiques dans la partie présentant les données issues de notre étude sur les programmes d'études et les manuels didactiques de la sixième année du primaire.

Par ailleurs, la dimension interculturelle est introduite dans quatre programmes éducatifs innovants qui promeuvent la mise en oeuvre d'une multitude d'activités interdisciplinaires au sein du programme scolaire à titre de deux heures par semaine ou dans le 10% du temps annuel de l'enseignement de chaque matière (temps qui peut être consacré à des activités interdisciplinaires). Il s'agit des programmes éducatifs suivants :

- La Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII)
- L'Education à la santé
- L'Education olympique
- L'Education à l'environnement

En effet, selon les objectifs spécifiques de ces programmes, la dimension interculturelle apparaît dans des activités traitant des relations interpersonnelles et des valeurs sociales et culturelles telles que l'égalité, le respect de l'autre, du différent, la liberté, l'expression libre, l'égalité de chances, etc. Nous en présentons ci-dessous en détail la Zone d'Innovations Interdisciplinaires vu que ce programme fonctionne comme un cadre au sein duquel tout programme éducatif innovant peut être mis en application dans le contexte éducatif grec.

4.2.1. La Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII)

La Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII) constitue une innovation du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement continu et des Cultes en Grèce élaborée par l'Institut Pédagogique et introduite dans le primaire et au gymnase (collège), à titre d'application facultative, durant la réforme éducative de 2001 (Φ.12.1/739/Γ1/675/17-7-2001)²⁵⁸. Dans une première phase, ce programme a fonctionné comme précurseur pour que les enseignants prennent conscience de la nouvelle situation qui allait s'instaurer dans le système éducatif grec avec les nouveaux curricula et manuels didactiques mis en vigueur dès la rentrée scolaire 2005, date où la ZII a commencé à être officiellement appliquée - et à titre obligatoire désormais - dans toutes les écoles primaires du pays (décision du Ministre de l'Education Nationale, Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-8-2005)²⁵⁹.

La mise en application de la ZII au sein du système éducatif grec a suivi l'itinéraire suivant :

- Mai 2001 : application pro-pilote dans 4 écoles primaires de l'Attique.
- 2001-2002 : application pilote dans 176 écoles primaires, 22 écoles maternelles et 50 gymnases.
- 2002-2003 : aux écoles primaires existantes s'ajoutent en plus 566 écoles (total 738 écoles primaires). Pour les gymnases la participation au programme n'était pas obligatoire pour l'année suivante (pour la deuxième année).
- 2003-2004 : aux écoles existantes de l'enseignement primaire s'ajoutent en plus 957 écoles (total 1713). Le nombre de gymnases s'élève à 229 établissements scolaires.
- 2004-2005 : le changement de la scène politique a entraîné le changement du personnel de l'Institut Pédagogique. L'application de la ZII est décrétée facultative. Seulement 779 écoles primaires et 17 gymnases décident de continuer son application.
- 2005-2006 : généralisation obligatoire de l'application de la ZII dans l'enseignement primaire (écoles primaires, maternelles).

²⁵⁸ Circulaire Φ.12.1/739/Γ1/675/17-7-2001 sur l'application pilote de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires au sein de l'enseignement primaire.

²⁵⁹ Circulaire Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-8-2005 sur la généralisation de l'application de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires dans toutes les écoles primaires en Grèce.

La ZII vise à la revalorisation du rôle culturel et social de l'école grecque, contribuant de cette façon au renforcement bien convoité du milieu éducatif scolaire. En effet, elle se fonde sur une approche interdisciplinaire du savoir – l'interdisciplinarité caractérisera les nouveaux curricula –, promeut le développement d'un processus d'enseignement/apprentissage par l'élaboration de projets de travail, introduit et encourage le travail par groupes et renforce un enseignement/apprentissage de créativité et d'investigation ainsi que le développement de l'esprit critique. Plus précisément, ce programme innovant couvrant au moins deux heures par semaine du programme scolaire vise, par le moyen de sa thématique libre et sa méthodologie active, à accomplir un double objectif : d'une part à compenser l'inflexibilité et le caractère unilatéral et fragmentaire jusqu'alors de l'école grecque, et d'autre part, à imprégner par ses principes et ses pratiques l'acte quotidien d'enseignement²⁶⁰. Les éléments de base considérés comme nécessaires par les responsables du ministère pour que la ZII réalise son double objectif sont les suivants :

- Le relâchement des lignes de séparation entre les matières enseignées, ce qui mettra en relief les fonctions interdisciplinaires du savoir et qui supprimera la distinction de valeur des matières en « principales » et « secondaires ».
- La liaison entre le savoir scolaire et les intérêts de l'enfant ainsi que les situations actuelles de la vie, qui active les motivations des élèves, apporte du sens au savoir scolaire et ouvre des canaux de communication avec la famille et la société locale.
- L'activation de la réflexion critique et de la créativité chez les élèves, qui rend essentiel l'apprentissage et contribue au développement de l'autonomie chez l'enfant.
- Le développement de formes collectives d'action et de confrontation dialectique systématisées, qui sont nécessaires à la participation critique et créative du citoyen dans les fonctions sociales.
- Le développement d'attitudes et d'aptitudes, exigées lors de l'apprentissage autocontrôlé et de la formation continue qui sont nécessaires dans la société de l'information, du savoir et de la technologie.

²⁶⁰ Circulaire Φ.3/823/88155/Γ1/5-9-06 sur le fonctionnement des écoles durant l'année scolaire 2006-2007. Voir particulièrement la section se référant à la Zone d'Innovations Interdisciplinaires (section 6. La Zone d'Innovations Interdisciplinaires).

- L'enrichissement de la vie scolaire par le sentiment, le rythme, l'imagination, etc., qui sont nécessaires pour l'épanouissement équilibré et l'instruction générale de l'individu.
- L'intégration dans le groupe classe de tous les élèves indépendamment de leurs performances scolaires, de leur sexe, de leur provenance socioculturelle, dans l'intention de prévenir des phénomènes de discrimination ou de marginalisation et de préparer l'individu à vivre, en tant que citoyen actif, dans des sociétés culturellement pluralistes.
- Le développement de l'aptitude au travail manuel chez les élèves, ainsi que leur familiarisation avec l'usage de la nouvelle technologie.

Par tous ces termes on vise au changement du caractère actuel de l'école grecque en la rendant plus flexible, plus créative et agréable. Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage acquiert un contenu d'utilité sociale sur lequel se fonde l'épanouissement intégral de l'enfant et son intégration réussie dans la société du savoir, de la technologie et du multiculturalisme.

En ayant comme objectif principal d'accorder le savoir scolaire aux intérêts des élèves et aux situations de la vie actuelle, la ZII fonctionne sous une thématique « ouverte » qui est proposée par les élèves et est formulée grâce à un guidage de la part de l'enseignant. En termes de thématique « ouverte », les responsables du ministère de l'Education nationale précisent que les sujets élaborés au sein de la ZII peuvent dériver des intérêts des élèves, de l'actualité concernant le milieu social des élèves ou le monde entier, mais aussi des stimuli provoqués par le contenu des matières scolaires. Toutefois, dans le cadre de la diffusion de cette action innovante auprès des enseignants du primaire, les responsables du ministère avaient dressé un tableau thématique à titre indicatif sans exclure, comme on l'a déjà vu, la possibilité que les enseignants et leurs élèves s'occupent d'autres sujets différents plus proches de leurs propres besoins et intérêts. Parmi ces thématiques indicatives proposées aux enseignants, nous retenons celle qui est intitulée « Civilisation – Communication interculturelle et interaction » car dans le cadre de cette thématique s'insèrent les activités d'éveil à la diversité des langues et des cultures²⁶¹.

²⁶¹ Voir Annexes, p. 13.

4.2.1.1.L'Eveil aux langues en tant que thématique de la ZII

L'éveil à la diversité des langues et des cultures constitue effectivement l'adoption, l'adaptation et la mise en place au sein du système éducatif grec d'une approche connue sous le nom de « Eveil aux langues » qui a donné lieu en Europe à deux programmes de recherche et d'innovation, Evlang²⁶² (décembre 1997 – juin 2001) et Janua Linguarum²⁶³ (2000-2003), soutenus par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe. Cette approche « *se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le « monde des langues », à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage* » (Candelier, 2004, p. 2)²⁶⁴.

A la suite des résultats prometteurs du programme Evlang sur les possibilités de mise en place d'une approche d'éveil aux langues et des effets que l'on peut en attendre sur les élèves, un deuxième programme sous le nom de Janua Linguarum a été mis en place, ayant comme ambition l'étude des conditions de l'implantation de l'éveil aux langues dans les curricula de divers systèmes éducatifs (dans des pays différents). Un des 16 pays impliqués dans ce programme a été la Grèce. Dans le cadre du programme des activités de divers types ont été entreprises (production/adaptation de matériaux didactiques, formation/sensibilisation des enseignants, etc.).

Avant l'expérimentation au sein du programme Janua Linguarum, l'approche « éveil aux langues » était inconnue dans le système éducatif grec. L'enseignement primaire est apparu comme le champ le plus favorable à l'application de la pédagogie de l'éveil, du fait de la présence d'un maître

²⁶² Cf. Candelier M. (dir.), 2003a, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.

²⁶³ Cf. Candelier M. (dir.), 2003b, *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.

²⁶⁴ Cf. Candelier M., 2004, *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO : *Construire des Sociétés du Savoir*.

généraliste qui enseigne toutes les matières (à l'exception de l'anglais pris en charge par un maître spécialiste). Avec la réforme éducative de 2001, Janua Linguarum a été intégré officiellement dans le curriculum du primaire, dans la ZII, donnant lieu à l'application de diverses activités en classe, traitant à la fois un nombre considérable de langues et de cultures différentes (familiales et/ou non familiales) et visant entre autres, comme Michel Candelier le souligne, à ce que « *la diversité, trop souvent synonyme de tensions et de rejets, puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement*²⁶⁵ ». L'éveil aux langues effectué au sein de la ZII peut contribuer au développement chez les élèves de la compétence interculturelle par la sensibilisation, la curiosité, l'intérêt et l'ouverture vers l'autre, entraînés par un nombre d'activités traitant la diversité linguistique et culturelle.

4.2.2. La dimension européenne et internationale dans l'éducation

Comme nous l'avons déjà vu, le nouveau curriculum élaboré en 2003 promeut « *le développement chez l'apprenant de la conscience du citoyen européen tout en protégeant le maintien de son identité nationale et de la connaissance culturelle de soi*²⁶⁶ ». En effet, parmi les finalités et les objectifs généraux de l'éducation obligatoire, tels qu'ils sont définis dans le Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes et les Programmes d'Etudes Analytiques, il est souligné le renforcement de l'identité culturelle et linguistique au sein d'une société multiculturelle. L'interculturalité en tant que valeur et compétence éducative et sociale est désormais diffusée dans toutes les matières de l'école primaire.

Le CCIPE de l'école primaire couvre la dimension européenne et internationale mentionnée ci-dessus surtout via les matières suivantes : le Grec moderne (toutes les années du primaire), l'Education civique (5^e et 6^e année du primaire) et la Langue étrangère (3^e, 4^e, 5^e et 6^e année du primaire). L'objectif en est la sensibilisation des élèves sur les questions suivantes : la différence, les différences religieuses, l'égalité des sexes, la cohabitation harmonieuse, les sociétés multinationales, les immigrés économiques. Par ailleurs, la dimension européenne

²⁶⁵ Candelier M. (dir.), 2003a, *op. cit.*, p. 21.

²⁶⁶ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2002, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, Athènes, p. 2.

et internationale dans l'éducation grecque se promeut via la participation du pays à la formation et la mise en application des programmes éducatifs et des politiques de l'Union Européenne, la participation à des associations européennes et internationales et aux programmes de ces dernières, via des initiatives ethniques sur la conclusion des accords éducatifs bilatéraux et multilatéraux, la promotion de la dimension européenne et internationale dans les curricula de tous les niveaux d'éducation et finalement via la promotion de l'éducation en grec et le renforcement des études grecques à l'étranger.

Pour la promotion de l'apprentissage des langues le ministère de l'éducation nationale a pris les mesures suivantes :

- l'introduction depuis l'année scolaire 2005/06 de l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère dès la troisième année du primaire au lieu de la quatrième année où cet enseignement avait lieu auparavant.
- l'introduction depuis l'année scolaire 2006/07 de l'enseignement/apprentissage du français ou de l'allemand en tant que seconde langue étrangère dans la cinquième et la sixième année du primaire.
- l'augmentation des choix des matières de l'éducation secondaire en matière d'enseignement de seconde langue étrangère par l'introduction de l'espagnol et de l'italien. Depuis 2006 l'enseignement du turc sous forme pilote s'effectue dans 5 gymnases de Thrace²⁶⁷.

Conclusion

Bien que des efforts ont été entrepris les dernières décennies, par tous les gouvernements et les différents ministres de l'éducation nationale, afin d'améliorer le système éducatif grec et le rendre plus égalitaire et efficace suivant les besoins de la société actuelle, la question d'éducation en Grèce constitue toujours un problème majeur qui trouble et qui divise les acteurs impliqués. Un regard critique sur les réformes consécutives effectuées les dernières années dans le système éducatif du pays, montre que les modifications et les changements entrepris ont porté chaque fois sur des éléments particuliers et pas sur sa structure

²⁶⁷ ΦΕΚ 867, 10 juillet 2006.

fondamentale. De ce qui découle du rapport de l'OCDE sur le système éducatif grec, les grands problèmes de ce dernier se résument dans les axes suivants :

1. Ressources
2. Manque d'évaluation sommative du système et des enseignants
3. Système fortement centralisé

Comme il est souligné par Flouris et Passias²⁶⁸, les changements dans le système éducatif grec ont dû prendre en considération l'orientation éducative de l'Union Européenne. Selon Flouris (1995), les recherches effectuées les deux dernières décennies en Grèce sur le contenu et les résultats des réformes éducatives entreprises montrent entre autres qu'il y a une relation ferme entre le programme d'étude, d'une part, et un manuel didactique, une classe d'enseignement (pour toutes les matières) de l'autre. Cela a comme résultat le développement dans le domaine éducatif d'une perception centralisatrice du processus d'enseignement/apprentissage mettant l'enseignant au centre de toute procédure éducative.

²⁶⁸ Flouris G., Passias G. (Φλουρής Γ., Πάσιος Γ.), 2004, « Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώς αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000) » in Bagakis G. (Μπαγάκης Γ.) (επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Athènes, p. 125-137.

5. La problématique et les hypothèses de la recherche

Nous avons vu que l'innovation sociale constitue une « réponse nouvelle » à une situation sociale jugée insatisfaisante. Les grandes mutations sociales, économiques, politiques effectuées ces dernières décennies dans tous les pays du monde sous l'effet de la mondialisation et l'internationalisation entraînent à leur tour des innovations sociales dans tous les secteurs de la société civile, dont le secteur éducatif. Qu'il s'agisse d'un produit ou des pratiques enseignantes, l'innovation éducative constitue une action sociale entreprise pour répondre aux nouveaux besoins sociaux créés par les mutations sociopolitiques et économiques et animée par une « intentionnalité » et une « processualité » de la part de l'acteur.

Pour ce qui nous concerne dans la présente étude, l'éducation interculturelle constitue une innovation éducative introduite dans le système éducatif grec à partir de la rentrée 2005 pour répondre aux nouveaux besoins sociaux de la société grecque caractérisée désormais par une forte composition multiculturelle. En tant qu'éducation interculturelle nous entendons tout contenu ou démarche éducative qui inclut et cherche à mettre en relation des éléments linguistiques et culturels appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes. Plus précisément, en tant qu'innovation éducative dans le système éducatif grec, l'éducation interculturelle concerne tous les contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire ainsi que de mise en relation d'éléments linguistiques et culturels différents.

Cette innovation éducative est introduite par l'Etat dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire. Par la suite, il revient aux enseignants de l'adopter et de la mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement auprès du potentiel pluriculturel de leurs classes. Il en découle, que les acteurs de l'innovation éducative en question sont, d'une part, les autorités éducatives centrales qui élaborent, rédigent et diffusent les nouveaux curricula et manuels didactiques et, d'autre part, les enseignants qui introduisent l'innovation éducative dans leurs pratiques de classe.

Comme nous l'avons déjà mentionné à propos des conditions d'implantation réussie d'une innovation éducative dans le système éducatif d'un pays, présentées dans notre cadre théorique, nous croyons que pour que les enseignants mettent en œuvre efficacement une innovation éducative dans le système éducatif grec ils doivent avoir développé en eux certaines compétences qui les rendent innovateurs. La compétence capitale d'un enseignant capable de mettre en œuvre une innovation éducative est une « posture réflexive » par rapport à son travail éducatif. Cette capacité de l'enseignant à « s'auto-analyser » et à adapter son enseignement aux besoins pragmatiques de la situation sociale et éducative en question résulte, d'une part, de sa personnalité et de ses traits idiosyncrasiques qui conditionnent ses décisions et ses actions et, d'autre part, de la formation initiale et continue et du soutien matériel effectif qu'il a reçus et reçoit (en l'occurrence, de l'Etat).

Jusqu'à la fin du 20^e siècle la position politique officielle soutenue fermement par tous les gouvernements qui se sont succédé sur la scène politique du pays a été que la Grèce est un pays monolingue et monoculturelle. L'éducation du pays a toujours été par conséquent fortement monolingue et monoculturelle. Depuis 1990 (ouverture des frontières), la Grèce connaît un grand flux migratoire. La nouvelle situation sociale transforme en quelques années la Grèce de pays d'émigration en pays d'immigration. Les nouveaux besoins sociaux conduisent l'Etat à l'adoption de mesures pour l'éducation des élèves étrangers/immigrés et rapatriés : écoles interculturelles, classes d'accueil, groupes de travail dirigés. Ces mesures prises s'adressent majoritairement aux élèves étrangers et rapatriés. Toutefois, durant la réforme éducative de 2001 et suivant l'orientation éducative de l'Union Européenne, l'éducation interculturelle en tant qu'innovation éducative est introduite officiellement dans les nouveaux curricula (Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) et Programmes d'Etudes Analytiques (PEA)) de l'enseignement obligatoire du pays et concerne le public scolaire dans son intégralité.

La critique portée par des spécialistes de l'éducation sur la réforme éducative effectuée durant les années 1997-2003 mentionne entre autres que « *le manque d'expertise relative à des sujets fondamentaux, comme ceux de la rédaction de*

*nouveaux manuels didactiques et de supports didactiques, ainsi que l'absence de dialogue avec les enseignants et les organismes sociaux ont conduit au financement d'actions et la réalisation de travaux de qualité et d'efficacité sociale et éducative douteuses*²⁶⁹ ». Il en découle selon les auteurs qu'un certain écart entre les intentions éducatives/politiques des responsables ministériels et la mise en place de pratiques éducatives efficaces existe toujours malgré les réformes éducatives entreprises. Par ailleurs, des phénomènes tels que l'incompatibilité, la disproportion, l'absence de correspondance entre ce qui est dit et ce qui est fait, la discontinuité, existent tant au niveau politique qu'au niveau éducatif (par exemple changement de ministres et de politique éducative mise en place, manque de planification de longue durée, manque d'infrastructures matérielles/techniques, caractère fragmentaire et manque de suite entre les mesures prises, absence de dialogue et de consensus avec les enseignants, absence d'application pilote et de formation à l'ensemble des enseignants impliqués avant l'introduction d'une innovation éducative dans le système éducatif du pays).

Par ailleurs, comme Maurice Tardif et Claude Lessard le soulignent, « *les conditions économiques, sociales et culturelles dans lesquelles évoluent les enseignants changent parfois à vue d'œil, les forçant à s'adapter rapidement à des problèmes inédits et à relever de nombreux et nouveaux défis*²⁷⁰ ». Autrement dit, la société change et évolue plus rapidement que les institutions sociales, dont le système éducatif. Il faut donc prendre en considération l'existence d'une étape transitoire de durée plus ou moins longue selon le pays en question pour que l'école et les pratiques éducatives, voire les représentations sociales et éducatives dont les pratiques éducatives résultent, s'adaptent aux nouvelles situations sociales et aux exigences qui en découlent. Nous pouvons en effet constater que la plupart du temps les enseignants ne sont pas prêts à combler les nouveaux besoins éducatifs provoqués par la nouvelle situation sociale au sein de laquelle ils sont invités à exercer leur métier.

²⁶⁹ Flouris G., Passias, G. (Φλουρής, Γ., Πάσιας, Γ.), *op. cité*, p. 134.

Η έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης σε βασικά θέματα, όπως η συγγραφή νέων βιβλίων και υποστηρικτικού υλικού, και η απουσία διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς οδήγησε στη χρηματοδότηση δράσεων και την υλοποίηση έργων με αμφίβολη ποιότητα και κοινωνική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. (notre traduction)

²⁷⁰ Tardif M. et Lessard Cl. (dir.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui*, collection : PED, De Boeck, Bruxelles, p. 2.

Dans la présente étude nous cherchons à détecter la dimension interculturelle en tant qu'innovation éducative dans les nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire ainsi que dans les pratiques enseignantes telles qu'elles se dégagent de leur discours. En prenant en considération les concepts, les dimensions et les indicateurs de l'innovation éducative en question présentés dans notre cadre théorique ainsi que les caractéristiques des contextes social et éducationnel grecs actuels nous arrivons à la formulation des conjectures théoriques suivantes de notre recherche. Ces conjectures théoriques seront soumises par la suite à des tests empiriques afin d'être corroborées, falsifiées ou réfutées.

Hypothèse 1 : Majoritairement, les pratiques de classe des enseignants du primaire en Grèce, telles qu'elles apparaissent au travers de leur discours, accordent peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire.

A partir de cette première hypothèse nous faisons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 2 : Les raisons de la présence peu importante de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire dans les pratiques de classe des enseignants sont autant d'ordre représentationnel que d'ordre matériel.

Hypothèse 2.1 : Les deux types de raisons (d'ordre représentationnel et d'ordre matériel) sont d'une importance à peu près égale.

Les hypothèses suivantes cherchent à apprécier l'importance relative des raisons d'ordre représentationnel et d'ordre matériel, et à préciser certaines d'entre elles.

Il s'agit

- d'une part (Hypothèses 3) d'hypothèses cherchant à valider l'existence de liens entre les pratiques déclarées des enseignants et certaines de leurs représentations ;
- d'autre part (Hypothèses 4) d'hypothèses cherchant à apprécier le rôle du soutien effectif apporté aux enseignants dans la perspective d'une modification de leurs pratiques.

Hypothèses 3 : Il existe un lien entre la place accordée aux contenus ou démarches interculturels des enseignants du primaire dans leurs pratiques déclarées et leurs représentations suivantes :

- **(hypothèse 3.1 :)** leur représentation du nombre d'élèves étrangers dans leur classe : plus ce nombre est faible selon eux, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.2 :)** leur représentation de la présence d'élèves étrangers dans leur classe : plus ils croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est source de difficultés, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.3 :)** leur représentation de l'influence qu'exerce la présence d'élèves étrangers dans leur classe sur leur façon d'enseigner : plus ils pensent que cette influence est faible, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.4 :)** leur représentation des besoins des élèves étrangers fréquentant l'école grecque : plus ils croient que le besoin primordial des élèves étrangers fréquentant l'école grecque est d'apprendre la langue et la culture grecques afin de mieux s'intégrer dans le système scolaire et social du pays, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.5 :)** leur représentation de l'aide que peuvent leur apporter les nouveaux manuels didactiques pour une prise en compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves : plus ils pensent que la dimension interculturelle y est peu importante ou concerne peu les langues et les cultures d'origine des élèves étrangers, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.6 :)** leur représentation de l'aide que peut leur apporter la façon dont fonctionne le système éducatif grec : plus ils croient que ce système éducatif ne peut pas leur apporter une aide importante (du fait de l'insuffisance de formation procurée par le ministère et de soutien par les conseillers pédagogiques, de la surcharge des programmes, des volumes horaires insuffisants, du dysfonctionnement des classes d'accueil), plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;
- **(hypothèse 3.7 :)** leur représentations de la mise en œuvre de programmes éducatifs innovants : plus ils affirment 1) ne pas appliquer la ZII ; 2) ne pas

connaître l'Eveil aux langues, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;

- (**hypothèse 3.8 :**) leur représentation de leurs propres besoins face à la composition culturellement mixte du public scolaire : plus ils disent avoir besoin d'aide devant le potentiel pluriculturel de leur classe (besoin de formation, d'informations sur les langues/cultures des élèves étrangers, d'infrastructures matérielles/techniques), plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible ;

Hypothèses 4 : Le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et de démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est faible, tant en ce qui concerne

- (**hypothèse 4.1 :**) les nouveaux matériels didactiques : effectivement (cf. hypothèse 3.5), la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels didactiques 1) est peu importante ; 2) comprend très peu d'éléments sur les langues et les cultures d'origine du public scolaire.

- (**hypothèse 4.2 :**) la formation dispensée aux enseignants par les autorités éducatives centrales : cette formation est réduite, tant quantitativement que qualitativement en ce qui concerne les éléments susceptibles de soutenir l'introduction par les enseignants de contenus et démarches interculturels relatifs aux langues et cultures d'origine du public scolaire.

Contrairement aux hypothèses précédentes et à l'hypothèse 4.2, l'hypothèse 4.1 ne sera pas validée par un examen du discours des enseignants, mais par une étude portant sur les manuels didactiques. L'hypothèse 4.2 sera validée par une étude portant sur la fréquence et les contenus de formation tels qu'ils se dégagent du discours des enseignants.

Chapitre 3. La méthodologie de la recherche quantitative

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie employée pour l'élaboration et l'analyse des questionnaires. Dans une première section, nous établissons la nécessité de la recherche quantitative pour la compréhension des pratiques de classe déclarées des enseignants du primaire en Grèce. Dans une deuxième section, nous présentons l'échantillon de notre recherche (choix des régions d'écoles dans lesquelles la recherche a été effectuée et des enseignants impliqués). Dans une troisième section, nous présentons les variables socioprofessionnelles de la recherche et dans une dernière section, la corrélation qui existe entre les variables retenues pour l'analyse des données quantitatives.

1. Les questionnaires de la recherche

Pour décrire les pratiques de classe innovantes déclarées nous avons adopté deux méthodologies des sciences sociales : la méthode quantitative (questionnaires aux enseignants) et la méthode qualitative (entretiens avec eux) pour pouvoir observer leurs représentations relatives aux choix et pratiques d'enseignement. Dans cette recherche, nous n'avons pas procédé par une observation directe des pratiques enseignantes, mais, au contraire, par une observation indirecte de ces pratiques, portant sur le discours oral ou écrit des enseignants impliqués. Nous n'observons pas donc ce que les enseignants font face au potentiel pluriculturel de leur classe, mais ce qu'ils disent qu'ils font.

Comme Grawitz le souligne, « *dans l'analyse quantitative, ce qui est important, c'est ce qui apparaît souvent, le nombre de fois est le critère, alors que dans l'analyse qualitative, la notion d'importance implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, ce critère demeurant évidemment subjectif*²⁷¹ ». Dans notre recherche, nous avons adopté une méthodologie mixte car nous croyons à la complémentarité entre la méthode quantitative et la méthode qualitative. Au cours de l'analyse quantitative, on cherche à obtenir les représentations des enseignants en chiffres afin d'établir des liens de causalité entre elles et les pratiques de classe

²⁷¹ Grawitz M., 1990, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, p. 699, cité dans Dépelteau Fr., 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, De Boeck, 2^e édition, p. 297.

déclarées, et des éventuelles corrélations entre ces représentations et les déterminants sociaux caractérisant les enquêtés. L'analyse statistique des données fournies par les questionnaires de recherche nous amène à corroborer, à falsifier ou à réfuter les conjectures théoriques émises au début de la recherche ainsi que notre hypothèse de départ. Toutefois, les traits idiosyncrasiques des enquêtés et les différences subtiles entre leurs représentations ne se révèlent pas dans les tableaux quantitatifs. C'est au cours de l'analyse qualitative des données fournies par les entretiens effectués auprès des enseignants qu'on essaie d'approfondir sur le « pourquoi » des pratiques éducatives déclarées afin de mieux les comprendre. Autrement dit, comme François de Singly le précise, « *le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux*²⁷² », tandis que « *l'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des comportements des acteurs sociaux*²⁷³ ».

L'enquête par questionnaire est donc choisie pour cette recherche en raison principalement de la vérification des données qualitatives à une échelle plus large, par la représentativité de l'échantillon choisi. Les questionnaires élargissent la recherche et l'analyse statistique de ceux-ci peut valider les données issues des entretiens. L'objectif principal de l'enquête quantitative consiste à relever la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes déclarées, ainsi que leurs représentations de l'innovation éducative en question et corroborer, falsifier ou réfuter l'hypothèse sur le lien existant entre les croyances et les pratiques de classe déclarées. Or les études par questionnaire sur les représentations se confrontent inévitablement au problème de la sincérité des réponses ainsi qu'au danger que les enquêteurs induisent, de la manière dont ils rédigent les questions, les réponses des enquêtés (Hervé Fenneteau, 2007).

Selon Hervé Fenneteau, « *une réponse est dissimulatrice lorsque la personne interrogée s'efforce essentiellement de faire bonne figure en apportant cette*

²⁷² François de Singly, 2008, *Le questionnaire*, Série « L'enquête et ses méthodes », 2^e édition refondue, Armand Colin, Paris, p. 24.

²⁷³ *Ibidem*.

*réponse*²⁷⁴ ». Ces réponses se produisent souvent de façon inconsciente du fait que les individus interrogés veulent simplement présenter leur meilleur « visage », d'autant plus « *qu'ils ont le sentiment d'être jugés par l'enquêteur*²⁷⁵ ». En plus, comme François Dépelteau le souligne, « *un enquêté peut choisir une réponse sans rien connaître du sujet abordé ou tout simplement pour se débarrasser de ce qui est perçu comme un dérangement ou une corvée*²⁷⁶ ». Nous ne pouvons pas neutraliser cette variable, mais dans la mesure du possible, nous pouvons essayer d'éviter ces distorsions, par la confrontation des données quantitatives et qualitatives dans notre analyse. Par ailleurs, pour diminuer autant que possible l'éventualité de réponses dissimulatrices, on a utilisé, au sein de certaines questions, un éventail plus étendu de modalités de réponse et des questions à choix multiples. En plus, on a utilisé des questions ouvertes de contenu plus général pour examiner les représentations des enseignants à l'égard de sujets plus sensibles ou liés à des stéréotypes. Finalement, dans la mesure du possible, on a fait preuve de « neutralité axiologique²⁷⁷ » lors de l'élaboration et analyse des données.

Pour l'élaboration du questionnaire, nous avons eu recours aux indicateurs ou les indices définis lors de l'opérationnalisation de notre cadre théorique, aux éléments présentés dans notre cadre situationnel ainsi qu'à notre objet de recherche. Nous avons en plus discuté avec les enseignants du primaire afin d'améliorer notre questionnaire qui se présente en deux parties :

- Dans la première partie : a) questions portant sur les représentations des enseignants relatives au nombre et à l'origine des élèves étrangers fréquentant leur(s) classe(s), à la présence des élèves étrangers dans leur classe et à l'influence que cette présence exerce sur la façon d'enseigner ; b) questions portant sur la façon dont les enseignants perçoivent l'approche interculturelle dans l'enseignement et sur leurs représentations de la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels de la sixième année du primaire ; c) questions portant sur la place accordée à des contenus ou démarches

²⁷⁴ Hervé Fenneteau, 2007, *Enquête : entretien et questionnaire*, 2^e édition, Dunod, Paris, p. 100.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 101.

²⁷⁶ Dépelteau, *op. cité*, p. 327.

²⁷⁷ Cité dans Dépelteau, *op. cité*, p. 85.

interculturels dans les pratiques de classe et sur la mise en œuvre de la ZII et la connaissance de l'Eveil aux langues ; d) questions portant sur la formation reçue et l'aide souhaitée face à la diversité linguistique et culturelle de l'école primaire ; et e) questions portant sur les représentations que les enseignants ont des besoins des élèves de l'école primaire actuelle et de leur propre rôle professionnel face à la composition linguistiquement et culturellement hétérogène de la population scolaire.

- Dans la deuxième partie : questions portant sur la situation socioculturelle (sexe, âge, langues parlées) et professionnelle (spécialité d'enseignant, expérience professionnelle, formation de base et continue, stages suivis) des enseignants enquêtés. L'anonymat de l'enquête est demandé et assuré pour les réponses.

Six types des questions ont été utilisés :

1. des questions fermées (oui – non) ;
2. des questions fermées à choix multiples ;
3. des questions fermées en éventail (beaucoup, assez, très peu, pas du tout ; très souvent, souvent, occasionnellement, rarement, jamais ; très bien, bien, assez bien, mal, pas du tout ; satisfaisante, peu satisfaisante, pas satisfaisante) avec l'indication « cochez une seule case » ;
4. des questions mixtes (on donne une liste de modalités de réponses dont la dernière modalité est « si Autre, précisez ») ;
5. des questions ouvertes ;
6. des questions numériques (concernant le nombre d'élèves étrangers et de l'ensemble des élèves du groupe classe)

Les données des questions fermées et en éventail ont été statistiquement traitées par le logiciel Sphinx – les catégories étant préalablement établies. Pour le traitement des questions ouvertes il a fallu procéder à l'analyse du contenu, puis à la catégorisation et classement dans des catégories. Ces catégories à la suite ont été traitées par le même logiciel. La typification choisie est la conséquence du positionnement théorique et des hypothèses de cette recherche.

2. L'échantillon de la recherche quantitative : les régions d'écoles et les enseignants concernés

Selon les données d'ESYE²⁷⁸, en 2001, concernant la répartition géographique des immigrés en Grèce, on en constate une concentration massive dans certaines circonscriptions du pays, dont l'Attique (47,26% sur l'ensemble des immigrés habitant en Grèce) suivie de Macédoine centrale (15,8% sur l'ensemble des immigrés habitant en Grèce), les îles d'Egée (5,13%) se situant à la sixième place après Eubée. Le choix des régions particulières où se situent les écoles de notre échantillon a été fait après des discussions libres avec des enseignants sur le nombre approximatif d'élèves étrangers dans leur école ou leur classe.

On a donc choisi les régions d'écoles en fonction des critères suivants :

- le souhait de mener la recherche dans des écoles urbaines présentant une diversification du nombre d'élèves étrangers : des écoles ayant un nombre élevé d'élèves étrangers et d'autres ayant un nombre plus faible par rapport à l'ensemble de la population scolaire. A cette fin, on a choisi une région (Pattissia) se situant au centre d'Athènes (où il y a une concentration massive de familles immigrées) et d'autres (des banlieues) se situant au sud, à l'est et à l'ouest d'Athènes et d'Attique. Dans toutes ces régions il y a un nombre plus ou moins important d'élèves étrangers dans les établissements scolaires de l'enseignement primaire ;
- le souhait de diversification et de représentativité : le souhait étant de pouvoir obtenir des données concernant des écoles urbaines se situant à Athènes et à Thessalonique (les deux plus grands centres urbains de Grèce, ramassant les plus grands pourcentages d'immigrés sur la population totale d'immigrés en Grèce) ;

En ce qui concerne les enseignants enquêtés, ceux-ci ont été choisis en fonction des critères suivants :

- le souhait de mener une enquête auprès des enseignants enseignant ou ayant enseigné les trois dernières années dans la dernière année du primaire (6^e année du primaire). Nous ciblons notre enquête à cette année d'enseignement

²⁷⁸ Service National de la Statistique en Grèce.

car nous considérons qu'il s'agit d'une étape charnière dans l'itinéraire éducatif des élèves, étant donné qu'ils achèvent leur éducation dans le premier niveau de l'enseignement obligatoire pour continuer leur éducation dans l'enseignement secondaire. Les contenus et pratiques d'enseignement dispensés aux élèves au cours de cette année d'enseignement sont indicateurs des objectifs, des finalités et, en générale, de la politique éducative menée par l'Etat grec face à la pluralité linguistique et culturelle de la société grecque contemporaine ;

- le souhait de diversification et de représentativité : le souhait étant de pouvoir étudier les représentations aussi bien des maîtres généralistes que des enseignants de spécialité œuvrant dans la sixième année du primaire, voire œuvrant dans des écoles diversifiées en ce qui concerne le nombre et l'origine des élèves étrangers.

Les régions d'écoles qui ont été retenues se situent à Athènes et à Thessalonique²⁷⁹. Plus particulièrement, on a dix régions différentes d'Athènes et une de Thessalonique. Dans chaque région d'Athènes, on a visité trois ou quatre écoles primaires publiques et distribué des questionnaires aux enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) enseignant durant l'année de la recherche (2010) ou ayant enseigné les trois années d'avant dans la sixième année du primaire. Dans les écoles de Thessalonique, on a envoyé les questionnaires par la poste (après avoir discuté avec des enseignants œuvrant dans ces écoles) et contacté les enseignants par téléphone afin de leur expliquer l'objectif de notre recherche. Ces questionnaires nous ont été retournés par la poste. Dans toutes les écoles concernées, on a donné au total 210 questionnaires. Du nombre total des questionnaires donnés seulement 103 ont été retournés, dont 96 étaient exploitables. Il nous a fallu environ six mois pour ramasser les questionnaires donnés. Cela est dû principalement à la dispersion géographique entre nous et les enquêtés, étant donné qu'on habite et travaille depuis 2008 sur une île très éloignée d'Athènes et d'un abord difficile, ce qui rend notre déplacement très difficile.

²⁷⁹ Il est important de noter que les deux dernières années, une des mesures prises par le gouvernement pour affronter la crise économique en Grèce a été une grande fusion d'écoles publiques tant de l'enseignement primaire que secondaire, ce qui a éventuellement modifié le statut de certaines des écoles choisies pour cette recherche.

Les régions d'écoles retenues pour cette recherche sont :

REGIONS D'ÉCOLES	QUESTIONNAIRES DONNES	QUESTIONNAIRES RECUS ²⁸⁰	
Aigaleo	20	10	50%
Argyroupolis	20	11	55%
Dafni	20	10	50%
Elliniko	20	8	40%
Helioupolis	20	19	95%
Patissia	30	8	26,7%
Peristeri	20	9	45%
Thessalonique (Polichni)	20	10	50%
Vari	10	3	30%
Varkiza	10	4	40%
Vyronas	20	4	20%
Total	210	96	45,7%

REGIONS D'ÉCOLES	QUESTIONNAIRES RECUS	ENTRETIENS ACCEPTES	
Aigaleo	10	3	30%
Argyroupolis	11	1	9,1%
Dafni	10	2	20%
Elliniko	8	0	0%
Helioupolis	19	0	0%
Patissia	8	1	12,5%
Peristeri	9	2	22,2%
Thessalonique (Polichni)	10	0	0%
Vari	3	0	0%
Varkiza	4	4	100%
Vyronas	4	1	25%
Total	96	14	14,6%

Aigaleo (banlieue ouest d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (2^e école primaire, 20^e école primaire et 11^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 10 (50%), dont 6 complétés par des maîtres généralistes et 4 par des enseignants de spécialité (2 enseignantes de français, 1 enseignante d'allemand et 1 enseignant

²⁸⁰ Nous retenons sur ce tableau les 96 questionnaires exploitables de notre analyse quantitative.

d'Education physique). En plus, 3 enseignants (maîtres généralistes) ont accepté un entretien.

Tableaux croisés 1 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	ofesseurdespecial	TOTAL
REGION ECOLE			
Aigaleo (ouest d'Athenes)	60,0% (6)	40,0% (4)	100% (10)
TOTAL	65,6% (6)	34,4% (4)	100% (10)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	enseignante(e)deFran	enseignante(e)d'Allema	nt(e)d'Education	TOTAL
REGION ECOLE				
Aigaleo (ouest d'Athenes)	50,0% (2)	25,0% (1)	25,0% (1)	100% (4)
TOTAL	50,0% (2)	25,0% (1)	25,0% (1)	100% (4)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 4 citations.

Argyroupolis (banlieue sud-est d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (1^{ère} école primaire, 7^e école primaire et 6^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 11 (55%), dont 10 complétés par des maîtres généralistes et 1 par un enseignant de spécialité (d'anglais). En plus, 1 maître généraliste a accepté un entretien.

Tableaux croisés 2 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Argyroupolis (sud-est d'Athenes)	90,9% (10)	9,1% (1)	100% (11)
TOTAL	65,6% (10)	34,4% (1)	100% (11)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Enseignant(e)d'Anglais	TOTAL
REGION ECOLE		
Argyroupolis (sud-est d'Athenes)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	100% (1)	100% (1)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1 citation.

Dafni (banlieue sud d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (1^{ère} école primaire, 8^e école primaire et 9^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 10 (50%), dont 7 complétés par des maîtres généralistes et 3 par des enseignantes de spécialité (2 enseignantes d'anglais et 1 enseignante d'Education Physique). En

plus, 2 enseignants (1 maîtres généraliste et 1 enseignant d'Education physique) ont accepté un entretien.

Tableaux croisés 3 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialiti	TOTAL
REGION ECOLE			
Dafni (sud d'Athenes)	70,0% (7)	30,0% (3)	100% (10)
TOTAL	65,6% (7)	34,4% (3)	100% (10)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	enseignant(e)d'Anglais	ant(e)d'Educationp	TOTAL
REGION ECOLE			
Dafni (sud d'Athenes)	66,7% (2)	33,3% (1)	100% (3)
TOTAL	66,7% (2)	33,3% (1)	100% (3)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 3 citations.

Elliniko (banlieue sud d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (1^{ère} école primaire, 3^e école primaire et 4^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 8 (40%), dont 4 complétés par des maîtres généralistes et 4 par des enseignants de spécialité (tous enseignants d'anglais). Aucun enseignant de ces écoles n'a accepté un entretien.

Tableaux croisés 4 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialiti	TOTAL
REGION ECOLE			
Elliniko (sud d'Athenes)	50,0% (4)	50,0% (4)	100% (8)
TOTAL	65,6% (4)	34,4% (4)	100% (8)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Enseignant(e)d'Anglais	TOTAL
REGION ECOLE		
Elliniko (sud d'Athenes)	100% (4)	100% (4)
TOTAL	100% (4)	100% (4)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 4 citations.

Helioupolis (banlieue sud-est d'Athènes). Dans cette région, on a visité quatre écoles primaires publiques (1^{ère}-14^e écoles primaires²⁸¹, 3^e-16^e écoles primaires²⁸²)

²⁸¹ Ces écoles sont installées dans le même bâtiment.

²⁸² Ces écoles sont installées dans le même bâtiment.

et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 19 (95%), dont 10 complétés par des maîtres généralistes et 9 par des enseignants de spécialité (4 enseignants d'anglais, 2 enseignants de français et 3 enseignants d'allemand). Aucun enseignant de ces écoles n'a accepté un entretien.

Tableaux croisés 5 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Helioupolis (sud-est d'Athenes)	52,6% (10)	47,4% (9)	100% (19)
TOTAL	65,6% (10)	34,4% (9)	100% (19)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	seignant(e)d'Angl	eignant(e)deFran	eignant(e)d'Allem	TOTAL
REGION ECOLE				
Helioupolis (sud-est d'Athenes)	44,4% (4)	22,2% (2)	33,3% (3)	100% (9)
TOTAL	44,4% (4)	22,2% (2)	33,3% (3)	100% (9)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 9 citations.

Patissia (centre Athènes). Dans cette région où on rencontre le nombre d'élèves étrangers le plus élevé par rapport au nombre total de la population scolaire, on a visité trois écoles primaires publiques (24^e école d'Athènes, 140^e école primaire d'Athènes et 109^e école primaire d'Athènes) et a donné au total 30 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 8 (26,7%), dont 3 complétés par des maîtres généralistes et 5 par des enseignants de spécialité (1 enseignant d'anglais, 3 enseignantes de français et 1 enseignant d'allemand). En plus, 1 enseignante de français a accepté un entretien.

Tableaux croisés 6 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Patissia (centre Athenes)	37,5% (3)	62,5% (5)	100% (8)
TOTAL	65,6% (3)	34,4% (5)	100% (8)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	seignant(e)d'Angl	eignant(e)deFran	eignant(e)d'Allem	TOTAL
REGION ECOLE				
Patissia (centre Athenes)	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)	100% (5)
TOTAL	20,0% (1)	60,0% (3)	20,0% (1)	100% (5)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 5 citations.

Peristeri (banlieue ouest d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (20^e école primaire, 27^e école primaire, 18^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 9 (45%), tous complétés par des maîtres généralistes. En plus, 1 maître généraliste a accepté un entretien.

Tableaux croisés 7 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Peristeri (ouest d'Athenes)	100% (9)	0,0% (0)	100% (9)
TOTAL	65,6% (9)	34,4% (0)	100% (9)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.

Thessalonique (Polichni, banlieue nord de Thessalonique). Dans cette région, on a envoyé par la poste 20 questionnaires à des enseignants travaillant dans 4 écoles primaires publiques (4^e école primaire, 5^e école primaire, 10^e école primaire et 13^e école primaire). Les questionnaires retournés sont 10 (50%), dont 9 complétés par des maîtres généralistes et 1 complété par une enseignante de français. On n'a effectué aucun entretien avec des enseignants de Thessalonique à cause de notre difficulté de visiter les écoles impliquées.

Tableaux croisés 8 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Thessalonique (Polichni)	90,0% (9)	10,0% (1)	100% (10)
TOTAL	65,6% (9)	34,4% (1)	100% (10)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	ignant(e)deFran	TOTAL
REGION ECOLE		
Thessalonique (Polichni)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	100% (1)	100% (1)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1 citation.

Vari (banlieue Est d'Attique). Dans cette région, on a visité deux écoles primaires publiques (1^{ère} école primaire, 2^e école primaire) et a donné au total 10 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 3 (30%), tous complétés par des

enseignants de spécialité (1 enseignante de Musique et 2 enseignantes d'allemand). Aucun enseignant de ces écoles n'a accepté un entretien.

Tableaux croisés 9 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialit	TOTAL
REGION ECOLE			
Vari (Est d'Attique)	0,0% (0)	100% (3)	100% (3)
TOTAL	65,6% (0)	34,4% (3)	100% (3)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	seignant(e)deMusic	seignant(e)d'Allema	TOTAL
REGION ECOLE			
Vari (Est d'Attique)	33,3% (1)	66,7% (2)	100% (3)
TOTAL	33,3% (1)	66,7% (2)	100% (3)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 3 citations.

Varkiza (banlieue Sud d'Athènes). Dans cette région, on a visité la seule école primaire publique et a donné au total 10 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 4 (40%), dont 2 complétés par des maîtres généralistes et 2 par des enseignants de spécialité (1 enseignant de Musique et 1 enseignante d'anglais). En plus, 4 enseignants (2 maîtres généralistes, 1 enseignante d'anglais et 1 enseignante d'allemand) ont accepté un entretien.

Tableaux croisés 10 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialit	TOTAL
REGION ECOLE			
Varkiza (sud d'Athenes)	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
TOTAL	65,6% (2)	34,4% (2)	100% (4)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	seignant(e)deMusic	seignant(e)d'Angla	TOTAL
REGION ECOLE			
Varkiza (sud d'Athenes)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
TOTAL	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.
Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 2 citations.

Vyronas (banlieue Nord-est d'Athènes). Dans cette région, on a visité trois écoles primaires publiques (6^e école primaire, 10^e école primaire et 11^e école primaire) et a donné au total 20 questionnaires. Les questionnaires retournés sont 4 (20%),

dont 3 complétés par des maîtres généralistes et 1 par une enseignante d'Arts plastiques. En plus, 1 maître généraliste a accepté un entretien.

Tableaux croisés 11 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	ofesseurdespeciali	TOTAL
REGION ECOLE			
Vyronas (nord-est d'Athènes)	75,0% (3)	25,0% (1)	100% (4)
TOTAL	65,6% (3)	34,4% (1)	100% (4)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	enseignantd'Artsplastiqui	TOTAL
REGION ECOLE		
Vyronas (nord-est d'Athènes)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	100% (1)	100% (1)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 96 observations.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 1 citation.

Comme nous le remarquons dans le tableau récapitulatif ci-dessous, les pourcentages les plus élevés des maîtres généralistes qui ont répondu à notre questionnaire enseignent dans des écoles primaires d'Argyroupolis (15,9%), d'Hélioupolis (15,9%), de Peristeri (14,3%), de Polichni (14,3%) et de Dafni (11,1%). En revanche, aucun maître généraliste (0%) des écoles primaires de Vari n'a répondu à notre questionnaire. En ce qui concerne les enseignants de spécialité, le plus grand pourcentage des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire enseignent dans les écoles primaires d'Hélioupolis (27,3%), suivis des enseignants de Patissia (15,2%). Aucun enseignant de spécialité des écoles primaires de Peristeri n'a répondu à notre questionnaire.

Tableau croisé 12 : Région école x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT REGION ECOLE	Maitregeneraliste	ofesseurdespeciali	TOTAL
Aigaleo (ouest d'Athenes)	9,5% (6)	12,1% (4)	10,4% (10)
Argyroupolis (sud-est d'Athenes)	15,9% (10)	3,0% (1)	11,5% (11)
Dafni (sud d'Athenes)	11,1% (7)	9,1% (3)	10,4% (10)
Elliniko (sud d'Athenes)	6,4% (4)	12,1% (4)	8,3% (8)
Helioupolis (sud-est d'Athenes)	15,9% (10)	27,3% (9)	19,8% (19)
Patissia (centre Athenes)	4,8% (3)	15,2% (5)	8,3% (8)
Peristeri (ouest d'Athenes)	14,3% (9)	0,0% (0)	9,4% (9)
Thessalonique (Polichni)	14,3% (9)	3,0% (1)	10,4% (10)
Vari (Est d'Attique)	0,0% (0)	9,1% (3)	3,1% (3)
Varkiza (sud d'Athenes)	3,2% (2)	6,1% (2)	4,2% (4)
Vyronas (nord-est d'Athenes)	4,8% (3)	3,0% (1)	4,2% (4)
TOTAL	100% (63)	100% (33)	100% (96)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 96 observations.

En observant les données affichées sur le tableau suivant, nous constatons une dispersion assez grande dans les réponses des enseignants concernant le nombre d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s). Selon les résultats de l'analyse statistique, le plus grand nombre d'élèves étrangers est déclaré par des enseignants travaillant dans des écoles primaires de Patissia et d'Hélioupolis (37,5% respectivement ayant répondu « 12 et plus »), tandis que le nombre d'élèves étrangers le plus faible figure dans les réponses des enseignants de Peristeri (la totalité des enquêtés ayant répondu « moins de 2 » ou « de 2 à 4 »).

Tableau croisé 13 : Région école x nombre d'élèves étrangers

ELEVES ETRANGERS REGION ECOLE	Moinsde2	De2a4	De4a6	De6a8	De8a10	De10a12	12etplus	TOTAL
Aigaleo (ouest d'Athenes)	0,0% (0)	17,2% (5)	20,0% (2)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,4% (9)
Argyroupolis (sud-est d'A)	16,7% (4)	13,8% (4)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (1)	11,5% (10)
Dafni (sud d'Athenes)	8,3% (2)	13,8% (4)	20,0% (2)	12,5% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (1)	10,4% (10)
Elliniko (sud d'Athenes)	8,3% (2)	6,9% (2)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,3% (5)
Helioupolis (sud-est d'Att)	20,8% (5)	13,8% (4)	10,0% (1)	37,5% (3)	50,0% (1)	0,0% (0)	37,5% (3)	19,8% (17)
Patissia (centre Athenes)	0,0% (0)	3,5% (1)	10,0% (1)	12,5% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	37,5% (3)	8,3% (7)
Peristeri (ouest d'Athene)	12,5% (3)	17,2% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	9,4% (8)
Thessalonique (Polichni)	20,8% (5)	10,3% (3)	0,0% (0)	12,5% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,4% (9)
Vari (Est d'Attique)	4,2% (1)	3,5% (1)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,1% (3)
Varkiza (sud d'Athenes)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	4,2% (1)
Vyronas (nord-est d'Athe)	8,3% (2)	0,0% (0)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	4,2% (4)
TOTAL	100% (24)	100% (29)	100% (10)	100% (8)	100% (2)	100% (2)	100% (8)	100% (83)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 96,08$, ddl = 60, 1-p = 99,78%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 96 observations.

Cependant, on doit être très prudente dans l'interprétation des données concernant le nombre d'élèves étrangers dans la classe, étant donné que celles-ci nous sont fournies aussi bien par des maîtres généralistes (enseignant dans une classe particulière du primaire) que des enseignants de spécialité (qui enseignent dans plusieurs classes pendant l'année scolaire). Autrement dit, les réponses des enseignants concernant le nombre des élèves peuvent être trompeuses dans le cas où elles concernent le nombre total de la population d'élèves étudiée dans toutes les classes où ils enseignent et non le nombre d'élèves en question dans chaque classe particulière. Apparemment, cette confusion est due à la forme sous laquelle notre question apparaît ne précisant pas que les nombres sollicités doivent concerner chaque classe séparément. En effet, comme nous le constatons dans le tableau suivant, tous les enseignants (8 enseignants) qui affirment avoir le nombre le plus élevé d'élèves étrangers dans leurs classes scolaires (« 12 et plus »), sont des enseignants de spécialité.

NB ELEVES ETRANGERS SPECIALITE ENSEIGNANT_AU'	Moinsde2	De2a4	De4a6	De6a8	12etplus	TOTAL
Enseignant(e) de Musique	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Enseignant(e) d'Anglais	12,5% (1)	12,5% (1)	25,0% (2)	0,0% (0)	50,0% (4)	100% (8)
Enseignant(e) de Français	12,5% (1)	0,0% (0)	12,5% (1)	37,5% (3)	37,5% (3)	100% (8)
Enseignant(e) d'Allemand	16,7% (1)	50,0% (3)	16,7% (1)	16,7% (1)	0,0% (0)	100% (6)
Enseignant(e) d'Education physique	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Enseignant d'Arts plastiques	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
TOTAL	11,5% (3)	15,4% (4)	23,1% (6)	19,2% (5)	30,8% (8)	100% (26)

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 26 citations.

3. Les variables sociales de la recherche

Les variables socioprofessionnelles que cette recherche a retenues sont :

La spécialité enseignante :

Dans un premier temps, nous classons les enseignants de notre échantillon en deux grandes catégories : les maîtres généralistes et les enseignants de spécialité. Par la suite, les enseignants de spécialité sont classés selon la discipline qu'ils enseignent dans la dernière année de l'école primaire. Ci-dessous le tableau présentant la répartition de notre échantillon, selon la spécialité enseignante :

SPECIALITE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Maitre generaliste	63	65,6%
Professeur de specialite	33	34,4%
TOTAL OBS.	96	100%

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Nb.cit.	Freq.
Enseignant(e) de Musique	2	6,1%
Enseignant(e) d'Anglais	13	39,4%
Enseignant(e) de Francais	8	24,2%
Enseignant(e) d'Allemand	7	21,2%
Enseignant(e) d'Education physique	2	6,1%
Enseignant d'Arts plastiques	1	3,0%
TOTAL CIT.	33	100%

On constate que dans notre échantillon la catégorie « maître généraliste » est plus nombreuse que la catégorie « professeur de spécialité ». En plus, au sein de la catégorie « professeur de spécialité », certaines sous-catégories sont fortement représentées (les enseignants de langues étrangères) et d'autres fort peu présentes (enseignant de Musique, d'Arts plastiques). En fait, cela correspond à la répartition de la population enseignante dans les écoles primaires grecques donnée par le Centre de Recherche éducative²⁸³ (KEE), selon laquelle, durant l'année scolaire 2003-2004, les maîtres généralistes représentaient 67,1% de la population enseignante, tandis que les enseignants de spécialité en représentaient 32,9% , dont 36,4% des enseignants d'Education physique, 28,3% des enseignants de langues étrangères, 15,2% des enseignants de Musique et 8,9% des enseignants d'Arts plastiques. C'est une variable qui semble jouer un rôle dans la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées. Comme nous l'avons déjà vu, cette variable est liée fortement à la variable du nombre d'élèves étrangers dans la classe. Cette variable est aussi corrélée avec le sexe des enseignants (tableau croisé 14).

L'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle des enseignants est divisée en trois catégories : a) 3-8, b) 9-13 et c) 14-et plus. La majorité des enseignants (49%) ont une expérience professionnelle égale ou supérieure à quatorze ans. L'expérience professionnelle des enseignants semble jouer un rôle dans les représentations qu'ils se font de la

²⁸³ Source KEE (Centre de Recherche éducative). 2005, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων, επιστημονικός υπεύθυνος: Βασίλης Κουλαΐδης, Αθήνες, p. 133.

présence d'élèves étrangers dans leur classe et par là dans la façon dont les représentations de cette présence influencent les pratiques d'enseignement déclarées. Cette variable est fortement corrélée avec l'âge des enseignants. En plus, elle est corrélée avec la spécialité enseignante (tableaux croisés 15 et 16).

EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Non reponse	1	1,0%
3-8	35	36,5%
9-13	13	13,5%
14-et plus	47	49,0%
TOTAL CIT.	96	100%

La formation professionnelle

La formation professionnelle des enseignants est catégorisée en trois niveaux : a) maîtrise, b) master et c) doctorat. Cette variable s'avère difficilement exploitable pour le traitement des données, parce qu'elle représente un pourcentage très élevé dans une de ses caractéristiques : la grande majorité des enseignants (79,2%) possèdent une maîtrise.

FORMATION ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Maitrise	76	79,2%
Master	18	18,8%
Doctorat	2	2,1%
TOTAL CIT.	96	100%

Les stages suivis

On a regroupé les enseignants en deux catégories, selon s'ils ont suivi ou non des stages professionnels. La majorité d'entre eux (61,5%) affirment en avoir suivi. C'est une variable important pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées.

STAGES SUIVIS ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Oui	59	61,5%
Non	37	38,5%
TOTAL CIT.	96	100%

Les langues parlées

La majorité écrasante (88,5%) des enseignants de notre échantillon affirment parler anglais. Seulement une minorité de 9 enseignants (9,4%) avouent ne parler aucune langue étrangère.

LANGUES PARLEES ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Aucune	9	9,4%
Anglais	85	88,5%
Francais	23	24,0%
Allemand	13	13,5%
Espagnol	6	6,3%
Italien	9	9,4%
Russe	2	2,1%
Autre	2	2,1%
TOTAL OBS.	96	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples

Le sexe et l'âge des enseignants

Les enseignants de notre échantillon sont divisés en trois catégories d'âge chacune comprenant dix ans : a) 25-35, b) 36-45 et c) 46-55. La majorité des enseignants sont classés, à un pourcentage presque égal, dans les deux premières catégories (37,5% et 39,6% respectivement). La variable concernant le sexe des enseignants s'avère difficilement exploitable pour le traitement des données, parce qu'elle représente un pourcentage très élevé dans une de ses caractéristiques : les femmes sont majoritairement présentes (81,3%).

SEXE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Homme	18	18,8%
Femme	78	81,3%
TOTAL CIT.	96	100%

AGE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
25-35	36	37,5%
36-45	38	39,6%
46-55	22	22,9%
TOTAL CIT.	96	100%

4. Les corrélations entre les variables de la recherche

Toutes les variables qui sont retenues dans la suite du travail, sont présentées ci-dessous dans leur corrélation les unes avec les autres :

On constate une dépendance très significative entre le sexe et la spécialité d'enseignement des enquêtés. Plus particulièrement, pour ce qui concerne les enseignants de spécialité, dans leur écrasante majorité (90,9%) ils sont des femmes. En fait, cela correspond à la répartition de la population enseignante dans les écoles primaires grecques donnée par le Centre de Recherche éducative²⁸⁴ (KEE), selon laquelle, durant l'année scolaire 2003-2004, les femmes représentaient 56,7% sur l'ensemble des maîtres généralistes, 93,7% sur l'ensemble des enseignants de langues étrangères, 47,1% sur l'ensemble des enseignants d'Education physique, 75,2% sur l'ensemble des enseignants de Musique et 81,3% sur l'ensemble des enseignants d'Arts plastiques.

Tableau croisé 14 : Spécialité enseignant x sexe enseignant

SEXE ENSEIGNANT SPECIALITE ENSEIG	Homme	Femme	TOTAL
Maitre generaliste	23,8% (15)	76,2% (48)	100% (63)
Professeur de special	9,1% (3)	90,9% (30)	100% (33)
TOTAL	18,8% (18)	81,3% (78)	100% (96)

SEXE ENSEIGNANT SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Homme	Femme	TOTAL
Enseignant(e) de Musique	0,0% (0)	100% (2)	100% (2)
Enseignant(e) d'Anglais	7,7% (1)	92,3% (12)	100% (13)
Enseignant(e) de Francais	0,0% (0)	100% (8)	100% (8)
Enseignant(e) d'Allemand	0,0% (0)	100% (7)	100% (7)
Enseignant(e) d'Education physique	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
Enseignant d'Arts plastiques	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	9,1% (3)	90,9% (30)	100% (33)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 21,83$, ddl = 5, 1-p = 99,94%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 33 citations.

L'expérience professionnelle est majoritairement déterminée par l'âge des enseignants. Aucun enseignant de 46 à 55 ans n'a une expérience professionnelle,

²⁸⁴ Source KEE (Centre de Recherche éducative). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005, *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, επιστημονικός υπεύθυνος: Βασίλης Κουλαΐδης, Αθήνες, p. 133.

dans l'enseignement public, inférieure à 14 ans d'enseignement. En revanche, dans leur presque totalité (88,6%) les enseignants qui affirment avoir une expérience professionnelle de 3 à 8 ans sont classés dans la catégorie « 25-35 ».

Tableau croisé 15 : Age enseignant x expérience professionnelle

ICE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT AGE ENSEIGNANT	3-8	9-13	14-etplus	TOTAL
25-35	88,6% (31)	11,4% (4)	0,0% (0)	100% (35)
36-45	10,5% (4)	23,7% (9)	65,8% (25)	100% (38)
46-55	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (22)	100% (22)
TOTAL	36,8% (35)	13,7% (13)	49,5% (47)	100% (95)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 77,30$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

On constate aussi une dépendance significative entre l'expérience professionnelle et la spécialité d'enseignement. Contrairement aux maîtres généralistes, les enseignants de spécialité ont majoritairement (56,3%) une expérience professionnelle de 3 à 8 ans. Ce pourcentage est déterminé surtout par l'expérience professionnelle des enseignants de français (87,5%) et d'allemand (100%), étant donné que l'enseignement de la seconde langue étrangère a été introduit dans le primaire en 2005.

Tableau croisé 16 : Expérience professionnelle x spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	Professeurdespecial	TOTAL
3-8	27,0% (17)	56,3% (18)	36,8% (35)
9-13	17,5% (11)	6,3% (2)	13,7% (13)
14-et plus	55,6% (35)	37,5% (12)	49,5% (47)
TOTAL	100% (63)	100% (32)	100% (95)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 8,28$, ddl = 2, 1-p = 98,41%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 95 citations.

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Enseignant(e) de M...	Enseignant(e) d'Ar...	Enseignant(e) de Fr...	Enseignant(e) d'Alle...	Enseignant(e) d'Education	Enseignant(e) d'Artspla	TOTAL
EXPERIENCE PROFESSIONNELLE							
3-8	50,0% (1)	33,1% (3)	87,5% (7)	100% (6)	0,0% (0)	100% (1)	56,3% (18)
9-13	0,0% (0)	15,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,3% (2)
14-et plus	50,0% (1)	61,5% (8)	12,5% (1)	0,0% (0)	100% (2)	0,0% (0)	37,5% (12)
TOTAL	100% (2)	100% (13)	100% (8)	100% (6)	100% (2)	100% (1)	100% (32)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 18,50$, ddl = 10, 1-p = 95,30%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 32 citations.

Chapitre 4. La méthodologie de la recherche qualitative

Introduction

Dans cette partie, nous présentons la méthodologie employée pour l'élaboration et l'analyse, d'une part, des entretiens qu'on a effectués avec des enseignants du primaire, et, d'autre part, du contenu des curricula et manuels didactiques du primaire. Dans une première section, nous établissons la nécessité de la recherche qualitative pour la compréhension des pratiques d'enseignement déclarées. Dans une deuxième section, nous présentons l'échantillon de notre recherche qualitative – choix des régions d'écoles dans lesquelles la recherche a été effectuée et les enseignants impliqués. Dans une dernière section, nous présentons les documents officiels du système éducatif grec choisis (curricula, manuels de la dernière année du primaire), ainsi que la méthodologie employée pour l'élaboration et l'analyse de leur contenu afin de montrer la dimension interculturelle y introduite en tant qu'innovation éducative.

1. Les entretiens de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de détecter la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques d'enseignement déclarées des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) de la dernière année du primaire en Grèce (sixième année de l'école primaire). Dans le cadre de l'analyse quantitative des questionnaires complétés par des enseignants du primaire, on cherche à trouver les liens de causalité entre les représentations des enseignants et leurs pratiques d'enseignement déclarées face à l'innovation éducative en question. Notre deuxième préoccupation étant de comprendre les pratiques enseignantes déclarées face à la composition culturellement et linguistiquement hétérogène de la population scolaire, nous avons effectué des entretiens avec une vingtaine d'enseignants du primaire (maîtres généralistes et enseignants de spécialité), autres que ceux ayant répondu à notre questionnaire de recherche. Par la suite, nous avons procédé à une analyse qualitative du discours des enseignants impliqués.

Comme il est décrit dans l'ouvrage de François Dépelteau, « *la méthode qualitative est herméneutique, c'est-à-dire qu'elle recherche le sens et les finalités*

de l'action humaine... [...] La recherche s'intéresse peu aux liens de causalité mais davantage aux valeurs, intentions, finalités, croyances, idéologies, etc., des êtres humaines²⁸⁵ ». À l'inverse de nos questionnaires de recherche que les enseignants ont complétés libres de notre présence, lors des entretiens effectués nous avons eu un contact direct avec les enseignants enquêtés. La méthode d'entretien nous a permis de prélever des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. Autrement dit, l'exposition ouverte, de la part des interviewés, de leurs propres pensées et sentiments, même suite à l'incitation effectuée par les questions posées, nous a offert la possibilité voire la chance de détecter des idées, des réactions éventuelles, des motifs, des sentiments ainsi que des informations que nous n'aurions pas eu la possibilité de nous procurer au moyen des questionnaires, étant donné que « plus les questions sont nombreuses et fermées, plus la liberté des enquêtés est restreinte²⁸⁶ ». En ayant l'intention, d'une part, d'expliquer les actions éducatives déclarées et, d'autre part, de comprendre les motifs qui conditionnent les choix et les actions des enseignants, nous considérons que la qualité d'une information originale ou inattendue, qui peut surgir même d'un seul entretien et qui éclaire davantage notre problématique de recherche, est appréciée sur un pied d'égalité que la quantité des informations fournies par un questionnaire adressé à un plus grand nombre d'enseignants.

1.1. La problématique de l'entretien de recherche

Comme Blanchet le souligne, « la parole sert à signifier et à agir²⁸⁷ ». C'est dire qu'elle sert à accomplir trois actions fondamentales :

- dire comment sont les choses (fonction référentielle) ;
- dire ce qu'on pense des choses (fonction modale) ;
- altérer l'état de l'auditeur (fonction d'acte).

Dans la communication il est difficile de dissocier dans la parole des interlocuteurs toutes ces fonctions. En général, quiconque asserte, c'est-à-dire exprime son point de vue, court le risque immanent de ne jamais réaliser les conditions de satisfaction de son acte : « dire la vérité ». Il en découle que, lors de l'entretien de recherche les deux acteurs, interviewer et interviewé, marquent de

²⁸⁵ Dépelteau Fr., 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, 2^e édition, De Boeck, Bruxelles, p. 223.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 320.

²⁸⁷ Blanchet A, 1997, *Dire et faire dire*, Armand Colin, Paris, p. 18.

leur sceau la signification produite de leur discours et lui impriment une certaine valeur subjective qui est elle-même le signe d'un certain état du locuteur, de son rapport au monde.

Selon le même auteur, l'interaction permanente entre les sujets lors de l'entretien met en jeu les représentations individuelles, les préjugés et les positions prises à l'égard du sujet traité. La façon dont l'interviewer pose les questions et les modalités de son intervention peuvent influencer le discours de l'interviewé et le conduire à adopter des stratégies discursives différentes, à savoir de « *transparence*²⁸⁸ » (énoncer les faits comme ayant une valeur de vérité) ou d'« *opacification*²⁸⁹ » (le discours peut se présenter comme traduisant des faits avérés ou possibles), selon le calcul interprétatif effectué par l'interviewé de l'intention sous-jacente de l'interviewer telle qu'elle paraît dans le discours de ce dernier. Etant donné que notre recherche porte principalement sur des sujets et des objets humains voire des représentations exprimées, nous ne pouvons pas prétendre nous être livrée à une étude totalement objective et épurée de nos propres représentations, croyances et idées préconçues de la réalité étudiée. Toutefois, ayant l'intention de découvrir la vérité (telle qu'elle se dégage du discours des enseignants), on a essayé de faire preuve d'objectivité, c'est-à-dire on a accepté de changer nos vérités ou les détruire une fois que la réalité étudiée les dément et de ne pas laisser nos représentations et croyances à déformer notre observation du discours des enseignants.

Afin d'assurer, autant que possible, la pertinence des éléments tirés des entretiens effectués, on a examiné et défini soigneusement les paramètres de la situation de l'entretien, c'est-à-dire le lieu et le cadre contractuel de l'entretien. En tant que lieu de déroulement de l'entretien, nous avons opté pour l'établissement scolaire des enseignants impliqués. Comme Blanchet (1997, p. 148) le précise, « *dans son bureau, l'interviewé s'inscrit davantage dans un rôle professionnel qui se traduit par la facilitation de la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des thèmes opératoires* ». En ce qui concerne le cadre contractuel de l'entretien, nous avons commencé par nous présenter aux interviewés et leur présenter de façon

²⁸⁸ *Ibidem*, p. 61.

²⁸⁹ *Ibidem*.

explicite le sujet et les objectifs de notre recherche, la durée de l'entretien sollicité (durée moyenne : une demi-heure) ainsi que notre intention d'enregistrer l'entretien. En plus, nous les avons assurés qu'ils seraient protégés lors de l'élaboration, de l'analyse et de la communication des données recueillies. Par ailleurs, on leur a expliqué dès le début que les informations obtenues seraient exploitées de manière à respecter l'anonymat des enquêtés. En plus, afin d'assurer autant que possible la pertinence de l'analyse des données informatives tirées des entretiens effectués, nous avons essayé d'avoir un regard neutre lors de l'analyse du discours des enseignants et d'éviter de porter des jugements de valeur sur l'objet d'étude.

1.2. Le guide d'entretien et l'analyse des données recueillies

Les entretiens de recherche qu'on a effectués avec les enseignants du primaire sont semi-directifs. Afin d'avoir en vue les thèmes nécessaires à être traités et sur lesquels les interviewés devaient nous fournir des informations plus détaillées, on a dressé un guide d'entretien qui contient huit questions. Tout comme dans les questionnaires de la recherche, ce guide commence par des questions portant sur l'existence d'élèves étrangers dans l'établissement scolaire et la/les classe(s) de l'interviewé et la façon dont cette présence influence la façon d'enseigner. Par la suite, il y a des questions portant sur le contenu interculturel des nouveaux manuels didactiques et l'aide apportée à l'enseignant par ces derniers à exploiter le potentiel pluriculturel de sa classe. Après avoir invité les enseignants à nous décrire leurs pratiques d'enseignement face au public hétérogène de leur classe, on passe aux thèmes de la formation et du soutien reçus par l'Etat afin qu'ils mettent en œuvre l'innovation éducative en question ainsi que de l'aide qu'ils souhaitent éventuellement recevoir face à ladite innovation. La discussion termine avec deux questions plus générales, l'une portant sur les représentations qu'ont les enseignants des besoins des élèves (étrangers et indigènes) de l'école primaire actuelle et l'autre sur la façon dont les enseignants perçoivent leur propre rôle éducatif face à la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire.

Pour aider les interviewés, lors de l'entretien, à s'exprimer, sans toutefois orienter leur discours, on a utilisé les modes d'intervention suivants :

- Des encouragements à avancer : en prononçant quelques mots comme « oui » ou en faisant des signes de tête affirmatives afin de montrer qu'on les entend et qu'ils peuvent continuer ;
- Des incitations à clarifier ou à approfondir : par la « répétition en écho²⁹⁰ » (reprendre un mot ou une phrase que l'interviewé vient de prononcer), le « reflet personnalisé²⁹¹ » (faire référence à la personne de l'interviewé en reprenant une formule qu'il a utilisée), la « reformulation-résumé²⁹² » (une phrase dans laquelle en tant qu'interviewer on indique ce qu'on a compris afin d'inciter l'interviewé à approfondir), la « complémentation²⁹³ » (mettre en avant une conclusion qui découle logiquement des explications avancées par l'interviewé, en la présentant comme une hypothèse et en lui demandant de la confirmer ou de la corriger), « l'interrogation spécifique²⁹⁴ » (poser à l'interviewé une question relative à ce qu'il vient de dire) ;
- Des relances : quand l'interviewé s'écarte de la question principale afin qu'il revienne pour nous procurer des informations relatives à cette question.

Tous les entretiens que nous avons eus avec les enseignants de notre recherche ont été enregistrés. En effet, l'enregistrement permet d'entendre à nouveau le déroulement de l'entretien et évite les oublis. En plus, l'enregistrement permet de mieux contrôler l'observateur et l'interprétation effectuée des données. Par la suite, on a procédé à l'analyse des données recueillies par une analyse de contenu. Selon Dépelteau, « l'analyse de contenu est une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message²⁹⁵ ». Notre analyse de contenu des entretiens suit les étapes suivantes :

- on a préparé les documents sonores de manière à permettre leur analyse : transcription des entretiens enregistrés en grec et traduction en français (sauf un entretien, effectué avec une enseignante de français, qui a été enregistré et transcrit en français) ;

²⁹⁰ Hervé Fenneteau, *op. cit.*, p. 22-23.

²⁹¹ *Ibidem*, p. 23.

²⁹² *Ibidem*.

²⁹³ *Ibidem*, p. 24.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 25.

²⁹⁵ Dépelteau Fr., *op. cit.*, p. 295.

- on a classifié les documents transcrits en adoptant une codification hiérarchique allant de A1 à A24, selon la date de réalisation de l'entretien ;
- on a fait des lectures préliminaires et repéré des passages pertinents par rapport aux indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation de notre cadre théorique ;
- on a établi des catégories et sous-catégories thématiques relatives aux variables de notre recherche et classifié des données tirées du corpus global des entretiens au sein de ces catégories afin d'avoir la possibilité de faire des découvertes à partir de ressemblances, de différences et d'originalités dans les discours des interviewés ;
- après avoir fait une analyse et interprétation synthétiques des représentations des enseignants, fondées sur un dépouillement de l'ensemble de notre corpus d'entretiens, on a dressé, sous forme de tableau, un résumé pour chaque entretien séparé, où on montre succinctement les représentations de chaque interviewé par rapport à chaque variable de notre recherche. C'est à partir de ces résumés qu'on établit une approximation quantitative des données recueillies, ce qui nous aide à faire un lien avec les conjectures théoriques et l'hypothèse de notre recherche afin de les corroborer, les falsifier ou les réfuter.

2. Les variables de la recherche qualitative : les régions d'écoles et les enseignants concernés

On a effectué des entretiens de recherche auprès des enseignants du primaire (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) travaillant dans des écoles publiques se situant à Athènes et à Patmos (petite île du Dodécanèse, très éloignée d'Athènes). Les enseignants qui ont participé aux entretiens de recherche ont été choisis en fonction des critères suivants :

- le souhait de mener l'enquête auprès des enseignants œuvrant, d'une part, dans les mêmes écoles (ou régions d'écoles) que ceux qui ont répondu à nos questionnaires de recherche et ayant un nombre diversifié d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s), et, d'autre part, dans des écoles d'une région très éloignée d'Athènes ramassant, pourtant, un nombre important de familles d'immigrés.

- la connaissance de la spécificité des écoles de Patmos : étant habitante de cette île depuis quatre ans et travaillant en tant qu'enseignante de français dans les écoles publiques de cette région, le chercheur connaît les particularités socioculturelles que les écoles présentent relatives à la composition linguistiquement et culturellement hétérogène de la population scolaire.

Voici la répartition de notre échantillon, selon la ville et la région où se situent les écoles dans lesquelles enseignent les interviewés :

VILLE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.	REGION ECOLE	Nb.cit.	Freq.
Patmos	9	37,5%	Aigaleo (Ouest d'Athenes)	3	20,0%
Athenes	15	62,5%	Argyroupolis (Sud-est d'Athenes)	1	6,7%
TOTAL OBS.	24	100%	Dafni (Sud d'Athenes)	2	13,3%
			Menidi (Est d'Attique)	1	6,7%
			Patissia (centre Athenes)	1	6,7%
			Peristeri (Ouest d'Athenes)	2	13,3%
			Varkiza (Sud d'Athenes)	4	26,7%
			Vyronas (Nord-est d'Athenes)	1	6,7%
			TOTAL CIT.	15	100%

Sur le total de 24 enseignants qui ont accepté un entretien de recherche, 15 enseignent dans des écoles primaires publiques situées dans des régions différentes d'Athènes contre 9 qui enseignent dans des écoles primaires de Patmos. Parmi les enseignants d'Athènes, le plus grand pourcentage (26,7% soit 4 enseignants) travaillent dans l'école primaire de Varkiza (dans cette région il n'y a qu'une seule école primaire publique), suivis des enseignants d'Aigaleo (3 enseignants), de Dafni et de Peristeri (2 enseignants de chaque région respectivement).

2.1. Les variables sociales de la recherche qualitative

Les autres variables que cette recherche a retenues sont :

La spécialité enseignante

Notre échantillon est composé par 16 maîtres généralistes et 8 enseignants de spécialité, dont 2 enseignants de Musique, 2 enseignants d'Anglais, 2 enseignants de français, 1 enseignant d'allemand et 1 enseignant d'Education physique. La

répartition des enseignants de Musique, d'anglais et de français respectivement par rapport à la ville d'enseignement est égale :

SPECIALITE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Maitre generaliste	16	66,7%
Professeur de specialite	8	33,3%
TOTAL CIT.	24	100%

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitre generaliste	Professeur de specialite	TOTAL
VILLE ENSEIGNANT			
Patmos	37,5% (6)	37,5% (3)	37,5% (9)
Athenes	62,5% (10)	62,5% (5)	62,5% (15)
TOTAL	100% (16)	100% (8)	100% (24)

SPECIALITE ENSEIGNANT_AUTRE	Enseignant(e) de Musique	Enseignant(e) d'Anglais	Enseignant(e) de Français	Enseignant(e) d'Allemand	Enseignant(e) d'Education Physique	TOTAL
VILLE ENSEIGNANT						
Patmos	50,0% (1)	50,0% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	37,5% (3)
Athenes	50,0% (1)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (1)	100% (1)	62,5% (5)
TOTAL	100% (2)	100% (2)	100% (2)	100% (1)	100% (1)	100% (8)

L'expérience professionnelle

La plupart des enseignants de notre échantillon total ont une expérience professionnelle égale ou supérieure à quatorze ans d'enseignement. La majorité des enseignants de Patmos ont une expérience professionnelle de 3 à 8 ans, tandis que la majorité des enseignants d'Athènes ont une expérience professionnelle égale ou supérieure à 14 ans :

EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
3-8	8	33,3%
9-13	3	12,5%
14-et plus	13	54,2%
TOTAL OBS.	24	100%

EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT	3-8	9-13	14-et plus	TOTAL
VILLE ENSEIGNANT				
Patmos	62,5% (5)	0,0% (0)	30,8% (4)	37,5% (9)
Athenes	37,5% (3)	100% (3)	69,2% (9)	62,5% (15)
TOTAL	100% (8)	100% (3)	100% (13)	100% (24)

La formation professionnelle

Sept enseignants de notre échantillon possèdent un Master, dont 2 de Patmos et 5 d'Athènes :

FORMATION ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Maitrise	17	70,8%
Master	7	29,2%
Doctorat	0	0,0%
TOTAL CIT.	24	100%

FORMATION ENSEIGNANT	Maitrise	Master	TOTAL
VILLE ENSEIGNANT			
Patmos	41,2% (7)	28,6% (2)	37,5% (9)
Athenes	58,8% (10)	71,4% (5)	62,5% (15)
TOTAL	100% (17)	100% (7)	100% (24)

Les stages suivis

La presque totalité des enseignants interviewés affirment avoir suivi divers stages professionnels :

STAGES SUIVIS ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Oui	22	91,7%
Non	2	8,3%
TOTAL CIT.	24	100%

Les langues parlées

La presque totalité des enseignants de notre échantillon affirment parler au moins une langue étrangère, l'anglais se trouvant à la première place (79,2% soit 19 enseignants) :

LANGUES PARLEES ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Aucune	4	16,7%
Anglais	19	79,2%
Francais	7	29,2%
Allemand	2	8,3%
Espagnol	3	12,5%
Italien	3	12,5%
Russe	1	4,2%
Autre	1	4,2%
TOTAL OBS.	24	

Le sexe et l'âge des enseignants

Tout comme dans notre recherche quantitative, les femmes sont majoritairement représentées dans cet échantillon (15 femmes contre 9 hommes). La répartition des enseignants par rapport à leur âge est presque égale dans les trois catégories présentées ci-dessous. La majorité des enseignants de Patmos ont de 46 à 55 ans, tandis que la majorité des enseignants d'Athènes ont de 36 à 45 ans :

SEXE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
Homme	9	37,5%
Femme	15	62,5%
TOTAL CIT.	24	100%

AGE ENSEIGNANT	Nb.cit.	Freq.
25-35	7	29,2%
36-45	8	33,3%
46-55	9	37,5%
TOTAL CIT.	24	100%

AGE ENSEIGNANT	25-35	36-45	46-55	TOTAL
VILLE ENSEIGNANT				
Patmos	57,1% (4)	0,0% (0)	55,6% (5)	37,5% (9)
Athenes	42,9% (3)	100% (8)	44,4% (4)	62,5% (15)
TOTAL	100% (7)	100% (8)	100% (9)	100% (24)

Tableaux récapitulatifs des variables de la recherche qualitative :

Entretien A1
<i>Région</i> : Patmos
<i>Sexe</i> : femme
<i>Age</i> : 32
<i>Spécialité</i> : enseignante de Musique
<i>Expérience professionnelle</i> : 4
<i>Formation</i> : Maîtrise
<i>Stages suivis</i> : non
<i>Langues parlées</i> : anglais

Entretien A2
<i>Région</i> : Patmos
<i>Sexe</i> : femme
<i>Age</i> : 28
<i>Spécialité</i> : maître généraliste
<i>Expérience professionnelle</i> : 6
<i>Formation</i> : Maîtrise
<i>Stages suivis</i> : divers (dont sur l'éducation interculturelle)
<i>Langues parlées</i> : anglais

Entretien A3
<i>Région</i> : Patmos
<i>Sexe</i> : femme
<i>Age</i> : 25
<i>Spécialité</i> : enseignante d'anglais
<i>Expérience professionnelle</i> : 3
<i>Formation</i> : Master
<i>Stages suivis</i> : divers
<i>Langues parlées</i> : anglais

Entretien A4
<i>Région</i> : Patmos
<i>Sexe</i> : homme
<i>Age</i> : 54
<i>Spécialité</i> : maitre généraliste
<i>Expérience professionnelle</i> : 31
<i>Formation</i> : Maîtrise
<i>Stages suivis</i> : divers
<i>Langues parlées</i> : anglais

Entretien A5

Région : Patmos
Sexe : homme
Age : 55
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 32
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : aucune

Entretien A6

Région : Patmos
Sexe : femme
Age : 52
Spécialité : enseignante de français
Expérience professionnelle : 5
Formation : Master
Stages suivis : divers
Langues parlées : français, anglais

Entretien A7

Région : Patmos
Sexe : femme
Age : 27
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 5
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais

Entretien A8

Région : Athènes (Menidi)
Sexe : femme
Age : 39
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 3
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais, français

Entretien A9

Région : Patmos
Sexe : homme
Age : 51
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 27
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : aucune

Entretien A10

Région : Athènes (Peristeri)
Sexe : homme
Age : 32
Spécialité : enseignant de Musique
Expérience professionnelle : 5
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais

Entretien A11
<p><i>Région</i> : Patmos</p> <p><i>Sexe</i> : homme</p> <p><i>Age</i> : 48</p> <p><i>Spécialité</i> : maître généraliste</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 26</p> <p><i>Formation</i> : Maîtrise</p> <p><i>Stages suivis</i> : non</p> <p><i>Langues parlées</i> : aucune</p>

Entretien A12
<p><i>Région</i> : Athènes (Dafni)</p> <p><i>Sexe</i> : femme</p> <p><i>Age</i> : 35</p> <p><i>Spécialité</i> : maître généraliste</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 11</p> <p><i>Formation</i> : Maîtrise</p> <p><i>Stages suivis</i> : (dont un sur l'éducation interculturelle)</p> <p><i>Langues parlées</i> : anglais, français, italien</p>

Entretien A13
<p><i>Région</i> : Athènes (Argyroupolis)</p> <p><i>Sexe</i> : femme</p> <p><i>Age</i> : 43</p> <p><i>Spécialité</i> : maître généraliste</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 21</p> <p><i>Formation</i> : Maîtrise</p> <p><i>Stages suivis</i> : divers</p> <p><i>Langues parlées</i> : français</p>

Entretien A14
<p><i>Région</i> : Athènes (Patissia)</p> <p><i>Sexe</i> : femme</p> <p><i>Age</i> : 53</p> <p><i>Spécialité</i> : enseignante de français</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 24</p> <p><i>Formation</i> : Maîtrise</p> <p><i>Stages suivis</i> : divers</p> <p><i>Langues parlées</i> : anglais, français, italien</p>

Entretien A15
<p><i>Région</i> : Athènes (Varkiza)</p> <p><i>Sexe</i> : femme</p> <p><i>Age</i> : 43</p> <p><i>Spécialité</i> : enseignant d'anglais</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 20</p> <p><i>Formation</i> : Master</p> <p><i>Stages suivis</i> : divers (dont sur</p>

Entretien A16
<p><i>Région</i> : Athènes (Varkiza)</p> <p><i>Sexe</i> : femme</p> <p><i>Age</i> : 44</p> <p><i>Spécialité</i> : maître généraliste</p> <p><i>Expérience professionnelle</i> : 16</p> <p><i>Formation</i> : Master</p> <p><i>Stages suivis</i> : divers</p>

l'éducation interculturelle)
Langues parlées : anglais, français, allemand, espagnol, russe, arabe, chinois, italien

Langues parlées : anglais, espagnol

Entretien A17

Région : Athènes (Varkiza)
Sexe : homme
Age : 49
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 11
Formation : Master
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais

Entretien A18

Région : Athènes (Varkiza)
Sexe : femme
Age : 32
Spécialité : enseignante d'allemand
Expérience professionnelle : 4
Formation : Master
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais, allemand

Entretien A19

Région : Athènes (Vyronas)
Sexe : femme
Age : 44
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 20
Formation : Master
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais, français, espagnol

Entretien A20

Région : Athènes (Peristeri)
Sexe : homme
Age : 42
Spécialité : maître généraliste
Expérience professionnelle : 13
Formation : Maîtrise
Stages suivis : divers
Langues parlées : anglais

Entretien A21

Région : Athènes (Dafni)
Sexe : homme
Age : 47

Entretien A22

Région : Athènes (Aigaleo)
Sexe : femme
Age : 43

<i>Spécialité</i> : enseignant d'EPS <i>Expérience professionnelle</i> : 23 <i>Formation</i> : Maîtrise <i>Stages suivis</i> : divers <i>Langues parlées</i> : anglais	<i>Spécialité</i> : maître généraliste <i>Expérience professionnelle</i> : 15 <i>Formation</i> : Maîtrise <i>Stages suivis</i> : divers <i>Langues parlées</i> : anglais
--	--

Entretien A23	Entretien A24
<i>Région</i> : Athènes (Aigaleo) <i>Sexe</i> : femme <i>Age</i> : 45 <i>Spécialité</i> : maître généraliste <i>Expérience professionnelle</i> : 20 <i>Formation</i> : Maîtrise <i>Stages suivis</i> : divers <i>Langues parlées</i> : anglais	<i>Région</i> : Athènes (Aigaleo) <i>Sexe</i> : homme <i>Age</i> : 48 <i>Spécialité</i> : maître généraliste <i>Expérience professionnelle</i> : 24 <i>Formation</i> : Maîtrise <i>Stages suivis</i> : divers <i>Langues parlées</i> : aucune

3. L'analyse du contenu des curricula et manuels didactiques du primaire

Comme nous l'avons présenté dans le cadre situationnel de cette recherche, la dimension interculturelle a été introduite, en tant qu'innovation éducative, dans les nouveaux curricula et manuels didactiques mis en vigueur dans le système éducatif grec depuis la rentrée 2005. Une des préoccupations de cette recherche consiste donc à étudier et à présenter cette dimension innovante dans les programmes d'études et les manuels de la dernière année du primaire afin de montrer comment et à quel degré le contenu des nouveaux manuels promeut la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir et la valorisation du potentiel pluriculturel du public scolaire. On y a procédé par une analyse de contenu.

Les étapes qu'on a suivies pour élaborer et analyser le contenu des curricula et manuels didactiques sont les suivantes :

- choix des documents officiels à étudier : les curricula et manuels didactiques de la dernière année de l'école primaire ;
- lectures préliminaires et repérage des passages pertinents par rapport aux indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation de notre cadre théorique ;
- présentation de la place et du contenu accordés à la dimension interculturelle dans les principes généraux des curricula (du Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIFE) et des Programmes d'Etudes Analytiques (PEA)) ;
- recensement et présentation des objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement de chaque discipline particulière dans la dernière année du primaire, concernant la valorisation et l'exploitation dans le processus d'enseignement de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire et de la société actuelle ;
- recensement et présentation détaillés (avec l'indication du numéro de la ou des page(s) dans le manuel respectif) des contenus relatifs à des aspects culturels ainsi que des contenus ou activités interculturels trouvés dans les manuels didactiques et les cahiers d'activités de la dernière année de l'école primaire ;
- analyse et interprétation des résultats en fonction de l'hypothèse de recherche afin de la corroborer, de la falsifier ou de la réfuter.

Les documents officiels soumis à une étude et analyse dans cette recherche sont :

- le Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIFE) ;
- les Programmes d'Etudes Analytiques (PEA de chaque discipline particulière enseignée dans la dernière année de l'école primaire) ;
- les manuels de Langue grecque et de littérature (livre d'élève (trois tomes), cahier d'activités (deux tomes), recueil de textes littéraires, livre d'enseignant) ;
- les manuels d'Arts figuratifs (livre d'élève et cahier d'activités, livre d'enseignant) ;
- les manuels de Théâtre (livre d'élève, livre d'enseignant) ;
- les manuels de Religion (livre d'élève, livre d'enseignant) ;
- les manuels d'Histoire (livre d'élève, livre d'enseignant) ;
- les manuels d'Education civique (livre d'élève, livre d'enseignant) ;

- les manuels de Mathématiques (livre d'élève, cahier d'activités (quatre tomes), livre d'enseignant) ;
- les manuels de Musique (livre d'élève, cahier d'activités, livre d'enseignant) ;
- les manuels d'anglais (livre d'élève, cahier d'activités) ;
- les manuels de français (livres d'élève et cahiers d'activités *Copains Copines 1 et 2*, livres d'enseignant) ;
- les manuels d'allemand (livres d'élève *Luftballons Kids A et B*, livres d'enseignant) ;
- les manuels de Sciences physiques (y compris la Biologie) (livre d'élève, cahier d'activités, livre d'enseignant) ;
- les manuels de Géologie-Géographie (livre d'élève, cahier d'activités, livre d'enseignant) ;
- les manuels d'Education physique (livre d'élève, livre d'enseignant).

Conclusion

Dans cette recherche, on a adopté une méthodologie mixte. D'une part, on a collecté 96 questionnaires complétés par des maîtres généralistes et enseignants de spécialité qui enseignent dans la dernière année de l'école primaire. Ces questionnaires ont été par la suite traités par une analyse statistique des données recueillies. D'autre part, on a effectué 24 entretiens avec des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité autres que ceux qui ont répondu à notre questionnaire) enseignant dans la dernière année de l'école primaire. Les documents sonores, une fois transcrits et traduits en français, ont été soumis à une analyse de contenu. De cette façon, nous bénéficions, d'une part, de l'objectivité des chiffres et des mathématiques et, d'autre part, de la richesse du discours nous permettant d'approfondir notre analyse et d'essayer de comprendre le « pourquoi » des pratiques déclarées. On a procédé aussi par une analyse de contenu pour recenser et présenter le contenu interculturel introduit en tant qu'innovation éducative dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de la sixième année de l'école primaire.

TROISIÈME PARTIE :
LA DIMENSION INTERCULTURELLE
EN TANT QU'INNOVATION ÉDUCATIVE
DANS LES CURRICULA ET LES MANUELS
DIDACTIQUES

Chapitre 1 : Les données sur les éléments interculturels dans les curricula de la sixième année du primaire

Introduction

Dans ce premier chapitre nous présenterons les données issues de l'étude des nouveaux programmes scolaires du primaire. Après avoir présenté les principes généraux de l'éducation tels qu'ils sont définis dans le Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) et les Programmes d'Etudes Analytiques (PEA), nous nous intéressons à cerner la façon dont la dimension interculturelle y est introduite en tant qu'innovation éducative. Plus particulièrement, nous nous intéressons à montrer quelle en est la formulation théorique dans les nouveaux programmes scolaires, quels en sont les objectifs et quelles sont les attentes lors des pratiques éducatives concernant l'ensemble des matières scolaires. Nous commençons par la présentation de la dimension interculturelle dans les nouveaux programmes scolaires pour chaque discipline de la sixième année du primaire pour ensuite passer à la présentation de la façon dont cette dimension est insérée dans les nouveaux manuels didactiques correspondants.

1. Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes (CCIPE) et Programmes d'Etudes Analytiques (PEA)²⁹⁶

Dans l'introduction de la partie générale des CCIPE/PEA il est souligné que les conditions sociales, politiques, économiques, culturelles diverses de notre époque ont toutes comme trait caractéristique essentiel la fluidité. Tant le phénomène de l'internationalisation de la civilisation que celui de la mondialisation de l'économie, en liaison avec la réduction des distances, contribuent à la création d'un environnement social qui contient un nombre considérable de caractéristiques linguistiques, culturelles, ethniques et socioéconomiques différentes et diverses. Cette réalité sociale exige un système éducatif qui évite, d'une part, l'imposition d'un modèle culturel partial (unilatéral, unidimensionnel) et, d'autre part, le renforcement de phénomènes de racisme et de xénophobie.

²⁹⁶ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2002, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, Athènes, p. 1-2.

Par ailleurs, il y est ajouté qu'au sein de ce nouvel environnement social il est nécessaire que les citoyens adoptent de modèles de comportement caractérisés par le respect des valeurs culturelles et humaines. Et comme cela a déjà été mentionné auparavant, le système éducatif constitue l'institution fondamentale qui contribue à la formation de la personnalité de l'élève et à son insertion harmonieuse dans la société. En ce sens, on croit nécessaire de promouvoir dans le système éducatif grec les éléments suivants :

- a. l'assurance de conditions nécessaires qui permettent à l'élève de développer chez lui une personnalité responsable, démocratique et libre, conforme à des principes sociaux et humains et dépourvue de préjugés religieux et culturels.
- b. le maintien de la cohésion sociale par l'offre de chances égales et le développement chez les élèves d'attitudes et de valeurs communes.
- c. le développement chez les élèves de la conscience du citoyen européen tout en maintenant son identité nationale et la connaissance culturelle de soi.
- d. le développement chez les élèves de l'esprit de coopération et de collectivité.

Tout cela est présenté comme étant en accord avec l'orientation éducative promue par l'Union Européenne. La préservation de la démocratie dans la vie civile, de la liberté, de la tolérance, de la solidarité, de la collectivité, de l'internationalisme, de la justice, de la civilisation, du travail, du développement culturel, de la cohésion sociale au sein de sociétés ouvertes pluralistes, encadrent le but futur commun de l'Education Européenne, en prenant bien sûr en considération les différences ethniques et sociales particulières de chaque pays qui déterminent la forme finale de son système éducatif afin que celui-ci réponde au mieux aux besoins actuels de la société en question.

1.1.Principes généraux de l'éducation²⁹⁷

Selon les principes généraux de l'éducation tels qu'ils sont définis dans les nouveaux programmes scolaires, le processus éducatif doit aménager les conditions qui promeuvent les valeurs de la démocratie, du respect des droits humains, de la paix et de la liberté. L'éducation vise au développement complet de la personnalité de l'élève et à son insertion sociale réussie, d'une part, via la formation et l'acceptation de valeurs communes et, d'autre part, via le développement d'aptitudes et de capacités mentales, émotionnelles et psychomotrices.

Les axes centraux de cet effort sont décrits ci-dessous :

- a. l'offre d'éducation générale,
- b. l'assurance de l'égalité des chances et des possibilités d'apprentissage pour tous les élèves,
- c. le renforcement de l'identité linguistique et culturelle de l'élève au sein d'une société multiculturelle,
- d. le développement physique, psychique et social de l'élève,
- e. la sensibilisation de l'élève sur des sujets de droits humains, de paix universelle et la sauvegarde de la dignité humaine.

On croit qu'il est important de présenter ici en détail ceux des axes ci-dessus qui concernent directement la présente étude. En ce qui concerne l'axe b, l'assurance de l'égalité des chances et des possibilités d'apprentissage pour tous les élèves constitue un principe de base de la société démocratique afin que le système éducatif joue un rôle considérable dans le processus d'affaiblissement des inégalités sociales. Comme il est souligné dans le CCIPE, l'égalité de chances dans l'éducation scolaire doit être assurée pour tous les élèves et surtout pour ceux qui appartiennent à des minorités quelconques (linguistiques/culturelles) de sorte qu'ils soient protégés contre l'exclusion sociale et le chômage.

En ce qui concerne l'axe c, le renforcement de l'identité linguistique et culturelle au sein d'une société multiculturelle constitue aujourd'hui un défi considérable et nécessaire de l'éducation dispensée. Plus particulièrement, il est défini dans les

²⁹⁷ *Ibidem*, p. 2-4.

programmes scolaires que notre pays (la Grèce) en tant que membre entier et égal de l'Union Européenne doit promouvoir la compréhension mutuelle et la coopération avec les autres peuples européens. Il est, par ailleurs, constaté que la composition de la société grecque change constamment, enrichie d'individus porteurs de traditions linguistiques et culturelles différentes, ce qui conduit à l'augmentation de la variété culturelle. Cela est considéré comme une situation saine si on accepte qu'il faut revivifier les traditions dominantes. Cette actualité sociale impose à chaque citoyen d'accepter et de respecter l'altérité culturelle de ses concitoyens de sorte que tous vivent en harmonie dans un environnement polymorphe du point de vue culturel, ethnique et linguistique.

Par ailleurs, la situation sociale actuelle exige le développement chez les citoyens d'aptitudes sociales de communication, de coopération et de participation aux évolutions sociales actuelles. Pour l'insertion sociale réussie de chaque individu, il est exigé le développement chez chacun de la capacité de « communication » avec l'environnement social aussi bien via la connaissance de sa langue maternelle, ainsi que d'autres langues, que via son information sur l'histoire et le patrimoine culturel non seulement les siens mais aussi ceux des autres groupes ethniques, culturels et religieux. Est aussi nécessaire le développement chez les individus de la compétence de travail en groupe pour l'accomplissement d'objectifs collectifs.

Il en découle que pour réussir une insertion sociale et une cohabitation harmonieuse entre des personnes qui appartiennent à des groupes ethniques, linguistiques, culturels et religieux différents il est nécessaire que ceux-ci apprennent à coexister avec les autres, ceux qui sont différents, en respectant leur culture et leur langue. Toutefois, comme il est mentionné dans le CCIPE, il est nécessaire que chaque individu (on se réfère ici aux Grecs) maintienne et préserve en même temps son identité ethnique et culturelle à travers le développement de l'éducation ethnique, culturelle, linguistique et religieuse. Cela constitue une position commune pour tous les pays de l'Union Européenne, à savoir la protection de la « physionomie » particulière de l'éducation ethnique et l'acceptation des polymorphies ethniques et, par conséquent, de ces traits caractéristiques propres à chaque pays qui contribuent à la formation chez l'élève/futur citoyen de son identité ethnique et culturelle.

En ce qui concerne l'axe e, la sensibilisation des élèves sur des sujets de droits humains, de paix universelle et la sauvegarde de la dignité humaine, il est souligné dans le CCIPE que l'école doit constituer un endroit d'application des principes des droits humains comme le respect de l'autre, la sauvegarde de la dignité de chaque individu, la liberté contre toute forme de discrimination, la liberté de pensée et d'expression, la participation, la coopération.

1.1.1. Principes généraux et structure du CCIPE et des PEA des disciplines particulières²⁹⁸.

Les finalités du système éducatif de notre pays sont définies dans la Constitution (article 16, §2) comme suit : « *l'éducation constitue une mission de base de l'Etat et vise à l'éducation morale, intellectuelle, professionnelle et physique des Grecs, le développement chez les élèves de la conscience ethnique et religieuse et leur éducation en citoyens libres et responsables* ». Selon la Loi 1566/85 (article 1, §1) sur la « Structure et le fonctionnement de l'Education Primaire et Secondaire » il est défini que « *la Finalité de l'Education Primaire et Secondaire est de contribuer à l'épanouissement complet, harmonieux et équilibré des forces mentales et psychocorporelles des élèves afin que ceux-ci, indépendamment de sexe et d'origine, aient la possibilité de devenir des personnalités complètes et de vivre de façon créative* ». Cette finalité se divise plus loin en plusieurs objectifs se référant à l'identité nationale, la conscience religieuse, l'amour pour la liberté et la culture de la responsabilité et de la créativité chez les élèves.

Avec l'intégration de notre pays dans l'Union Européenne, il devient nécessaire de développer chez les élèves (grecs) une conscience de citoyen européen tout en maintenant son identité ethnique et la connaissance culturelle de soi. La culture par exemple de la conscience ethnique présuppose que les élèves/futurs citoyens adoptent la valeur de l'indépendance ethnique tout en reconnaissant le même droit à tous les peuples, de même que pour les valeurs de paix internationale, de sécurité et de coopération. Par ailleurs, à travers la culture de la conscience religieuse, les élèves peuvent approcher tant leurs croyances religieuses et traditions que de celles des autres avec respect, sans préjugés, stéréotypes ni

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 5-11.

fanatisme. La liberté comme valeur concerne aussi bien l'individu que l'ensemble social. Il nous paraît très important d'ajouter ici que le modèle éducatif dominant dans le système éducatif grec est fondé surtout sur l'enseignement découpé de chaque discipline.

En ce qui concerne sa structure, le CCIPE de chaque discipline du primaire comprend :

- les buts généraux de l'enseignement de la discipline ;
- les axes thématiques du contenu cognitif ;
- les objectifs généraux : les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se développent via l'enseignement de chaque discipline particulière ;
- quelques notions indicatives de base d'une approche interdisciplinaire.

Quant aux PEA correspondants des disciplines particulières, ils ont la structure suivante :

- les buts spécifiques. Ceux-ci expriment en général les résultats visés pour la fin du processus d'enseignement/apprentissage et se réfèrent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que les élèves doivent acquérir afin de satisfaire leurs besoins personnels et sociaux. Il est important que les buts spécifiques soient en accord avec les finalités générales du système éducatif et qu'ils les mettent toujours en valeur ;
- les objectifs. Il s'agit de directives pour la planification et l'élaboration des contenus disciplinaires ainsi que pour le contrôle de la réalisation des buts éducatifs. Les objectifs se divisent en trois groupes : i) les savoirs, ii) les savoir-faire et iii) les savoir-être ;
- les unités thématiques ;
- des activités indicatives. Il s'agit d'activités de caractère thématique ou de caractère interdisciplinaire ;
- des projets de travail interdisciplinaires supplémentaires ;
- les heures d'enseignement ;
- la méthodologie didactique. Comme il est souligné dans les nouveaux curricula, pour que l'enseignant choisisse une méthodologie d'enseignement pédagogiquement acceptée et du point de vue didactique efficace il doit prendre en considération le fait que le processus d'enseignement s'effectue

dans un cadre socioculturel spécifique au sein duquel l'individu et la société se trouvent en interaction constante.

Par ailleurs, dans les nouveaux programmes scolaires une place considérable est accordée à l'évaluation de l'élève et par conséquent du processus d'enseignement/apprentissage. Il est important que, selon les nouveaux curricula, au sein du processus d'évaluation des élèves l'enseignant doit prendre en considération les caractéristiques particulières des élèves et leur rythme personnel d'apprentissage. De plus, des facteurs tels que le niveau de développement linguistique de l'élève ainsi que les chances d'apprentissage offertes à l'enfant dans (par) son environnement familial et social sont prises en considération lors du processus d'évaluation.

2. La dimension interculturelle dans le CCIPE et les PEA de la sixième année du primaire

Dans cette partie, nous présenterons en détail les éléments interculturels rencontrés dans les CCIPE et les PEA des disciplines particulières de la sixième année du primaire. Les disciplines enseignées en cette dernière année du primaire sont au nombre de treize (les Langues étrangères étant conçues comme une discipline) et apparaissent dans les nouveaux programmes dans l'ordre suivant :

- Langue grecque (y compris la littérature)
- Arts figuratifs
- Théâtre
- Religion
- Histoire
- Education civique
- Mathématiques
- Musique
- Langues étrangères (anglais, français, allemand)
- Sciences physiques
- Biologie
- Géologie-Géographie
- Education physique (EPS)

Comme nous le verrons ci-après, dans certaines disciplines on ne rencontre pas de références interculturelles. C'est pourquoi ces disciplines ne figurent pas dans la présentation détaillée ci-dessous, ou qu'elles apparaissent de façon plus succincte. Notre présentation commence par la finalité de l'enseignement de la discipline en question, les axes du contenu cognitif, les objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être), les notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire, tels qu'ils se définissent dans son CCIPE, pour présenter par la suite les buts spécifiques, les objectifs, les unités thématiques, les activités indicatives et les projets de travail interdisciplinaires décrits dans son PEA.

2.1. Langue grecque²⁹⁹

2.1.1. CCIPE de la Langue grecque

Comme il est défini dans le CCIPE de la Langue grecque, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale le développement chez les élèves de la capacité de maîtriser la langue grecque de façon efficace et créative tant à l'oral qu'à l'écrit afin qu'ils participent activement à la vie scolaire et sociale. Selon cette considération, la langue est un moyen qui contribue à la réalisation des buts des autres disciplines scolaires et en général de l'éducation. La langue est conçue comme outil d'apprentissage, comme valeur et vecteur de civilisation. De plus, les textes littéraires traités au sein de cette discipline offrent des visions et des interprétations du monde diverses, enrichissent la perception du monde par les élèves, élargissent l'horizon de leurs expériences, encouragent la compréhension de la diversité et le développement de la tolérance.

Par ailleurs, dans le CCIPE de la Langue grecque il est mentionné que, « *étant donné le caractère multiculturel de la société grecque contemporaine, la langue (grecque) est proposée comme moyen d'intégration des étrangers dans la société grecque* »³⁰⁰. Nous considérons qu'on se réfère ici entre autres aux cours d'apprentissage de la langue grecque dans les classes d'intégration fonctionnant dans les écoles primaires et s'adressant surtout aux élèves étrangers qui fréquentent l'école grecque.

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 14-46.

³⁰⁰ Τέλος, με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτήν. (notre traduction)

Tableau 1 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
1 ^{er} -6 ^{ème} année du primaire	Littérature	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elargir ses expériences personnelles via la « sympathie » pour l'être humain en général ▪ Connaître des textes d'échantillon de littérature balkanique, méditerranéenne et universelle 	Interaction

2.1.2. PEA de la Langue grecque

D'après les buts spécifiques de l'enseignement de la Langue grecque définis dans le PEA de cette discipline, on vise à ce que l'élève apprenne à utiliser le mieux possible la langue grecque : la comprendre, la parler, la lire, l'écrire avec aisance, afin qu'il participe activement à la vie scolaire et sociale. Plus particulièrement, on vise entre autres à ce que l'élève prenne conscience de la place de la langue dans la civilisation d'un peuple (ici des Grecs), son importance pour les nations et qu'il soit en contact avec des traits linguistiques et culturels d'autres peuples. De plus, on veut que l'élève apprenne à apprécier et respecter la langue de l'autre et à coexister en harmonie avec des personnes (allophones) parlant une langue différente.

On voit un peu plus bas dans le PEA de cette discipline quelques directives concernant les élèves étrangers fréquentant l'école grecque. Ces directives concernent la disposition des élèves étrangers à l'égard de la langue grecque. On doit noter qu'il n'y a aucune référence aux langues ni aux cultures des élèves venant d'autres pays. Plus précisément, en ce qui concerne l'élève étranger, intégré dans une classe où on utilise le grec en tant que langue maternelle, celui-ci doit :

- au sein de la communication naturelle intérioriser quelques structures linguistiques difficiles pour lui de la langue grecque ;

- vivre la culture grecque à travers la langue grecque et adopter une attitude positive envers celle-ci.

Dans la description des compétences orales et écrites qu'on vise que les élèves développent lors du processus d'enseignement/apprentissage de cette discipline on ne trouve pas de références en faveur d'une sensibilisation interculturelle et du respect mutuel à travers ces éléments de l'enseignement de la langue grecque. Ce n'est que dans l'enseignement de la littérature, faisant partie de l'enseignement de la langue grecque, qu'il est indiqué comme objectif la familiarisation graduelle de l'élève des classes supérieures avec la littérature grecque et universelle ainsi qu'avec les moyens élargis et affinés de la langue.

Tableau 2 : Enseignement de la littérature (5^e-6^e années du primaire)

Objectifs généraux	Activités indicatives
On vise à ce que l'élève connaisse des textes représentatifs de la littérature balkanique et universelle.	Comparaison de textes de région, de périodes, d'écrivains différents tant du point de vue de sujet et d'écriture littéraire que du point de vue selon lequel l'écrivain approche un sujet ou un problème.

Dans les projets de travail interdisciplinaires indiqués dans le PEA de la Langue grecque pour la sixième année du primaire on propose la mise en application d'activités qui traitent des mots et des expressions dans des langues différentes. Ces activités, faisant appel à des activités d'éveil aux langues, sont surtout recommandées à des enseignants oeuvrant dans des classes où il y a des élèves étrangers. Suivant les directives contenues dans le PEA pour la mise en oeuvre de ces activités, on invite les enseignants à séparer les élèves en groupes d'élèves hétérogènes du point de vue linguistique et culturel et à les inviter à chercher avec l'aide de leurs familles des mots aux racines communes, des modes de formulation de vœux ayant éventuellement une correspondance de syntaxe ou de signification, des proverbes à contenu semblable, des moeurs communes ou des légendes similaires tout en commentant les ressemblances et les différences. Tout au long de la mise en oeuvre d'activités d'éveil, les notions interdisciplinaires fondamentales qui sont mises en jeu sont les suivantes : communication, interaction, espace-temps, ressemblance-différence, information. Par ailleurs,

comme il est souligné dans le PEA de la Langue grecque, ces activités peuvent donner lieu à des prolongements dans d'autres disciplines telles que la Géographie, l'Histoire, l'Education à l'environnement, la Culture populaire.

2.2. Arts figuratifs³⁰¹

2.2.1. CCIPE des Arts figuratifs

Comme il est mentionné dans le CCIPE des Arts figuratifs, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale la compréhension par les élèves de la dimension culturelle et de la contribution des arts dans la civilisation universelle du point de vue diachronique et synchronique.

Tableau 3 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
5 ^e -6 ^e année du primaire	Traits formels Formes d'arts figuratifs Histoire de l'Art - Artistes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître des formes et des traits formels qui expriment des idées, des valeurs, des opinions dans des oeuvres de cultures différentes ▪ Reconnaître la valeur et l'importance de l'art dans des cultures diverses 	culture, tradition, communication, interaction, ressemblance – différence

2.2.2. PEA des Arts figuratifs

D'après les buts spécifiques de l'enseignement des Arts figuratifs, on vise à ce que les élèves connaissent des oeuvres d'art figuratif de formes variées, qu'ils les comprennent, les analysent, les interprètent, les jugent, et qu'ils apprécient le patrimoine culturel grec et universel. Toutefois, on ne trouve pas de directives plus claires en faveur de la sensibilisation interculturelle et du respect mutuel à travers les éléments de l'enseignement des Arts figuratifs. Ce n'est que dans le cadre de l'interdisciplinarité qu'on trouve quelques indications de mise en œuvre d'activités qui traitent de la diversité culturelle. Plus particulièrement, il est

³⁰¹ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 97-110.

proposé que les élèves cherchent à trouver des traits artistiques caractéristiques dans des continents différents.

2.3. Théâtre³⁰²

2.3.1. CCIPE du Théâtre

Comme il est mentionné dans le CCIPE du Théâtre, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale la connaissance des élèves avec des réalisations artistiques-culturelles tant de leur propre pays que d'autres cultures, ainsi que la connaissance des élèves avec l'histoire des idées et des courants de l'art théâtral qui ont contribué à l'évolution de la civilisation européenne et la compréhension de la valeur de l'éducation interculturelle et de l'éducation pluriculturelle.

Tableau 4 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
5 ^e -6 ^e année du primaire	<p>Activation et valorisation de capacités corporelles</p> <p>Connaissance avec l'art du théâtre</p> <p>Improvisation - Jeu théâtral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître son corps, soi-même et les autres ▪ S'insérer dans le groupe et se coopérer avec les autres en harmonie ▪ Venir en contact avec les différentes modes de pensée et d'expression des autres 	<p>communication, culture, interaction, ressemblance – différence, interculturalité</p>

2.3.2. PEA du Théâtre

D'après les buts spécifiques de l'enseignement du Théâtre, on vise à l'épanouissement de la personnalité de l'élève, à l'éducation esthétique, la liberté d'expression, la connaissance de soi et le respect mutuel entre les élèves au sein de l'établissement scolaire. Par ailleurs, des bénéfices pédagogiques généraux sont censés surgir de la mise en oeuvre de cette matière : le théâtre en tant

³⁰² *Ibidem*, p. 127-135.

qu'activité de communication aide les élèves à comprendre le tissu des relations sociales au sein duquel ils sont invités eux-mêmes à vivre. Le théâtre aide les élèves aussi à se socialiser et à s'intégrer en harmonie dans le groupe social plus vaste auquel ils appartiennent à chaque moment de leur vie (société, école, etc.). En ce qui concerne plus particulièrement la dimension interculturelle, dans le PEA de la 6^e année du primaire il est proposé comme activité indicative l'analyse dramaturgique de passages théâtraux sélectionnés parmi de pièces universelles pour les enfants.

2.4. Religion³⁰³

2.4.1. CCIPE de la Religion

Comme il est mentionné dans le CCIPE de la Religion, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale l'épanouissement moral et intellectuel des élèves, ce qui lui attache une importance sociale majeure. Comme il est souligné dans les programmes scolaires, durant les neuf ans de l'éducation obligatoire les enfants étudient le christianisme. Il y a aussi quelques informations sur les autres professions de foi ainsi que sur le judaïsme et l'Islam avec la perspective que les élèves s'en occupent en détail au lycée. Plus particulièrement, l'Education à la religion contribue entre autres à la prise de conscience par les élèves de l'existence de différentes expressions de la religiosité.

Toutefois, dans les axes du contenu cognitif, les objectifs généraux et les notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire pour la sixième année du primaire on ne trouve pas de directives en faveur de la sensibilisation interculturelle et du respect mutuel à travers d'éléments de l'enseignement de la Religion.

2.4.2. PEA de la Religion

D'après les buts spécifiques de l'enseignement de la Religion on vise à ce que les élèves développent chez eux l'esprit de solidarité, de paix et de justice, de respect de la particularité religieuse et de coexistence avec le « différent ».

³⁰³ *Ibidem*, p. 136-162.

Le contenu de cette discipline enseignée en sixième année du primaire est divisé en chapitres. Dans le sixième chapitre sous le titre « Hétérodoxes et personnes de confession religieuse différente » on trouve les objectifs suivants :

- Avoir une première chance de connaissance avec les chrétiens Catholiques et pouvoir repérer quelques traits caractéristiques de ceux derniers. (temps prévu : 1h)
- Avoir une première chance de connaissance avec les chrétiens Evangéliques et pouvoir repérer quelques traits caractéristiques de ceux derniers. (On propose des activités comme la présentation d'albums de photos montrant des églises ou des prêtres, etc.) (temps prévu : 1h)
- Connaître à partir de la description le culte juif dans la synagogue et jeter un premier regard sur la réalité de la religion juive moderne. (Les activités proposées sont les suivantes : peindre et colorier un chandelier à sept branches au fond sonore d'un chant en hébreu, feuilleter un Ancien Testament en hébreu.) (temps prévu : 1h)
- Connaître à partir de la description le culte des musulmans dans la mosquée et acquérir une certaine compréhension de la religion de l'Islam d'aujourd'hui. (Les activités proposées sont les suivantes : feuilleter un Coran en arabe et un autre en traduction grecque, tout en entendant le chant mélodique d'un muezzin.) (temps prévu : 1h)

Dans les projets de travail interdisciplinaires proposés dans le PEA de la Religion on trouve une claire dimension interculturelle au sujet suivant :

Noël : coutumes et traditions de régions différentes : enregistrement de coutumes et de traditions d'œuvres littéraires. L'enregistrement et la présentation de chants de Noël dans diverses régions. Collection d'images de la Naissance de Jésus et leur description. Recueil d'hymnes byzantines de la fête de Noël, présentation et interprétation de celles-ci.

Notions interdisciplinaires : culture, tradition, art, changement, espace-temps, etc.

Prolongements dans d'autres disciplines : Histoire, Education esthétique, Langue, Littérature.

2.5. Histoire³⁰⁴

2.5.1. CCIPE de l'Histoire

Comme il est mentionné dans le CCIPE de l'Histoire, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale le développement de la pensée (compréhension d'événements historiques via l'analyse de leurs causes et conséquences) et de la conscience (compréhension du comportement humain dans des situations précises et le développement de valeurs et d'attitudes qui conduisent à la manifestation d'un comportement responsable tant au présent qu'au futur) historiques.

Tableau 5 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
6 ^e année du primaire	<ul style="list-style-type: none">▪ Les Grecs après la prise de Constantinople▪ La Grèce dans le XX^e siècle	<ul style="list-style-type: none">▪ Apprécier la valeur de la paix, de la liberté, de la coopération entre les peuples, de la protection des droits humains de tous les individus et développer une attitude positive envers tout cela▪ Développer une attitude positive envers la paix universelle et le respect du régime républicain	<ul style="list-style-type: none">▪ Union européenne

2.5.2. PEA de l'Histoire

D'après les buts spécifiques de l'enseignement de l'Histoire, on vise à ce que les élèves :

- Connaissent des événements et des évolutions importants de l'histoire grecque depuis l'antiquité jusqu'aujourd'hui ainsi que des éléments de l'histoire d'autres civilisations et peuples et qu'ils établissent une liaison entre ceux-ci.
- Soient informés sur les différenciations sociales, culturelles, religieuses des sociétés qu'ils étudient.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 184-213.

- Comprennent et qu'ils acceptent les différenciations culturelles, religieuses ou autres en tant que droit humain fondamental dans une société républicaine et en tant que facteur positif de l'évolution d'une société quelconque.
- Acquièrent de la conscience ethnique, de l'amour pour leur pays et la disposition d'une coexistence en paix, de coopération et de compréhension mutuelle avec les peuples voisins.

Tableau 6 : Objectifs, unités thématiques, activités indicatives pour l'enseignement de l'Histoire

Année d'enseignement	Objectifs	Unités thématiques (temps disposé)	Activités indicatives
Cours de révision ³⁰⁵ (5 heures)			
6 ^e année du primaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecter la civilisation de tous les peuples et de toutes les époques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mondialisation ▪ Immigrations ▪ Sociétés multiculturelles 	

2.6. Education civique³⁰⁶

2.6.1. CCIPE de l'Education civique

Comme il est mentionné dans le CCIPE de l'Education civique, l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale la compréhension par les élèves de leurs rôles sociaux, de leurs droits et devoirs en tant que citoyens. Selon l'enseignement de cette discipline on vise entre autres le renforcement de l'identité nationale et ethnique des élèves, la prise de conscience de la nature et du rôle des groupes différents auxquels ils appartiennent, et l'acceptation de la diversité et du pluralisme sociaux. Toutefois, il n'y a pas ici de références plus précises à la forme ni au contenu de cette diversité ou de ce pluralisme social mentionnés plus haut qui nous permettent d'y accorder une valeur interculturelle, telle qu'on l'a définie dans notre étude.

³⁰⁵ Les cours de révision, qui s'effectuent sous forme d'exercices et d'activités dans les Cahiers d'activités des élèves, récapitulent des unités didactiques plus étendues. Ces cours comprennent également des sujets d'histoire contemporaine tels que la mondialisation, les immigrations, les sociétés multiculturelles, etc.

³⁰⁶ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 230-244.

Tableau 7 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire.

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
6 ^e année du primaire	L'individu et la société, (Groupes sociaux, Institutions, Groupes spéciaux d'individus, Problèmes sociaux, Le rôle des Médias)	i. Accepter l'altérité et apprécier la valeur de la justice sociale	individu – groupe communication interaction système
6 ^e année du primaire	L'individu et l'Etat (La notion d'Etat et de ethnos, Genres de régimes, L'Etat grec, Fonctionnements de l'Etat, Elections, Droits et Devoirs, La communauté internationale, Relations entre les états)	ii. Percevoir que la pluriculturalité influence notre société et que la reconnaissance et le respect des droits humains sont nécessaires pour une coexistence en harmonie	Système Individu – groupe Organisation
6 ^e année du primaire	L'individu et l'Union Européenne (l'UE : notion – organisation – institutions, le Grec en tant que citoyen européen)	iii. Comprendre l'importance de la préservation des particularités culturelles des peuples, au sein d'une Europe multiculturelle, en tant que condition préalable à une coexistence pacifique, démocratique et paritaire des pays-membres iv. Développer une attitude positive envers tous ses co-citoyens Européens ainsi qu'une envie de coopération et de solidarité	Espace – Temps Individu – groupe Ressemblance - différence
6 ^e année du primaire	L'individu et la communauté	v. Accepter la valeur du respect des droits	Civilisation Individu – groupe

	internationale (Les Organisations internationales mondiales et la Grèce, Les droits humains et la communauté internationale, Les problèmes mondiaux dans leur dimension intrnationale)	humains	Ressemblance - différence Système
--	---	---------	---

2.6.2. PEA de l'Education civique

D'après les buts spécifiques de l'enseignement de l'Education civique en sixième année de l'école primaire, on vise à ce que les élèves :

- approchent de façon holistique et interdisciplinaire et qu'ils comprennent des notions telles que les droits humains, la démocratie, l'épanouissement social, économique et technologique, la paix, la coopération et la compréhension internationales, de sorte qu'ils établissent une liaison entre ces notions-ci et les savoirs et expériences de leur environnement social local, national et mondial ;
- développent chez eux le respect de l'altérité, qu'ils développent chez eux des pratiques d'acceptation de la diversité, qu'ils comprennent la notion de citoyen et qu'ils prennent conscience du rôle du citoyen grec ;
- examinent les sujets de l'actualité sociale en prenant en considération toutes leurs dimensions (sociale, économique, politique, etc.)³⁰⁷

Dans les projets de travail interdisciplinaires proposés dans le PEA de l'enseignement de l'Education civique on trouve une claire dimension interculturelle au sujet suivant :

L'école dans l'Union européenne : il y est proposé sous forme de travail collectif le recueil d'informations et d'éléments sur cette institution (école) dans les pays différents de l'UE, la mise en comparaison des ressemblances et des différences, etc.

³⁰⁷ Voir Annexes p. 15-17 : Objectifs, unités thématiques et activités indicatives contenus dans le PEA de l'Education civique pour la dernière année du primaire.

Prolongements dans d'autres disciplines : Langue, Histoire, Géographie, Langues étrangères, Education esthétique, Maths, Musique.

Enfin, dans les approches méthodologiques proposées dans le PEA de cette discipline il est mentionné entre autres qu'il faut renforcer la prise d'initiatives de la part des élèves pour la mise en place de manifestations qui contribuent à la sensibilisation de la société locale sur des sujets qui concernent et affectent l'environnement social direct ainsi que l'environnement social national et mondial (ex. les droits de l'enfant, vivre avec des « autres », etc.)

2.7. Mathématiques³⁰⁸

Dans le CCIPE et le PEA des Mathématiques on ne trouve pas de références de dimension interculturelle à travers des éléments de l'enseignement de cette discipline.

2.8. Musique³⁰⁹

2.8.1. CCIPE de la Musique

On ne trouve pas de références de dimension interculturelle dans la finalité de l'enseignement de la Musique. Seulement dans les objectifs généraux de la mise en oeuvre de cette discipline on rencontre des indications sur d'autres cultures différentes comme il est présenté ci-dessous :

Tableau 8 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire.

Niveaux (année d'enseignement)	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
3 ^e -6 ^e année du primaire	Contrôle de sons à travers d'aptitudes de sons et de jeu d'instrument	Chanter et jouer de la musique d'époques et de cultures différentes	culture (civilisation), tradition, communication, coopération, interaction

³⁰⁸ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 250-275.

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 409-427.

2.8.2. PEA de la Musique

On ne trouve pas de références de dimension interculturelle dans les buts spécifiques de l'enseignement de la Musique, tels qu'ils sont définis dans le PEA de cette discipline. Pourtant, au sein des directives données pour la planification et l'élaboration des contenus disciplinaires pour les trois dernières années du primaire, il est indiqué que les élèves prennent conscience, à travers d'unités thématiques et d'activités indicatives, des genres et des styles musicaux appartenant à des cultures différentes et diverses³¹⁰.

Il est intéressant de mentionner ici que dans les approches méthodologiques proposées dans le PEA de l'enseignement de la Musique il est souligné que « *dans plusieurs écoles où il y a des enfants de pays divers et différents, les enseignants peuvent mettre en oeuvre des activités qui comprennent de la musique de cultures différentes*³¹¹ ».

2.9. Langues étrangères³¹²

2.9.1. CCIPE des Langues étrangères

Lorsque le CCIPE et le PEA pour les Langues étrangères ont été rédigés seulement l'anglais était enseigné au primaire dans les trois dernières années de scolarisation. L'enseignement de la deuxième langue étrangère s'effectuait seulement dans l'enseignement secondaire. Comme on l'a déjà vu dans la présentation du système éducatif grec, l'introduction de l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au primaire s'effectue à partir de l'année scolaire 2005-2006 et au début cet enseignement se fait sous forme pilote. A cette occasion et suite à la décision ministérielle Φ.52/602/97278/Γ1/23.9.2005 (ΦΕΚ 1376/2005 τ. Β') les responsables ministériels ont rédigé des PEA pour l'enseignement du français et de l'allemand dans les deux dernières années du primaire. Les informations que nous présentons ci-dessous sont tirées, d'une part, du CCIPE des

³¹⁰ Voir Annexes p. 18 : Objectifs, unités thématiques et activités indicatives contenus dans le PEA de la Musique pour les trois dernières années du primaire.

³¹¹ «... σε πολλά σχολεία όπου φοιτούν παιδιά από διάφορες χώρες, μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς.» (notre traduction)

³¹² Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 429-474.

Langues étrangères et, d'autre part, des PEA particuliers pour l'enseignement de l'anglais, du français et de l'allemand au primaire.

Dans le CCIPE des Langues étrangères il est souligné entre autres que « *à travers l'enseignement des Langues étrangères on développe les notions de l'alphabétisation, du plurilinguisme et du pluriculturalisme en tant qu'axes de base d'aptitudes cognitives et sociales des élèves*³¹³ ». En effet, il nous paraît essentiel d'ajouter ici que dans la présente étude nous accordons une place considérable à l'enseignement des langues vivantes car nous considérons que la langue en tant qu'élément primordial d'identification ethnique et culturelle de l'individu ainsi qu'outil de communication par excellence joue un rôle important dans les relations interculturelles. L'enseignement des langues étrangères consiste en une rencontre avec l'autre, celui qui vient d'un autre pays, d'une autre culture, et constitue une discipline qui invite l'enseignant à la mise en oeuvre d'une approche interculturelle du savoir. Dans cet esprit, comme Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz le soulignent, « *l'enseignement/apprentissage des langues vivantes apparaît comme la discipline par excellence pour intensifier l'ouverture aux autres cultures et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles positives, associées à des attitudes xénophiles*³¹⁴ ».

Nous présentons ci-dessous les éléments de dimension interculturelle indiqués dans le cadre des trois axes du contenu cognitif de l'enseignement des Langues étrangères : l'alphabétisation, le plurilinguisme et le pluriculturalisme.

Tableau 9 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire.

Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
1. Alphabétisation	Pas d'éléments de dimension interculturelle	Pas d'informations de dimension interculturelle

³¹³ *Ibidem*, p. 353, « Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. » (notre traduction)

³¹⁴ Zarate G. (Coord.), Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Hermine P., 2003, *Médiations culturelles et didactique des langues*, CELV, Editions du Conseil de l'Europe, p. 57.

<p>Concerne l'acquisition de savoirs sur la forme, la structure et les fonctions de la langue étrangère ainsi que l'acquisition d'aptitudes</p>		
<p>2. Plurilinguisme</p> <p>Mettre en valeur les éléments différents de langage et de discours, conduire à la découverte de ressemblances et de différences entre les langues et développer l'aptitude pour un apprentissage continu de langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se familiariser avec d'autres langues ▪ Prendre conscience de la polymorphie linguistique et de son fonctionnement dans des environnements linguistiques différents ▪ Comprendre que chaque langue étrangère constitue un code de communication ▪ Développer les aptitudes de réception et de production des sons étrangers et utilisation éventuelle de celles-ci pour l'apprentissage de langues étrangères ▪ Pouvoir utiliser des éléments de communication non-verbale qui correspondent à la situation de communication précise 	<p>ressemblance – différence, interaction, culture</p>
<p>3. Pluriculturalisme</p> <p>Cet axe régit tous les champs thématiques à travers lesquels se développent les codes cognitifs, sociaux et culturels d'une langue étrangère</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se familiariser avec la notion du pluriculturalisme en valorisant la diversité (linguistique et culturelle) ▪ Accepter et respecter la diversité de « l'autre » via la sensibilisation à la polymorphie linguistique et culturelle ▪ Développer une conscience pluriculturelle afin de développer une aptitude de communication interculturelle ▪ Adapter son discours à des situations de communications précises afin de mettre en valeur la dimension culturelle de la langue 	<p>ressemblance – différence, interaction, culture, égalité, immigration, collectivité</p>

2.9.2. PEA de l'anglais

L'enseignement de l'anglais a comme but spécifique le développement chez les élèves, entre autres, d'aptitudes d'utilisation parallèle de la langue maternelle et de la langue étrangère, ainsi que d'une conscience pluriculturelle. Toutes ces aptitudes doivent être développées dans le cadre des trois axes de base d'aptitudes cognitives et sociales que les élèves développent chez eux au sein de l'enseignement de l'anglais, mentionnés plus haut, à savoir celui de l'alphabétisation, du plurilinguisme et du pluriculturalisme³¹⁵.

2.9.3. PEA du français³¹⁶

Comme il est souligné dans le PEA du français l'enseignement de cette discipline a comme but spécifique la sensibilisation des élèves à l'existence d'autres codes linguistiques que leur langue maternelle. Cette sensibilisation contribuera par la suite au développement chez les élèves de compétences et d'aptitudes liées à l'éveil au plurilinguisme et aux principes du pluriculturalisme, ce dernier considéré comme une réalité sociale positive et enrichissante. De plus, l'enseignement du français a comme but spécifique le développement chez les élèves d'attitudes et de comportements positifs à l'égard de la langue et de la civilisation françaises. Finalement, on vise à une approche affective de la langue française ce qui renforcera la communication et le développement chez les élèves d'une conscience interculturelle.

Tableau 10 : Objectifs, champs thématiques et activités indicatives

Années d'enseignement : 5 ^e -6 ^e années du primaire		
Objectifs	Champs thématiques	Activités indicatives
Développer progressivement les compétences de réception et de production des sons étrangers et promouvoir leur éventuelle		Exercices de prononciation, d'intonation, de répétition de mots isolés ou de petites phrases à travers lesquelles les élèves apprennent à reconnaître des mots de la langue-cible ainsi que des mots étrangers à la langue-cible (éveil au plurilinguisme et au pluriculturalisme).

³¹⁵ Voir Annexes p. 19-24 : Objectifs, unités thématiques, activités indicatives, projets de travail interdisciplinaires contenus dans le PEA de l'anglais pour les trois dernières années du primaire.

³¹⁶ Décision ministérielle Φ.52/82/8096/Γ1, ΦΕΚ 119, τ. Β'. (Les PEA du Français et de l'Allemand pour la 5^e et la 6^e année du primaire)

application dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère.		Développement de stratégies à travers lesquelles l'élève découvre des ressemblances phonologiques entre la langue-cible et sa langue maternelle.
--	--	--

A travers les projets de travail interdisciplinaires proposés dans le PEA du français il est souligné que les élèves en utilisant la langue pour explorer d'autres champs cognitifs se sensibilisent et s'habituent à son utilisation créative tout en prenant conscience de la dimension interculturelle de la langue française dans la découverte de représentations de l'autre.

Par ailleurs, dans le PEA du français on trouve un exemple indicatif de projet de travail sous le titre « *Préférences alimentaires et repas* ». Suivant les consignes données pour la mise en oeuvre de ce projet, les élèves peuvent, entre autres, apprendre des chansons qui se réfèrent à des fruits et des légumes en français et en grec (pas de références à d'autres langues d'élèves fréquentant l'école grecque aujourd'hui). Ils peuvent préparer des recettes de fruits et de légumes. Ils peuvent en chercher des recettes de leur pays, de la France ou d'autres régions francophones, etc. Ils peuvent aussi organiser une fête gloutonne interculturelle qui soit ouverte à la communauté locale. Les activités proposées ci-dessus peuvent avoir des prolongements dans d'autres disciplines comme les Mathématiques, la Langue grecque, l'Education esthétique, la Religion, une autre Langue étrangère.

Toutefois, il est très important de mentionner ici que tant pour l'enseignement du français que pour l'enseignement de l'allemand au primaire il n'y a pas de manuels didactiques rédigés et distribués aux écoles par les autorités éducatives centrales. Au contraire, les enseignants peuvent utiliser en classe un manuel de leur choix parmi les manuels d'enseignement du français et de l'allemand (de maisons d'édition grecques ou étrangères) figurant dans une liste de manuels approuvée par le ministère.

2.9.4. PEA de l'allemand³¹⁷

Comme il est souligné dans le PEA de l'allemand l'enseignement de cette discipline a comme but spécifique l'acquisition par les élèves de la compétence de

³¹⁷ *Ibidem.*

communication avec des locuteurs germanophones dans le monde entier et la compréhension de la culture des pays germanophones contribuant de cette façon au développement d'attitudes et de comportements positifs à l'égard de « l'autre » dans un esprit de respect de l'altérité. De cette façon l'enseignement de l'allemand donnera envie à l'apprentissage d'autres langues étrangères. Dans les objectifs généraux énumérés dans le PEA pour la réalisation du but spécifique mentionné plus haut on trouve des références concernant, d'une part, le développement chez les élèves d'une conscience pluriculturelle et, d'autre part, la valorisation de savoirs déjà acquis sur d'autres langues. Plus particulièrement, en ce qui concerne cette dernière référence il est mentionné dans le PEA de l'allemand que *« l'objectif de l'enseignement de l'Allemand est que les élèves deviennent membres actifs d'une société plurilingue et multiculturelle tant au niveau local qu'euro péen. La présence, désormais très fréquente, dans l'école grecque d'élèves d'autres pays ayant une autre langue maternelle se prête à être valorisée au sein de cette discipline (l'allemand)³¹⁸ ».*

Tableau 11 : Objectifs, moyens de réalisation des objectifs, activités indicatives

Années d'enseignement : 5^e-6^e année du primaire		
4. Formation d'une conscience pluriculturelle		
Objectifs	Moyens de réalisation des objectifs	Activités indicatives
Dans le cadre de l'enseignement de l'Allemand on vise, à travers de stimuli et d'activités appropriés, à ce que les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - connaissent des aspects divers de la vie quotidienne dans les pays germanophones - développent chez eux d'attitudes non stéréotypées sur la vie et les gens des pays germanophones - se familiarisent avec et 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes - Menus - Albums de photos sur des sujets germanophones - Matériau publicitaire - Presse germanophone - Films et documentaires - Adresses électroniques germanophones - Fables et contes - Proverbes - Drapeaux, écussons 	<ul style="list-style-type: none"> - Projets de travail (ex. projet d'un voyage dans un pays germanophone, activités, lieux à visiter, etc.) - Album de photos avec des choses étonnantes pour les élèves dans des pays germanophones

³¹⁸ *Ibidem*, p. 1443, « Απώτερος στόχος είναι να καταστούν οι μαθητές ενεργά μέλη μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συχνή και πολυπρόσωπη πλέον παρουσία μαθητών από άλλες χώρες με άλλη μητρική γλώσσα και από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, προσφέρεται για αξιοποίηση και στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας. » (notre traduction)

reconnaître des monuments historiques, des villes, des paysages, des personnages, etc des pays germanophones.		
5. Valorisation de savoirs d'autres langues		
Objectifs	Moyens de réalisation des objectifs	Activités indicatives
<p>Dans le cadre de l'enseignement de l'Allemand on vise, à travers de stimuli et d'activités appropriés, à ce que les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prennent conscience que l'allemand, comme d'autres langues qu'ils connaissent déjà, font partie d'un grand éventail de langues que les hommes parlent dans le monde entier - prennent conscience que divers éléments d'autres langues ou des savoirs qu'ils ont acquis par l'apprentissage d'autres langues peuvent être par la suite utiles dans l'apprentissage d'autres langues, dans ce cas de l'allemand. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mots internationaux - Emballages de produits - Guides touristiques, brochures plurilingues - Mode d'emploi d'appareils électriques - Chansons allemandes dans des pays différents - Autres textes plurilingues 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités qui mettent en liaison la langue allemande avec d'autres langues que connaissent les élèves ex. les élèves apprennent à chanter des chansons allemandes qui sont traduites dans d'autres langues - Les élèves créent un dictionnaire (illustré) plurilingue (langues maternelles et langues étrangères que les élèves apprennent) avec des fêtes, les jours de la semaine, les nombres, etc. - Les élèves font l'inventaire des alphabets qu'ils connaissent (création d'un livret)

Dans les principes didactiques mentionnés à la fin du PEA de l'allemand il y a référence au principe du plurilinguisme, selon lequel, « *les élèves ayant déjà une expérience, à part en langue maternelle, en une autre langue étrangère, dans ce cas précis l'Anglais, doivent exploiter le savoir acquis sur cette première langue étrangère ou sur d'autres langues là où il est effectif et surtout dans l'approche de sujets interculturels* »³¹⁹.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 1452, « Οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία, εκτός από τη μητρική τους, και από άλλη μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα, εν προκειμένω τα Αγγλικά. Η κεκτημένη γνώση της Πρώτης Ξένης Γλώσσας, ή και άλλων γλωσσών, θα πρέπει να αξιοποιείται στο μάθημα της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας αφ' ενός συγκριτικά - όπου είναι δυνατόν και κυρίως ως προς τον προφορικό λόγο -, αφ' ετέρου στην προσέγγιση των διαπολιτισμικών θεμάτων. » (notre traduction)

2.10. Sciences physiques³²⁰

Dans le CCIPE et le PEA des Sciences physiques on ne trouve pas de références de dimension interculturelle à travers des éléments de l'enseignement de cette discipline. De même pour la Biologie vu que cette discipline est incluse dans les Sciences physiques.

2.11. Géologie-Géographie³²¹

2.11.1. CCIPE de la Géologie-Géographie

Comme il est mentionné dans le CCIPE de la Géologie-Géographie l'enseignement de cette discipline a comme finalité générale la compréhension par les élèves que les gens et les lieux ont de différentes positions géographiques sur la Terre, étant en liaison avec un flux spécifique de biens, d'informations et d'idées. Cette connaissance facilite l'interprétation par les élèves de la répartition géographique de phénomènes naturels et sociaux et la compréhension des interactions locales, nationales et mondiales. Par ailleurs, via l'enseignement de cette discipline on vise à ce que les élèves apprennent que les lieux ont des traits naturels et humains différents. Cette connaissance constitue la base pour la compréhension des relations entre les gens et les lieux. Finalement, on vise à ce que les élèves acceptent et adoptent des valeurs universelles et qu'ils développent chez eux des attitudes positives tant vers les gens de leur environnement social proche que vers les autres peuples de la planète.

Conformément à tout ce qui est référé dans la partie générale du CCIPE de la Géologie-Géographie les objectifs généraux de l'enseignement de cette discipline se regroupent sous trois axes cognitifs : Savoir et Méthodologie, Coopération et Communication et Science et Technologie dans la vie quotidienne. Dans le deuxième (Coopération et Communication) et le troisième axe cognitif (Science et Vie quotidienne) on rencontre les objectifs généraux suivants :

- On veut que les élèves reconnaissent la nécessité d'une compréhension et coopération entre tous les peuples pour la solution en commun des problèmes mondiaux.

³²⁰ Ministère de l'Éducation nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 521-622.

³²¹ *Ibidem*, p. 623-640.

- On veut que les élèves distinguent certaines différences culturelles des gens (nations, langues, religions) et leur importance à la formation de la richesse culturelle de l'humanité.

Tableau 12 : Axes du contenu cognitif, objectifs généraux, notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire.

Année d'enseignement	Axes du contenu cognitif	Objectifs généraux (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Notions fondamentales indicatives d'approche interdisciplinaire
6 ^e année du primaire	<i>Environnement humain</i> <i>Relations entre l'homme et l'environnement</i> Pays, peuples, populations, villes, traits culturels (langues et religions) en accordant une importance particulière en Europe	Relier des modes de vie personnelles et sociales à des interactions et interdépendances qui se développent entre des lieux et des groupes humains	interdépendance interaction système mutation

2.11.2. PEA de la Géologie-Géographie

Dans les quatre premières années de l'école primaire la Géographie est intégrée dans l'Etude de l'environnement et devient une matière indépendante aux deux dernières années du primaire. Comme il est mentionné dans le PEA de la Géologie-Géographie en sixième année du primaire, au cours de l'enseignement de cette discipline on s'intéresse à la Géographie des continents en mettant l'accent à la Géographie de l'Europe. Plus particulièrement, d'après les buts spécifiques de l'enseignement de la Géographie en sixième année de l'école primaire on vise entre autres à ce que les élèves :

- connaissent l'environnement naturel et qu'ils observent la répartition géographique des hommes et de leurs activités ;

- étudient les interactions et interdépendances qui se développent entre l'environnement naturel et les hommes³²².

Parmi les projets de travail interdisciplinaires proposés dans le PEA de la Géologie-Géographie nous présentons ci-après ceux qui ont une dimension interculturelle :

- ***La cuisine d'Europe/du monde*** : mise en oeuvre du travail en groupe et recherche à partir de sources diverses (livres, internet, correspondance), collecte de recettes, étude sur les habitudes alimentaires de peuples différents, leur liaison aux conditions climatiques ou autres qui existent dans des régions différentes. Prolongements dans la Musique, la Langue, l'Education civique.
- ***Des chansons ou des mythes du monde entier*** : mise en oeuvre du travail en groupe et recherche à partir de sources diverses (livres, internet, correspondance), collecte de chansons, de mythes, etc., étude des traditions de peuples différents, leur liaison à l'histoire et la culture des peuples dans le cadre de l'étude géographique. Prolongements dans la Musique, la Langue, l'Education civique.
- ***Les forêts ou les mers du monde*** : mise en oeuvre du travail en groupe et recherche sur la répartition des forêts et des mers dans le monde, étude et construction de cartes et leur liaison aux activités spécifiques des gens, collecte de photos. Prolongements dans la Musique, la Langue, l'Education civique.

2.12. Education physique (EPS)³²³

Comme il est mentionné dans le CCIPE de l'Education physique l'enseignement de cette discipline vise entre autres à l'intégration harmonieuse de l'individu dans la société. Dans le PEA de l'Education physique la seule unité thématique et activité proposées qui enferment une dimension interculturelle sont celles de l'enseignement de jeux de pays différents. Toutefois, ladite activité est proposée pour les enfants de la première et de la deuxième année du primaire.

³²² Voir Annexes p. 25-27 : Objectifs, unités thématiques et activités indicatives contenu dans le PEA de la Géologie-Géographie pour la dernière année du primaire.

³²³ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *op. cité*, p. 559-574.

Chapitre 2 : Les données sur les éléments interculturels dans les manuels didactiques de la sixième année du primaire

Introduction

Dans ce deuxième chapitre nous présenterons les données issues de l'analyse du contenu des manuels didactiques de la sixième année du primaire. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux éléments interculturels existant dans les manuels didactiques de la dernière année du primaire : les références ou activités proprement dit interculturelles à savoir de mise en relation d'éléments culturels de pays ou de peuples différents et divers, leur contenu, leur forme, leurs objectifs et les prolongements envisagés. Par la suite, nous nous intéressons aux simples références ou éléments culturels – dans les manuels didactiques de la dernière année du primaire – appartenant à des pays et des peuples différents et divers, et qui peuvent, à notre avis, inciter l'enseignant à la mise en oeuvre d'activités interculturelles exploitant le potentiel pluriculturel de sa classe. Autrement dit, dans ce dernier cas c'est à l'enseignant de tirer profit des éléments culturels qui se réfèrent à un autre pays, un autre peuple, et qui existent dans les manuels didactiques, pour établir une relation, sous forme d'activité, entre ces éléments-ci et les éléments respectifs des pays d'origine des élèves de sa classe.

Après avoir présenté de façon succincte le nombre des manuels – livres d'élève et cahiers d'activités – composant chaque discipline de la sixième année du primaire, nous présentons en détail les éléments interculturels ou culturels qu'on trouve sous forme d'activités ou de simples références dans les livres d'élève et les cahiers d'activités de chaque discipline. En ce qui concerne le livre d'enseignant accompagnant chaque manuel didactique du primaire, nous en présentons là où il en existe seulement les éléments – apparaissant le plus souvent sous forme de directive ou de plan de cours – qui concernent directement notre étude.

1. Langue grecque (y compris la littérature)

La discipline de la Langue grecque est composée d'un livre d'élève en trois tomes, d'un cahier d'activités en deux tomes et d'un livre d'enseignant. On présente ci-dessous aussi les éléments interculturels ou culturels contenus dans le recueil de textes littéraires qui accompagne la discipline de la Langue grecque.

1.1. Livre d'élève (tome a)

- P. 7 poème qui fait référence à des voyages à des pays lointains (Inde, Amérique, Panama, Chine, Istanbul).
- P. 11-13 petit extrait tiré de l'oeuvre de Jules Vernes « Le tour du monde en 80 jours », traduit et adapté par M. Tziantzi. Photo d'un voyageur sur un éléphant.
- P. 20 bibliographie indicative grecque et étrangère (livres, CD, DVD, adresses électroniques, adresses de musées à visiter).
- P. 29 petites annonces contenant les sigles étrangers « WC » et « a/e ».
- P. 34 référence aux troglodytes de Tunisie dans le désert de Sahara et à leur mode d'habitation (photo de l'intérieur d'une maison).
référence aux Indiens Ouarao et à leur mode d'habitation (photo).
référence aux Kazachous et à leur camp pastoral (photo).
- P. 50 petit extrait tiré du livre « Grèce-Turquie à la même table », de M. Labraki et E. Akim se référant à quelques coutumes culinaires communes chez les Grecs et les Turcs.
- P. 65 extrait d'un conte chinois adapté.
- P. 80 photo d'une famille de Lapons en Norvège.
Activité : « Sur la photo on voit une famille de Lapons. Qu'est-ce qu'on peut en comprendre sur leur mode de vie ? Quels autres peuples indigènes connaissez-vous ? Vous pouvez trouver dans l'encyclopédie et sur Internet (ex. www.nationalgeographic.gr, www.georama.gr) des informations et des photos sur la vie et la civilisation de peuples indigènes. Dans quels endroits de la planète est-ce qu'ils vivent ? Comment sont leurs habitations ? Quelles sont leurs habitudes et leur mode de vie quotidiens ? Faites un résumé des informations que vous avez trouvées en 150-200 mots, donnez un titre à votre texte et écrivez les points essentiels de tout ce que vous avez lu. »
- P. 81-85 extrait d'un texte-réponse du chef des Indiens adressé au président des U.S.A. ayant demandé ce dernier d'acheter un morceau de terre appartenant aux Indiens (photo d'un campement indien).
- P. 88 référence aux réfugiés d'Afrique obligés de quitter leurs maisons à

cause de la guerre et de la famine (photos).

P. 89 référence au Portugal (la carte du pays, son climat, l'éducation, la démographie, la politique).

P. 90 textes dans lesquels on fait référence aux différentes religions et à leurs symboles (photo d'une page tirée de l'Encyclopédie Juvenile Illustrée).

P. 91 Activité : « Lisez les informations sur Portugal et complétez le tableau suivant. »

Portugal				
Population	Langue	Religion	Climat	Situation politique

Activité : « Divisés en groupes choisissez un pays pour le présenter en classe (comme dans le cas du Portugal). »

P. 92 Activité : « Dans le deuxième texte on trouve des informations sur certaines religions du monde. Dans le journal de votre école on fait un hommage sous le titre « Religions du monde ». Divisez-vous en groupes dont chacun ramasse des informations sur une religion différente, puis présentez-les en classe. N'oubliez pas à dire :

- quand la religion a été développée ;
- comment s'appellent ses fidèles ;
- en quelle puissance divine on croit ;
- ce qu'on doit faire tout au long de sa vie ;
- quelle est sa fête principale. »

En observant les éléments ci-dessus, nous constatons que les références et les activités interculturelles dans le livre d'élève (tome a) de la Langue grecque sont relativement peu nombreuses par rapport au nombre total des références à des cultures étrangères. Dans le livre nous trouvons cinq éléments interculturels, dont 2 activités (p. 91/92) et 3 références (p. 50/80/90), sur environ 96 pages. Toutefois, il est important de mentionner que dans les consignes des activités des pages 91, 92 il n'y a pas d'indication de mise en relation des éléments de cultures différentes trouvés. C'est plutôt à l'enseignant de mettre en oeuvre une approche interculturelle du savoir à partir des éléments de cultures différentes et diverses trouvés et présentés en classe par les élèves. En ce qui concerne les autres

éléments présentés ci-dessus il s'agit plutôt de simples références à des éléments culturels étrangers quelconques qui peuvent être, selon nous, une amorce pour l'enseignant de mettre en oeuvre d'une activité interculturelle.

1.2. Livre d'élève (tome b)

- P. 29 parmi les livres extrascolaires proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère³²⁴.
- P. 40 Proposition de recourir à la page 164 du Recueil de textes littéraires pour lire le texte « Le Noël de Takiko ». En plus, parmi les livres extrascolaires proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère se référant à Noël et au jour de l'an.
- P. 82 parmi les livres extrascolaires et les films proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère.
- P. 89-90 extrait adapté du livre de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé *Les vacances du petit Nicolas*.
- P. 98 parmi les livres extrascolaires et les films proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère.

En observant les éléments ci-dessus, nous constatons que les références et les activités interculturelles dans le livre d'élève (tome b) de la Langue grecque sont très peu nombreuses. On y trouve une référence interculturelle sur environ 108 pages. En ce qui concerne les autres éléments culturels étrangers présentés dans le livre il s'agit plutôt de simples références à des livres ou des films étrangers que les élèves peuvent lire ou regarder.

1.3. Livre d'élève (tome c)

- P. 7 poème de Nâzım Hikmet « Des maçons », traduit par Yannis Ritsos.
- P. 15-17 article adapté sur les femmes scientifiques du monde entier et les difficultés qu'elles affrontent en raison de leur sexe (photo de Ben Lakhdar scientifique de Tunisie).
- Activité : « Lisez attentivement l'article et répondez aux questions

³²⁴ A la fin de chaque unité il y a une banque indicative de livres, films, CD, adresses électroniques proposés aux élèves pour enrichir leurs connaissances sur le sujet traité dans l'unité.

suivantes :

- a. Quels sont les personnages centraux et quel est leur point commun ?
- b. Quelles sont les difficultés affrontées par une femme scientifique en Tunisie ? »

Activité : « Dans le texte qu'on a lu la scientifique tunisienne dit : *« je crois que ça a rien à dire si on est musulman ou chrétien, homme ou femme, Arabe ou Européen, pourvu qu'on est dévoué à ce qu'on fait »*. Est-ce que les immigrants qui vivent et travaillent en Grèce sont en accord avec l'opinion ci-dessus ?

Vous choisissez de faire un entretien avec un immigré. Vous rédigez un questionnaire dans lequel vous demandez :

- les éléments d'identité ;
- le lieu d'origine et de séjour ;
- les raisons pour lesquelles il a quitté son pays ;
- les obstacles et les difficultés qu'il a affrontés et qu'il affronte ;
- les sentiments et les pensées. »

P. 23 parmi les livres extrascolaires et les films proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère.

P. 34-35 texte littéraire sur deux femmes, une musulmane et une chrétienne, fêtant ensemble l'une le baïram et l'autre Pâques.

Parmi les questions adressées aux élèves :

2) « Est-ce que les religions différentes de ces deux femmes les ont empêchées de fêter ensemble Pâques et le baïram ? Finalement, la situation où elles se trouvent les sépare ou les unit et de quelle façon ? »

4) « Le baïram est une grande fête musulmane comme Pâques pour les chrétiens. Connaissez-vous comment cela se fête ? Trouvez des informations sur cette fête et présentez-les en classe. »

P.38/40/42 pages tirées du périodique « Athinorama » présentant les films grecs et étrangers qui passent au cinéma en une période donnée.

P. 56 parmi les livres extrascolaires et les films proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère.

- P. 77 référence aux enfants soldats en Afrique.
- P. 80-82 référence à une école à Israël que fréquentent ensemble des enfants de Palestiniens et d'Israéliens. Cette école s'appelle *Oasis de la Paix*, autrement dit *Neve Shalom* en juif et *Wahat al-Salom* en arabe (photos).
Activité : « Connaissez-vous la situation existant entre les Palestiniens et les Israéliens ? Divisez-vous en groupes et trouvez des informations sur ce sujet dans des journaux et encyclopédies. »
- P. 87 parmi les livres extrascolaires et les films proposés aux élèves il y en a quelques-uns de la littérature étrangère.

En observant les éléments ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève (tome c) de la Langue grecque il y a trois éléments interculturels, dont 2 références (p. 15-17/80-82) et 1 activité (p. 34-35), sur environ 88 pages. En ce qui concerne les autres éléments culturels étrangers présentés dans le livre, il s'agit de simples références à des livres, des films ou des événements étrangers.

1.4. Cahier d'activités (tome 1)

- P. 41 activité : « Comme vous voyez chaque peuple a sa propre « cuisine ». Voyons comment se nourrissent les gens dans des pays proches ou lointains. Divisez-vous en groupes et choisissez un pays. Collectionnez des informations pour préparer une courte présentation en classe sous le titre « Dis-moi d'où tu vient pour que je te dise ce que tu manges ». Les questions suivantes vont vous aider :
- Où est-ce que se trouve le pays que vous avez choisi ?
 - Quel est son climat et la morphologie du sol ?
 - Quels sont ses produits ?
 - Quels sont ses plats caractéristiques ? Comment ils se préparent ? » (photos de Mozambique et de Vietnam)
- P. 43-44 activité : « Vous avez la chance de connaître deux enfants de votre âge vivant en deux coins de la planète totalement différents. Après avoir lu ce qu'ils disent sur leur vie, choisissez le lieu que vous aimeriez visiter et justifiez votre réponse » (photo d'une fille de

Maroc qui se présente et parle de sa vie, photo d'un garçon d'Italie qui se présente et parle de sa vie)

- P. 45 activité sur l'argumentation introduite comme suit : « Misouko, votre amie du Japon avec qui vous correspondez, va déménager à Tokyo dans un gratte-ciel et vous écrit qu'elle s'en sent très déçue. »
référence aux avantages et aux désavantages de la vie dans un gratte-ciel.
- P. 49 activité : « Qu'est-ce qu'on porte dans des pays différents ? Qu'est-ce qu'on mange ? Où est-ce qu'on habite ? Quels sont les activités des gens ? Complétez les vides avec les mots suivants (on donne aux élèves des mots se référant à des cultures différentes comme *igloo*, *sobrero*, etc.) »

D'après les éléments présentés ci-dessus, dans le cahier d'activités (tome 1) de la Langue grecque on trouve 3 activités interculturelles (p. 41/43-44/49) sur environ 72 pages. Il s'agit d'activités de découverte, de présentation et de mise en relation d'éléments sur la vie des gens dans des pays différents. En ce qui concerne l'activité à la page 45, il s'agit d'une simple référence à des éléments culturels d'un pays étranger que l'enseignant peut utiliser pour la mise en oeuvre d'une activité interculturelle exploitant, de cette façon, le potentiel pluriculturel de sa classe.

1.5. Cahier d'activités (tome 2)

- P. 38 extrait adapté du livre de Daniel Defoe *Robinson Crusoé*.

D'après les éléments présentés ci-dessus, dans le cahier d'activités (tome 2) de la Langue grecque on trouve seulement une simple référence à un élément culturel étranger, au livre de Daniel Defoe *Robinson Crusoé*, sur environ 72 pages.

1.6. Recueil de textes littéraires (5^e-6^e année du primaire)

- P.18 image d'un tableau de Vincent Van Gogh et petit texte biographique sur l'artiste.
- P. 22 images de trois papillons d'Odilon Redon et petit texte

- biographique sur l'artiste.
- P. 27 image d'un tableau de Claude Monet et petit texte biographique sur l'artiste.
- P. 28 image d'un tableau de Paul Cézanne et petit texte biographique sur l'artiste.
- P. 29 un poème chinois du IXe siècle avant J.C. de Tzu Chen Paï « L'hérisson », traduit par Socrates L. Skartsis et une petite description des traits caractéristiques de la poésie de l'Extrême-Orient.
- P. 32 dessins de Béatrix Poter et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.
- P. 38 dessin de Jessie Willcox Smith et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.
- P. 40-42 texte littéraire de Jack London traduit en grec par Takis Mendrakos.
- P. 44-45 image d'un tableau d'Henri Matisse et petit texte biographique sur l'artiste.
- P. 60-64 texte littéraire de Gianni Rodari (écrivain italien) adapté en grec par Alki Zei, et petit texte biographique sur l'écrivain.
- P. 78 image d'un tableau de Pablo Picasso et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.
- P. 82 image d'un tableau de Masaccio et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.
- P. 84 image d'un tableau de Vincent Van Gogh.
- P. 85-87 texte d'un écrivain anglais, Roald Dahl, traduit par Kostia Kontoleon, et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.
- P. 86 image d'une peinture de Béatrix Poter.
- P. 88-89 une berceuse de Nâzim Hikmet (poète et écrivain de théâtre turc) traduite par Yannis Ritsos, et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.
- Questions-Activités : « Comparez cette berceuse avec les berceuses populaires de la page 229. »
- P. 95-98 extrait littéraire d'un roman de Loty Petrovits-Andrutsopulou se référant à la famille recomposée d'un petit enfant, Philippe, et aux

relations entre les enfants. De la part de son père et sa nouvelle femme qui est allemande, Philippe a un frère et une sœur, Gerda et Hans. Dans le texte il y a une chanson allemande, *La petite rose*, traduite en grec.

Questions-Activités : « La chanson *La petite rose* appartient au compositeur autrichien Franz Schubert (écrite sur les paroles du célèbre écrivain allemand Goethe). Cherchez-le, enregistrez-le et écoutez-le en classe. Et vous, quelle chanson grecque voudriez-vous apprendre à Gerda et pourquoi ? »

P. 108-111 extrait d'une histoire du petit Nicolas « Les bulletins de notes », traduit en grec par Nikos Damianidis, et photo/petit texte biographique sur René Goscinny et Jean-Jacques Sempé.

P. 120-122 texte littéraire de Philippe Barbeau traduit par Sylvana Zervakaki.
Questions-Activités : « Vous pouvez vous diviser en groupes et trouver des informations sur l'histoire du livre et de l'imprimerie, sur la place du livre dans des peuples différents ou sur le cycle du livre depuis sa rédaction jusqu'à sa lecture. »

P. 124 image d'un tableau d'Auguste Renoir et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.

P. 132 dessins d'un seul trait de plume de Pablo Picasso.

P. 133-135 texte littéraire de Dimitar Inkiow et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.

Image d'un tableau de Vincent Van Gogh.

P. 139-140 image d'un tableau de Léonard de Vinci, la *Joconde*.

P. 145 image d'un tableau de Vincent Van Gogh.

P. 146 Questions-Activités : « Comparez l'œuvre de Stratis Myrivilis « La très belle jeune fille » avec celle de Hans Christian Andersen « Le carrelet » (pp. 147-149). »

P. 147-149 Texte littéraire de Hans Christian Andersen « Le carrelet » et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.

Questions-Activités : « Trouvez des éléments communs entre le carrelet et les oiseaux dans le poème « Les hulottes » de Jules Typaldos (p. 143). Lisez le conte de l'écrivain irlandais Oscar

- Wilde « La fameuse roquette » dans son livre *Histoires pour des enfants* traduit par Anna Papastavrou (éditions Papadopoulos). »
- P. 150-152 texte littéraire de Michel Tournier traduit par Dimitris Raftopoulos et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.
- P. 153-154 poème de Federico Garcia Lorca traduit par Odysseas Elytis et petit texte biographique sur le poète et son œuvre.
Image d'un dessin de Federico Garcia Lorca.
- P. 164-167 texte littéraire de Eirini Marra, « Le Noël de Ta Ki Ko ».
Image d'un dragon chinois.

Questions-Activités :

- « Quels sont les sentiments de Ta Ki Ko lorsqu'il vient pour la première fois en contact avec la religion chrétienne le soir de Noël ? Quels sont les éléments communs qu'il découvre entre la nouvelle religion et la sienne ?
 - Quels sont les traits caractéristiques de la culture chinoise qui apparaissent dans le texte ? Trouvez des informations sur la religion des Chinois. »
- P. 168 image d'un tableau de Stefan Lochner et petit texte biographique sur le peintre et son œuvre.
- P. 171 image d'une statue de Michel-Ange et petit texte biographique sur l'artiste et son œuvre.
- P. 175-177 dans l'introduction d'un texte littéraire de Grigorios Xenopoulos, « Les oeufs rouges », il est mentionné que « *les coutumes sont des manifestations sociales spontanées que chaque peuple répète pour exprimer via elles ses perceptions et ses croyances. Quelques coutumes grecques ont des ressemblances avec celles de peuples voisins et d'autres ont subi des influences de peuples avec qui nous (les Grecs) sommes venus en contact.* »

Questions-Activités : « Discutez en classe de ce qui peut arriver à un peuple si celui-ci oublie ses coutumes et ses traditions. »

- P. 192 image d'un tableau d'Eugène Delacroix et petit texte biographique sur le peintre et son oeuvre.
- P. 229 dans l'introduction des « Berceuses d'enfants » il est mentionné que

- les berceuses sont connues dans tous les peuples sur terre.
- P. 230 image d'un tableau de Pablo Picasso.
- P. 241-242 images de tableaux de Pablo Picasso.
- P. 244-245 texte littéraire de Fereydun Faryand traduit par Yannis Ritsos et petit texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.
- P. 248-249 trois textes littéraires tirés du livre de Jacques le Goff « L'Europe », traduits par Vassias Tsokopoulos, et petit texte biographique sur l'historien.
- P. 252 Questions-Activités : « Selon vous, la langue différente, la religion et la couleur de peau sont-elles des raisons qui puissent empêcher deux personnes de se connaître et de vivre ensemble ? Discutez-en en classe. »
- P. 256-258 texte littéraire d'Eleni Sarantiti, « Nos amis les tsiganes ».
- Questions-Activités :
- « Lorsque vous rencontrez des gens différents de vous, d'une autre nation, une autre culture, une autre religion, qu'est-ce vous en pensez ?
 - Le connaissez-vous que les tsiganes ont une merveilleuse tradition populaire et de très beaux contes de fées et chansons ? Trouvez des informations sur leur vie et leurs coutumes. »
- P. 259 image d'un tableau de Wassily Kandinsky et petit texte biographique sur le peintre et son œuvre
- P. 268-270 extrait du périodique *Astérix* de René Goscinny et d'Albert Uderzo traduit par Argyris Chionis et petit texte biographique sur Uderzo et son œuvre.
- P. 280-282 texte littéraire de Rudyard Joseph Kipling traduit par Dora Zagouroglou et petit texte biographique sur l'écrivain et son oeuvre.

En observant les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le recueil de textes littéraires on trouve sept éléments interculturels, dont 5 activités (p. 88-89/95-98/120-122/146/147-149) et 2 références (p. 164-167/175-177), sur environ 290 pages. En outre, d'après les éléments présentés ci-dessus, dans le recueil de textes littéraires on trouve plusieurs éléments culturels étrangers, dont des textes littéraires étrangers adaptés et traduits en grec et des informations sur les

écrivains. On y trouve aussi un grand nombre d'images de tableaux ou de dessins d'artistes étrangers ainsi que des références biographiques sur les artistes et leur oeuvre. Bien que ces éléments ne donnent pas lieu directement à des activités interculturelles, nous croyons que les enseignants peuvent en tirer profit pour procéder à la mise en oeuvre d'une approche interculturelle du savoir enseigné dans le cadre de cette discipline.

2. Arts figuratifs

La discipline des Arts figuratifs est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant qui sont les mêmes pour les deux dernières années du primaire.

2.1. Livre d'élève

- P. 13 phrase prononcée par Henri Matisse. Images de tableaux de Henri Matisse, de Pablo Picasso, de Vincent Van Gogh.
- P. 16 photo d'un objet décoratif d'art traditionnel anglais (willing ou filigri)
- P. 22 Activité : « Découvrez à quelles civilisations appartiennent les mosaïques suivants. » (photos d'une mosaïque byzantine d'Italie, d'une mosaïque grecque de Macédoine, d'une mosaïque israélienne (détail du temple d'Omar en Israël), d'une mosaïque indienne de Nektasad, d'une mosaïque espagnole et d'une mosaïque italienne)
- P. 26 photo d'une danseuse espagnole.
- P. 27 référence à l'artiste américain Alexander Calder dont les œuvres sont construites par un fil de cuivre.
- P. 36 référence à deux artistes étrangers : Paul Klee (peintre) et David Rogers (sculpteur).
- P. 37-38 images de tableaux de Paul Klee.
- P. 40 images d'œuvres de David Rogers représentant des insectes.
- P. 42 référence à Curitiba, une ville toute verte au Brésil, dont les habitants s'occupent de la protection de l'environnement.
- P. 44 photo 1 : producteurs de pastèques en forme carrée en Chine.
photo 2 : manifestation de protestation à l'étranger contre les produits mutants.

- P. 50 référence à Astérix (héro de BD) et à sa création par Albert Uderzo.
Petit extrait d'une BD Astérix.
- P. 56 photo du Parthénon, de gratte-ciel aux Etats-Unis, de maisons anciennes en Syrie, d'une vieille ferme en Grèce, de la Salle de concert de Ténérife aux îles Canaries. Référence aux différents bâtiments et aux façons de construction dans différentes régions du monde.
- P. 64 quelques paroles de Pablo Picasso.
- P. 67 référence au courant artistique du réalisme paru en France au 19^e siècle. Images de tableaux de Jean-François Millet et de Gustave Courbet.
- P. 69 mention que chaque pays ou tribu a ses propres coutumes. Référence particulière aux tsiganes. Quatre dessins, créés par des enfants qui ont visité un campement de tsiganes, présentant des scènes de la vie quotidienne dans un campement de tsiganes.
Activité : « Vous pouvez peindre des scènes pareilles de la vie de gens d'autres peuples que vous connaissez personnellement ou que vous avez étudiés dans le cours de la Géographie. »
- P. 71 référence au courant artistique de l'impressionisme et aux peintres Claude Monet et Edgar Degas (images de tableaux de ces deux peintres).
- P. 75 référence au courant artistique de l'expressionisme et aux peintres Edvard Munch, Max Beckmann et Emil Nolde (images de tableaux de ces peintres).
- P. 79 référence au courant d'abstraction et au peintre hollandais Piet Mondrian et à ses œuvres (images de tableaux)
- P. 83 référence au courant artistique de Pop'art créé en Angleterre et aux Etats-Unis dans les années 50. Références aux artistes américains Andy Warhol, Robert Indiana, Klas Oldenburg et à l'artiste anglais Richard Hamilton.
- P. 86 photo du musée Guggenheim en Espagne.
Activité : « Ecrivez les noms des musées que vous connaissez. »

En observant les éléments ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève des Arts figuratifs les éléments interculturels sont très peu nombreux. Nous en trouvons trois, dont 1 activité (p. 22) et 2 références (p. 56/69), sur environ 88 pages. En ce qui concerne les autres éléments présentés ci-dessus, il s'agit plutôt de simples références à des aspects culturels étrangers quelconques, dont des images de tableaux ou d'objets d'art décoratif, des paroles prononcées par des artistes, des BD, des noms d'artistes, des courants artistiques, des photos, des événements, etc. que l'enseignant peut utiliser pour la mise en œuvre d'activités interculturelles auprès de ses élèves.

2.2. Cahier d'activités

- P. 17 Activité : « Les œuvres en terre cuite suivantes ont été créées par des céramistes de peuples différents dans des périodes différentes. Pouvez-vous découvrir l'identité culturelle des œuvres ainsi que le lieu de leur création ? Correspondez sur la carte suivante les vases avec leur lieu de création. » (carte du globe)
- P. 15 images de dessins faits d'un seul trait de Picasso.
- P. 28 référence à la tour Eiffel.
- P. 29 le mot « calligrammes ».
- P. 39 référence à Monet et à Degas et images de tableaux de ces peintres.
- P. 43 référence à Picasso et images de dessins du peintre.
- P. 45 référence au courant artistique de Pop'art et images d'affiches de ce courant. Référence à l'artiste américain Roy Lichtenstein et à l'artiste italien Mimmo Rotella et à la façon dont ils créent leurs œuvres artistiques.

Suivant les éléments présentés ci-dessus, dans le cahier d'activités des Arts figuratifs nous rencontrons une activité interculturelle (p. 17) sur environ 47 pages. Toutefois, il y a de simples références, comme dans le livre d'élève, à des aspects culturels étrangers, dont des mots, des courants artistiques, des images de tableaux et de dessins, des noms d'artistes que l'enseignant peut utiliser pour la mise en œuvre d'activités interculturelles auprès de ses élèves.

3. Théâtre

La discipline du Théâtre est composée d'un livre d'élève et d'un livre d'enseignant qui sont les mêmes pour les deux dernières années du primaire.

3.1. Livre d'élève

P. 59-60 activité : « D'abord, on écoute la fable chinoise. Par la suite, on racontera en quelques mots son histoire. Ensuite, on reconnaîtra et recensera ses éléments dramatiques. A la fin, on divisera la fable en unités d'action (scènes). »

La fable chinoise « Le dieu du feu et la déesse de la fumée » (traduite en grec), racontée par Tonia Luo.

Sujet à discussion (temps prévu : 10 minutes) : « Quelles sont les puissances/divinités centrales qui s'affrontent dans la fable ? Y a-t-il des divinités correspondantes dans la mythologie grecque ? »

P. 66 maquillage-symbolismes des couleurs en Chine :

- le blanc désigne l'homme méchant ;
- le rouge désigne l'homme franc et fidèle ;
- le noir désigne l'homme juste ;
- le vert désigne les bandits et les révoltés ;
- les couleurs ciels et écarlates désignent la force et l'audace. Avec ces couleurs se maquillent les barbares et les esprits-divinités (deux photos).

P. 75 extrait de la pièce de Shakespeare « Le songe d'une nuit d'été » et texte biographique sur l'écrivain et son œuvre.

P. 99 courte référence au théâtre d'ombres et à sa naissance dans les pays de l'Extrême-Orient, surtout en Chine.

A partir des éléments présentés ci-dessus, dans le livre d'élève du Théâtre nous trouvons une activité interculturelle (p. 60) sur environ 104 pages. Comme nous l'observons, les simples références à des aspects culturels étrangers quelconques sont aussi peu nombreuses.

4. Religion

La discipline de la Religion est composée d'un livre d'élève et d'un livre d'enseignant.

4.1. Livre d'élève

P. 6-7 référence aux civilisations anciennes des Babyloniens, des Grecs et des Egyptiens ainsi qu'à leur conception de la Création et du sens de la vie.

P. 8 la chanson « Where I go ? » traduite en grec, tirée de la comédie musicale « Hair ».

Questions-Exercices :

1. Exercice de mise en relation.

Croyance à la vie après la mort	•	•	Antiquité grecque
Platon	•	•	Babylone
Poème pour la Création	•	•	Egypte

2. « Quelles est selon vous la valeur des savoirs et des expériences des traditions culturelles des peuples ? »

3. « Divisés en groupes recueillez des informations sur des fables concernant les grandes questions de la vie (Création, vie après la mort, etc.). »

4. « Mentionnez des oeuvres culturelles d'art, d'architecture, de poésie, de littérature, d'organisation sociale, de coutumes qui sont liées à la croyance religieuse. »

P. 10 simple référence au bouddhisme (religion orientale).

P. 24 image d'une miniature de psautier (Bibliothèque Nationale de Paris).

P. 26 image d'une miniature de psautier (Bibliothèque Apostolique de Vatican).

P. 28 image d'un livre d'Evangile (Bibliothèque de Venise).

P. 30 Questions-Exercices :

« Chaque religion a ses propres livres sacrés. Trouvez des informations sur un parmi eux. »

- P. 33 image d'une miniature de manuscrit illustré (Bibliothèque Nationale de Paris)
- P. 47 Questions-Exercices :
« Ecrivez ou dessinez quelque chose sur le sujet de la « paix » (vous pouvez échanger des idées avec des élèves d'autres pays européens sur le site : <http://www.poetry-for-peace.net/>).
- P. 49 image d'une miniature de manuscrit illustré byzantin (Bibliothèque Apostolique de Vatican).
- P. 73 dessin représentant des gens des cinq continents unies en une personne : le corps de Christ.
message que l'église et la foi religieuse unissent les gens malgré leurs différences ethniques ou culturelles.
- P. 74 Questions-Exercices :
4. « Trouvez des articles qui se réfèrent au sujet de la solidarité entre des gens et des peuples indépendamment de différences religieuses, culturelles ou autres, ce qui montre le respect des valeurs universelles. »
5. « Présentez dans votre classe une synthèse de photos, de dessins, de chansons, de nouvelles, etc. sur le sujet « Nous sommes tous une famille », au sein duquel il est souligné le respect de la différence et la nécessité d'unité et de solidarité. »
- P. 93-95 titre de l'unité 29 : « Connaissance avec les Orthodoxes d'autres pays ».
Références aux Orthodoxes des pays balkaniques et des pays africains (images de cérémonies en Tanzanie et au Congo).
- P. 97-110 titre du chapitre 6 : « Hétérodoxes et gens de confession religieuse différente ».
- P. 98-100 référence au catholicisme romain (photo de la place de Saint Pierre au Vatican).
- P. 101-103 référence aux protestants (portrait de Martin Luther, oeuvre de Lucas Cranach).
Deux petits extraits de M. Luther.
- P. 104-106 référence aux juifs et au culte à la synagogue le samedi. Image de

deux enfants juifs, Siméon et Debora, qui nous présentent le lieu de culte juif (la synagogue).

Extrait d'un livre de prières juif.

P. 107-110 référence aux musulmans et à la prière à la mosquée le vendredi. Image de deux camarades musulmans, Giousouf et Leïla venant de Thrace, nous présentent le temple musulman (la mosquée).

Images d'un minaret, de personnes faisant leur prière dans une mosquée.

Extrait du Coran (image de la 1^{ère} page du Coran.

Questions-Exercices :

2. « Trouvez des informations sur la vie religieuse, la langue, les us et les coutumes des Pomaques qui vivent à Thrace et présentez-les en classe. »
3. « Montrez sur la carte géographique quelques-uns des pays islamiques et recueillez des informations sur quelques-uns de ces pays. »

En observant les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève de la Religion il y a sept éléments interculturels, dont 5 activités (p. 8/30/47/74/110) et 2 références (p. 6-7/73), sur environ 128 pages. En ce qui concerne les autres éléments présentés ci-dessus, il s'agit plutôt de simples références à des aspects culturels étrangers, dont des religions différentes, des textes religieux, des livres sacrés, des photos, etc., pourtant sans indication de mise en relation entre ces éléments-ci et les éléments respectifs de la culture grecque ou des cultures des pays d'origine du public scolaire.

4.2. Livre d'enseignant

Il est important de souligner que dans le livre d'enseignant il est proposé à l'enseignant de s'occuper, selon l'unité didactique, de sujets et d'activités interdisciplinaires qui développent chez les élèves le citoyen moderne et flexible ayant la capacité de comprendre et d'évaluer de façon positive et enrichissante le pluriculturalisme. Dans les activités proposées il est mentionné que l'enseignant peut présenter en classe du matériel photographique sur d'autres confessions et discuter avec ses élèves sur les conceptions religieuses et la culture d'autres

peuples. Il est indiqué à l'enseignant de mettre en œuvre cette activité en collaboration avec ses élèves.

5. Histoire

La discipline de l'Histoire est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant.

5.1. Livre d'élève

- P. 11-12 référence à Christophe Colomb (découverte de l'Amérique), à Fernand de Magellan (le tour du monde), à Gutenberg (invention de l'imprimerie), au mouvement des Lumières en Europe Occidentale, à Voltaire, à Rousseau, à Napoléon, à la Révolution française qui, avec ses slogans « liberté, égalité, fraternité », a constitué un exemple lumineux pour chaque peuple opprimé.
- P. 14 références aux colonies anglaises en Amérique du Nord. Référence aussi à Gutenberg, à Galilée, à Torricelli, à Fahrenheit, à Watt, à Fulton et ses inventions.
- P. 15 référence à Magellan. Extrait d'un livre scolaire français (texte écrit par un marin de Magellan).
- P. 44 texte de Beaujour Felix.
- P. 49 texte d'Olivier (voyageur français)
- P. 85 extrait d'un poème d'un poète Bulgare, traduit par Rita Boumi-Pappa.
- P. 110 image d'un tableau de Delacroix, « Le massacre de Chios ».
- P. 114 extrait d'un texte de Victor Hugo, « L'enfant grec ».
- P. 130 référence au mouvement philhellénique durant la révolution grecque. Photos de Lord Byron, Victor Hugo, Percy Shelley.
- P. 132 image de lithographie représentant une quête en France au profit des combattants grecs. Image d'un portrait de Metternich.
- P. 180 image de la carte des pays balkaniques après le traité de San Stefano et le congrès de Berlin.
- P. 188 référence à Pierre de Coubertin qui a contribué à la renaissance des Jeux Olympiques à l'ère moderne (en 1896).

- P. 198/200 image de la couverture d'un livre de Kalvos (poète grec) en français.
- P. 206 image d'une carte des pays européens après la 1^{ère} Guerre Mondiale.
- P. 211 petits extraits (traduits en grec) de Von Below, de Fiodor Dostoïevski, de Lloyd George, de Gabriel Hanotaux.
- P. 228 affiche allemande et italienne de l'époque (1918-1939).
- P. 232 image d'une carte avec les dictatures en Europe avant la 2^e Guerre Mondiale.
- P. 235-237 2^e Guerre Mondiale : pays impliqués, alliances, conflits, répercussions. (photos)
- P. 238 extrait du journal d'Anna Frank (traduit en grec).
- P. 264 image d'une carte avec les pays de l'Union Européenne.

D'après les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève de l'Histoire il n'y a pas d'activités ni de références interculturelles quelconques. Toutefois, on y trouve de simples références à des aspects culturels étrangers, dont des noms d'inventaires, de savants ou de philosophes, des événements historiques, des textes, des images de tableaux et de cartes géopolitiques, etc., dont l'enseignant peut tirer profit pour procéder à une approche interculturelle du savoir enseigné au sein de cette discipline.

6. Education civique

La discipline de l'Education civique est composée d'un livre d'élève et d'un livre d'enseignant. Le livre d'élève contient 4 unités thématiques, chacune divisée en plusieurs chapitres. Le contenu des unités thématiques est le suivant :

- Unité 1 : L'individu et la société
- Unité 2 : L'individu et la Cité
- Unité 3 : L'individu et la Communauté européenne
- Unité 4 : L'individu et la Communauté internationale

6.1. Livre d'élève

- P. 18-19 référence aux systèmes éducatifs d'autres pays et comparaison avec le

système éducatif grec. Des enfants de différents pays présentent le système éducatif de leur pays : 1) Ratzif (Inde), 2) Brigitte (Allemagne), 3) Bille (U.S.A.), 4) Kostas (Grèce).

Activité : « Trouvez les ressemblances et les différences dans l'éducation obligatoire des pays mentionnés ci-dessus. »

P. 20-21 chapitre 2 de la 1^{re} unité thématique, intitulé « Une école pour tous ». Photos de deux enfants, Maria 11 ans d'origine tsigane et Alia 10 ans d'origine albanaise, qui parlent d'eux-mêmes, de leur familles et des difficultés qu'ils rencontrent à l'école.

Sujet de discussion en classe : « Quelles difficultés affrontent Maria et Alia ? »

Référence à l'article 16 de la Constitution grecque qui stipule que l'éducation est une mission de base du pays concernant tous les enfants, grecs et étrangers.

Mention qu'en Grèce parmi les enfants fréquentant l'école il y en a plusieurs à besoins particuliers, dont les enfants d'immigrés et de tsiganes.

Activité : « Recherchez avec l'aide de l'enseignant des informations sur les classes d'intégration, les classes d'accueil et les écoles spéciales. »

P. 26-27 référence à d'autres confessions qui existent en Grèce.

Activité : « Discutons sur d'autres confessions qu'on connaît et présentons leurs caractéristiques. »

photo d'une synagogue juive, d'une mosquée islamique et d'une église chrétienne.

référence à la valeur de la tolérance et à d'autres confessions qui existent en Grèce.

Activité : « Discutons sur la valeur de la liberté religieuse à l'époque de Constantin le Grand et aujourd'hui. »

Activité : « Discutons puis recensons les traits communs et différents de différentes confessions. » (tableau que les élèves doivent compléter)

P. 42 carte de la péninsule Balkanique.

Sujet à discuter : « On observe l'image et on discute : quels pays est-ce que la Grèce avoisine ? »

- P. 43 Chapitre 2 de la 2^e unité thématique, intitulé « Formes de régime ».
Référence au régime de l'Angleterre depuis le 17^e siècle jusqu'aujourd'hui. Référence au régime des îles Fidji après le coup d'Etat en 2006. Référence au régime grec selon la Constitution de 2001.
Mention qu'en Angleterre, en Suède et en Espagne il y a le régime de la monarchie constitutionnelle.
- P. 46 référence aux genres de régimes démocratiques qui existent dans d'autres pays du monde : démocratie couronnée parlementaire en Belgique, en Angleterre et au Danemark, régime présidentiel en Chypre et aux Etats-Unis.
- P. 51 Question : « Connaissez-vous un autre pays européen dont le peuple a lutté pour l'acquisition de Constitution ? »
- P. 55-56 référence au racisme contre des personnes d'origine et de religion différentes.
Activité : « Discutons tous ensemble sur l'attitude de certaines personnes envers ceux qui sont d'origine, de couleur, de religion, de langue différentes. »
- P. 58 des images du monde entier présentant des catastrophes naturelles (séisme, inondation, incendie, guerre).
- P. 65-75 référence à la construction de l'Union Européenne, à ses organes et à ses fonctions.
- P. 65 Activité : « Venez à trouver et à colorier les pays membres de l'UE dans la carte ! » (carte des 27 pays-membres de l'UE)
- P. 69 Activité : « On se divise en groupes. Chaque groupe choisit un pays de l'UE et on décide ce qu'on veut apprendre sur les pays qu'on a choisis, par exemple des éléments sur leur civilisation, leur histoire, leurs fêtes traditionnelles, leurs plats, l'éducation des enfants de notre âge, etc. Par la suite, on fait une discussion sur les sujets suivants :
- les raisons pour lesquelles on a choisi le pays particulier ;
 - les informations qu'on donnerait aux enfants du pays qu'on a

choisi si ceux-ci demandaient des informations sur notre pays. »

P. 70 affiche présentant des enfants en ronde venant de différents pays du monde.

affiche avec la légende « Unité dans la polymorphie ».

P. 70-71 référence au programme éducatif Comenius qui met en œuvre des échanges entre des élèves de pays différents de l'UE.

P. 74-75 référence aux peuples et aux cultures de l'UE.

mention que les différents peuples de l'UE n'ont pas seulement de traits culturels différents mais aussi communs, dont les valeurs communes telles que démocratie, la liberté, la justice sociale, le respect de l'altérité, qui unissent les peuples.

mention que les peuples de l'Europe ont des racines culturelles et historiques communes.

mention que la langue constitue un trait culturel caractéristique d'un peuple. L'Europe comprend 27 pays-membres et 23 langues officielles.

tableau avec le mot « Bonjour » en quelques langues de pays différents de l'UE (langues comprises à l'ordre suivant : anglais, français, allemand, danois, grec, estonien, espagnol, italien, letton, lithuanien, maltais, néerlandais, hongrois, polonais, portugais, slovaque, slovène, tchèque, suédois, finlandais).

Activité : « On rédige un conte où participent des héros de BD qu'on connaît et qui viennent du monde entier, par exemple Bolek et Lolek (Pologne), Haïdi (Autriche), Astérix et Obélix (France), les Schtroumpfs (Belgique), etc. (une salade de contes). Par la suite, on donne un titre à notre histoire (par exemple, « Karaghieuz à Bruxelles », « Les Schtroumpfs visitent l'Acropole », « Haïdi à la fête de notre école », etc.) »

P. 77 référence à certaines règles sociales qui sont en vigueur dans certains pays de l'UE (Angleterre, Irlande, Chypre, Malte).

Activité : « Ioanna et Natasa vont voyager avec leurs parents en Allemagne. Voyons ensemble les facilités qu'elles ont et ce qui est interdit à faire. »

- P. 81 référence à des problèmes qu'affrontent les gens partout dans le monde. Images de pays africains où il y a du manque d'eau potable et de soin médical, de la famine, des guerres. Image de réfugiés.
- P. 82 Activité : « On se divise en groupes. Les membres de chaque groupe représentent des individus originaires d'un continent différent : d'Afrique, d'Asie, d'Europe, d'Amérique. Chaque groupe choisit un pays qui affronte le problème de manque d'eau. En recherchant des informations même dans la Géographie chaque groupe décrit la situation qui existe dans sa région d'origine, présente les répercussions du problème sur la vie des habitants ou sur l'environnement et ce que le pays peut faire pour le résoudre. »
- P. 83-87 références aux organismes internationaux (UNESCO, UNICEF, ONU, Action Aid, médecins sans frontières (MSF), WWF, Red Cross, Greenpeace) construits pour faire face aux problèmes internationaux.
- P. 88-89 référence aux droits humains et mention que les droits humains de tous les individus/citoyens doivent être respectés indépendamment du sexe, de la langue, de l'origine ou de la religion.
- P. 91 deux messages de l'Amnistie Internationale se référant à des problèmes en Iran et au Congo.
- P. 92 référence à l'accident de Tchernobyl en 1986 (images).

Comme nous l'observons aux éléments présentés ci-dessus, dans le livre d'élève de l'Education civique les éléments interculturels sont peu nombreux. En effet, on y trouve sept éléments interculturels, dont 4 activités (p. 18-19/26-27/51/69) et 3 références (p. 70/74-75/77), sur environ 96 pages. Toutefois, il y a un nombre considérable de simples références à des éléments sociaux, historiques, politiques, éducatifs de pays étrangers différents et divers que l'enseignant peut utiliser pour mettre en oeuvre des activités interculturelles dans le processus d'enseignement/apprentissage de cette discipline.

6.2. Livre d'enseignant

Comme nous le remarquons dans le livre d'enseignant à la page 33, en ce qui concerne les autres confessions qui existent en Grèce on invite l'enseignant à

valoriser les élèves étrangers de sa classe en leur adressant la parole et en les invitant à parler de leur religion, des coutumes et des habitudes relatives à cette religion.

7. Mathématiques

La discipline des Mathématiques est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités en quatre tomes et d'un livre d'enseignant.

7.1. Livre d'élève

- P. 8 référence aux Indes et aux Arabes et à la façon dont ceux-ci utilisaient les chiffres pour les enseigner par la suite aux Européens.
- P. 23 dans l'énoncé de l'activité proposée on rencontre le prénom français Henri qui se réfère à un pâtissier français. (on rencontre le même prénom/personnage dans d'autres énoncés d'activités proposées dans le livre)
- P. 29 dans l'activité 2 proposée dans cette page il y a référence aux trois pays les plus peuplés du monde (Chine, Inde, Etats-Unis) et au nombre total de la population sur terre en 2003.
- P. 39 image du globe avec un Européen, un Africain et un Chinois (thématique de l'unité : les éléments communs entre les nombres).
- P. 41 dans l'activité 2 proposée dans la page il y a référence à un texte ancien égyptien, le papyrus d'Ahmès.
- P. 49 dessin d'un Chinois et d'un Grec ancien qui communiquent chacun utilisant son propre code linguistique. (thématique de l'unité : des fractions équivalentes)
- P. 60 dans l'introduction du chapitre 25 il y a référence aux habitants de Mésopotamie durant le 8^e millénaire avant J.C., aux Sumériens et à leur système d'écriture arithmétique basé sur de petites marques en terre cuite.
- P. 118 référence aux tableaux d'Escher.
- P. 119 image de la Grande Muraille en Chine.
- P. 123 image de Greenwich et référence au décalage horaire dans les différentes régions du globe.

- P. 128 mention qu'en Grèce de même que dans plusieurs autres pays les gens ont fabriqué au sein de la culture populaire des motifs pour la fabrication de tapis ou de couvertures.
- P. 130 référence à l'astronome anglais Edmond Halley.
- P. 136 référence à l'Egypte ancienne et aux premières applications de géométrie.
- P. 137 image d'un dessin du bâtiment d'administration du ministère de Défense Nationale des Etats-Unis qui s'appelle « Pentagone » en raison de sa forme.
- P. 139 photo de la tour de Pisa en Italie.
- P. 150 référence à un jeu ancien chinois, TAN GRAM.
- P. 167 dessin d'une forme cylindrique représentant un Chinois.

Dans le livre d'élève des Mathématiques on ne trouve pas d'activités ni de références interculturelles hormis un dessin (p. 49) présentant un Chinois et un Grec ancien qui communiquent chacun utilisant son propre code langagier. Toutefois, on y trouve de simples références à des aspects culturels étrangers, dont des noms, des dessins, des images, des formes, des bâtiments, des événements historiques, des découvertes scientifiques, etc.

7.2. Cahier d'activités (tome 1)

- P. 8 référence aux savants : René Descartes, Sir Isaak Newton, Etienne Pascal, Nicolaus Copernicus et Pierre-Simon Laplace.
- P. 14 dans les prolongements on invite les élèves à mentionner les facteurs qui influent sur l'augmentation ou la diminution de la population d'un pays.
- P. 15 référence au carré magique découvert par les Chinois en 90 après J.C.
- P. 16 sujet de recherche et de discussion : on invite les élèves à trouver des éléments historiques sur la nourriture des Grecs et d'autres peuples et civilisations.
- P. 20 référence au pont de Gard construit en Gaule par les Romains avant deux mille ans (petite description avec photo).
Dans les prolongements on trouve les sujets de recherche et de

discussion suivants :

- Pourquoi le pont de Gard figure-t-il sur le billet de 5 euros ?
- Pourquoi Unesco a-t-elle inclus en 1985 ce pont dans la liste des monuments d'héritage culturel universel ?

P. 27 référence à la longueur des rivières les plus longues du monde : Nil, Mississippi, Amazone, Yangzi Jiang.

P. 28 référence au nombre de la population sur terre (image du globe).

P. 30 référence au séisme en Iran en 2003 (photo).

Dans les prolongements on invite les élèves à trouver les associations internationales qui offrent de l'aide dans le cas de catastrophes naturelles.

P. 37 un petit dessin du globe avec un Européen, un Asiatique et un Africain.

Comme nous l'observons ci-dessus, à part les simples références à des aspects culturels étrangers quelconques, dans le cahier d'activités (tome 1) des Mathématiques on trouve seulement une activité interculturelle (p. 16) sur le rôle de la nourriture chez les Grecs et chez d'autres peuples.

7.3. Cahier d'activités (tome 2)

P. 11 image d'un Chinois et d'un Grec ancien qui communiquent chacun utilisant son propre code linguistique.

P. 14 sujet de recherche et de discussion : « Quel philosophe grec avait la même opinion avec Tolstoï ? »

P. 21 référence au carré magique découvert par les Chinois (petit dessin représentant un Chinois).

P. 30 activité qui comprend cinq pays – Grèce, Nicaragua, Népal, Tadjikistan, Bangladesh – dont l'étendue en kilomètres carrés est pareille mais dont la population est différente. On compare ces pays par rapport à la densité de leur population (image du globe).

Dans les prolongements on invite les élèves à faire une petite recherche et à répondre aux questions suivantes :

- « Quel est le pays le plus densément peuplé et lequel le moins

densément peuplé ?

- Pour quelles raisons y a-t-il cette différence de densité de population entre les pays ? »

A partir des éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le cahier d'activités (tome 2) des Mathématiques il y a trois éléments interculturels, dont 2 activités (p. 14/30) et une référence sous forme de dessin (p. 11). Il y a aussi une simple référence culturelle au carré magique découvert par les Chinois.

7.4. Cahier d'activités (tome 3)

- P. 23 référence à l'étendue des pays suivants : Belgique, Grèce, Italie, Finlande, Suède, Espagne, France.
- P. 24 dans les prolongements il y a référence au nombre croissant des immigrants économiques en Grèce et aux sentiments de xénophobie qui se développent chez les habitants. Référence aux étrangers habitant le pays.
- P. 40 dans les sujets de recherche et de discussion il y a référence aux motifs en art, mentionnant entre autres les tableaux d'Escher (artiste allemand) et les petits hommes de Gaitis (artiste grec).

A partir des éléments présentés ci-dessus, dans le cahier d'activités (tome 3) des Mathématiques on ne trouve pas d'activités ni de références interculturelles. On y trouve seulement de simples références à des aspects étrangers quelconques, celles-ci étant néanmoins en nombre infime.

7.5. Cahier d'activités (tome 4)

- P. 10 référence au jouet chinois aux formes géométriques, « tangram ». Mention qu'une version de ce jouet plus moderne et simple a paru en 1920 par Sam Loyd.
Sujet de recherche et de discussion : on invite les élèves à trouver des jeux mathématiques dans l'Antiquité et dans d'autres peuples.
- P. 22 référence à la tour Eiffel.
- P. 24 référence au triangle de Bermudes dans l'océan atlantique (image

- d'une carte de la région)
- P. 27 référence au typhon catastrophique Tip qui a apparu en 1979 dans le Pacifique du Sud.
- P. 33 photo d'une conserve d'ananas avec l'étiquette « pineapple juice ».
- P. 39 dessin d'une forme cylindrique représentant un Chinois.

Comme nous l'observons ci-dessus, à part les simples références à des aspects culturels étrangers quelconques, dans le cahier d'activités (tome 4) des Mathématiques on trouve seulement une activité interculturelle (p. 10) sur les jeux mathématiques dans l'antiquité grecque et chez d'autres peuples.

8. Musique

La discipline de la Musique est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant. Il y a aussi un recueil de chansons (livre d'enseignant) qui est unique pour toutes les années du primaire.

8.1. Livre d'élève

- P. 6 images de musiciens et de chanteurs noirs.
- P. 18 référence au rôle des cuivres dans les fanfares militaires et dans les orchestres traditionnels des pays balkaniques (image d'une fanfare militaire étrangère).
- P. 22 référence à Zoltán Kodály (compositeur, ethnomusicologue et pédagogue hongrois) qui a donné son nom à une méthode d'enseignement de la musique, codifiée par des disciples de sa pensée pédagogique nommée plus tard la *méthode Kodály*.
- P. 29 référence à Rome ancien et au rôle de la musique dans la vie quotidienne des Romains (image).
- P. 33 projet sur l'histoire musicale locale : recherche sur l'histoire musicale du lieu d'origine des élèves.
- P. 34 titre de l'unité 11 : « Musique et... musiques ».
référence à des genres de musique différents dans le monde entier.
Image d'un chanteur américain de musique rock et d'un chanteur américain de musique hip-hop.

- P. 35 référence à de différents genres de musique : traditionnelle grecque, rock, pop, chants rébétiques, jazz, etc.
- P. 36 référence aux groupes de musique rock et pop. Image des Beatles.
- P. 38 titre de l'unité 12 : « Le tour du monde en 8 minutes ».
- Il est souligné que dans le cadre de cette unité les élèves connaîtront la musique d'autres peuples, écouteront de la musique de différentes régions du monde, connaîtront des instruments du monde entier.
- Une histoire de Tom Wujec, « Les six sages », se référant aux Indiens (image représentant des Indiens et un éléphant).
- P. 39 A partir de l'histoire de la page 38 on invite les élèves à répondre aux questions suivantes :
- « Peut-on rencontrer une situation pareille en musique ?
 - Est-ce que nous tous « avons raisons en partie, avons une idée » de la richesse musicale dans les musiques du monde entier ?
 - As-tu déjà écouté de la musique d'autres pays ? Desquels ?
 - Connais-tu le nom et l'oeuvre d'un compositeur, chanteur ou groupe d'autre pays ?
 - Où peux-tu écouter de la musique d'autres peuples ?
 - Connais-tu des instruments caractéristiques de la musique d'un autre peuple ? Lesquels ?
 - As-tu déjà assisté à un festival ou concert de musique d'autres pays ?
 - As-tu un ami ou une amie d'autre pays ? T'a-t-il/elle chanté quelque chanson de son pays ?
 - Avez-vous échangé des cassettes, des CD, des disques de musique de votre pays ? »
- P. 40 activité intitulée « Le tour du monde en musique » : on invite les élèves à écouter huit extraits de musiques du monde contenus dans le CD qui accompagne le livre. On invite les élèves à essayer de reconnaître dans chacun de ces extraits les instruments de musique qui se font distinguer par leur qualité du son particulière et à les associer aux huit pays qui sont remarquables sur la carte géographique (image d'une carte géographique où on distingue les cinq continents,

images de huit instruments de musique de pays différents : une guitare classique, un tsetse, un biniou, une mandoline, un sitar, un Koto, un accordéon et un didgeridoo).

- P. 41 titre de l'unité 13 : « La musique nous réunit »
présentation du contenu de l'unité dans laquelle il est mentionné qu'on va chanter une chanson en anglais à partir de sa partition, qu'on va approcher de la musique des peuples balkaniques, qu'on va construire des instruments de musique « exotiques ».
activité proposée : « C'est l'heure d'utiliser tes savoirs en langues étrangères » : on invite les élèves à communiquer via Internet avec des élèves du même âge venant d'un pays différent afin d'échanger des informations sur la musique qu'ils écoutent, les instruments de musique qu'ils apprennent, la façon dont ils font la matière de Musique à l'école chez eux, etc. On invite les élèves à chercher sur Internet, dans des livres de musique ou à demander à un camarade venant d'autre pays les paroles d'une chanson qui n'est pas grecque et à les écrire en quelques lignes.
- P. 42 activité : « Chantez en une autre langue ! » : on invite les élèves à écouter, tout en regardant attentivement sa partition, la chanson « Blowing in the wind » de Bob Dylan, puis à la chanter.
- P. 43 référence au village musical mondial. Image d'un musicien africain et d'un musicien grec jouant des instruments de musique caractéristiques de leur pays. On informe les élèves que depuis l'antiquité les gens pour des raisons diverses s'obligent à quitter leur pays, leur famille et leurs amis et à aller vivre dans un autre pays. Là où ils vont ils portent avec eux leur culture, leurs us et coutumes, leur tradition et leur musique. Il est mentionné que la tradition musicale de chaque peuple constitue pour lui un élément culturel capital presque égal à sa langue. Elle contient des chansons et des instruments de musique. Chaque peuple a ses propres instruments de musique. Toutefois, il y a beaucoup d'instruments de musique qui sont communs entre des peuples différents et qui se jouent de façon pareille par les Grecs, les Serbes, les Albanais, etc. Il est aussi

souligné que, une fois connue et comprise, la tradition musicale des peuples différents et divers peut devenir bouclier contre le racisme, la xénophobie ainsi que moyen de fraternité entre des gens « différents ».

Référence à la clarinette, un instrument de musique traditionnel non seulement en Grèce mais aussi dans d'autres pays balkaniques (image d'une clarinette).

Activité : « Tu vas écouter des extraits de quatre chansons traditionnelles balkaniques. Est-ce que leur écoute est familière à tes oreilles ? Quelle est l'impression qu'ils vous provoquent ? »

P. 44 titre de l'unité 14 : « Musique sans frontières »
présentation du contenu de l'unité dans laquelle il est mentionné qu'on va se mettre en contact avec la culture musicale universelle, qu'on va approcher de la culture musicale des gens d'autres pays vivant chez nous. Il est mentionné que la caractéristique la plus passionnante de la musique est sa « capacité » de mettre en contact et en véritable communication des gens de pays différents, ayant des langues, des religions et des coutumes différentes. Toutes les musiques du monde ensemble font un puzzle unique, la musique du monde. Cela démontre que bien que les gens soient différents entre eux ils font partie du même puzzle !

Activité : « Ecoute une mélodie traditionnelle tzigane de la région balkanique plus vaste en regardant sa partition. Essaie d'y mettre tes propres paroles, un accompagnement rythmique, et de l'exécuter à l'aide de ton maître. »

Chanson traditionnelle tzigane : « EDERLEZI ».

P. 48 activité : « Ecoute un extrait caractéristique de la troisième partie du concert pour trompette de J. Haydn (rien d'autre interculturel).

P. 50 référence aux différents genres de rythme : tempo moderato ou presto ou andante, et au rythme bagio qu'on rencontre partout dans le monde.

P. 54 dans la table du contenu de l'unité 18 il est mentionné qu'on va connaître des gammes majeures et mineures de la musique

occidentale et on va les comparer.

Références aux noms que les Grecs anciens, les Byzantins, les musiciens traditionnels grecs, les Arabes et les Indes ont donnés aux gammes musicales.

Activité : « Ecoute quelques gammes de régions et d'époques différentes et discute avec tes camarades sur leur caractère, leurs ressemblances et différences. »

P. 57 référence aux gammes de cinq tons : « tellement « exotiques » et en même temps familières ».

mention que les gammes de cinq tons nous rappellent la musique de Chine et d'autres peuples lointains et que, cependant, on les utilise dans notre musique traditionnelle.

P. 59 la remarque que ce qui retentit comme agréable à nos oreilles pourrait paraître bizarre chez un Chinois vu qu'il est habitué à des différentes écoutes.

P. 62 référence à la musique classique qui est née surtout dans les pays de l'Europe occidentale depuis le Moyen Age et qui constitue jusqu'à présent la musique caractéristique de ces pays-là.

P. 63 référence à l'œuvre « Mars » des « Planètes » de G. Holst. Référence aussi à M. Moussorgski, à G. F. Haendel et à C. Saint-Saëns (sans toutefois d'éléments interculturels)

P. 65 référence au rôle de la mer dans l'évolution culturelle des peuples. A travers les voies maritimes les peuples communiquent et leurs musiques se mettent en contact.

Activité : « Ecoute trois extraits d'œuvres ayant une forme différente mais le même sujet : la mer.

1. « La mer » de C. Debussy (musique à programme)

2. « Furieuse sur les vagues écumantes » de J. Haydn (référence au mot « aria » d'origine italique signifiant air et à l'opéra)

3. « La mer » de Nikos Skalkotas (ballet) »

P. 67 référence au coquillage utilisé comme la sirène de bateau grâce à son son fort et profond. Il est souligné que les coquillages sont utilisés à Hawaï comme instruments rituels pour annoncer l'arrivée de

personnages importants, pour inviter les gens à des manifestations et pour annoncer le commencement de cérémonies, de spectacles ou de cortèges. De plus, il est mentionné qu'on rencontre la sirène de bateau sous noms divers dans toutes les régions maritimes comme aux îles Fidji de l'Océanie et au Mexique.

- P. 68 Image d'un tableau de Romare Bearden (1912-1988) « Jazz Village ».
- P. 70 référence au mot « demo » qui vient du mot « démonstration » et au mot « studio » (la salle d'enregistrement).
- P. 78 parmi les sites proposés : www.oddmusic.com (voyez et écoutez les instruments de musique les plus originaux du monde), <http://stockholm.music.museum> (musée de musique de Stockholm), www.dsokids.com (Dallas Symphony Orchestra)

En observant les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève de la Musique il y a douze éléments interculturels, dont 8 activités (p. 33/38-39/40/41/43/44/54/65) et 4 références (34/35/57/67), sur environ 80 pages. Quant aux autres éléments présentés ci-dessus, il s'agit plutôt de simples références à des aspects culturels étrangers concernant la musique, dont des chanteurs, des musiciens, des chansons ou des instruments de musique, des compositeurs, des événements, des mots, etc., pourtant sans indication de mise en relation entre ces éléments-ci et les éléments respectifs de la culture grecque ou des cultures des pays d'origine du public scolaire. C'est plutôt à l'enseignant d'utiliser ces informations sur la musique de peuples différents pour mettre en oeuvre des activités interculturelles en classe.

8.2. Cahier d'activités

- P. 4 parole de Rosamund Shuter-Dyson.
- P. 6 parole de Gustan Mahler.
- P. 9 parole d'Herman Reaner
- P. 10 traduction du mot grec « λαλίτσαες » (jouet des enfants dans le passé produisant un son pareil au chant des oiseaux) en anglais entre parenthèses (bird whistles). Mention qu'on rencontre ce type de jouet dans plusieurs pays du monde.

- P. 11 parole de J. Haydn.
Référence à la symphonie n°40 de Mozart et à la façon dont celle-ci a inspiré Chatzidaki à créer la chanson Chassapiko 40.
Activité : « Ecoute deux extraits de ces deux oeuvres respectivement (de Mozart et de Chatzidaki) et fais tes propres remarques. »
- P. 12 parole de Stephen Nachmanovitch.
- P. 18 les mots grecs « harmonie », « mélodie », « rythme », « orchestre » et « musique » écrits en langues différentes et diverses. Mention que la racine de tous ces mots est grecque.
- P. 22 parole de Jen de Muris.
- P. 25-26 référence aux instruments de musique du monde, à leur forme, histoire et utilisation :
- Didgeridoo (Australie)
 - Enzenze (Uganda)
 - Koto (Japon)
 - Bagpipe (Grèce, Irlande, Ecosse)
 - Mandolin (Grèce)
 - Accordion
 - Sitar (Persia, Inde)
 - Guitare (classique ou espagnole) (Espagne)
- Référence à André Segovia, célèbre guitariste espagnol.
- P. 27 parole de Charlie Parker.
Référence aux ressemblances entre plusieurs instruments de musique de pays divers. Exemple d'un tel instrument de musique : enzenze qui vient d'Uganda. Mention que l'on rencontre des instruments de musique pareils dans plusieurs pays africains comme Agola, Cameroun, Kenya, Brésil (sous le nom berimbau), Inde, Hawaï, Thaïlande, Mexique, autres.
Activité : « Fabriquez un enzenze. »
- P. 29 parole de Pierre de Ronsara.
Mention que le 18 décembre est la journée mondiale d'immigration et que le 20 juin est la journée mondiale de réfugiés. Proposition d'organisation par les élèves d'un hommage aux élèves étrangers qui

fréquentent leur école : hommage aux pays d'origine des élèves étrangers, écoute de la musique de leurs pays, apprentissage de mots de leurs langues, dégustation de gourmandises de leurs cuisines traditionnelles.

Référence aux réfugiés et aux immigrés et à leurs ressemblances en tant que situations sociales.

Chanson pour les immigrés aux paroles de Lefteris Papadopoulos (journaliste, parolier et poète grec) et à la musique de Zülfü Livaneli (musicien folk, chanteur, compositeur, romancier, éditorialiste et réalisateur de films turc) : « Comme l'immigré ».

- P. 31 parole d'Aaron Copland.
- P. 33 parole de Stephen Nachmanovich.
- P. 38 parole de Paul Hindemith.
- P. 40 parole de Léon Tolstoï.
- P. 44 parole de Gustav Mahler.
- P. 46 entre parenthèses les mots « ocean drum ».
- P. 48 entre parenthèses les mots « door harp ». Référence à cet instrument de musique utilisé par les Scandinaves pour accueillir leurs invités.
- P. 50 parole de Miles Davis. Activité où il y a les mots en anglais « CD player », « studio », « CD ».
- P. 52 parole de Thomas Beecham.

A partir des éléments présentés ci-dessus, nous pouvons dire que dans le cahier d'activités de la Musique il y a six éléments interculturels, dont 2 activités (p. 11/29) et 4 références (p. 10/18/25-26/27), sur environ 55 pages. En ce qui concerne les autres éléments présentés ci-dessus, il s'agit dans leur majorité de simples références à des musiciens ou compositeurs étrangers par la citation de paroles prononcées par ces personnes-là. De plus, il y a quelques références à des mots étrangers ou à des instruments de musique étrangers sans toutefois quelque mise en relation entre ces éléments-ci et les éléments respectifs d'une autre culture (grecque ou étrangère).

8.3. Livre d'enseignant

Pour l'unité didactique 12, « Le tour du monde en 8 minutes », il est proposé dans le livre d'enseignant un plan de cours indicatif (pp. 62-65). On y fait une liaison avec le projet de travail proposé dans le PEA de la Géographie (p. 4211, Fek 304/13-3-03, tome b) : « *Chansons ou fables du monde entier : mise en œuvre de travaux collectifs de recherche à travers de sources diverses (livres, Internet, courriel), collecte de fables, de chansons, etc., étude de traditions de peuples divers, liaison avec l'histoire et la culture de ces peuples dans le cadre de l'étude géographique*³²⁵ ». Il est souligné que le sujet proposé est très intéressant voire actuel vu la présence d'élèves étrangers dans l'école grecque ce qui fait le multiculturalisme un vécu quotidien. En effet, parmi les objectifs spécifiques qu'on vise que les élèves atteignent à la fin de cette unité on distingue ceux qui se réfèrent à la familiarisation des élèves avec divers genres de musique du monde entier et au contact des élèves avec la langue et la musique d'autres peuples. Comme il est par ailleurs souligné un peu plus loin dans l'unité didactique 14, intitulée « Musique sans... frontières », « *dans l'école multiculturelle grecque actuelle l'éducation interculturelle est une nécessité. L'objectif de base de ladite unité est que les élèves s'aperçoivent que la musique constitue une langue internationale qui unit les gens et qui fonctionne comme moyen de compréhension mutuelle et de coopération. Ce serait bien que l'enseignant mette aux élèves à écouter des extraits de musique d'autres peuples, surtout de nos pays voisins d'où viennent beaucoup d'élèves qui fréquentent les écoles grecques. C'est éventuellement ces élèves-ci qui apportent à l'école du matériel audio-sonore*³²⁶ ».

³²⁵ Ministère de l'Education nationale (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μαρία Θεοδοροπούλου-Γρηγόρης Παπαντώνης-Χαρίκλεια-Άννα Παρασκευοπούλου-Ιωάννης Σπετσιώτης, *Μουσική Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνες, p. 62.

«Τραγούδια ή μύθοι από όλο τον κόσμο: Εκπόνηση ομαδικών εργασιών και διεξαγωγή έρευνας μέσα από πηγές (βιβλία, διαδίκτυο, αλληλογραφία), συγκέντρωση τραγουδιών, μύθων, κλπ., μελέτη των παραδόσεων των διαφόρων λαών, σύνδεσή τους με την ιστορία και την κουλτούρα των λαών στο πλαίσιο της γεωγραφικής μελέτης.» (notre traduction)

³²⁶ *Ibidem*, p. 65.

«Στο σημερινό πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι πολυτέλεια αλλά μια σύγχρονη αναγκαιότητα. Ο βασικός στόχος αυτής της ενότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η μουσική είναι μια διεθνής γλώσσα που ενώνει τους ανθρώπους και λειτουργεί ως μέσο αλληλοκατανόησης και συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να βάλει τους μαθητές να ακούσουν αποσπάσματα από μουσική άλλων λαών, ειδικά από τις γειτονικές μας χώρες από τις οποίες κατάγονται πολλοί μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Οι ίδιοι

De plus, comme il est mentionné dans le Livre d'enseignant de la Musique, dans le recueil de textes de musique (accompagnant le livre d'enseignant) l'enseignant trouvera plusieurs chansons d'autres peuples pour qu'il les utilise en classe à sa guise. Et plus loin il est souligné que « *si dans la classe il y a beaucoup d'élèves d'autres pays ou que la dynamique du groupe/classe l'oblige, cette unité peut couvrir deux ou plus d'heures didactiques et conduire à l'organisation d'un projet de travail interdisciplinaire. L'heure didactique peut commencer avec des écoutes de musiques d'autres peuples ou avec une discussion relative. [...] La musique traditionnelle tzigane est le trait d'union musical qui unit les peuples balkaniques ce qui permet à l'enseignant de faire valoriser l'offre des Tsiganes à la culture musicale mondiale. [...] La référence aux journées mondiales d'immigrés et de réfugiés est le stimulus pour la mise en oeuvre d'un hommage relatif ou d'un projet de travail sur la musique d'autres peuples*³²⁷ ».

9. Langues étrangères (anglais, français, allemand)

9.1. Anglais

La discipline de l'anglais est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant.

9.1.1. Livre d'élève

P. 1-12 Unité 1 intitulée « Notre classe multiculturelle »

Table de contenu/activités de l'unité :

- a. lire des cartes et des quiz de géographie, rapports de pays, formes de relief et nationalités ;
- b. parler de pays et de leur culture, de matières d'école et d'activités

αυτοί μαθητές ίσως να είναι αυτοί που θα φέρουν το σχετικό οπτικοακουστικό υλικό.» (notre traduction)

³²⁷ *Ibidem*, p. 67-68.

«Αν στην τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες ή αν η δυναμική της ομάδας το επιβάλλει, η διδακτική αυτή ενότητα είναι δυνατόν να καλύψει δύο ή και περισσότερες διδακτικές ώρες και να αποτελέσει το ερέθισμα για την οργάνωση ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας. Η διδακτική ώρα ας ξεκινήσει με ακροάσεις μουσικής άλλων λαών ή με σχετική συζήτηση. [...] Η παραδοσιακή τσιγγάνικη μελωδία είναι ο μουσικός συνδετικός κρίκος που ενώνει τους λαούς της Βαλκανικής και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να στρέψει τη συζήτηση στη μεγάλη – αλλά παραγνωρισμένη πολλές φορές – προσφορά των Τσιγγάνων όλου του κόσμου στον παγκόσμιο μουσικό πολιτισμό. [...] Η αναφορά στις παγκόσμιες ημέρες για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες είναι το ερέθισμα για ένα σχετικό αφιέρωμα ή για ένα σχέδιο εργασίας σχετικό με τη μουσική άλλων λαών.» (notre traduction)

quotidiennes ;

c. écouter des élèves parlant de projets scolaires ;

d. écrire des rapports de pays et d'activités quotidiennes des gens.

P. 1-2 Activité : Quiz de géographie sous forme Vrai ou Faux.

Activité de lecture sous le titre « Connaître les venus ». Consigne : « Cette année la 6^e année de notre école internationale accueille quelques élèves de pays différents. Tous les autres élèves veulent les connaître mieux. Lis les rapports ci-dessous pour trouver les réponses dans le quiz de géographie » (il y a trois petits rapports sur trois élèves venant de Géorgie, d'Albanie et d'Ukraine respectivement)

Activité A où on invite les élèves divisés en groupes à remplir un tableau avec la capitale et la nationalité des trois pays mentionnés ci-dessus.

Activité B où on invite les élèves à remplir un tableau avec des informations sur le terrain, le temps et les problèmes des pays mentionnés ci-dessus (toutes les informations vont être tirées des trois rapports présentés sur la page)

P. 5 Activité 1a : « Alice, ta correspondante de Grande Bretagne t'a envoyé quelques photos de ses activités quotidiennes. Regarde les photos ci-dessous et écrit ce qu'elle fait tous les jours. » (quelques photos d'Alice)

Activité 1b : « Maintenant écrit dans le diagramme suivant ce que font les élèves en Grèce et en Grande Bretagne. »

Activité 2 : Jeu de rôles (interview) Consignes :

Elève A : « Tu es journaliste et tu interviewe un élève d'autre pays. »

Elève B : « Tu es élève d'autre pays et tu réponds aux questions du journaliste. »

(Pour aider les élèves il y a des questions indicatives dans l'Appendix à la fin du livre. Ces questions portent sur le pays, la situation familiale, le travail, les loisirs, les goûts)

P. 7 Photos de Taj Mahal.

P. 26-27 Unité 3 intitulée « Des créatures imaginaires »

Photos de trois créatures imaginaires : Shrek (une monstre), une fée et

- cyclope Polyphème de la mythologie grecque avec un petit texte de référence à ces trois personnages respectivement.
- P. 33 référence aux héros de BD de pays différents : photos de Lucky Luck, Superman, Batman, Skroutz, Astérix et Obélix.
Activité : « Ecris pour ton héros de BD préféré. »
- P. 41 référence à Icare, personnage de la mythologie grecque.
- P. 45 courte référence biographique au père de l'hélicoptère Igor Sikorski.
- P. 46 référence à la chute d'Icare d'après la mythologie grecque avec photo du tableau de Pieter Brueghel, représentant la chute d'Icare.
- P. 47 référence aux frères Montgolfier et l'invention de la montgolfière.
- P. 90 parole de Gandhi se référant aux biens matériels.
- P. 109 référence à des films et des livres en anglais. Photos de Charles Dickens, William Shakespeare et Steven Spielberg.

D'après les éléments présentés ci-dessus, dans le livre d'élèves de l'anglais les éléments interculturels sont très peu nombreux³²⁸. En effet, on y trouve quatre éléments interculturels, dont 2 activités (p. 1-3) et 2 références (p. 26-27/33), sur environ 167 pages. On y trouve aussi de simples références à des aspects culturels étrangers quelconques, dont des mythes, des inventions, des films, des livres, etc., que l'enseignant peut utiliser pour la mise en œuvre des activités interculturelles auprès de ses élèves.

9.1.2. Cahier d'activités

- P. 1 Activité 1 : « Fais une liste de personnes d'autres pays que tu connais. »
Activité 2 : « Peux-tu trouver les mots « rivière » et « montagne » en d'autres langues ? Tu peux interroger tes amis venant d'autres pays ou chercher sur Internet. »
Activité de vocabulaire : « Corresponds les pays avec les

³²⁸ Presque dans toutes les unités il y a des références à la culture grecque ou des textes en grec. Toutefois, lorsque l'on parle d'éléments interculturels dans les manuels d'une langue étrangère nous nous référons plutôt à des éléments d'autres cultures que la culture grecque qui est la culture des élèves indigènes. Nous considérons qu'il est normal voire naturel de trouver des éléments culturels et linguistiques grecs dans les livres d'enseignement d'une langue étrangère dans le système éducatif grec.

- nationalités. » (tableau avec les pays et les nationalités)
- P. 20-21 Activités sur le comparatif et le superlatif contenant des références à des pays différents du monde entier. Par exemple, « Asia est le continent le plus large du monde (44,579,000 km²) » ou « Inde est plus peuplé que Saudi Arabia », etc.
- P. 33 Activité : « Lis les textes suivants sur les vacances de quelques élèves. Quel est selon toi le meilleur ? » (cinq élèves : Mohamed qui est allé en Palestine, Ala et Abdul qui sont allés en Jordanie, Hussan qui est allé en Syrie et Elina qui est allée à Paris)
- P. 44 texte présentant l'histoire du yo-yo (jouet) avec références à l'antiquité grecque, aux Egyptiens et aux Philippinains.
- P. 60-61 référence à des personnages célèbres de pays différents : Maradonna, Panagiotis Giannakis, Mohamed Ali, Madonna. (photos)
- P. 71 photo de la Tour Eiffel.

Comme dans le livre d'élève de l'anglais de même dans le cahier d'activités de cette discipline on trouve très peu d'éléments interculturels. Il s'agit plutôt de trois activités interculturelles (p. 1) dont une activité d'éveil aux langues. Il y a aussi de simples références à des aspects culturels étrangers quelconques, celles-ci étant aussi peu nombreuses.

9.2. Français

Comme nous l'avons déjà vu plus haut tant pour l'enseignement du français que pour l'enseignement de l'allemand au primaire il n'y a pas de manuels didactiques rédigés et distribués aux écoles par les autorités éducatives centrales. Les enseignants peuvent utiliser en classe un manuel de leur choix parmi les manuels d'enseignement du français et de l'allemand (de maisons d'édition grecques ou étrangères) figurant dans une liste de manuels approuvée par le ministère. Etant pour nous impossible d'analyser et de présenter dans cette étude tous les manuels figurant dans la liste approuvée par le ministère, nous avons choisi de présenter ici les éléments interculturels trouvés dans les manuels didactiques choisis et enseignés par les enseignants de français et d'allemand de notre échantillon.

Dans le cas du français langue étrangère, le manuel de français choisi et enseigné par les enseignants de notre échantillon dans les deux dernières années du primaire est *Copains Copines 1 et 2* de Véronique Antoniadis et Maria Pia Manetti (éd. Trait d'union). Cette méthode d'enseignement est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant. Nous présentons ci-après seulement les éléments interculturels trouvés dans le manuel *Copains Copines 1* vu que dans le manuel *Copains Copines 2* il n'y a pas de référence ni d'activité interculturelle sauf la présence de six copains (les mêmes personnages pour les deux livres, 1 et 2), Martin, Camille, Djamila, Noé, Maé et Wang, dont une fille noire et un garçon d'Asie.

9.2.1. Livre d'élève (Copains Copines 1)

P. 8-9 trois activités contenant des aspects culturels de pays différents, dont des monuments, des bâtiments, des loisirs, des animaux, des objets de technologie, des artistes, des athlètes, etc. On invite les élèves à cocher ceux parmi ces éléments qui sont français. Pas de mise en relation d'éléments culturels de pays différents.

En général, comme nous le constatons par les éléments présentés ci-dessus, dans le livre d'élève de français (*Copains Copines 1*), à part quelques images d'aspects culturels de pays différents, on ne trouve pas d'activités ni de références interculturelles.

9.3. Allemand

Dans le cas de l'allemand langue étrangère, le manuel d'allemand choisi et enseigné par les enseignants de notre échantillon dans les deux dernières années du primaire est *Luftballons Kids A et B* (éd. Kounalaki). Cette méthode d'enseignement est composée d'un livre d'élève et d'un livre d'enseignant. Il n'y a pas de cahier d'activités séparé car celles-ci sont intégrées dans le livre d'élève.

9.3.1. Livre d'élève (Luftballons Kids A)

P. 21 référence à des prénoms allemands et grecs (deux tableaux contenant des prénoms allemands et grecs respectivement).

- P. 34-35 carte de l'Europe avec les pays européens en allemand.
Chanson contenant tous les pays européens et disant que tous les européens quel que soit leur pays d'origine particulier sont identiques.
- P. 37 référence à euro (monnaie unique des pays européens)
- P. 39 mots grecs et allemands dont l'écoute est la même mais la signification différente.
- P. 40 des capitales européennes en allemand.

9.3.2. Livre d'élève (Luftballons Kids B)

- P. 15 un dialogue dans lequel des enfants de pays différents parlent de leur pays d'origine et de la langue parlée.
Activité de jeu de rôles à l'imitation de ce dialogue.
- P. 31 texte sur la mode contenant des mots en anglais qu'on utilise pour parler de la mode : « super », « cool », « prima », « in », « out », « trendy », « rock ».
- P. 85 texte se référant à des voyages dans des pays différents et aux plats traditionnels qu'on peut y goûter :
 - Allemagne – Kaiserschmarrn
 - Grèce – Moussaka
 - Italie – Spaghetti
 - Paris – Mousse au chocolat
 - Espagne – Paella
 - Angleterre – Fish and chips
- P. 94 texte se référant aux voyages. Dans le texte il y a des mots anglais : « last minute », « Mrs », « Mr », « First class », « Economy class », « Business class ». Mention que pour les voyages on utilise des termes de la langue anglaise.

Comme dans le cas du manuel de français langue étrangère, nous constatons ici à partir des données présentées ci-dessus, que dans le manuel choisi par les enseignants de notre échantillon pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans les deux dernières années du primaire il y a très peu d'éléments interculturels.

10. Sciences physiques (y compris la Biologie)

La discipline des Sciences physiques est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant.

10.1. Livre d'élève

- P. 21 référence aux pays producteurs de pétrole. Mention qu'il y a différence à la composition du pétrole selon le pays producteur et les régions d'origine du pétrole.
- P. 25 publicité étrangère d'un produit détergent. Mention que le premier produit détergent pour le lavage de vêtements à la main a été produit en Allemagne en 1907.
- P. 31 référence au gaz naturel et aux pays qui nous en procurent, la Russie et l'Algérie.
- P. 33 le terme anglais « gas » qui signifie gaz.
- P. 35 le terme « pizza ».
- P. 36 référence à l'artiste autrichien Hundertwasser. Mention qu'à Vienne on utilise de l'énergie produite par la combustion des ordures.
- P. 48 référence au pharmacien Pilatre de Rozier et à Marquis d'Arlandes qui ont volé pour la première fois en montgolfière en 1783 au-dessus des toits parisiens. Mention que la première montgolfière a été construite par les frères Montgolfier.
- P. 59 référence aux termes latins utilisés pour désigner les plantes.
- P. 60 référence au chercheur anglais Priestley et à ses expériences.
- P. 64-65 images de divers types d'animaux sauvages de pays différents. Mention qu'en Egypte ancienne on désignait plusieurs divinités par une forme d'animal. Mention qu'en Inde la vache est un animal sacré.
- P. 78 image de l'Afrique. Référence à l'Amazone, une des plus grandes forêts du monde, se trouvant en Afrique du Sud.
- P. 94 référence au physicien danois Hans Christian Oersted qui a démontré la liaison entre l'électricité et le magnétisme. Mention que les expériences qui ont suivi ont amené les physiciens français Ampère et Arago et l'américain Henry à la construction des premiers électro-aimants.

- P. 98 référence au premier tram électrique inauguré en 1881 à Berlin par Werner Siemens. En 1886 à Berlin circulait aussi le métro.
- P. 99 référence à Hans Christian Oersted et à ses expériences (image). Mention que le train aérien électromagnétique le plus rapide se trouve au Japon.
- P. 100 référence aux savants Hans Christian Oersted, Michael Faraday et Joseph Henry. Référence biographique à Michael Faraday (photo).
- P. 111 référence à Louis Braille qui a inventé le système d'écriture Braille.
- P. 115 référence à la provenance du mot grec « ἀλάτι » du terme latin « sal » et sa liaison au salaire des soldats romains (au lieu d'argent on leur donnait du sel). Mots référés : « salarius », « salary » et « sale » (mots anglais).
- P. 116 mention que les premiers laboratoires de production de savon ont été construits en Italie, en Espagne et en France. Le premier produit détergent pour le lavage de vêtements à la main a paru dans le marché en Allemagne en 1907.
- P. 121 référence aux scientifiques Louis Paster, Joseph Lister et Robert Koch (photos).

D'après les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève des Sciences physiques il n'y a pas de références ni d'activités interculturelles à l'exception d'une référence (p. 115) au mot grec « sel » et à sa provenance latine du terme « sal ». A cette occasion, on y trouve aussi la citation des mots anglais « salarius », « salary » et « sale ». En ce qui concerne les autres éléments présentés ci-dessus, il s'agit de simples références à des aspects culturels étrangers, dont des images, des mots, des inventions, des noms, etc., mais sans indication de quelque mise en relation entre ces éléments-ci et des éléments respectifs d'autres cultures. Cette remarque s'applique aussi aux éléments présentés ci-dessous suite à l'étude du cahier d'activités de la discipline en question.

10.2. Cahier d'activités

- P. 40 référence à la conduite de gaz naturel qui relie la Russie et la Grèce.
- P. 52-53 image avec Astérix et Obélix.
- P. 90/92/93/96 images de divers animaux sauvages dont quelques-uns n'existent pas en Grèce.
- P. 178 BD avec Astérix et Obélix.

11. Géologie-Géographie

La discipline de la Géologie-Géographie est composée d'un livre d'élève, d'un cahier d'activités et d'un livre d'enseignant. Comme nous le verrons ci-après la matière de la Géographie s'offre de par sa nature à une approche interculturelle du savoir. Dans le cadre de cette discipline on fait des références à d'autres continents, pays, peuples, langues, religions, coutumes, traditions, cultures, etc. Toutefois, la simple référence à des aspects culturels de pays différents ne constitue pas à elle-seule une approche interculturelle s'il n'y a pas de mise en relation entre des éléments appartenant à des cultures différentes et diverses.

11.1. Livre d'élève

- P. 17 référence aux pays suivants : Espagne, Niger, Australie, Japon, Venezuela, et à leur position par rapport à l'hémisphère du Sud ou du Nord. Photos des régions suivantes : Indonésie, Vorneo, Kenya, Amazone, Uganda. Photo de Greenwich à Londres.
- P. 19 la carte du Globe. Référence aux coordonnées géographiques de régions/pays divers sur Terre.
- P. 22 référence aux Grecs anciens, à Copernicus et à Galilée.
- P. 24 photo d'Australie à Noël (c'est l'été).
- P. 27 référence à Armstrong et à Aldrin, les premiers astronautes qui ont marché sur la Lune. (photos)
- P. 28 référence historique aux Egyptiens, aux Grecs et aux Chinois qui avaient considéré que Venus était deux étoiles. Référence aux Romains qui ont appelé cette planète Venus.

- P. 30 présentation des cinq continents. Photo de l’emblème des Jeux Olympiques avec les cinq cercles chacun représentant un continent.
Sujet à discussion : « Pourquoi les cercles sont unis ? »
- P. 48 extrait du livre de Paolo Cohelo « La cinquième montagne ».
- P. 49 carte géomorphologique du Globe. Référence aux grandes chaînes de montagnes et de plaines dans les cinq continents.
- P. 50 sujet à discussion : « En observant la carte géomorphologique mondiale discutez sur quelles régions de notre planète se sont développés de grandes civilisations. Examinez si le relief de la terre a été une des raisons du développement. »
- P. 51 activité collective : « On se divise en trois groupes et on trouve des éléments sur les civilisations des Inkas, des Egyptiens et des Babyloniens. On relie leur position géographique à leur développement. »
- P. 52-54 référence aux plus grands rivières et lacs du monde. (photos de tableaux)
Sujet à discussion : « En observant sur le tableau les régions traversées par les rivières discutons sur les peuples qui y vivent et sur les activités qu’ils y développent. »
Activité collective (facultative) : « On se divise en cinq groupes. Chaque groupe choisit une grande rivière soit d’Asie, soit d’Afrique, soit d’Europe, soit d’Amérique du Sud, soit d’Amérique du Nord. On examine les caractéristiques économiques, sociales et culturelles des habitants qui vivent aux bords de ces rivières. »
- P. 55 référence aux grandes civilisations anciennes de Mésopotamie, d’Egypte, de Chine et des Indes qui doivent leur développement aux rivières Tigre, Euphrate, Nil, Choyangk Cho, Gange, Indus.
- P. 56 photo de Danube et de Mississippi.
- P. 66 sujet à discussion : « Observez la carte et localisez les zones climatiques où il y a les régions les plus densément habitées de la planète. »
- P. 67 activité collective : « On se divise en groupe correspondant au nombre des continents. Chaque groupe trouve les régions les plus

- densement habitées du continent choisi et les facteurs qui ont contribué à cette répartition de la population. »
- P. 68 la phrase « j'aime mes amis » en langues différentes.
- P. 69 sujet à discussion : « Etudiez sur la carte la répartition des religions les plus répandues au monde et trouvez la religion dominante sur chaque continent. »
- P. 70 sujet à discussion : « Discutez sur la nécessité de la tolérance dans tous les pays du monde. »
- P. 71-73 référence à la vie aux déserts (images)
- P. 74-76 référence à la vie aux régions polaires (images)
- P. 77-79 référence à la vie aux forêts tropicales (images)
- P. 79 activité collective (facultative) : « Divisons-nous en deux groupes : les Pygmées et les Badou. On va trouver des informations sur la vie de ces deux tribus. »
Un petit extrait d'un livre de Gabriel Garcia Marquez décrivant la vie aux forêts tropicales.
- P. 80-82 référence à la vie aux régions tempérées (images)
activité : « Comparons le mode de vie des tribus aux forêts tropicales et aux régions polaires avec celui des gens aux régions tempérées de la Terre. Quel est le comportement des premiers et des deuxièmes à l'égard de la nature ? »
- P. 93 sujet à discussion : « Observez sur la carte la position du Danemark, de la France, de l'Autriche, de la Pologne et de la Grèce et caractérisez le climat de chacun de ces pays. Justifiez vos caractérisations. »
- P. 95 activité collective (facultative) : « Chaque élève choisit un pays d'Europe. On examine le climat de ce pays et on recense les activités de ses habitants ainsi que le développement dans divers domaines de la vie sociale. »
- P. 99 activité : « Montre sur la carte politique les pays d'Europe et leur capitale. »
- P. 102 activité collective (facultative) : « Divisons-nous en trois groupes. Le premier groupe construira une carte avec les pays d'Europe et

leurs capitales. Le deuxième groupe peindra leurs drapeaux et leur place sur la carte et le troisième groupe trouvera le monument historique principal de chaque pays et le dessinera sur la carte. On va construire une petite Europe sur le mur de notre classe. »

P. 103

carte de l'Europe.

Activité : « Faisons un voyage imaginaire en traversant Danube se ses sources jusqu'à ses estuaires. Tout au long du voyage recensons les éléments culturels (langue, religion, éléments historiques, etc.) des peuples qu'on rencontrera. »

P. 104-105

mention que chaque peuple d'Europe parle sa propre langue et a ses propres us et coutumes. Toutefois, les peuples d'Europe ont une identité culturelle commune dont un élément considérable est la religion. La religion dominante des pays d'Europe est le christianisme se présentant en trois dogmes différents (les orthodoxes, les catholiques, les protestants). Dans quelques pays prévaut le mahométanisme (l'islam).

Sujet à discussion : « Trouvez les modes de cohabitation harmonieuse entre les peuples de confession différente. »

P. 106

présentation sous forme d'étoile de monuments de la civilisation européenne : Grèce-Parthenon, Italie-Colosseum, Autriche-Palais royal Belvedere, Russie-Musée Ermitaz, Grande Bretagne-Abbaye West-Minster, France-Tour Eiffel.

P. 107

photos de Démocrite, de Voltaire et de Mozart.

Sujet à discussion : « Discutez entre vous sur l'oeuvre de chaque créateur. Quels Européens connaissez-vous qui ont créé des oeuvres considérables dans les domaines du théâtre, de la littérature, de la poésie, de la musique et de la danse, contribuant de cette façon au développement de la culture européenne ? »

Mention que la civilisation européenne a été créée par les Européens avec la contribution de tous les habitants de notre planète.

P. 108

sujets à discussion :

- « Discutez entre vous sur les éléments culturels qui ont

contribué au développement de la civilisation européenne et qui viennent des peuples d'Asie et d'Afrique.

- « Discutons ensemble pourquoi Rome est nommée « ville éternelle » et Paris « ville de la lumière. »

activité collective (facultative) : « Avec nos propres groupes on cherche dans des sources diverses et on trouve des monuments et des oeuvres d'art qui décorent et qui caractérisent les capitales des pays européens. »

P. 110 sujets à discussion :

- « Discutez entre vous et trouvez des produits connus qui sont produits en Europe et qui caractérisent chaque pays, comme par exemple les raisins pour la Grèce, le lait pour l'Hollande, etc. »
- « Discutez entre vous et trouvez les produits les plus connus du secteur secondaire que produisent les pays d'Europe. »

P. 111 sujet à discussion : « Discutez entre vous sur les services du tertiaire procurés en Europe. Mentionnez des services caractéristiques de pays européens connus. »

P. 112 carte avec les pays de l'UE.

Sujet à discussion : « Nommez les pays-membres de l'Union Européenne et la capitale de chaque pays. »

P. 114 sujet à discussion : « Union Européenne : 25 pays-membres, 450 millions d'habitants et 20 langues officielles. Quel est l'élément commun entre nous tous ? Quelle est notre différence ? Discutez sur ce qu'on attend de l'Union Européenne. »

P. 121 sujet à discussion : « Comparons les peuples de l'Inde et du Japon et repérons leurs différences. » (image de pêcheurs en Inde, image de Japonaises dans l'Industrie de produits électroniques)

activité collective (facultative) : « On se divise en six groupes autant les régions de l'Asie. On compare les produits de chaque région selon son climat et son relief. »

P. 122-124 référence aux habitants de l'Asie, à leur origine, leurs langues, leurs religions, leur culture et leur niveau de vie.

Sujet à discussion : « Observez les images suivantes et essayez de

trouver les peuples qu'elles désignent. Connaissez-vous quelque chose sur ces peuples ? » (image de religions d'Asie, image de la civilisation d'Asie, image de Babylone, image de Istar)

Activité : « Nommons les pays du Proche Orient et repérons les éléments communs de leurs peuples. »

Sujet à discussion : « Trouvez sur la carte de votre classe les pays de l'Asie du Sud et nommez ces pays et leurs capitales. »

P. 129 sujets à discussion :

- « Discutons pourquoi en Afrique nous rencontrons cette grande variété de coutumes, d'habitudes et de cultures, des éléments qui la désignent comme « mosaïque » de cultures et d'ethnies. »
- « Examinons les relations entre les Grecs et les Egyptiens de l'époque d'Alexandre le Grand jusqu'aujourd'hui. Constantin Kavafis constitue un trait d'union fort de cette relation. »

P. 136-141 référence aux habitants et aux états de l'Amérique du Nord (images)

mention dans le glossaire géographique (page 138) que « société multiculturelle » est une société composée de groupes de gens de culture différente qu'ils conservent et transmettent à leurs descendants.

P. 146-148 référence aux habitants et aux états de l'Amérique du Sud (images)

Sujet à discussion : « Trouvez des éléments culturels de l'Amérique du Sud connus dans le monde entier. Quel nom légendaire dans le domaine sportif vient de l'Amérique du Sud ? »

Activité collective (facultative) : « Divisons-nous en deux groupes et ramassons des informations sur la civilisation des Inkas et des Tsimou. »

P. 153-155 référence aux habitants et aux états de l'Océanie.

Sujet à discussion : « Discutons sur l'influence de la cohabitation des peuples sur les éléments culturels (us, coutumes, musique, cuisine, etc.). »

Activité collective (facultative) : « Divisons-nous en trois groupes. Le premier groupe apportera des éléments culturels sur les Papous.

Le deuxième groupe cherchera des informations relatives à la vie des indigènes sur les îles Fidji de Mélanésie. Le troisième groupe ramassera des informations sur la vie des Maori qui vivent en Nouvelle Zélande. »

En observant les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que dans le livre d'élève de la Géologie-Géographie il y a un grand nombre d'éléments interculturels, dont 32 activités (p. 50-54/66-67/70/79-82/93/95/99/102-103/105/107/108/110-112/114/121-124/129/146-148/153-155) et 7 références (28/30/55/68/104-106/136-141), sur environ 155 pages. A part les éléments interculturels, on y trouve aussi de simples références à des pays étrangers, à leur mode de vie, leurs aspects culturels quelconques, leurs paysages, leurs productions, leurs habitants, leur organisation sociale, politique, économique, etc., que l'enseignant peut utiliser pour la mise en œuvre d'activités interculturelles en classe. Toutefois, il est très important de souligner que parmi les activités interculturelles mentionnées ci-dessus il y en a 8 avec l'indication « facultative » ce qui donne la liberté à l'enseignant de choisir de les mettre en œuvre ou non auprès de ses élèves.

11.2. Cahier d'activités

- P. 30 activité : « Ecris la phrase « nous faisons une excursion » en plusieurs langues en demandant tes parents, tes frères aînés, des amis. »
- P. 42 activité 2 : « Ramasse des informations sur des danses et des instruments de musique traditionnels de trois pays européens de ton choix. »
- activité 3 : « Les habitants de quelques pays d'autres continents parlent certaines langues européennes. Explique comment cela est arrivé. »
- P. 43 activité 2 : « Beethoven a excellé dans la musique, Picasso dans la peinture, Odysseas Elytis dans la poésie. Trouve d'autres grands artistes et créateurs européens, écris les domaines dans lesquels ils ont fait des prouesses et mentionne une de leurs œuvres. »
- activité 3 : « Dans le cadre suivant fais un collage d'œuvres de

peinture, de sculpture ou d'architecture d'artistes européens connus.
Dans chaque image écris le nom du créateur. »

P. 45 réponds aux questions suivantes :

- pourquoi la Suède et la Finlande sont les pays avec la plus grande production de bois dans toute l'Europe ?
- pourquoi la Norvège est le pays pêcheur le plus grand d'Europe ?
- pourquoi la Suisse a développé à un grand degré l'élevage ?
- pourquoi la France est réputée pour ses vins ?

P. 52 activité : « Trouve des éléments culturels (habit, cuisine, musique, architecture, etc.) dans ta ville qui montrent l'influence de civilisations différentes – arabe, chinois, autres – et écris-les ci-dessous. »

P. 60 activité : « Les habitants actuels de l'Amérique du Nord constituent une société multiculturelle. Comment selon toi tous ces gens réussissent à vivre ensemble malgré leurs différences ? »

D'après les éléments présentés ci-dessus, nous constatons que même dans le cahier d'activités de la Géologie-Géographie il y a 5 activités interculturelles, dont une d'éveil aux langues (p. 30).

12. Education physique (EPS)

La discipline de l'Education physique est composée d'un livre d'élève et d'un livre d'enseignant, les mêmes pour les deux dernières années du primaire. D'après les éléments présentés ci-dessous, nous constatons que dans le Livre d'élève de l'Education physique on peut trouver très peu de références et d'activités interculturelles. En effet, les unités thématiques dans le cadre desquelles les enseignants sont invités à procéder à une approche interculturelle du savoir par la mise sur place d'activités contenant des éléments culturels de pays divers sont celles des danses traditionnelles et des jeux en Grèce et dans d'autres pays.

12.1. Livre d'élève

P. 94 photo avec des enfants venant de pays différents.

Activité : « Organisez une manifestation sportive. » (il y a des

propositions indicatives concernant l'objectif de cette manifestation dont un objectif culturel : la présentation de danses traditionnelles de régions différentes de Grèce ou d'autres pays)

P. 98-99 des idées pour la mise en œuvre de manifestations : « Des jeux d'autres pays », « Des jeux traditionnels de notre pays ».

12.2. Livre d'enseignant

P. 15 Dans la description des objectifs souhaités à être atteints par la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage de l'Education physique il est mentionné que les enseignants ont comme objectif d'aider les élèves à comprendre que le monde constitue un tout. Cela peut être atteint entre autres par le droit accordé aux minorités d'apprendre des danses de leur pays d'origine.

P. 132 Dans l'unité thématique des danses traditionnelles grecques il est indiqué aux enseignants de discuter avec les élèves sur les danses locales de leur région ou de leur lieu d'origine.

Conclusion

Tels sont les éléments interculturels trouvés dans les curricula et les manuels de la sixième année du primaire dans le système éducatif grec. Comme nous le constatons, quelques disciplines se prêtent plus que d'autres à une approche interculturelle du savoir qui y est contenu. Par ailleurs, dans presque toutes les disciplines de la sixième année du primaire on trouve des références à des aspects culturels étrangers que l'enseignant peut utiliser pour mettre en œuvre des activités interculturelles auprès de ses élèves. Toutefois, il est important de souligner à ce point que, quoique dans plusieurs disciplines on rencontre un nombre plus ou moins important de références ou d'activités interculturelles, on y trouve très peu d'éléments interculturels ou culturels qui se réfèrent aux pays d'origine de la majorité des élèves étrangers fréquentant l'école grecque. La dimension interculturelle dans les curricula et les manuels didactiques constituant une innovation éducative de la part du ministère de l'Education nationale en Grèce, nous nous intéressons par la suite à relever l'innovation dans les pratiques de classe des enseignants telle qu'elle transparaît dans le discours oral et écrit des enseignants de notre échantillon.

13. La validation des hypothèses, d'après les résultats de l'analyse du contenu des manuels didactiques de la sixième année du primaire

Hypothèses 4 : Le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et de démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est faible, tant en ce qui concerne... :

- H.4.1 : ... les nouveaux matériels didactiques : effectivement (cf. hypothèse 3.5), la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels didactiques 1) est peu importante ; 2) comprend très peu d'éléments sur les langues et les cultures d'origine du public scolaire.

Cette hypothèse peut être partiellement corroborée. Suite à l'analyse du contenu des manuels didactiques de la sixième année du primaire, nous pouvons dire que le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et de démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est très faible en ce qui concerne l'origine linguistique et culturelle des élèves fréquentant leurs classes. En effet, les nouveaux manuels didactiques comprennent très peu d'éléments sur les langues et les cultures d'origine du public scolaire.

En ce qui concerne la place accordée à des références ou activités interculturelles dans les nouveaux manuels didactiques de la sixième année du primaire, celle-ci diffère en nombre et en contenu selon la discipline enseignée :

- dans les manuels d'Arts figuratifs, de Théâtre, de Religion, d'Histoire, d'Education civique, de Maths, de Sciences physiques et d'Education physique, la place accordée à des éléments interculturels est peu importante ;
- dans les manuels de Langues étrangères, en dehors des éléments appartenant à la langue maternelle (le grec) et la langue cible (l'anglais, le français et l'allemand respectivement), la place accordée à d'autres éléments interculturels est peu importante ;

- dans les manuels de Musique, la dimension interculturelle est un peu plus apparente (on y trouve un nombre plus élevé, par rapport aux manuels présentés ci-dessus, d'éléments interculturels) ;
- dans le manuel de Géologie-Géographie, on trouve un nombre important d'éléments et d'activités interculturels.

De ce qui découle de notre analyse, dans leur majorité les nouveaux manuels de la sixième année du primaire comprennent un nombre faible d'éléments interculturels. Toutefois, nous constatons que dans tous les manuels didactiques il y a des références, plus ou moins nombreuses, à des aspects culturels différents et divers, qui peuvent donner l'occasion à l'enseignant de déclencher des discussions ou de mettre en œuvre des activités interculturelles valorisant et exploitant le potentiel pluriculturel du public scolaire.

QUATRIÈME PARTIE :
LES CONTENUS OU DÉMARCHES
INTERCULTURELS DANS LES PRATIQUES
DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE
D'APRÈS LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE
QUANTITATIVE

Chapitre 1. Les données sur les élèves étrangers et les pratiques de classe déclarées

Introduction

Dans cette partie, nous exposons les données de l'enquête quantitative. Dans une première section, nous présentons les représentations qu'ont les enseignants du primaire quant au nombre d'enfants étrangers ou d'enfants dont l'un des parents est étranger qu'il y a dans leur(s) classe(s). Dans une deuxième section, nous décrivons la façon dont les enseignants perçoivent la présence d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s), c'est-à-dire si celle-ci est pour eux une source d'avantages, de difficultés ou les deux à la fois dans le processus d'enseignement/apprentissage. Parallèlement, nous présentons les manières dont la présence d'élèves étrangers influence les pratiques de classe déclarées et la place accordée à des contenus ou démarches interculturelles.

1. Le nombre d'élèves étrangers ou d'élèves dont l'un des parents est étranger

L'écrasante majorité des enseignants que nous avons interviewés ou qui ont répondu à notre questionnaire, indépendamment de leur spécialité (maître généraliste ou enseignant de spécialité) ou de la région où se situe leur établissement scolaire (Athènes, Thessalonique ou Patmos) disent avoir des élèves étrangers dans leur(s) classe(s) ou des élèves dont l'un des parents est étranger.

En effet, comme nous le verrons dans le tableau ci-dessous, 94,8% des enseignants disent avoir dans leur(s) classe(s) des élèves étrangers ou dont l'un des deux parents est étranger. Au contraire, seulement 5 enseignants sur 96 déclarent qu'ils n'ont pas dans leur(s) classe(s) d'élèves correspondant à ces critères.

Tableau 1. A. Question fermée : Avez-vous des élèves étrangers dans votre classe ou des élèves dont l'un des parents est étranger? Oui Non
 B. Question ouverte numérique : Si oui, précisez : nombre des élèves étrangers ; nombre des élèves dont l'un des parents est étranger ; ensemble de la classe.

EXISTENCE ELVS ETRANG/UN PARENT ETRANG	Nb.cit.	Freq.
Oui	91	94,8%
Non	5	5,2%
TOTAL OBS.	96	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 77,04$, ddl = 1, $1-p = >99,99\%$.

NB ELEVES ETRANGERS	Nb.cit.	Freq.	ELEVES DONT UN PARENT ETRANG	Nb.cit.	Freq.
Moins de 2	24	28,9%	Moins de 2	55	67,1%
De 2 a 4	29	34,9%	De 2 a 4	17	20,7%
De 4 a 6	10	12,1%	De 4 a 6	3	3,7%
De 6 a 8	8	9,6%	De 6 a 8	2	2,4%
De 8 a 10	2	2,4%	De 8 a 10	1	1,2%
De 10 a 12	2	2,4%	De 10 a 12	2	2,4%
12 et plus	8	9,6%	12 et plus	2	2,4%
TOTAL CIT.	83	100%	TOTAL CIT.	82	100%
Minimum = 0, Maximum = 55			Minimum = 0, Maximum = 14		

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 55,83$, ddl = 7, $1-p = >99,99\%$.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 202,78$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Ce qui est intéressant dans les tableaux présentant le nombre de notre population d'élèves cible, c'est que la majorité des enseignants témoins, soit 29 enseignants sur 83 (34,9%), disent avoir de 2 à 4 élèves étrangers dans leur classe, tandis que 55 enseignants sur 82 (67,1%) disent avoir moins de 2 élèves dont l'un des parents est étranger dans leur(s) classe(s). Il faut souligner ici que la réponse « moins de 2 » couvre aussi bien les réponses affirmant l'existence d'un élève étranger ou d'un élève dont l'un des parents est étranger que celles affirmant l'absence totale d'élèves étrangers ou dont l'un des parents est étranger.

Pour avoir une image plus claire concernant les représentations des enseignants à l'égard du nombre de la population d'élèves cible dans leur(s) classe(s), nous répartissons ci-dessous les réponses des enseignants en quatre modalités de réponses commençant par la modalité « 1-4 » jusqu'à la modalité « plus de 12 ».

A partir de ce regroupement des réponses des enseignants nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 2. Nombre d'élèves étrangers / dont l'un des parents est étranger.

B ELEVES ETRANGERS CLASSE(S)	Nb.cit.	Freq.	B ELEVES UN PARENT ETRANGE	Nb.cit.	Freq.
1-4	48	65,8%	1-4	39	83,0%
5-8	14	19,2%	5-8	4	8,5%
9-12	6	8,2%	9-12	3	6,4%
plus de 12	5	6,9%	plus de 12	1	2,1%
TOTAL CIT.	73	100%	TOTAL CIT.	47	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 67,33$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 84,66$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

A partir des éléments contenus dans les tableaux ci-dessus, nous constatons que la majorité des enseignants qui ont répondu à cette question, soit 48 enseignants sur 73, affirment qu'ils ont dans leur classe(s) de 1 à 4 élèves étrangers. De même, 39 enseignants sur 47 affirment qu'ils ont de 1 à 4 élèves dont l'un des deux parents est étranger.

Cherchant à voir s'il y a une différence entre maîtres généralistes et enseignants de spécialité dans leurs réponses à cette question, nous arrivons aux résultats présentés dans les tableaux suivants qui paraissent à première vue particulièrement intéressants.

Tableaux 3. tableaux croisés : Nombre d'élèves étrangers/dont l'un des deux parents est étranger/ Spécialité d'enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	professeurdespecial	TOTAL
NB ELEVES ETRANGERS CLASSE(S)			
1-4	81,3% (39)	36,0% (9)	65,8% (48)
5-8	12,5% (6)	32,0% (8)	19,2% (14)
9-12	6,3% (3)	12,0% (3)	8,2% (6)
plus de 12	0,0% (0)	20,0% (5)	6,9% (5)
TOTAL	100% (48)	100% (25)	100% (73)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 18,64$, ddl = 3, 1-p = 99,97%.

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	Professeurdespecial	TOTAL
NB ELEVES UN PARENT ETRANGER			
1-4	91,2% (31)	61,5% (8)	83,0% (39)
5-8	5,9% (2)	15,4% (2)	8,5% (4)
9-12	2,9% (1)	15,4% (2)	6,4% (3)
plus de 12	0,0% (0)	7,7% (1)	2,1% (1)
TOTAL	100% (34)	100% (13)	100% (47)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,89$, ddl = 3, 1-p = 92,45%.

Nous observons que seuls les enseignants de spécialité affirment avoir dans leur classe plus de 12 élèves étrangers ou élèves dont l'un des deux parents est étranger. Toutefois, dans notre évaluation des résultats obtenus par notre recherche quantitative, nous devons prendre en considération que, à la différence des maîtres généralistes qui enseignent dans une classe particulière dont ils sont responsables pendant l'année scolaire, les enseignants de spécialité enseignent dans plusieurs classes et sont très souvent obligés de se déplacer dans deux ou trois établissements scolaires pour compléter leurs horaires définis par les lois de l'éducation. Par conséquent, leurs réponses concernant le nombre des élèves peuvent être trompeuses, étant donné que celles-ci concernent le plus souvent le nombre total de la population d'élèves étudiée dans toutes les classes où ils enseignent et non le nombre d'élèves en question dans chaque classe particulière. Cela est dû probablement à la formulation de notre question qui ne précise pas que les nombres sollicités doivent concerner chaque classe séparément.

En ce qui concerne le pourcentage de la population cible sur la population totale, c'est-à-dire des élèves étrangers ou des élèves dont l'un des parents est étranger par rapport au nombre total des élèves de la classe, il n'a pas pu être saisi faute de données. Les réponses recueillies à la question où on demande aux enseignants de donner le nombre total des élèves de la classe ne peuvent pas apporter de données valables pour notre recherche. En effet, hormis un pourcentage très faible d'enseignants qui donnent le nombre total des élèves de leur classe, la plupart d'entre eux se contentent de citer le nombre total des élèves étrangers et dont l'un des parents est étranger. Cela est dû probablement à la formulation de notre question qui n'est pas très claire et à sa place dans le questionnaire car elle fait suite aux questions sur le nombre de la population cible alors qu'il aurait été préférable qu'elle les précède.

Selon les données statistiques qui nous sont procurées par l'Institut d'Education de Rapatriés et d'Education Interculturelle (IPIOΔE), le nombre des élèves étrangers scolarisés dans les écoles primaires publiques durant l'année scolaire 2006-2007 s'élève à 54.415 élèves sur 586.884 élèves en total, soit environ 9,3%. En plus, selon les dernières directives du ministère de l'Education nationale, le nombre maximum d'élèves en classe à l'école primaire s'élève à 30 élèves par classe. Par ailleurs, les éléments statistiques sur l'enseignement primaire public pour l'année scolaire 2008-2009, fournis par le ministère de l'éducation nationale, indiquent que le nombre moyen d'élèves par classe est 16,6³²⁹. Si on prend en considération, d'une part, la moyenne nationale d'élèves par classe (16,6) et, d'autre part, les réponses de la majorité des enseignants de notre échantillon (1-4) concernant le nombre d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s), nous voyons que ce nombre se situe majoritairement de 12% à 24% environ par rapport à la moyenne nationale d'élèves par classe. Bien sûr, les résultats statistiques de notre enquête ne nous permettent pas de présenter des données précises concernant le pourcentage des élèves étrangers par rapport au nombre total d'élèves de classe.

Par ailleurs, comme on le verra ci-après, la grande majorité des élèves étrangers (84,4%) fréquentant les classes des enseignants de notre échantillon viennent d'Albanie suivie de Russie et de Pologne. La réponse « autre » est partagée entre 21 pays d'origine (Egypte, Afrique, Pakistan, Arménie, Brésil, Chine, Moldavie, Syrie, Irak, Venezuela, Nigeria, Australie, Canada, Ceylan, Lettonie, France, Géorgie, Sierra Leone, Ukraine, Angleterre, Amérique). Toutefois, il est important de mentionner que selon les données statistiques du ministère de l'éducation nationale, 10% des élèves étrangers fréquentant l'école grecque sont nés en Grèce.

³²⁹ Source YPEPTH http://ypepth.gr/el_ec_category6638.htm

Tableau 4. Question fermée multiple : Quel(s) est/sont le(s) pays d'origine de ces élèves?

PAYS ORIGINE ELEVES ETRANGERS	Nb.cit.	Freq.
Albanie	81	84,4%
Bulgarie	12	12,5%
Roumanie	12	12,5%
Russie	18	18,8%
Pologne	15	15,6%
Autre	23	24,0%
TOTAL OBS.	96	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 134,42$, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

1.1 Représentations du nombre d'élèves étrangers et pratiques de classe interculturelles

Quel que soit le nombre (fort ou faible) d'élèves étrangers déclaré, il semble que les enseignants essaient d'exploiter le potentiel pluriculturel de leur classe, même si le contenu des nouveaux manuels didactiques du primaire ne les aide pas à le faire (nous verrons plus loin les éléments se référant à la dimension interculturelle dans les manuels didactiques). Sur cette base, nous avons établi deux profils différents correspondant aux représentations des enseignants concernant le nombre d'élèves étrangers dans la classe. A partir de cette distinction, nous observons les pratiques de classe déclarées accordant ou pas une place à des contenus ou démarches interculturels.

Tableaux 5. Strate A : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Nombre d'élèves étrangers=1-4
Strate B : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Nombre d'élèves étrangers=5-8

A.

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	20	64,5%
Non	11	35,5%
TOTAL CIT.	31	100%

B.

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTE	Nb.cit.	Freq.
Oui	10	90,9%
Non	1	9,1%
TOTAL CIT.	11	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 2,61$, ddl = 1, 1-p = 89,40%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 16' contenant 48 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maitre généraliste ; Professeur de spécialité" et NB ELEVES ETRANGERS CLASSE(S) = "1-4"

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 7,36$, ddl = 1, 1-p = 99,33%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 17' contenant 14 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maitre généraliste ; Professeur de spécialité" et NB ELEVES ETRANGERS CLASSE(S) = "5-8"

A partir des éléments affichés sur ces tableaux ci-dessus, nous constatons que plus le nombre d'élèves étrangers déclaré augmente, plus les réponses négatives concernant la mise en œuvre dans les pratiques de classe de contenus ou démarches interculturels diminue (64% « oui » contre 35,5% « non » et 90,9% « oui » contre 9,1% « non » respectivement). En ce qui concerne la distinction établie, dans le tableau suivant, entre maîtres généralistes et enseignants de spécialité, il semble que les enseignants de spécialité hésitent plus que les maîtres généralistes à exploiter dans le processus d'enseignement le potentiel pluriculturel de leur classe, une fois que le nombre d'élèves étrangers déclaré est plus faible (entre 1 et 4). Bien évidemment, on doit prendre en considération le fait que les enseignants de spécialité donnent souvent le nombre total d'élèves étrangers, pour toutes leurs classes. Dans ce cas, il faut noter que le nombre d'élèves étrangers déclaré (1-4) est vraiment très faible pour un enseignant qui a plusieurs classes.

Tableaux 6. Tableaux croisés. Strate A : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Nombre d'élèves étrangers=1-4 / Strate B : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Nombre d'élèves étrangers=5-8

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
SPECIALITE ENSEIGNANT			
Maitre generaliste	85,0% (17)	81,8% (9)	83,9% (26)
Professeur de specialite	15,0% (3)	18,2% (2)	16,1% (5)
TOTAL	100% (20)	100% (11)	100% (31)

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES SPECIALITE ENSEIGNANT	Oui	Non	TOTAL
Maitre generaliste	40,0% (4)	0,0% (0)	36,4% (4)
Professeur de specialite	60,0% (6)	100% (1)	63,6% (7)
TOTAL	100% (10)	100% (1)	100% (11)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,05$, ddl = 1, 1-p = 18,23%.

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,63$, ddl = 1, 1-p = 57,21%.

Mais le nombre des citations est si faible que l'on ne pourrait, en tout état de cause, mettre en évidence des résultats statistiquement significatifs.

Synthèse

Dans leur presque totalité les enseignants de notre échantillon disent qu'ils ont des élèves étrangers dans leur(s) classe(s). La réponse « 1-4 » est celle qui acquiert le plus grand nombre de suffrages. Par ailleurs, l'Albanie comme pays d'origine des élèves étrangers se trouve à la première place suivie de Russie et de Pologne. En ce qui concerne les pratiques de classe déclarées, la majorité des enseignants, indépendamment de leur spécialité et de leur expérience professionnelle indiquent qu'ils exploitent dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Néanmoins, il semble que la différence entre les réponses affirmatives et négatives (10 « oui » contre 1 « non ») concernant l'exploitation ou non du potentiel pluriculturel de leur classe devient beaucoup plus significative lorsque le nombre d'élèves étrangers déclaré est plus élevé.

2. La présence d'élèves étrangers dans la classe comme une source : a. d'avantages ; b. de difficultés ; c. d'avantages et de difficultés

Après les questions posées quant au nombre de notre population d'élèves étudiée et quant au pays d'origine de ces élèves, nous interrogeons les enseignants sur la façon dont ils perçoivent la présence d'élèves étrangers dans leur classe. Nous souhaitons savoir si cette présence constitue pour eux une source d'avantages, une source de difficultés ou les deux à la fois. A l'exception d'un seul enseignant de notre échantillon qui nous affirme que la présence d'élèves étrangers dans sa classe n'est ni l'un ni l'autre et de trois enseignants qui ne répondent pas à cette question, la majorité des enseignants de notre échantillon (47,8%) disent percevoir la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source d'avantages et de difficultés à la fois.

Tableau 7. Question fermée : Croyez-vous que la présence d'élèves étrangers dans votre classe est une source :

RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS	Nb.cit.	Freq.
d'avantages	21	22,8%
de difficultes	27	29,4%
d'avantages/de difficultes	44	47,8%
TOTAL CIT.	92	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 9,28$, ddl = 2, 1-p = 99,04%.

Bien que la différence entre le nombre des enseignants qui ont répondu « d'avantages » et ceux qui ont répondu « de difficultés » ne soit pas grande il nous paraît intéressant de noter que 27 enseignants (29,4%) contre 21 (22,8%) sur l'échantillon total de 92 enseignants (100%) se représentent la présence dans leur classe d'élèves venant d'autres pays uniquement comme une source de difficultés.

En essayant de comprendre les raisons qui conditionnent cette perception des enseignants nous les invitons à en donner les raisons principales. Il nous paraît très utile de voir les explications avancées par les enseignants. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 8. Question ouverte : Pourquoi source d'avantages ?

RS ELEVES SOURCE D'AVANTAGES	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
contact avec d'autres cultures/echange d'elements culturels	46	71,9%	0	0,0%	46 (1,44)	62,2%
comprehension et acceptation de la diversite linguistique/c	5	7,8%	3	30,0%	8 (0,20)	10,8%
rejet du racisme et de la xenophobie	1	1,6%	4	40,0%	5 (0,09)	6,8%
avoir du gout pour les langues etrangeres	1	1,6%	2	20,0%	3 (0,06)	4,1%
occasion de mise en oeuvre de l'approche interculturelle	3	4,7%	0	0,0%	3 (0,09)	4,1%
stimulation de la classe	2	3,1%	1	10,0%	3 (0,08)	4,1%
autre	6	9,4%	0	0,0%	6 (0,19)	8,1%
TOTAL CIT.	64		10		74	100%

La question est à 2 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 140,54$, ddl = 7, 1-p = >99,99%.

Selon les résultats de notre analyse, un pourcentage très élevé d'enseignants (71,9%) ayant répondu que la présence d'élèves étrangers est une source

d'avantages disent que cette présence donne aux enfants l'occasion d'entrer en contact avec d'autres cultures et d'échanger des éléments culturels entre eux. Il faut cependant noter que ce n'est qu'un pourcentage d'enseignants très faible, à savoir 3 enseignants sur 64 (4,7%), qui répond que la présence d'élèves étrangers dans la classe est une source d'avantages en raison de l'occasion qu'elle offre de mettre en œuvre une approche interculturelle du savoir.

Comme on l'a remarqué plus haut, les enseignants se représentant la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés sont plus nombreux que ceux se représentant cette présence comme une source d'avantages. Comme on le verra dans le tableau ci-dessous, les raisons qui font, selon les enseignants, de la présence d'élèves étrangers dans la classe une source de difficultés sont plutôt d'ordre linguistique et concernent la possibilité de communication et compréhension effective entre eux-mêmes et les élèves.

Tableau 9. Question ouverte : Pourquoi source de difficultés ?

RS ELEVES SOURCE DE DIFFICULTES	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
a cause de difficultes d'apprentissage/connaissance insuffisante du grec	45	68,2%	0	0,0%	5 (1,36)	58,4%
a cause du manque de formation/d'infrastructures materielles-techniques	8	12,1%	0	0,0%	3 (0,24)	10,4%
cela provoque des phenomenes de comportement raciste/conflits entre	6	9,1%	2	18,2%	3 (0,21)	10,4%
a cause de la mentalite differente/problemes de communication et d'int	4	6,1%	6	54,6%	0 (0,21)	13,0%
a cause du niveau de comprehension cognitive heterogene	2	3,0%	2	18,2%	4 (0,09)	5,2%
autre	1	1,5%	1	9,1%	2 (0,05)	2,6%
TOTAL CIT.	66		11		77	100%

La question est à 2 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 100,12$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

D'après le nombre total des citations (58,4%), la raison principale qui est avancée par les enseignants de notre échantillon (indépendamment de leur spécialité) d'une perception de la présence d'élèves étrangers comme une source de difficultés est la connaissance insuffisante de la langue grecque par ces derniers. Comme les enseignants l'expliquent, le manque de connaissance ou la connaissance insuffisante du grec provoque chez les élèves étrangers des difficultés d'apprentissage, faute de compréhension, durant le processus d'enseignement/apprentissage. Le problème s'aggrave d'autant plus que les

parents des élèves étrangers ne peuvent pas les aider à la maison ne connaissant pas eux non plus suffisamment la langue du pays d'accueil.

Etant donné que le flux migratoire en Grèce a augmenté pendant la dernière décennie et que, jusqu'à la fin du 20^e siècle, l'éducation du pays a toujours été fortement monolingue et monoculturelle, il est intéressant de voir s'il y a une relation entre l'expérience professionnelle des enseignants et leur perception de la présence d'élèves étrangers dans leur classe. L'intérêt de cette question repose sur la supposition que les enseignants ayant une expérience professionnelle plus longue n'ont pas toujours été confrontés à une composition linguistiquement et culturellement polymorphe de leur classe, ce qui peut être une situation relativement plus familière chez les enseignants recrutés les dernières années.

Tableau 10. Tableau croisé. Expérience professionnelle de l'enseignant / Représentations de la présence des élèves étrangers

RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS	d'avantages	dedifficultes	antages/dedifficu	TOTAL
EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANT				
3-8	55,0% (11)	25,9% (7)	38,6% (17)	38,5% (35)
9-13	15,0% (3)	7,4% (2)	15,9% (7)	13,2% (12)
14-et plus	30,0% (6)	66,7% (18)	45,5% (20)	48,4% (44)
TOTAL	100% (20)	100% (27)	100% (44)	100% (91)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,85$, ddl = 4, 1-p = 85,59%.

A partir des éléments de cette corrélation, la dépendance entre les deux variables semble être peu significative. Toutefois, il faut noter que les enseignants les plus nombreux à avouer que la présence d'élèves étrangers ne constitue qu'une source de difficultés sont ceux ayant une expérience professionnelle de 14 ans et plus. Comme nous le remarquons dans le tableau ci-dessus, sur le nombre total de 27 enseignants qui croient que la présence d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s) n'est que source de difficultés, 66,7% (soit 18 enseignants) sont des enseignants qui ont une expérience professionnelle de 14 ans et plus. En revanche, 11 enseignants sur 20 (soit 55,0%) qui croient que la présence d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s) n'est que source d'avantages disent qu'ils ont une expérience professionnelle de 3 à 8 ans.

2.1. Présence d'élèves étrangers et influence sur les pratiques de classe des enseignants

La majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire considèrent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source d'avantages et de difficultés à la fois. Selon les raisons avancées qualifiant la présence d'élèves étrangers comme source d'avantages, les enseignants situent en première place l'occasion offerte aux élèves par la composition multiculturelle de leur classe d'entrer en contact avec des éléments culturels différents et d'échanger des idées avec des enfants porteurs de cultures différents. Par ailleurs, ils croient que la composition multiculturelle de leur classe aidera les élèves à comprendre et à accepter la diversité linguistique et culturelle. Selon notre positionnement théorique, pour que les élèves se sensibilisent à la diversité linguistique et culturelle et qu'ils développent chez eux des compétences telles qu'elles les rendent capables de coexister en harmonie dans une société linguistiquement et culturellement plurielle, il faut que les enseignants intègrent dans leurs pratiques de classe une orientation interculturelle.

Par conséquent, ce que nous cherchons à détecter dans le discours des enseignants c'est, tout d'abord, la manière dont la présence d'élèves étrangers fonctionne dans le processus d'enseignement/apprentissage par rapport aux pratiques enseignantes mises sur place. Etant en quête de cette information, nous invitons les enseignants à nous dire si la présence d'élèves étrangers influence ou non leur façon d'enseigner. Dans le cas où les enseignants répondent par l'affirmative à cette question, nous leur demandons de décrire cette influence, à savoir de présenter ce qu'ils font devant le potentiel pluriculturel de leur classe.

Tableau 11. Question fermée : Est-ce que la présence d'élèves étrangers dans votre classe influence la façon dont vous enseignez ? Oui Non

INFLUENCE PRESENCE ELEVES ETRANGERS	Nb.cit.	Freq.
Oui	43	45,7%
Non	51	54,3%
TOTAL CIT.	94	100%

A première vue, le contenu de ce tableau ne paraît pas pouvoir nous fournir d'informations intéressantes étant donné que la différence entre les enseignants qui répondent « oui » et ceux qui répondent « non » n'est pas significative. Toutefois, il nous paraît vraiment intéressant de noter que la majorité des enseignants de notre échantillon (54,3%), indépendamment de leur spécialité ou expérience professionnelle, indiquent que la présence d'élèves étrangers dans leur classe n'influence pas leur façon d'enseigner. Nous verrons plus loin, dans la partie consacrée aux pratiques enseignantes innovantes face au public pluriculturel de leur classe, le rôle que joue cette affirmation (de la non influence sur leurs pratiques d'enseignement) dans la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées.

Par ailleurs, le contenu de ce tableau acquiert un intérêt particulier une fois qu'on le rattache au contenu du tableau ci-après qui présente les diverses manières dont la présence d'élèves étrangers dans la classe influence, selon les enseignants, leurs pratiques d'enseignement. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 12. Question ouverte : Si oui, de quelle façon ?

MODE INFLUENCE PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
je simplifie le cours/les notions enseignées	17	41,5%	0	0,0%	17 (0,83)	35,4%
je consacre plus de temps aux élèves étrangers/aide supplémentaire	11	26,8%	5	71,4%	16 (0,66)	33,3%
j'intègre dans le cours des éléments de leur pays/culture d'origine	7	17,1%	1	14,3%	8 (0,37)	16,7%
je suis plus sensible aux besoins/difficultés des élèves étrangers	2	4,9%	0	0,0%	2 (0,10)	4,2%
autre	4	9,8%	1	14,3%	5 (0,22)	10,4%
TOTAL CIT.	41		7		48	100%

La question est à 2 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 18,46$, ddl = 5, $1-p = 99,76\%$.

A partir des éléments présentés ci-dessus, nous constatons que la majorité des enseignants (41,5%) fournissant une explication sur l'influence de la présence d'élèves étrangers dans leurs pratiques de classe, avouent qu'ils essaient d'enseigner de façon plus simple et compréhensive afin que les élèves étrangers puissent s'intégrer dans le cours et avancer au même rythme que les élèves

indigènes. Les réponses apportées par les enseignants à cette question peuvent être rattachées au problème de la connaissance insuffisante de la langue grecque par les élèves étrangers avancée plus haut comme raison de difficultés apportée par la présence d'élèves étrangers dans la classe. La spécialité d'enseignant ou l'expérience professionnelle ne semblent pas jouer un rôle significatif dans les résultats obtenus à cette question.

En outre, il nous paraît très important de noter que ce n'est qu'un pourcentage assez faible (16,7%) des citations concernant la façon dont la présence d'élèves étrangers influence les pratiques enseignantes qui est relatif à la mise en œuvre de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire. Autrement dit, seulement 8 enseignants sur 43 qui disent que la présence d'élèves étrangers dans leur classe influence la façon d'enseigner affirment qu'ils intègrent dans le cours des éléments du pays et de la culture d'origine des élèves étrangers.

Pour avoir une image plus claire de la relation entre la présence d'élèves étrangers dans la classe et l'influence que celle-ci exerce sur les pratiques enseignantes, nous établissons une liaison dans le tableau suivant entre les éléments concernant les représentations que les enseignants se font de la présence d'élèves étrangers dans leur classe et ceux concernant la façon dont cette présence influence les pratiques de classe des enseignants. Les résultats qui dérivent de cette corrélation sont très intéressants.

Tableau 13. Tableau croisé. Représentations de la présence d'élèves étrangers / Mode d'influence des pratiques enseignantes

MODE INFLUENCE PRATIQUES ENSEIGNANTES	écours/lesnotions	sauzelevesetrang	Jeselementsdeleu	xbesoins/difficulte	autre	TOTAL
RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS						
d'avantages	12,5% (2)	6,3% (1)	50,0% (4)	50,0% (1)	0,0% (0)	17,0% (8)
de difficultes	56,3% (9)	37,5% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	60,0% (3)	38,3% (18)
d'avantages/de difficultes	31,3% (5)	56,3% (9)	50,0% (4)	50,0% (1)	40,0% (2)	44,7% (21)
TOTAL	100% (16)	100% (16)	100% (8)	100% (2)	100% (5)	100% (47)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 15,53$, ddl = 8, 1-p = 95,04%.

Il nous paraît très intéressant de voir que la majorité des enseignants (15 enseignants sur 18) qui perçoivent la présence d'élèves étrangers comme une

source de difficultés avouent qu'ils simplifient le cours et les notions enseignées ou qu'ils consacrent plus de temps aux élèves étrangers pour leur offrir une aide supplémentaire. Il est à remarquer qu'aucun d'eux (0,0%) n'intègre dans le cours des éléments du pays ou de la culture d'origine des élèves étrangers. Au contraire, la moitié des enseignants (4 enseignants sur 8) se représentant la présence d'élèves étrangers comme une source d'avantages affirment qu'ils intègrent dans leur cours des éléments culturels des élèves étrangers. Il semble que la représentation que les enseignants se font de la présence d'élèves étrangers dans leur classe joue un rôle dans l'adoption ou pas, dans les pratiques de classe, de contenu ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.

2.1.1. Représentations de la présence d'élèves étrangers et contenus ou démarches interculturels déclarés

Essayons de voir quelle est la relation entre les représentations des enseignants à l'égard de la présence d'élèves étrangers dans la classe et les pratiques de classe interculturelles déclarées. Sur cette base, nous avons établi trois profils différents correspondant aux représentations des enseignants selon que cette présence est considérée comme une source d'avantages, une source de difficultés ou les deux à la fois. A partir de cette distinction, nous observons les pratiques de classe déclarées accordant une place ou non à des contenus ou démarches interculturels.

A. Représentation de la présence d'élèves étrangers : source d'avantages

Tableau 16. Strate : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Représentation de la présence d'élèves étrangers comme une source d'avantages

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	9	75,0%
Non	3	25,0%
TOTAL CIT.	12	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 3,00$, ddl = 1, 1-p = 91,67%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 19' contenant 21 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maitre généraliste ; Professeur de spécialité" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "d'avantages"

D'après les résultats affichés sur le tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des enseignants (75%, soit 9 enseignants sur 12), indépendamment de spécialité d'enseignant ou d'expérience professionnelle, qui perçoivent la présence d'élèves étrangers comme une source d'avantages, intègrent, selon leurs discours, dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches exploitant la diversité linguistique et culturelle des élèves.

B. Représentation de la présence d'élèves étrangers : source de difficultés

Il est particulièrement intéressant de constater que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels est plus faible chez les enseignants qui se représentent la présence d'élèves étrangers comme une source de difficultés. Bien que l'écart entre les réponses affirmatives et les réponses négatives ne soit pas considérable, il faut noter que la moitié des enseignants (52,9%, 9 enseignants sur 17) avouent ne pas exploiter dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Par ailleurs, il semble que l'hésitation à la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels est plus forte chez les enseignants de spécialité.

Tableaux 17. Strate : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Représentation de la présence d'élèves étrangers comme une source de difficultés

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES		Nb.cit.	Freq.
Oui		8	47,1%
Non		9	52,9%
TOTAL CIT.		17	100%

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	professeurdespecia	TOTAL
RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES			
Oui	50,0% (6)	40,0% (2)	47,1% (8)
Non	50,0% (6)	60,0% (3)	52,9% (9)
TOTAL	100% (12)	100% (5)	100% (17)

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 0,06$, ddl = 1, 1-p = 19,16%.

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,14$, ddl = 1, 1-p = 29,34%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 19' contenant 27 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maître généraliste ; Professeur de spécialité" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "de difficultés"

C. Représentation de la présence d'élèves étrangers : source d'avantages/de difficultés

En ce qui concerne les enseignants qui croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est une source d'avantages et de difficultés à la fois, 66,7% (soit 20 enseignants sur 30) disent qu'ils exploitent dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire, même si le contenu des nouveaux manuels didactiques ne les aide pas à le faire. La spécialité d'enseignant ou l'expérience professionnelle ne jouent pas un rôle significatif dans les pratiques des enseignants déclarées.










Tableaux 18. Strate : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Représentation de la présence d'élèves étrangers comme une source d'avantages/de difficultés

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	20	66,7%
Non	10	33,3%
TOTAL CIT.	30	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 3,33$, ddl = 1, 1-p = 93,21%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 19' contenant 44 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maitre généraliste ; Professeur de spécialité" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "d'avantages/de difficultés"

Voici un aperçu global de la liaison entre ces deux variables : les représentations de la présence d'élèves étrangers et les pratiques d'enseignement déclarées :

MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS	Oui	Non	TOTAL
d'avantages	 24,3% (9)	 13,6% (3)	 20,3% (12)
de difficultés	 21,6% (8)	 40,9% (9)	 28,8% (17)
d'avantages/de difficultés	 54,1% (20)	 45,5% (10)	 50,9% (30)
TOTAL	100% (37)	100% (22)	100% (59)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,76$, ddl = 2, 1-p = 74,80%.

2.1.2. Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers et contenus ou démarches interculturels déclarés

Voyons maintenant quelle est la relation entre les représentations des enseignants à l'égard de l'influence qu'exerce la présence d'élèves étrangers sur les pratiques de classe et les pratiques de classe interculturelles déclarées. Sur cette base, nous avons établi deux profils différents correspondant aux perceptions des enseignants selon s'il existe ou pas une influence relative à la présence d'élèves étrangers dans leur classe. A partir de cette distinction, nous observons les pratiques de classe déclarées accordant une place ou non à des contenus ou démarches interculturels.

A. Représentation des enseignants : la présence d'élèves étrangers n'influence pas la façon d'enseigner

Tableaux 14. Strate : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Influence de la présence d'élèves étrangers sur la façon d'enseigner=non
(N.B. « Représentations manuels et pratiques enseignantes » correspond à la question fermée : Si vous pensez que l'aide apportée par les manuels pour exploiter la diversité linguistique et culturelle de votre classe est très peu importante ou qu'elle n'existe pas, essayez-vous par vous-mêmes de le faire ?)

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	17	47,2%
Non	19	52,8%
TOTAL CIT.	36	100%

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	SPECIALITE ENSEIGNANT		TOTAL
	Maitregeneraliste	professeurdespecia	
Oui	42,3% (11)	60,0% (6)	47,2% (17)
Non	57,7% (15)	40,0% (4)	52,8% (19)
TOTAL	100% (26)	100% (10)	100% (36)

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 0,11$, ddl = 1, 1-p = 26,11%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 12' contenant 51 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maître généraliste ; Professeur de spécialité" et INFLUENCE PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "Non"

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,91$, ddl = 1, 1-p = 65,91%.

Quoique la différence entre les réponses apportées par les enseignants ne soit pas très significative, il est particulièrement intéressant de noter que la majorité des enseignants (52,8%, soit 19 enseignants sur 36) qui ont répondu que la présence d'élèves étrangers dans leur classe n'influence pas la façon d'enseigner, affirment qu'ils n'exploitent pas dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Par ailleurs, suite à la distinction établie entre les

réponses des maîtres généralistes et celles des enseignants de spécialité, il semble que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes est plus faible chez les maîtres généralistes (57,7% « non » contre 42,3% « oui »). Au contraire, la majorité des enseignants de spécialité (60%) déclarent qu'ils exploitent dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle du public de leur classe.

B. Représentation des enseignants : la présence d'élèves étrangers influence la façon d'enseigner

Pour ce qui concerne les enseignants qui répondent affirmativement à la question concernant l'influence qu'exerce la présence d'élèves étrangers sur la façon d'enseigner, ceux-ci affirment majoritairement (88%, soit 22 enseignants sur 25), indépendamment de leur spécialité d'enseignement, qu'ils exploitent la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire dans le processus d'enseignement, même si le contenu des nouveaux manuels didactiques ne les aide pas suffisamment à le faire.

Tableau 15. Strate : Maître généraliste / Professeur de spécialité – Influence de la présence d'élèves étrangers sur la façon d'enseigner=oui

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	22	88,0%
Non	3	12,0%
TOTAL CIT.	25	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 14,44$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 12' contenant 43 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT Parmi "Maître généraliste ; Professeur de spécialité" et INFLUENCE PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "Oui"

En ce qui concerne le contenu précis des pratiques interculturelles mises en œuvre, nous le présentons en détail plus loin dans la partie où on se réfère aux pratiques innovantes des enseignants par rapport au contenu interculturel des manuels didactiques.

Voici un aperçu global de la liaison entre ces deux variables : les représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers et les pratiques d'enseignement déclarées :

MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES INFLUENCE PRESENCE ELEVES ETRANGER	Oui	Non	TOTAL
Oui	56,4% (22)	13,6% (3)	41,0% (25)
Non	43,6% (17)	86,4% (19)	59,0% (36)
TOTAL	100% (39)	100% (22)	100% (61)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 10,64$, ddl = 1, 1-p = 99,89%.

Synthèse

Pour la plupart des enseignants de notre échantillon, la présence d'élèves étrangers dans leur classe constitue aussi bien une source d'avantages qu'une source de difficultés. L'occasion d'entrer en contact avec des éléments culturels d'autres pays ainsi que d'échanger des éléments culturels différents apparaissent comme les avantages les plus importantes de la composition multiculturelle du public scolaire. D'un autre côté, les difficultés d'apprentissage qu'affrontent les élèves étrangers, faute de connaissance suffisante de la langue grecque, constituent la source des difficultés entraînées par leur présence la plus souvent avancée par les enseignants. La majorité des enseignants qui perçoivent la présence d'élèves étrangers comme source de difficultés ont une expérience professionnelle de 14 ans et plus. Tant la majorité des enseignants qui perçoivent la présence d'élèves étrangers comme source d'avantages que la majorité des enseignants qui perçoivent cette présence comme source d'avantages et de difficultés à la fois, affirment exploiter dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. En revanche, la majorité des enseignants percevant cette présence uniquement comme source de difficultés affirment qu'ils n'intègrent pas dans leurs pratiques d'enseignement de contenus ou démarches interculturels.

Par ailleurs, la majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire affirment que la présence d'élèves dans leur classe n'influence pas leur façon d'enseigner. Parmi ces enseignants, la majorité des maîtres généralistes avouent ne pas exploiter dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Quant à ceux qui disent que cette présence entraîne une

modification dans leurs pratiques de classe, les réponses concernant le contenu des pratiques en question ont un intérêt particulier. En effet, à la question portant sur la façon dont la présence d'élèves étrangers influence les pratiques d'enseignement, seuls 8 enseignants sur 43 affirment intégrer dans leur enseignement des contenus ou démarches interculturels. Toutefois, une fois qu'on leur pose un peu plus loin une question plus précise sur l'exploitation du potentiel pluriculturel de leur classe, le nombre des mêmes enseignants s'élève à 22. C'est-à-dire que 22 enseignants sur 43 (soit presque 50%), ayant répondu que la présence d'élèves étrangers dans leur classe influence leur façon d'enseigner, répondent maintenant qu'ils exploitent dans leur enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves.

Chapitre 2. Les données sur les manuels didactiques de la sixième année du primaire et les pratiques de classe déclarées

Introduction

Dans cette partie, nous exposons les données sur les manuels de la sixième année du primaire et les pratiques de classe des enseignants par rapport à la composition linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. Dans une première section, nous présentons les représentations que se font les enseignants de l'approche interculturelle dans l'enseignement et de la dimension interculturelle introduite dans les nouveaux manuels didactiques de la sixième année du primaire. Dans une deuxième section, nous présentons les représentations des enseignants concernant l'aide, plus ou moins importante, que leur apportent les nouveaux manuels didactiques à exploiter la diversité linguistique et culturelle de leur classe. Parallèlement, dans les deux sections nous présentons les pratiques déclarées des enseignants en centrant notre intérêt sur la place qu'ils accordent à des contenus ou démarches exploitant le potentiel pluriculturel de leur classe.

1. Représentations de l'approche interculturelle dans l'enseignement

Dans notre cadre théorique nous avons défini l'éducation interculturelle comme toute démarche éducative qui essaie de mettre en relation des éléments linguistiques et culturels d'origines ethniques différentes et diverses. Il en découle que l'approche interculturelle dans l'éducation est tout contenu ou démarche d'enseignement censés prendre en considération et mettre en relation des éléments culturels appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes et diverses. Avant d'examiner les réponses des enseignants concernant la dimension interculturelle dans les manuels didactiques de la sixième année du primaire, voyons ce que signifie pour les enseignants de notre échantillon la mise en œuvre d'une approche interculturelle au sein du processus d'enseignement/apprentissage. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 19. Question ouverte : Décrivez en quelques mots ce que signifie pour vous « approche interculturelle » dans l'enseignement.

RS APPROCHE INTERCULTURELLE	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
traitement d'un objet cognitif en utilisant des elements de cultures dif	25	30,1%	0	0,0%	25 (0,60)	29,8%
prise en consideration/valorisation dans le cours de la diversite cultu	36	43,4%	1	100%	37 (0,88)	44,1%
enseignement qui promeut l'acceptation mutuelle/le respect de la div	9	10,8%	0	0,0%	9 (0,22)	10,7%
enseignement qui estompe les differences culturelles entre les eleve	7	8,4%	0	0,0%	7 (0,17)	8,3%
je ne sais pas	2	2,4%	0	0,0%	2 (0,05)	2,4%
autre	4	4,8%	0	0,0%	4 (0,10)	4,8%
TOTAL CIT.	83		1		84	100%

La question est à 2 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 69,14$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Sur un total de 83 enseignants qui ont répondu à cette question, un pourcentage de citations assez élevé (44,1%) rattache la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement à une prise en considération et valorisation dans le cours de la diversité culturelle des élèves. Un seul enseignant, dont la réponse est incluse dans la modalité « autre », nous a répondu que la mise en œuvre d'une approche interculturelle est un enseignement qui met en œuvre une comparaison des ressemblances et des différences entre les éléments de cultures diverses. Par ailleurs, la réponse donnée par un pourcentage important d'enseignants (29,8%), selon laquelle il s'agit du traitement d'un objet cognitif en utilisant des éléments de cultures différentes, nous fait penser à une autre approche éducative, c'est-à-dire celle de l'interdisciplinarité, qui est introduite en tant qu'axe éducatif central dans les nouveaux curricula de 2005.

En prenant en considération toutes les réponses apportées à la question relative à la signification que les enseignants accordent à l'approche interculturelle, nous arrivons à la constatation que la plupart d'entre eux croient que la mise en œuvre de cette approche vise à l'intégration dans le processus d'enseignement d'éléments culturels différents et à la valorisation de la diversité culturelle. Il semble que des variables professionnelles caractérisant les enseignants, telles que la formation enseignante (diplôme de base, master ou doctorat obtenus), les stages suivis, l'expérience professionnelle, ne jouent pas un rôle considérable dans la

formulation de la représentation de l'approche interculturelle. Ce n'est que la spécialité enseignante qui semble y apporter de petites différenciations.

Tableau 20. Tableau croisé. Représentations de l'approche interculturelle / Spécialité d'enseignant

RS APPROCHE INTERCULTURELLE	SPECIALITE ENSEIGNANT		TOTAL
	Maitre generaliste	Professeur des spécialités	
traitement d'un objet cognitif en utilisant des éléments de cultures différentes	30,4% (17)	28,6% (8)	29,8% (25)
prise en considération/valorisation dans le cours de la diversité culturelle des élèves	46,4% (26)	39,3% (11)	44,1% (37)
enseignement qui promeut l'acceptation mutuelle/le respect de la diversité culturelle	8,9% (5)	14,3% (4)	10,7% (9)
enseignement qui estompe les différences culturelles entre les élèves	12,5% (7)	0,0% (0)	8,3% (7)
je ne sais pas	1,8% (1)	3,6% (1)	2,4% (2)
autre	0,0% (0)	14,3% (4)	4,8% (4)
TOTAL	100% (56)	100% (28)	100% (84)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 12,49$, ddl = 5, 1-p = 97,13%.

D'après les éléments affichés sur le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que dans les deux cas, celui des maîtres généralistes et celui des enseignants de spécialité, les pourcentages les plus élevés sont accordés à la définition de l'approche interculturelle comme une démarche éducative qui prend en considération et valorise dans le cours la diversité culturelle des élèves. Par ailleurs, il est intéressant de noter que certains enseignants de spécialité y apportent des représentations un peu différenciées qui sont classifiées dans la catégorie « autre ». Selon ces représentations des enseignants de spécialité, l'approche interculturelle acquiert également les significations suivantes :

« la prise en considération lors du processus d'enseignement des expériences communes entre les élèves » (obs. 32 / enseignante d'anglais) ;

« l'adaptation de l'enseignement aux besoins linguistiques et éducatifs des élèves » (obs. 1 / enseignante de français) ;

« l'enseignement qui se focalise sur les éléments communs entre des cultures différentes » (obs. 77 / enseignante d'anglais) ;

« l'enseignement mettant en œuvre une comparaison entre les ressemblances et les différences des éléments de cultures diverses » (obs. 90 / enseignante de français).

2. Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de la sixième année du primaire

Ayant en vue les significations attribuées à l'approche interculturelle par les enseignants de notre échantillon, nous verrons ci-dessous comment ces derniers évaluent le contenu des nouveaux manuels didactiques de la sixième année du primaire relativement à la favorisation de l'application de cette approche dans l'enseignement. Nous présentons les réponses des enseignants pour chaque discipline enseignée en sixième année du primaire. Pour les disciplines générales, telles que la Langue, la littérature, l'Histoire, la Géographie, etc., la question ne s'adresse qu'aux maîtres généralistes de notre échantillon. De même, pour les disciplines de spécialité, telles que les Langues étrangères, l'EPS, la Musique, les Arts figuratifs, notre question s'adresse aux enseignants de spécialité. Toutefois, dans certains cas, nous voyons que les maîtres généralistes enseignent aussi les Arts figuratifs ou la Musique faute d'affectation, par le ministère, d'enseignant de spécialité pour l'enseignement de ces disciplines dans leur école.

2.1 Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de Langue grecque et de littérature

Dans la partie consacrée à la dimension interculturelle en tant qu'innovation éducative dans les curricula et les manuels didactiques du primaire, nous présentons en détail les éléments interculturels trouvés, après une étude attentive, dans le contenu des manuels didactiques de la sixième année du primaire. D'après les résultats de cette étude, nous considérons la dimension interculturelle existant dans les manuels de Langue grecque (livre d'élèves et cahier d'activités) et de littérature (recueil de textes littéraires) comme relativement peu nombreuses par rapport au contenu total des manuels de ces disciplines. Toutefois, on doit mentionner que, tant dans les manuels de Langue grecque que dans celui de la littérature, il y a un nombre assez important de références à des éléments culturels étrangers, ce qui pourrait fonctionner pour l'enseignant comme un stimulus pour l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Voyons quelles sont les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard du contenu interculturel des manuels de Langue grecque et de littérature respectivement.

Comme nous le constatons dans le tableau ci-après, la majorité des enseignants qui ont répondu à cette question (47,5%) croient que le contenu du manuel de Langue grecque promeut à un degré assez important la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline. Toutefois, il faut noter que le pourcentage d'enseignants accordant une dimension interculturelle très peu importante au contenu du manuel de cette discipline est aussi considérable (42,6%). Il est très intéressant de mentionner que la modalité « pas du tout » ne prend aucun suffrage.

Tableau 21. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de la Langue grecque promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE LANGUE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	6	9,8%
Assez	29	47,5%
Tres peu	26	42,6%
Pas du tout	0	0,0%
TOTAL CIT.	61	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 40,84$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les résultats concernant le manuel de la littérature de la sixième année du primaire paraissent être pareils. Comme nous le constatons dans le tableau suivant, la majorité des enseignants (54,1%) croient que le contenu du manuel de la littérature accorde une place assez importante à des contenus ou démarches promouvant une approche interculturelle dans le processus d'enseignement.

Tableau 22. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de la littérature promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCUL/ELLE LITTERATURE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	10	16,4%
Assez	33	54,1%
Tres peu	15	24,6%
Pas du tout	3	4,9%
TOTAL CIT.	61	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 32,31$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

2.2. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Histoire

D'après les résultats de notre étude sur le nouveau manuel d'Histoire (livre d'élève) de la sixième année du primaire, nous considérons qu'il n'y a pas d'activités ni de références interculturels dans le manuel de cette discipline. Cependant, on y trouve de simples références à des aspects culturels étrangers comme des noms de philosophes et de savants, des événements historiques de pays différents, des images, etc. Voyons quelles sont les représentations des enseignants de notre échantillon concernant la dimension interculturelle du manuel d'Histoire.

Tableau 23. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de l'Histoire promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE HISTOIRE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	1	1,7%
Assez	6	10,3%
Tres peu	26	44,8%
Pas du tout	25	43,1%
TOTAL CIT.	58	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 34,28$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Selon les résultats de notre analyse, la majorité des enseignants qui ont répondu à cette question croient que le manuel d'Histoire accorde très peu de place à des contenus ou démarches qui peuvent promouvoir une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline. Toutefois, on ne peut pas ignorer que le pourcentage des enseignants croyant que le contenu du manuel d'Histoire ne promeut pas du tout une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline est presque identique (une réponse de moins) à celui des enseignants qui croient que la dimension interculturelle dans ce manuel est très peu importante.

2.3. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Géographie

Les résultats de notre étude sur le manuel de Géographie (livre d'élèves et cahier d'activités) montrent que cette discipline se prête davantage à la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir. En effet, dans le manuel de Géographie on trouve un nombre considérable d'activités et de références interculturelles. On y trouve aussi un grand nombre de références à des éléments culturels de pays étrangers que l'enseignant peut utiliser pour exploiter le potentiel pluriculturel de sa classe. Voyons ce que les enseignants de notre échantillon répondent à l'égard du contenu interculturel du manuel de cette discipline.

Tableau 24. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de la Géographie promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULT/ELLE GEOGRAPHIE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	9	15,5%
Assez	33	56,9%
Tres peu	12	20,7%
Pas du tout	4	6,9%
TOTAL CIT.	58	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 33,72$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Il est évident dans le tableau ci-dessus que la grande majorité des enseignants (42 enseignants sur 58) qui ont répondu à cette question croient que le manuel de Géographie contient assez ou beaucoup d'éléments qui promeuvent une approche interculturelle du savoir. Le pourcentage d'enseignants le plus élevé (56,9%) croit que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans le manuel de Géographie est assez importante.

2.4. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Education civique

Comme pour la Géographie, nous considérons que l'Education civique est une discipline qui se prête davantage à la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans l'enseignement. En effet, les thématiques abordées par cette

discipline sont relatives à la vie sociale et politique de tous les jours, ce qui donne l'occasion à l'enseignant d'exploiter et de valoriser dans le processus d'enseignement/apprentissage des éléments culturels divers caractérisant le potentiel pluriculturel de sa classe. Il faut noter qu'après une observation attentive du contenu du manuel de cette discipline (livre d'élève), nous avons constaté que la place accordée à des éléments interculturels y est peu importante. Cependant, il y a plusieurs éléments sociaux, historiques, politiques, éducatifs de pays étrangers qui peuvent suggérer à l'enseignant la mise en œuvre de références ou d'activités interculturelles. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard de la dimension interculturelle dans le manuel d'Education civique.

Tableau 25. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de l'Education civique promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTER/ELLE EDUCAT CIVIQUE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	10	17,2%
Assez	25	43,1%
Tres peu	17	29,3%
Pas du tout	6	10,3%
TOTAL CIT.	58	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 14,41$, ddl = 3, 1-p = 99,76%.

D'après les éléments du tableau ci-dessus, il semble qu'une majorité importante des enseignants (43,1%) qui ont répondu à cette question croient que le manuel d'Education civique promeut à un degré assez important une approche interculturelle dans l'enseignement. Toutefois, on ne peut pas ignorer l'existence d'une grande dispersion des réponses des enseignants, la modalité « très peu » acquérant elle aussi un pourcentage de réponses assez élevé (29,3%).

2.5. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Mathématiques

Les Mathématiques font partie des disciplines qui sont traditionnellement considérées comme ne contenant pas de contenus ou démarches interculturels. Après avoir observé le contenu du manuel de Mathématiques (livre d'élève) de la

sixième année du primaire, nous considérons qu'il n'y a pas d'activités ni de références interculturelles. On y trouve seulement quelques références à des aspects culturels étrangers dont des noms, des images, des formes, des découvertes scientifiques, etc. Ce n'est que dans le cahier d'activités de cette discipline qu'on rencontre, en nombre infime quand même, certaines activités ou références à contenu interculturel.

Comme nous le constatons dans le tableau suivant, les enseignants qui ont répondu à cette question croient majoritairement (42 enseignants sur 58) que la place accordée dans le manuel de Mathématiques à des contenus ou démarches interculturels est très peu importante ou inexistante.

Tableau 26. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel des Mathématiques promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE MATHS	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	1	1,7%
Assez	15	25,9%
Tres peu	29	50,0%
Pas du tout	13	22,4%
TOTAL CIT.	58	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 27,24$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

2.6. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Sciences physiques

En ce qui concerne les Sciences physiques, notre étude sur le manuel de cette discipline nous a amenée aux constatations suivantes : aussi bien dans le livre d'élève que dans le cahier d'activités de Sciences physiques de la sixième année du primaire il n'y a pas d'activités ni de références interculturelles. On y trouve seulement quelques simples références à des aspects culturels étrangers comme des noms de savants, des images d'animaux sauvages, des découvertes scientifiques, etc. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard de la dimension interculturelle dans le manuel de Sciences physiques.

Tableau 27. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel des Sciences physiques promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTER/ELLE SCS PHYSIQUES	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	4	7,0%
Assez	12	21,1%
Tres peu	26	45,6%
Pas du tout	15	26,3%
TOTAL CIT.	57	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 17,46$, ddl = 3, 1-p = 99,94%.

La grande majorité des enseignants (41 enseignants sur 57) qui ont répondu à cette question croient que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans le manuel de Sciences physiques est très peu importante ou inexistante. Ce qui paraît cependant intéressant c'est la représentation de 4 enseignants de notre échantillon, selon laquelle, le contenu de ce manuel promeut beaucoup la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement. La réponse apportée par ces 4 enseignants nous fait nous demander si elle résulte de leurs représentations du contenu effectif du manuel de cette discipline ou de leurs représentations à l'égard de leurs propres pratiques de classe lors de l'enseignement de ladite discipline auprès du potentiel pluriculturel du public scolaire.

2.7. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Religion

Selon les résultats de notre étude sur le contenu interculturel du manuel de Religion, nous constatons que dans le livre d'élève de Religion il y a des activités et références interculturelles mais en nombre très peu important. Au contraire, il y a un nombre considérable de références à des aspects culturels étrangers qui peuvent fonctionner comme des stimuli pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe. En plus, dans le livre d'enseignant il est indiqué aux enseignants de présenter en classe du matériel photographique sur d'autres confessions et de discuter avec leurs élèves sur les croyances religieuses d'autres peuples. Voyons ce que les enseignants de notre

échantillon pensent à l'égard du contenu interculturel du manuel de Religion de la sixième année du primaire.

Tableau 28. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de la Religion promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE RELIGION	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	4	6,8%
Assez	21	35,6%
Tres peu	24	40,7%
Pas du tout	10	17,0%
TOTAL CIT.	59	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 17,81$, ddl = 3, 1-p = 99,95%.

Nous constatons que la majorité des enseignants (40,7%) croient que le contenu du manuel de Religion ne promeut qu'à un degré très peu important une approche interculturelle dans l'enseignement. Toutefois, en même temps, un pourcentage d'enseignants assez élevé (35,6%) considère que le contenu du manuel y accorde une place assez importante.

2.8. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel d'Arts plastiques

Nous considérons que, sur un plan au moins théorique, la discipline des Arts plastiques se prête à la prise en considération et la valorisation au sein de l'enseignement de la diversité culturelle du public scolaire. Notre conception dérive du contenu proprement culturel de cette discipline. Les résultats de notre étude sur le contenu du manuel d'Arts plastiques pour la sixième année du primaire montrent que, tant dans le livre d'élève que dans le cahier d'activités, les éléments interculturels sont très peu nombreux. Il y a, toutefois, un grand nombre de références à des aspects culturels étrangers quelconques dont des images de tableaux, des noms d'artistes, des courants artistiques, des photos, etc. que l'enseignant peut utiliser pour la mise en œuvre d'activités interculturelles auprès de ses élèves. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard du contenu interculturel de cette discipline.

Tableau 29. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel des Arts plastiques promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ?

Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTER/ELLES ARTS PLASTIQ	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	18	36,0%
Assez	18	36,0%
Tres peu	10	20,0%
Pas du tout	4	8,0%
TOTAL CIT.	50	100%

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 11,12$, ddl = 3, 1-p = 98,89%.

Comme il résulte de l'analyse du tableau ci-dessus, la grande majorité des réponses des enseignants se partagent entre les modalités « beaucoup » et « assez ». Autrement dit, deux effectifs d'enseignants en nombre égal (18 enseignants, soit 36% respectivement) croient que le manuel d'Arts plastiques accorde une place assez ou très importante à des contenus ou démarches interculturels. Il nous paraît intéressant de noter ici que cette discipline est enseignée soit par un maître généraliste soit par un enseignant de spécialité. En effet, notre échantillon total d'enseignants ne comprend qu'un seul enseignant d'Arts plastiques.

2.9. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel de Musique

Comme pour les Arts plastiques, nous considérons que la discipline de la Musique se prête davantage à la mise en œuvre d'activités interculturelles dans les pratiques enseignantes en raison de la nature proprement culturelle de la musique. Selon les résultats de l'analyse du contenu du manuel de Musique, aussi bien dans le livre d'élève que dans le cahier d'activités de la sixième année du primaire il y a un nombre considérable d'activités et de références interculturelles. Par ailleurs, on y trouve un nombre très élevé de simples références à des aspects culturels étrangers concernant la musique. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard du contenu interculturel du manuel de cette discipline.

Tableau 30. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de la Musique promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE MUSIQUE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	8	36,4%
Assez	7	31,8%
Tres peu	7	31,8%
Pas du tout	0	0,0%
TOTAL CIT.	22	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 7,46$, ddl = 3, 1-p = 94,13%.

Ce qui est particulièrement intéressant dans le tableau présenté ci-dessus c'est que la différence des réponses apportées à cette question est peu significative. En effet, les réponses des enseignants se répartissent en nombre presque égal sur les modalités « beaucoup » (36,4%), « assez » (31,8%) et « très peu » (31,8%). Autrement dit, un pourcentage d'enseignants presque égal affirme soit que le contenu du manuel de cette discipline favorise beaucoup la mise sur place d'une approche interculturelle dans l'enseignement soit qu'il n'accorde qu'une place assez ou très peu importante à la mise en œuvre des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe. Comme nous l'avons signalé pour les Arts plastiques, de même l'enseignement de la Musique s'effectue quelquefois par des maîtres généralistes faute d'affectation d'enseignant de spécialité à l'établissement scolaire en question.

2.10. Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels de Langues étrangères (anglais, français, allemand)

Lorsque les élèves apprennent une langue étrangère, ils entrent inévitablement en contact avec une culture étrangère étant donné que la langue constitue un élément fondamental de l'identité culturelle et ethnique de l'individu. Lors du processus d'apprentissage d'une langue seconde, l'enfant part des connaissances et des compétences de sa langue maternelle pour acquérir des connaissances et développer des compétences dans une langue étrangère. La mise en relation d'éléments linguistiques et culturels appartenant à ces deux cultures, à savoir celle de la langue maternelle et de la langue étrangère respectivement, est inévitable.

Nous pouvons, par conséquent, considérer que l'approche interculturelle devrait être utilisée par excellence dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce qui nous concerne dans la présente étude, nous souhaitons aussi voir si le contenu des manuels des langues étrangères et les pratiques enseignantes mises sur place contiennent des éléments linguistiques et culturels appartenant également à d'autres cultures que celles de la langue maternelle et étrangère en question. Autrement dit, nous cherchons à savoir si les manuels ou les pratiques des enseignants incluent des contenus ou des activités d'éveil à la diversité des langues et des cultures.

a. anglais

Après une observation attentive du contenu du manuel d'anglais (livre d'élève et cahier d'activités) pour la sixième année du primaire, nous constatons que les éléments interculturels, contenant aussi des éléments linguistiques et culturels autres que ceux appartenant à la culture grecque et anglaise respectivement, y sont très peu nombreux, dont une activité d'éveil aux langues. Au contraire, il y a un nombre assez important de références à des aspects culturels étrangers que l'enseignant peut utiliser pour valoriser le potentiel pluriculturel de sa classe. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard du contenu interculturel du manuel d'anglais.

Tableau 31. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de l'anglais promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE ANGLAIS	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	1	8,3%
Assez	7	58,3%
Tres peu	4	33,3%
Pas du tout	0	0,0%
TOTAL CIT.	12	100%

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 10,00$, ddl = 3, 1-p = 98,14%.

La plupart des enseignants d'anglais (58,3%) croient que le contenu du manuel de l'anglais promeut à un degré assez important la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement. Il faut, cependant, signaler que le nombre

d'enseignants d'anglais de notre échantillon (12 au total) n'est pas suffisamment élevé pour nous permettre de généraliser les résultats dérivés de l'analyse statistique effectuée ci-dessus.

b. français

Pour ce qui concerne l'enseignement du français et de l'allemand, il faut rappeler qu'il n'y a pas un livre unique que le ministère distribue aux élèves pour l'apprentissage de la langue étrangère en question, mais au contraire, les enseignants peuvent utiliser un manuel de leur choix parmi ceux proposés dans une liste de manuels approuvés par le ministère pour l'enseignement de ces deux disciplines.

Dans le manuel de français *Copains Copines 1*, utilisé par les enseignants de notre échantillon, il n'y a pas, selon nous, d'activités ni de références interculturelles à l'exception de quelques images dans les premières pages du livre présentant des aspects culturels de pays différents. Voyons les réponses des enseignants de notre échantillon à la question concernant la dimension interculturelle du manuel de français langue étrangère.

Tableau 32. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel du français promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE FRANCAIS	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	0	0,0%
Assez	5	71,4%
Tres peu	1	14,3%
Pas du tout	1	14,3%
TOTAL CIT.	7	100%

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 8,43$, ddl = 3, 1-p = 96,21%.

Nous constatons que la majorité des enseignants de français (71,4%) croient que la place accordée dans le manuel du français à des contenus interculturels est assez importante. Il faut, pourtant, signaler que, comme dans le cas de l'anglais, le nombre d'enseignants de français de notre échantillon (7 au total) n'est pas assez

élevé pour nous permettre de généraliser les résultats dérivés de l'analyse statistique effectuée ci-dessus.

c. allemand

Nous considérons que dans le manuel d'allemand langue étrangère utilisé par les enseignants de notre échantillon, il y a très peu d'éléments interculturels concernant également d'autres langues et cultures que l'allemand et le grec. Comme nous le constatons dans le tableau ci-après, les réponses des enseignants à l'égard du contenu interculturel du manuel d'allemand présentent une différence très peu significative.

Tableau 33. Question fermée : A votre avis, est-ce que le manuel de l'allemand promeut une approche interculturelle dans l'enseignement de cette discipline ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTERCULTURELLE ALLEMAND	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	0	0,0%
Assez	4	57,1%
Tres peu	3	42,9%
Pas du tout	0	0,0%
TOTAL CIT.	7	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 7,29$, ddl = 3, 1-p = 93,67%.

En effet, les réponses des enseignants d'allemand se partagent entre « assez » et « très peu ». Le pourcentage d'enseignants le plus élevé (4 enseignants sur 7) croit que le manuel de l'allemand accorde une place assez importante à des contenus ou activités qui promeuvent une approche interculturelle dans l'enseignement. Pourtant, il faut signaler encore une fois que le nombre des enseignants d'allemand de notre échantillon (7 au total) est très faible pour nous permettre de généraliser les résultats dérivés de l'analyse statistique effectuée ci-dessus.

2.11. Représentations des éléments interculturels dans les manuels de la sixième année du primaire

Comme nous l'avons vu plus haut, la majorité des enseignants de notre échantillon interprètent l'approche interculturelle comme l'adoption dans le processus d'enseignement de contenus ou démarches qui prennent en

considération et valorisent la diversité culturelle des élèves. Cela nous amène à faire la liaison entre les représentations des enseignants à l'égard de l'approche interculturelle et celles concernant la dimension interculturelle dans les manuels de la sixième année du primaire. Il en découle qu'un effectif considérable des enseignants de notre échantillon croit que les manuels contiennent, selon la discipline étudiée, un nombre suffisant ou très peu considérable d'éléments promouvant l'exploitation de la diversité culturelle du public scolaire.

Voyons dans le tableau suivant la forme que prend cette dimension interculturelle, déclarée plus ou moins importante, dans le contenu des manuels de la sixième année du primaire. Il est intéressant de mentionner ici que seuls 65 enseignants sur 96 de notre échantillon total répondent à cette question. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 34. Question ouverte : Pouvez-vous justifier votre opinion ?

RS ELEMENTS INTER/RELS MANUELS	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
il y a une tres petite reference a des elements culturels d'au	13	20,0%	0	0,0%	13 (0,40)	19,1%
il y a des references a des elements culturels etrangers	40	61,5%	0	0,0%	40 (1,23)	58,8%
il y a des activites de mise en relation d'elements culturels c	3	4,6%	0	0,0%	3 (0,09)	4,4%
c'est a l'enseignant de le faire	1	1,5%	2	66,7%	3 (0,06)	4,4%
les manuels sont tres difficiles et/ou compliques pour les ele	2	3,1%	0	0,0%	2 (0,06)	2,9%
autre	6	9,2%	1	33,3%	7 (0,20)	10,3%
TOTAL CIT.	65		3		68	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 94,35$, $ddl = 6$, $1-p = >99,99\%$.

La grande majorité des enseignants (61,5%) qui ont répondu à cette question déclarent qu'il y a dans les manuels des disciplines particulières de simples références à des éléments culturels étrangers. Au contraire, il n'y a qu'un pourcentage très faible d'enseignants (4,6%) qui considèrent que le contenu des manuels comprend des activités de mise en relation d'éléments culturels différents. Par ailleurs, nous trouvons très intéressante la conception apparaissant dans ce tableau, en nombre de citations infime quand même (3 réponses sur 68), selon laquelle, il appartient à l'enseignant d'exploiter et de valoriser au sein du processus d'enseignement la diversité culturelle de ses élèves.

En essayant de voir s'il y a une différenciation des représentations des enseignants de notre échantillon selon leur spécialité, nous établissons une distinction entre les réponses apportées par les maîtres généralistes et celles apportées par les enseignants de spécialité. Les résultats que nous en obtenons se présentent dans le tableau suivant :

Tableau 35. Tableau croisé. Représentations des éléments interculturels dans les manuels / Spécialité enseignant

RS ELEMENTS INTER/RELS MANUELS	SPECIALITE ENSEIGNANT		TOTAL
	Maitregeneraliste	Professeurdespecial	
Non reponse	32,3% (21)	29,4% (10)	31,3% (31)
il y a une tres petite reference a des elements culturels d'autres pays	15,4% (10)	8,8% (3)	13,1% (13)
il y a des references a des elements culturels etrangers	40,0% (26)	41,2% (14)	40,4% (40)
il y a des activites de mise en relation d'elements culturels differents	0,0% (0)	8,8% (3)	3,0% (3)
c'est a l'enseignant de le faire	4,6% (3)	0,0% (0)	3,0% (3)
les manuels sont tres difficiles et/ou compliques pour les eleves	1,5% (1)	2,9% (1)	2,0% (2)
autre	6,2% (4)	8,8% (3)	7,1% (7)
TOTAL	100% (65)	100% (34)	100% (99)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 8,55$, ddl = 6, 1-p = 79,93%.

Bien que la différence entre les variables ne soit pas significative, nous avons à remarquer deux choses qui paraissent avoir un intérêt particulier. Comme il apparaît dans le tableau ci-dessus, ce n'est que les maîtres généralistes (à un pourcentage très faible quand même) qui répondent que c'est à l'enseignant d'intégrer des contenus ou démarches interculturels dans ses pratiques de classe. D'autre part, ce n'est que parmi les enseignants de spécialité (à un pourcentage très faible quand même) qu'on rencontre la représentation, selon laquelle, les manuels contiennent aussi des activités de mise en relation d'éléments culturels différents.

Synthèse

Selon les représentations des enseignants de notre échantillon, le contenu des manuels de Langue grecque, de littérature, de Géographie, d'Education civique et de Langues étrangères accorde une place assez importante à des références ou activités promouvant une approche interculturelle dans l'enseignement. En revanche, le contenu interculturel dans les manuels d'Histoire, de Mathématiques, de Sciences physiques et de Religion est caractérisé par les enseignants comme

très peu important. En ce qui concerne la dimension interculturelle dans le manuel d'Arts plastiques, les réponses de la grande majorité des enseignants se partagent en nombre égal entre « assez » et « beaucoup », indiquant que les enseignants croient que dans le manuel de cette discipline il y a une dimension interculturelle assez ou très importante. Finalement, les réponses des enseignants concernant le manuel de Musique présentent la plus grande dispersion : on a 8 enseignants qualifiant la dimension interculturelle dans le manuel de Musique comme étant « très » importante, 7 enseignants la qualifiant comme étant « assez » importante et 7 enseignants également la qualifiant comme étant « très peu » importante.

En essayant de justifier leurs représentations à l'égard de la dimension interculturelle dans les manuels didactiques, la majorité des enseignants affirment qu'il y existe des références à des éléments culturels étrangers. A part la prise en considération de la variable « spécialité d'enseignant », selon la discipline étudiée dans l'analyse effectuée ci-dessus, il semble que d'autres variables sociales et professionnelles caractérisant les enseignants de notre échantillon, comme le sexe, l'âge, la région de l'école, la formation de base, les stages suivis et l'expérience professionnelle, ne jouent pas un rôle quelconque dans la formulation des représentations des enseignants à l'égard de la dimension interculturelle dans les manuels didactiques.

2.12. Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels relative à la diversité linguistique/culturelle du public scolaire

Dans notre recherche nous faisons une distinction entre les éléments interculturels d'origine culturelle générale et ceux appartenant aux cultures d'origine du public scolaire. Nous défendons l'opinion, selon laquelle, l'existence dans les manuels de références à des aspects culturels étrangers peut constituer un stimulus pour que l'enseignant mette en œuvre des activités interculturelles auprès de ses élèves. Cependant, étant donné que ces manuels s'adressent au public scolaire de la société grecque, c'est une aide capitale pour l'enseignant que les manuels didactiques contiennent des éléments culturels concernant les pays et cultures d'origine du public scolaire. De cette façon, l'innovation éducative en question est bien conçue et établit les conditions nécessaires pour atteindre son objectif, à savoir le développement chez les élèves des compétences interculturelles pour

coexister en harmonie dans la société grecque qui est caractérisée désormais comme une société multiculturelle.

A partir de cette conception et ayant en vue les réponses des enseignants concernant la dimension interculturelle dans les manuels de la sixième année du primaire, nous leur demandons de préciser si et à quel degré les manuels les aident à exploiter la diversité linguistique et culturelle des élèves de leur classe. Nous constatons que dans leur grande majorité les enseignants de notre échantillon croient que le contenu des nouveaux manuels didactiques n'aide que très peu l'enseignant à exploiter la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.

Tableau 36. Question fermée : Est-ce que le contenu des nouveaux manuels didactiques vous aide à exploiter la diversité linguistique et culturelle de votre classe ? Beaucoup Assez Très peu Pas du tout

RS DIMENSION INTER/ELLE MANUELS-CLASSE	Nb.cit.	Freq.
Beaucoup	1	1,1%
Assez	27	29,7%
Tres peu	51	56,0%
Pas du tout	12	13,2%
TOTAL CIT.	91	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 61,75$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Un nombre d'enseignants très élevé (51 enseignants sur 91, soit 56%), répond que la liaison entre le contenu interculturel des manuels didactiques et les éléments linguistiques et culturels des pays d'origine des élèves étrangers fréquentant leurs classes est très peu importante. Cette affirmation est, par ailleurs, vérifiée dans le tableau suivant où on observe la relation entre les représentations des enseignants à l'égard de l'approche interculturelle et celles de la dimension interculturelle dans les manuels par rapport au public scolaire.

Tableau 37. Tableau croisé. Représentations de l'approche interculturelle / Représentations de la dimension interculturelle dans les manuels/classe

RS DIMENSION INTER/ELLE MANUELS-CLASSE	Assez	Trespeu	Pasdutout	TOTAL
RS APPROCHE INTERCULTURELLE				
traitement d'un objet cognitif en utilisant des elements de cultures differentes	41,7% (10)	24,4% (11)	20,0% (2)	29,1% (23)
prise en consideration/valorisation dans le cours de la diversite culturelle des	41,7% (10)	44,4% (20)	50,0% (5)	44,3% (35)
enseignement qui promeut l'acceptation mutuelle/le respect de la diversite cul	8,3% (2)	13,3% (6)	10,0% (1)	11,4% (9)
enseignement qui estompe les differences culturelles entre les eleves	0,0% (0)	13,3% (6)	10,0% (1)	8,9% (7)
je ne sais pas	4,2% (1)	2,2% (1)	0,0% (0)	2,5% (2)
autre	4,2% (1)	2,2% (1)	10,0% (1)	3,8% (3)
TOTAL	100% (24)	100% (45)	100% (10)	100% (79)

Effectivement, nous constatons que la majorité des enseignants, se représentant l'approche interculturelle comme la mise en œuvre dans les pratiques de classe des contenus ou démarches qui prennent en considération et valorisent la diversité culturelle des élèves, affirment que la dimension interculturelle relative aux caractéristiques culturelles de leurs élèves est très peu importante dans les manuels didactiques de la dernière année du primaire. La spécialité des enseignants (maître généraliste ou enseignant de spécialité) ne semble pas jouer un rôle significatif dans la réponse apportée à cette question. Aussi bien la majorité des maîtres généralistes (58,1%) que celle des enseignants de spécialité (51,7%) considèrent que les manuels ne leur procurent que très peu d'éléments censés valoriser la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.

Tableau 38. Tableau croisé. Représentations de la dimension interculturelle dans le manuel/classe / Spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialit	TOTAL
RS DIMENSION INTER/ELLE MANUELS-CLASSE			
Beaucoup	1,6% (1)	0,0% (0)	1,1% (1)
Assez	27,4% (17)	34,5% (10)	29,7% (27)
Tres peu	58,1% (36)	51,7% (15)	56,0% (51)
Pas du tout	12,9% (8)	13,8% (4)	13,2% (12)
TOTAL	100% (62)	100% (29)	100% (91)

Par ailleurs, à notre question complémentaire les invitant à justifier leur réponse concernant la relation entre le contenu interculturel des manuels et la diversité linguistique/culturelle des élèves de leur classe, 54,1% des enseignants affirment qu'il y a un manque ou une insuffisance d'informations et de stimuli relatifs aux langues et cultures d'origine du public scolaire. La question étant ouverte, nous

avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel. La spécialité des enseignants (maître généraliste ou enseignant de spécialité) ne joue pas un rôle significatif dans la réponse apportée à cette question.

Tableau 39. Question ouverte : Pouvez-vous justifier votre opinion ?

RS ELEMENTS INTER/ELS MANUELS/CLASSE	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (somme)	Freq.
il y a des references a des elements culturels d'autres p	27	31,8%	0	0,0%	7 (0,64)	30,0%
manque ou insuffisance d'informations et de stimuli	46	54,1%	0	0,0%	5 (1,08)	51,1%
existence d'activites interculturelles promouvant une app	10	11,8%	1	20,0%	1 (0,25)	12,2%
c'est a l'enseignant de le faire	2	2,4%	4	80,0%	5 (0,09)	6,7%
TOTAL CIT.	85		5		90	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 43,42$, ddl = 4, $1-p = >99,99\%$.

Synthèse

La majorité des enseignants, ayant interprété l'approche interculturelle comme une approche éducative qui prend en considération et valorise dans le processus d'enseignement la diversité culturelle des élèves, répondent que, en général, le contenu des manuels didactiques promeut à un degré assez important l'approche interculturelle dans l'enseignement. Toutefois, cette représentation des enseignants va partiellement à l'encontre de ce qu'ils réfèrent plus loin à propos de la dimension interculturelle dans les manuels didactiques relative aux cultures d'origine du public scolaire. En effet, à cette question qui demande aux enseignants de préciser le contenu interculturel des manuels didactiques, la majorité d'entre eux répondent qu'ils n'y trouvent qu'un nombre très faible d'éléments se référant aux cultures d'origine des élèves étrangers et aidant l'enseignant à exploiter le potentiel pluriculturel de sa classe.

Si on prend en considération, d'une part, les représentations des enseignants à l'égard de ce qu'est l'approche interculturelle, et d'autre part, les réponses qu'ils nous donnent à propos du contenu interculturel des manuels didactiques on peut arriver aux suppositions suivantes : soit les enseignants y trouvent un nombre

assez important d'éléments se référant aux langues et cultures d'origine du public scolaire, soit leur réponse est influencée par leurs propres pratiques de classe, caractéristiques des contenus ou démarches valorisant la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Si les représentations de la majorité des enseignants coïncident au fait que les manuels ne contiennent que très peu d'éléments se référant aux langues et cultures d'origine du public scolaire, il nous reste de voir, dans la partie suivante, les représentations des enseignants à l'égard de leurs propres pratiques éducatives, à savoir s'ils essaient ou non d'intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves de leur(s) classe(s).

2.13. Pratiques de classe interculturelles déclarées face au potentiel pluriculturel du public scolaire

La majorité des enseignants de notre échantillon considérant qu'il y a un manque ou une insuffisance d'informations et de stimuli dans les manuels promouvant l'exploitation du potentiel pluriculturel de leur classe sont invités à dire s'ils essaient d'eux-mêmes d'intégrer dans le processus d'enseignement des contenus ou des activités qui exploitent la diversité linguistique et culturelle des élèves. D'après les résultats affichés sur le tableau suivant, il semble que la majorité des enseignants croient qu'ils le font. La spécialité d'enseignant ne semble pas jouer un rôle significatif dans les représentations des enseignants, c'est-à-dire qu'on ne trouve pas une différence significative entre les réponses des maîtres généralistes et celles des enseignants de spécialité. Mais, il est particulièrement intéressant de noter que c'est la majorité des enseignants affirmant n'avoir jamais suivi de stages éducatifs qui avouent ne pas exploiter dans leurs pratiques de classe le potentiel pluriculturel de leurs élèves.

Tableaux 40. Question fermée : Si vous pensez que l'aide apportée par les manuels pour exploiter la diversité linguistique et culturelle de votre classe est très peu importante ou qu'elle n'existe pas, essayez-vous de vous-mêmes de le faire ? Oui Non
Tableau croisé : Stages suivis / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Nb.cit.	Freq.
Oui	39	62,9%
Non	23	37,1%
TOTAL CIT.	62	100%

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES STAGES SUIVIS ENSEIGNANT	Oui	Non	TOTAL
Oui	71,8% (28)	39,1% (9)	59,7% (37)
Non	28,2% (11)	60,9% (14)	40,3% (25)
TOTAL	100% (39)	100% (23)	100% (62)

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 4,13$, ddl = 1, 1-p = 95,79%.

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,42$, ddl = 1, 1-p = 98,87%.

En effet, 62,9% des enseignants, qui ont affirmé que l'aide apportée par les manuels à exploiter la diversité linguistique et culturelle de leur classe est très peu importante ou qu'elle n'existe pas, répondent qu'ils le font d'eux-mêmes. Parmi les enseignants qui disent ne pas exploiter la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves, 60,9% sont des enseignants n'ayant jamais suivi de stage éducatif (nous verrons plus loin, dans la partie relative aux enseignants et au soutien leur procuré par l'Etat, le rôle de la formation dans la mise en œuvre de pratiques de classe innovantes).

En essayant de comprendre comment les enseignants se représentent l'exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire, nous les invitons à décrire les contenus et démarches (relatifs à cet objectif) adoptés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans le tableau suivant nous avons un aperçu des manières dont les enseignants essaient d'intégrer l'innovation éducative en question dans leurs pratiques de classe. Nous considérons les pratiques enseignantes qui visent à exploiter et à valoriser le potentiel pluriculturel de leur classe comme des pratiques innovantes, étant donné que la dimension interculturelle est introduite dans les curricula et manuels du système éducatif grec en tant qu'innovation éducative entraînée par la nouvelle situation sociale –

société multiculturelle – et les besoins sociaux et éducatifs créés par celle-ci. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 41. Question ouverte : Si oui, précisez de quelle façon.

PRATIQUES ENSEIGNANTES INNOVANTES	Nb.cit.	Freq.
recherche sur Internet/faire des references aux cultures d'origine des eleves	16	44,4%
mise en oeuvre d'activites interculturelles	6	16,7%
les eleves eux-memes apportent du materiel et parlent de leur culture d'origine	12	33,3%
mise en relation positive d'elements/habitudes culturels differents	2	5,6%
TOTAL CIT.	36	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 12,89$, ddl = 3, 1-p = 99,51%.

Selon les résultats de notre recherche présentés dans le tableau ci-dessus, le plus grand pourcentage des citations (44,4%) décrivant les contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes, montre que ces derniers trouvent des informations sur Internet et qu'ils font des références dans la classe aux cultures d'origine de leurs élèves. Il est particulièrement intéressant que seul un pourcentage de citations assez faible (16,7%) rattache l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire à la mise en œuvre d'activités interculturelles auprès des élèves. En plus, il n'y a que 2 réponses sur 36, selon lesquelles, les enseignants essaient de mettre en relation, de façon positive, des éléments et habitudes culturels différents. Il faut noter ici qu'il n'y a pas de différence significative entre les réponses des maîtres généralistes et celles des enseignants de spécialité.

En ce qui concerne les raisons avancées par les enseignants de notre échantillon pour ne pas innover, celles-ci se résument dans le tableau ci-après. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en grandes catégories selon le contenu référentiel.

Tableau 42. Question ouverte : Si non, pourquoi ?

PRATIQUES ENSEIGNANTES NON INNOVANTES	Nb.cit.	Freq.
programme surcharge/manque de temps	9	45,0%
grand nombre d'enfants en classe/manque de temps	3	15,0%
je ne sais pas comment faire	4	20,0%
autre	4	20,0%
TOTAL CIT.	20	100%

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 4,40$, ddl = 4, 1-p = 64,54%.

La plupart des enseignants qui répondent qu'ils n'exploitent pas d'eux-mêmes le potentiel pluriculturel de leur classe présentent comme raison principale de leur choix (9 réponses sur 20) le manque du temps à cause du programme surchargé de la dernière année du primaire. Une autre raison censée empêcher les enseignants de mettre en œuvre des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire est, d'après leur discours, le manque du temps à cause du grand nombre d'élèves dans la classe (3 réponses sur 20). Par ailleurs, 4 citations sur 20 imputent la décision des enseignants de ne pas mettre en œuvre de contenus ou démarches interculturels à une incompétence qu'ils éprouvent devant la diversité culturelle de leur classe faute de savoirs et savoir-faire relatifs.

Bien que le pourcentage des réponses suivantes soit trop faible (1 citation sur 20 respectivement) pour nous permettre une généralisation des résultats reçus, il nous paraît vraiment intéressant de présenter les réponses des enseignants se regroupant sous la modalité « autre ». Selon les représentations de ces 4 enseignants de notre échantillon, les raisons qui les empêchent d'exploiter dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire sont les suivantes :

« le nombre d'élèves étrangers est très faible » (obs.18/maître généraliste)

« dans ma classe les élèves « étrangers » viennent de l'Epire du Nord ce qui signifie qu'ils sont Grecs » (obs.29/maître généraliste)

« il n'y a pas de diversité linguistique » (obs.48/maître généraliste)

« on a à faire face à d'autres problèmes plus importants que cela » (obs.58/maître généraliste)

Il est très intéressant de noter que la même enseignante qui affirme ci-dessus que ses élèves viennent de l'Épire du Nord et qu'ils sont, par conséquent, Grecs, avait répondu à la question relative à l'existence d'élèves étrangers dans la classe qu'elle a trois élèves étrangers qui viennent d'Albanie.

Par ailleurs, il est important de noter que d'autres variables sociales et professionnelles caractérisant les enseignants de notre échantillon, comme le sexe, l'âge, la formation de base et l'expérience professionnelle, ne jouent pas un rôle significatif dans les raisons avancées par les enseignants pour ne pas innover. Ce n'est que la spécialité d'enseignant qui semble y jouer un rôle significatif. Effectivement, selon les résultats du tableau ci-dessous, la raison pour ne pas innover relative au manque du temps à cause du programme surchargé est invoquée dans la majorité écrasante par des maîtres généralistes (8 maîtres généralistes contre 1 enseignant de spécialité). Au contraire, la raison pour ne pas innover relative au manque de temps à cause du grand nombre d'élèves dans la classe n'est prononcée que par des enseignants de spécialité. Mais le nombre des citations est si faible que l'on ne pourrait, en tout état de cause, généraliser ces résultats statistiques.

Tableau 43. Tableau croisé. Pratiques enseignantes non innovantes / Spécialité d'enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Vaitregeneraliste	Professeurdespecial	TOTAL
PRATIQUES ENSEIGNANTES NON INNOVANTES			
programme surcharge/manque de temps	53,3% (8)	20,0% (1)	45,0% (9)
grand nombre d'enfants en classe/manque de temps	0,0% (0)	60,0% (3)	15,0% (3)
je ne sais pas comment faire	20,0% (3)	20,0% (1)	20,0% (4)
autre	26,7% (4)	0,0% (0)	20,0% (4)
TOTAL	100% (15)	100% (5)	100% (20)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 11,26$, ddl = 3, 1-p = 98,96%.

Synthèse

La majorité des enseignants disent qu'ils exploitent dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Les pratiques de classe interculturelles les plus souvent avancées sont des références, faites par les

enseignants ou les élèves eux-mêmes, aux éléments culturels des pays d'origine du public scolaire. En ce qui concerne les enseignants affirmant ne pas intégrer dans le cours de contenus ou démarches caractéristiques de la diversité culturelle de leurs élèves, il semble que la raison principale pour ne pas innover est le manque du temps à cause du programme surchargé. Par ailleurs, les enseignants qui affirment qu'ils n'innovent pas, sont ceux n'ayant suivi dans leur majorité aucun stage éducatif.

Chapitre 3. Les données sur les programmes et contenus éducatifs innovants (ZII, *Eveil aux langues*) et les pratiques de classe déclarées

Introduction

Dans cette partie nous exposons les données sur la Zone d'Innovation Interdisciplinaire (un programme éducatif innovant) et les pratiques de classe censées exploiter la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Dans un premier temps, nous présentons les représentations des enseignants concernant l'application de la ZII. Par la suite, il est intéressant de voir si les enseignants de notre échantillon connaissent *l'Eveil aux langues*, thématique indicative de la ZII qui est introduit officiellement dans le système éducatif grec en 2001. Conjointement aux représentations des enseignants par rapport à la mise en œuvre de ces programmes innovantes, nous présentons leurs pratiques de classe interculturelles déclarées.

1. Application de la ZII et connaissance de *l'Eveil aux langues*

La *Zone d'Innovations Interdisciplinaires* (ZII) a été introduite dans le curriculum du système éducatif grec en tant que programme éducatif innovant durant la réforme éducative de 2001. Au sein de ce programme innovant, les enseignants peuvent effectuer avec leurs élèves des activités qui répondent à leurs propres intérêts ou besoins sociaux et éducatifs. C'est la raison pour laquelle nous considérons que la ZII peut constituer, de façon complémentaire au programme des disciplines obligatoires enseignées à l'école primaire, le terrain éducatif approprié pour la mise en œuvre des activités qui exploitent et valorisent la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. D'ailleurs, une des thématiques indicatives de la ZII qui est proposée par le ministère et qui peut être appliquée au sein de ce programme innovant est celle de *l'Eveil aux langues*. Comme nous l'avons mentionné dans la partie concernant la présentation du système éducatif grec, une des orientations principales de la thématique *Eveil aux langues* est, entre autres, de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle. Autrement dit, le contenu plurilingue et interculturel des activités d'Eveil aux langues peut aider les enseignants à valoriser de façon optimale le potentiel pluriculturel de leur classe. Voyons, d'une part, la fréquence de

l'application de la ZII ainsi que les thématiques choisies par les enseignants de notre échantillon et, d'autre part, le degré de connaissance et l'application ou non de *l'Eveil aux langues*.

D'après les réponses recueillies à cette question, un pourcentage assez élevé d'enseignants (43,8%) n'a jamais appliqué et n'applique pas la ZII. Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants le plus élevé (33 enseignants sur 50) parmi ceux qui répondent qu'ils l'appliquent, déclare qu'il ne le fait que rarement ou occasionnellement.

Tableaux 44. Question fermée : Appliquez-vous (ou avez-vous appliqué les dernières années) la Zone d'Innovations Interdisciplinaires ? Jamais Rarement Occasionnellement Souvent Très souvent

APPLICATION ZII	Nb.cit.	Freq.
Jamais	39	43,8%
Rarement	14	15,7%
Occasionnellement	19	21,4%
Souvent	11	12,4%
Tres souvent	6	6,7%
TOTAL CIT.	89	100%

Tableau croisé. Application de la ZII / Spécialité enseignant

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	rofesseurdespecialit	TOTAL
Jamais	23,8% (15)	92,3% (24)	43,8% (39)
Rarement	22,2% (14)	0,0% (0)	15,7% (14)
Occasionnellement	30,2% (19)	0,0% (0)	21,4% (19)
Souvent	14,3% (9)	7,7% (2)	12,4% (11)
Tres souvent	9,5% (6)	0,0% (0)	6,7% (6)
TOTAL	100% (63)	100% (26)	100% (89)

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 36,56$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 36,45$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Il est très intéressant de souligner ici que la grande majorité des enseignants qui avouent ne jamais appliquer la ZII est composée par des enseignants de spécialité (24 enseignants de spécialité contre 15 maîtres généralistes). Nous pouvons, éventuellement, attacher l'explication de ces résultats au fait que les enseignants de spécialité considèrent souvent que la ZII fait plutôt partie du programme des maîtres généralistes, étant responsables d'une seule classe scolaire, et pas de celui

des enseignants de spécialité qui enseignent dans toutes les classes de l'établissement scolaire et qui sont obligés la plupart du temps de se déplacer dans deux ou trois établissements scolaires pour compléter leurs horaires d'enseignement.

Par ailleurs, la thématique qui paraît être majoritairement appliquée par les enseignants (35,4%) qui ont répondu par l'affirmative à cette question est celle de l'Environnement. Il est, cependant, nécessaire de noter que, selon les résultats de l'analyse statistique de notre recherche, parmi le nombre total des citations (90) se référant aux thématiques appliquées au sein de la ZII, 12,2% concerne des sujets sur la diversité linguistique et culturelle. Le tableau suivant nous donne un aperçu global des thématiques déclarées être appliquées par les enseignants de notre échantillon. La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en thématiques selon le contenu référentiel.

Tableau 45. Question ouverte : Si vous l'avez faite, mentionnez quelques thématiques sur lesquelles vous avez travaillé avec vos élèves.

THEMATIQUES TRAITEES ZII	Nb. cit. (rang 1)	Freq.	Nb. cit. (rang 2)	Freq.	Nb. cit. (rang 3)	Freq.	Nb. cit. (rang 4)	Freq.
Environnement	17	35,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Des sujets sur la diversité linguistique/c	9	18,8%	2	6,9%	0	0,0%	0	0,0%
Nourriture	2	4,2%	3	10,3%	1	8,3%	0	0,0%
Theatre/monter une piece theatrale	2	4,2%	3	10,3%	0	0,0%	0	0,0%
Litterature/amour de la lecture	0	0,0%	4	13,8%	0	0,0%	0	0,0%
Education routiere	2	4,2%	2	6,9%	2	16,7%	0	0,0%
Sante/hygiene	1	2,1%	3	10,3%	0	0,0%	0	0,0%
Sainte-Sophie de Constantinople	0	0,0%	2	6,9%	1	8,3%	0	0,0%
Journal scolaire	1	2,1%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%
TIC	1	2,1%	1	3,5%	0	0,0%	0	0,0%
Grece (geographie)	1	2,1%	1	3,5%	0	0,0%	0	0,0%
Sport	0	0,0%	2	6,9%	0	0,0%	0	0,0%
Recyclage	2	4,2%	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%
Autre	10	20,8%	6	20,7%	6	50,0%	1	100%
TOTAL CIT.	48		29		12		1	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 81,42$, ddl = 14, $1-p > 99,99\%$.

En ce qui concerne la thématique *Eveil aux langues*, les enseignants répondent majoritairement (75,8%) qu'ils ne la connaissent pas, la spécialité d'enseignant ne jouant pas un rôle significatif dans les résultats obtenus. Ce n'est qu'un pourcentage d'enseignants assez faible (23 enseignants sur 95) qui affirme

connaître cette thématique. Les réponses affirmatives à cette question s'étalent sur une échelle allant de « mal » à « très bien ». Seulement 6 enseignants de notre échantillon (divisés en deux pourcentages de 2,1% et 4,2% respectivement) affirment qu'ils connaissent « bien » et « très bien » respectivement ladite thématique.

Tableau 46. Question fermée : Connaissez-vous la thématique « Eveil aux langues » ?

CONNAISSANCE EVEIL AUX LANGUES	Nb.cit.	Freq.
Pas du tout	72	75,8%
Mal	9	9,5%
Assez bien	8	8,4%
Bien	2	2,1%
Tres bien	4	4,2%
TOTAL CIT.	95	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 186,53$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Toutefois, comme nous le constatons dans le tableau ci-après, parmi les enseignants qui connaissent l'Eveil aux langues, seulement 13,6% disent qu'ils l'ont déjà effectuée auprès de leurs élèves. En revanche, dans leur majorité écrasante (86,4%) les enseignants affirment ne l'avoir jamais appliquée.

Tableau 47. Question fermée : Si vous la connaissez, l'avez-vous jamais appliquée ?

Oui Non

APPLICATION EVEIL AUX LANGUES	Nb.cit.	Freq.
Oui	3	13,6%
Non	19	86,4%
TOTAL CIT.	22	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 11,64$, ddl = 1, 1-p = 99,94%.

1.1. Application de la ZII / connaissance de l'Eveil aux langues et pratiques de classe interculturelles déclarées

En essayant d'examiner la relation existante entre l'application de la ZII et la connaissance de l'Eveil aux langues d'une part, et l'adoption dans les pratiques enseignantes de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire, de l'autre, nous arrivons aux résultats présentés dans les tableaux suivants qui nous paraissent très intéressants.

Tableaux 48. Tableaux croisés. Application de la ZII / Représentations des manuels et pratiques enseignantes
Connaissance de l'Eveil aux langues / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES APPLICATION ZII	Oui	Non	TOTAL
Jamais	46,0% (17)	50,0% (11)	47,5% (28)
Rarement	16,2% (6)	22,7% (5)	18,6% (11)
Occasionnellement	18,9% (7)	22,7% (5)	20,3% (12)
Souvent	10,8% (4)	4,6% (1)	8,5% (5)
Tres souvent	8,1% (3)	0,0% (0)	5,1% (3)
TOTAL	100% (37)	100% (22)	100% (59)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,88$, ddl = 4, 1-p = 42,24%.

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES CONNAISSANCE EVEIL AUX LANGUES	Oui	Non	TOTAL
Pas du tout	74,4% (29)	91,3% (21)	80,7% (50)
Mal	7,7% (3)	4,4% (1)	6,5% (4)
Assez bien	10,3% (4)	4,4% (1)	8,1% (5)
Bien	2,6% (1)	0,0% (0)	1,6% (1)
Tres bien	5,1% (2)	0,0% (0)	3,2% (2)
TOTAL	100% (39)	100% (23)	100% (62)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 3,16$, ddl = 4, 1-p = 46,88%.

Bien que la relation entre les variables étudiées ne semble pas être significative, il nous paraît vraiment intéressant de remarquer, à partir des résultats affichés sur ces tableaux, que plus les enseignants affirment qu'ils appliquent assez souvent la ZII ou qu'ils connaissent mieux l'Eveil aux langues plus ils affirment qu'ils intègrent dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches exploitant le potentiel pluriculturel du public scolaire. Mais les pourcentages sont si faibles que

l'on ne pourrait, en tout état de cause, mettre en évidence des résultats statistiquement significatifs.

Synthèse

Un pourcentage d'enseignants assez important affirme n'avoir jamais appliqué la ZII, tandis que la plupart des enseignants qui prétendent l'appliquer (des maîtres généralistes en majorité) ne le font, comme ils nous disent, qu'occasionnellement. En ce qui concerne la thématique de l'Eveil aux langues, l'écrasante majorité des enseignants de notre échantillon total (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) affirment qu'ils ne la connaissent pas. Toutefois, il semble que plus les enseignants déclarent appliquer la ZII ou connaître l'Eveil aux langues, plus ils affirment intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches censés exploiter et valoriser le potentiel pluriculturel du public scolaire.

Chapitre 4. Les données sur les enseignants et le soutien leur apporté par le ministère de l'éducation nationale, et les pratiques de classe déclarées

Introduction

Dans cette partie nous exposons les données sur les enseignants du primaire et leurs représentations du soutien qui leur est procuré par les autorités éducatives centrales dans la perspective d'une modification de leurs pratiques suivant l'innovation éducative en question. Dans une première section, nous présentons les représentations des enseignants à l'égard de la formation qui leur est dispensée par l'Etat et de l'aide qui leur est procurée par les conseillers pédagogiques afin qu'ils adaptent leurs pratiques de classe aux nouveaux besoins éducatifs créés par la composition multiculturelle du public scolaire. Dans une deuxième section, nous exposons la perception des enseignants à l'égard de l'aide éventuellement souhaitée pour affronter la nouvelle situation éducative. Parallèlement, nous examinons la relation entre les représentations des enseignants décrites ci-dessus et les pratiques de classe innovantes déclarées.

1. Représentations du soutien apporté par l'Etat et pratiques de classe innovantes

Selon notre positionnement théorique, pour que les enseignants innovent ils doivent au préalable être préparés à le faire. Autrement dit, ils doivent avoir appris à être innovateurs. Dans le cas d'une innovation éducative introduite dans les curricula et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire, les autorités éducatives centrales, étant responsables de l'innovation éducative en question, doivent prévoir, organiser et effectuer des stages de formation pour les enseignants impliqués. Dans le système éducatif grec, le rôle du formateur et du guide des enseignants assume majoritairement le conseiller pédagogique (rôle professionnel institutionnalisé en 1982). Effectivement, les conseillers pédagogiques, divisés en spécialités selon les disciplines enseignées – surtout pour l'enseignement secondaire –, sont responsables de former les enseignants sur les innovations éducatives, de les soutenir et les aider à exercer de façon optimale leur métier. En outre, des programmes de formation sont organisés et dispensés parfois par des responsables universitaires en collaboration avec le ministère de l'éducation nationale.

Voyons tout d'abord, ce que les enseignants nous répondent à propos de la formation reçue relativement à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement, pour passer ensuite à leurs représentations concernant l'aide que peut leur apporter le conseiller pédagogique à l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle des élèves de leur classe.

1.1.Représentations de la formation reçue et exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire

Selon les résultats de notre analyse quantitative, seulement une minorité d'enseignants (11,5%) affirme avoir reçue une formation sur l'enseignement dans une classe où il y a aussi des élèves originaires d'autres pays. Autrement dit, dans leur presque totalité (88,5%) les enseignants avouent qu'ils n'ont jamais suivi une formation sur l'enseignement dans une classe composée d'un effectif scolaire culturellement et linguistiquement hétérogène. Il est nécessaire de noter ici que parmi les enseignants qui affirment avoir reçue une formation relative à ce sujet il n'y a qu'un enseignant de spécialité (soit 3% sur le nombre total de 33 enseignants de spécialité participant à la recherche quantitative).

Tableaux 49. Question fermée : Avez-vous suivi une formation dans votre école ou ailleurs, sur l'enseignement dans la classe contemporaine avec des élèves originaires d'autres pays ? Oui Non
Tableau croisé. Formation suivie / Spécialité d'enseignant

FORMATION SUIVIE	Nb.cit.	Freq.	SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	Professeurdespecia	TOTAL
Oui	11	11,5%	Oui	15,9% (10)	3,0% (1)	11,5% (11)
Non	85	88,5%	Non	84,1% (53)	97,0% (32)	88,5% (85)
TOTAL CIT.	96	100%	TOTAL	100% (63)	100% (33)	100% (96)

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 57,04$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Pour ce qui concerne les enseignants qui déclarent avoir suivi une formation sur ce sujet, nous nous intéressons à voir le contenu de la formation déclarée, son responsable scientifique, sa durée ainsi que l'évaluation que les enseignants en font. Nous donnons un aperçu synthétique de la formation suivie par nos enseignants dans le tableau suivant :

<i>Tableau 50 : Tableau récapitulatif des réponses des enseignants sur la formation reçue</i>
<p><i>Question ouverte : Si oui, précisez les années scolaires de la formation suivie.</i></p> <p>Réponses obtenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1995-2000 (obs.4, obs.35) - 2001-2005 (obs.4, obs.14, obs.35, obs.81, obs.87) - 2006-2010 (obs.4, obs.54, obs.86, obs.94) - non réponse (obs.13, obs.19, obs.52)
<p><i>Question ouverte : Si oui, précisez le lieu de la formation suivie.</i></p> <p>Réponses obtenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEK³³⁰ (obs.4) - Université / Université Aristote de Thessalonique (obs.4, obs.86) - Thessalonique (obs.81, obs.87) - circonscription éducative (obs.35) - 8^e école primaire d'Ilion (banlieue d'Athènes) (obs.94) - dans une école privée (obs.14) - non réponse (obs. 13, obs.19, obs.52, obs.54)
<p><i>Question ouverte : Si oui, précisez la durée de la formation suivie.</i></p> <p>Réponses obtenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 jour / 1 jour (6-7 heures) (obs.13, obs.14, obs.35, obs.54) - 1 heure / 2 heures (obs.94, obs.4) - 1 trimestre (obs.87) - 1 semestre (assimilation du diplôme) (obs.81) - 2 semestres (obs.4) - non réponse (obs.19, obs.52, obs.86)
<p><i>Question ouverte : Si oui, précisez le responsable de la formation suivie.</i></p> <p>Réponses obtenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'Université (obs.4, obs.81, obs.87) - des professeurs universitaires dans le domaine de l'éducation interculturelle (obs.4, obs.86) - des conseillers pédagogiques (obs.13, obs.35, obs.94) - l'école privée (obs.14) - non réponse (obs.19, obs.52, obs.54)
<p><i>Question ouverte : Si oui, précisez le contenu de la formation suivie.</i></p> <p>Réponses obtenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de simples références théoriques (obs.14, obs.35, obs.54, obs.94) - surtout des applications pratiques (obs.81) - théorique et pratique (obs.4, obs.87) - non réponse (obs.13, obs.19, obs.52, obs.86)

Selon les informations que nous procurent les enseignants ayant suivie une formation, celle-ci a eu lieu plutôt à partir de l'année 2001. Cette date coïncide avec la réforme éducative de 2001, selon laquelle, on promeut dans le système éducatif grec l'éducation interculturelle et on promulgue une loi sur le fonctionnement de programmes de formation pour les enseignants. Cependant, nous constatons que la formation déclarée être effectuée n'a pas été de portée

³³⁰ Centres régionaux de formation.

générale ni de longue durée. Au contraire, elle n'a eu lieu que dans certains établissements scolaires ou universitaires et n'a duré qu'une journée - ou une/deux heures – dans le cadre de laquelle les enseignants ont majoritairement participé en tant qu'auditeurs passifs à des séances surtout théoriques sans application pratique. Etant donné que le changement ou la modification des représentations et des pratiques des enseignants nécessitent l'acquisition des connaissances et compétences multiples, nous nous demandons sur l'utilité et l'efficacité d'une formation sur une innovation éducative, qui s'effectue en une journée et dont le contenu est exclusivement théorique. Voyons comment les enseignants de l'échantillon étudié évaluent la formation reçue.

Tableau 51. Question fermée : Comment est-ce que vous jugez la formation suivie ?
 pas satisfaisante (☹) peu satisfaisante (☺) satisfaisante (☺)

RS FORMATION SUIVIE	Nb.cit.	Freq.
Pas satisfaisante	3	27,3%
Peu satisfaisante	2	18,2%
Satisfaisante	6	54,6%
TOTAL CIT.	11	100%

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 2,36$, ddl = 2, 1-p = 69,33%.

Comme nous le constatons à partir des éléments affichés sur le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants (6 enseignants sur 11, soit 54,6%) déclarent être satisfaits de la formation reçue. Bien évidemment, le nombre des citations est si faible que l'on ne pourrait, en tout état de cause, mettre en évidence des résultats statistiquement significatifs.

En observant la relation entre la formation reçue et les pratiques de classe déclarées, nous pouvons dire que, quels que soient le contenu ou la durée de la formation suivie, elle semble aider les enseignants à la mise en œuvre de l'innovation éducative en question. En effet, quoique la relation entre les deux variables soit peu significative, nous pouvons remarquer que la réponse négative par rapport à la mise en œuvre de contenus ou démarches censés exploiter le potentiel pluriculturel de la classe est beaucoup plus fréquente dans le cas des enseignants qui affirment n'avoir pas suivi une formation adéquate.

Tableau 52. Tableau croisé. Formation suivie / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES FORMATION SUIVIE	Oui	Non	TOTAL
Oui	23,1% (9)	4,4% (1)	16,1% (10)
Non	76,9% (30)	95,7% (22)	83,9% (52)
TOTAL	100% (39)	100% (23)	100% (62)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 3,75$, ddl = 1, 1-p = 94,72%.

La majorité des enseignants (39 enseignants sur 62), ayant suivi ou pas une formation relative au sujet de l'éducation interculturelle, affirment qu'ils exploitent dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Il est, par ailleurs, particulièrement intéressant de constater que, dans le cas des enseignants qui disent n'avoir reçu aucune formation, la différence entre les réponses affirmatives et les réponses négatives concernant la place accordée dans l'enseignement à des contenus ou activités interculturels est très peu significative (30 réponses affirmatives contre 22 réponses négatives respectivement). Il semble que presque la moitié des enseignants qui ne sont pas formés à l'innovation éducative en question hésitent à innover.

Cette hésitation devant l'innovation en question se renforce chez les enseignants de l'échantillon étudié ci-dessus d'autant plus qu'ils se représentent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés. En effet, comme on le constate dans le tableau suivant, la totalité des enseignants (92,6%) qui se représentent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés n'ont suivi (selon leur discours) aucune formation sur l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle rencontrée dans les classes de l'école publique grecque contemporaine. En plus, quoique le nombre des citations soit faible pour mettre en évidence des résultats statistiquement significatifs, il semble que la majorité du même groupe d'enseignants (9 enseignants sur 15) n'exploite pas dans les pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.

Tableau 53. Strate : Echantillon total – Représentation de la présence d'élèves étrangers=source de difficultés
Tableau croisé : Formation suivie / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

FORMATION SUIVIE	Nb.cit.	Freq.
Oui	2	7,4%
Non	25	92,6%
TOTAL CIT.	27	100%

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES FORMATION SUIVIE	Oui	Non	TOTAL
Oui	25,0% (2)	0,0% (0)	11,8% (2)
Non	75,0% (6)	100% (9)	88,2% (15)
TOTAL	100% (8)	100% (9)	100% (17)

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 19,59$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Ces tableaux sont construits sur la strate de population 'Strate n° 14' contenant 27 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT # "Non réponse" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "de difficultés"

1.2.Représentations de l'aide procurée par le conseiller pédagogique et exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire

Dans le même sens, il semble que la grande majorité des enseignants, indépendamment de spécialité, d'âge ou d'expérience professionnelle, ne consultent pas, ou au moins de façon régulière, le conseiller pédagogique. En effet, 72,9% des enseignants disent qu'ils ne consultent pas le conseiller pédagogique au sujet de l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle de leur classe.

Tableau 54. Question fermée : Est-ce que vous consultez le conseiller pédagogique au sujet de l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle de votre classe ? Oui Non

CONSULTATION CONSEILLER PEDAGOGIQUE	Nb.cit.	Freq.
Oui	26	27,1%
Non	70	72,9%
TOTAL CIT.	96	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 20,17$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Si on prend en considération que la gestion de la diversité linguistique/culturelle du public scolaire constitue une question actuelle capitale dans le contexte éducationnel grec et que le rôle du conseiller pédagogique est, entre autres, celui du guide, du formateur et du collaborateur des enseignants dans la mise en œuvre des innovations éducatives, l'absence ou l'insuffisance de contact avec le conseiller pédagogique sur le sujet éducatif en question nous fait nous demander sur le fonctionnement pragmatique et l'efficacité de cette institution éducative (du conseiller pédagogique).

Cette question acquiert un intérêt supplémentaire une fois que la majorité des enseignants qui ont consulté le conseiller pédagogique au sujet de l'exploitation de la diversité culturelle du public scolaire, affirment qu'ils en ont été aidés. A partir des éléments affichés sur le tableau suivant, nous constatons que 73,1% des enseignants affirment que la communication avec le conseiller pédagogique les a aidés à exploiter dans l'enseignement l'hétérogénéité linguistique/culturelle du public de leur classe.

Tableau 55. Question fermée : Si oui, est-ce que ces conseils vous ont aidé à exploiter dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle de votre classe ? Oui Non
Tableau croisé. Représentations de l'apport de la consultation du conseiller pédagogique / Spécialité enseignant

RS APPORT CONSUL/ON CONSEILLER PEDAGOG	Nb.cit.	Freq.
Oui	19	73,1%
Non	7	26,9%
TOTAL CIT.	26	100%

SPECIALITE ENSEIGNANT	Maitregeneraliste	Professeurdespecial	TOTAL
RS APPORT CONSUL/ON CONSEILLER PEDAGOG			
Oui	88,2% (15)	44,4% (4)	73,1% (19)
Non	11,8% (2)	55,6% (5)	26,9% (7)
TOTAL	100% (17)	100% (9)	100% (26)

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 5,54$, ddl = 1, 1-p = 98,14%.

La dépendance est significative. $\chi^2 = 5,74$, ddl = 1, 1-p = 98,34%.

Il est particulièrement intéressant de noter que la spécialité d'enseignant joue un rôle significatif dans l'évaluation de l'aide apportée par le conseiller pédagogique.

Effectivement, contrairement aux maîtres généralistes, la majorité des enseignants de spécialité (55,6%) croient que les conseils procurés par le conseiller pédagogique ne les ont pas aidés à exploiter dans l'enseignement le potentiel pluriculturel de leur classe.

Pour mieux expliciter le rôle du soutien procuré par le conseiller pédagogique dans la mise en œuvre de l'innovation éducative en question, il faut à présent nous demander quelle est la relation entre la consultation du conseiller pédagogique et la mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en considération de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. La dynamique de cette relation se présente dans le tableau suivant :

Tableau 56. Tableau croisé. Consultation conseiller pédagogique / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

ANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
CONSULTATION CONSEILLER PEDAGOGI			
Oui	46,2% (18)	0,0% (0)	29,0% (18)
Non	53,9% (21)	100% (23)	71,0% (44)
TOTAL	100% (39)	100% (23)	100% (62)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,96$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Nous constatons que la dépendance entre les deux variables est très significative : plus les enseignants affirment qu'ils n'ont pas d'aide par le conseiller pédagogique, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible. Effectivement, dans leur totalité (18 enseignants), les enseignants qui disent qu'ils consultent le conseiller pédagogique, affirment qu'ils exploitent dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle des élèves de leur classe, quelque soit leur évaluation (positive ou négative) de l'aide que leur procure la communication avec le conseiller pédagogique sur ce sujet. Au contraire, la majorité des enseignants affirmant qu'ils n'ont pas d'aide par le conseiller pédagogique, avouent qu'ils n'intègrent pas dans leurs pratiques de classe de contenus ou démarches interculturels. Dans ce cas, il semble que l'hésitation à innover se renforce d'autant plus que les enseignants en question se représentent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés.

Tableau 57. Strate : Echantillon total – Représentation de la présence d'élèves étrangers=source de difficultés
 Tableau croisé : Consultation du conseiller pédagogique / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
CONSULTATION CONSEILLER PEDAGOGIQUE			
Oui	50,0% (4)	0,0% (0)	23,5% (4)
Non	50,0% (4)	100% (9)	76,5% (13)
TOTAL	100% (8)	100% (9)	100% (17)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 5,89$, ddl = 1, 1-p = 98,47%.
 Ce tableau est construit sur la strate de population 'Strate n° 14' contenant 27 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT # "Non réponse" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "source de difficultés"

Effectivement, la totalité des enseignants qui affirment être soutenus par le conseiller pédagogique exploitent, comme ils disent, la diversité culturelle de leurs élèves. En revanche, la majorité des enseignants qui n'ont pas, selon leurs réponses, de contact sur ce sujet avec le conseiller pédagogique, répondent également qu'ils n'innovent pas (9 enseignants contre 4).

Synthèse

La majorité des enseignants affirment qu'ils n'ont pas de soutien par l'Etat (manque de formation et d'aide procurée par le conseiller pédagogique) à la mise en œuvre de l'innovation éducative en question. Cependant, l'insuffisance de la formation procurée par l'Etat ne semble pas empêcher la majorité des enseignants d'innover, à l'exception de ceux pour lesquels la présence d'élèves étrangers dans la classe est envisagée comme une source de difficultés. Toutefois, la plupart des enseignants qui ne consultent pas le conseiller pédagogique hésitent à innover, d'autant plus qu'ils perçoivent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés.

2. Représentations de l'aide souhaitée et pratiques de classe innovantes

« ...ce qui, je crois, aide beaucoup au commencement [de la mise en place d'une innovation] c'est, d'une part, de vouloir et, d'autre part, de se sentir capable [de faire quelque chose]. » (entr.3)³³¹ Selon la parole de cet enseignant, pour la mise en œuvre d'une innovation éducative, il ne suffit pas seulement que l'acteur/enseignant ait l'intention d'innover mais aussi, et surtout, qu'il se sente capable de le faire. A part les traits idiosyncrasiques, facteurs intérieurs à l'acteur, qui conditionnent ses décisions et ses actions, et qui peuvent renforcer ou suspendre la mise en œuvre d'une innovation éducative, il y a aussi des facteurs matériels effectifs, extérieurs à l'acteur et relatifs aux contextes social et éducationnel, qui facilitent ou empêchent la mise en œuvre de l'innovation en question.

En ce qui concerne l'innovation éducative traitée dans cette étude, les facteurs relatifs aux contextes social et éducationnel grecs censés aider l'enseignant à innover – mais aussi à exercer efficacement son métier en général – se résument, entre autres, à la formation dispensée par l'Etat, aux informations concernant les aspects linguistiques et culturels des pays d'origine des élèves étrangers, aux infrastructures matérielles/techniques. Comme nous le verrons ci-après, dans leur presque totalité (93,6%) les enseignants impliqués à notre recherche affirment avoir besoin d'aide pour réagir efficacement face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public de leur classe.

Tableau 58. Question fermée : Souhaiteriez-vous qu'on vous aide face à la diversité linguistique et culturelle de votre classe ?

BESOIN D'AIDE FACE DIVERSITE LING-CULT	Nb.cit.	Freq.
Oui	88	93,6% <input type="checkbox"/>
Non	6	6,4% <input type="checkbox"/>
TOTAL CIT.	94	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 71,53$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

³³¹ ...εκείνο το, πιστεύω βοηθάει πολύ στο ξεκίνημα, είναι απ'τη μια μεριά να θέλεις και από την άλλη μεριά να νοιώσεις ότι μπορείς. (Parole d'un enseignant du primaire qui avait participé à notre recherche du Master 2 professionnelle en 2006 concernant les obstacles représentationnels et réels à la mise en œuvre de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires par les enseignants du primaire en Grèce).

En ce qui concerne l'aide souhaitée, la majorité d'entre eux, indépendamment de spécialité d'enseignement, affirment en nombre de suffrages presque égal (68 et 67 citations respectivement) qu'ils souhaitent avoir une formation sur ce sujet et des infrastructures matérielles/techniques. Un nombre de citations important (52,1%) est attribué également à la prestation d'informations sur les langues et cultures des élèves étrangers fréquentant leur classe et l'école primaire grecque.

Tableau 59. Question fermée multiple : Si oui, que souhaiteriez-vous que le ministère fasse pour vous aider ?

TYPE AIDE	Nb.cit.	Freq.
Formation	68	70,8%
Informations sur les langues/cultures des eleves etrangers	50	52,1%
Infrastructures materielles/techniques	67	69,8%
Autre	13	13,5%
TOTAL OBS.	96	

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 40,02$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

Par ailleurs, 13,5% des réponses présentent d'autres types d'aide que les enseignants impliqués souhaitent que le ministère leur procure face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Bien que le pourcentage de ces réponses soit assez faible, nous les citons ci-dessous car leur contenu nous paraît particulièrement intéressant :

- « fabrication de matériel didactique adéquate » (obs.14, obs.35)
- « fonctionnement de classes d'accueil pour l'apprentissage aux élèves étrangers de la langue grecque » (obs.25, obs.35, obs.71)
- « fonctionnement de classes d'accueil avec des enseignants bien formés pouvant communiquer dans les deux langues (le grec et la langue maternelle des élèves étrangers) » (obs.75)
- « mise en œuvre de programmes éducatifs d'échange d'élèves avec les pays d'origine du public scolaire » (obs.31)
- « en tant qu'enseignants entrer en contact avec les peuples originaires de nos élèves étrangers en organisant des voyages dans ces pays-là pour nous connaître

avec les maîtres qui y travaillent et nous informer par eux-mêmes sur leur langue et culture » (obs.55)

- « introduction dans les cursus d'études universitaires d'unités d'enseignement obligatoire (et pas sous forme d'option) sur la diversité linguistique et culturelle du public scolaire » (obs.56)

- « se coopérer avec des collègues de spécialité » (obs.72)

- « une personne spécialisée s'occupant des problèmes de comportement qui, en raison des différences linguistiques et culturelles entre les élèves, sont nombreux » (obs.74)

- « création dans l'école de bibliothèques bien organisées et fournies du matériel culturel varié » (obs.81))

Voyons maintenant quelle est la relation entre l'aide souhaitée ou non face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire et les pratiques innovantes des enseignants telles qu'elles se dégagent de leur discours.

Tableau 60. Tableau croisé : Besoin d'aide face à la diversité linguistique/culturelle / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES BESOIN D'AIDE FACE DIVERSITE LING-CULT	Oui	Non	TOTAL
Oui	100% (38)	78,3% (18)	91,8% (56)
Non	0,0% (0)	21,7% (5)	8,2% (5)
TOTAL	100% (38)	100% (23)	100% (61)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 9,00$, ddl = 1, 1-p = 99,73%.

D'après les résultats affichés sur le tableau ci-dessus, il semble que le besoin d'aide face à la nouvelle situation sociale et éducative n'empêche pas les enseignants d'adapter leurs pratiques de classe aux besoins émergés de l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public scolaire. En effet, la majorité des enseignants (38 enseignants sur 56), indépendamment de spécialité d'enseignement, qui affirment avoir besoin d'aide face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves, affirment également qu'ils intègrent dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement polymorphe du public scolaire. Il faut noter que la totalité des enseignants (5 enseignants) disant qu'ils

n'ont pas besoin d'aide, affirment ne pas intégrer non plus de pratiques interculturelles dans leur enseignement. Mais le nombre des citations est assez faible pour nous permettre de généraliser les résultats dérivés de cette analyse statistique.

Si on examine les réponses des enseignants séparées selon la forme d'aide souhaitée, nous obtenons les résultats affichés sur le tableau suivant, selon lesquels, quelle que soit la forme de l'aide souhaitée, les enseignants affirment majoritairement exploiter dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire même si le contenu des manuels ne les aide pas à cette fin. Des variables caractérisant les enseignants témoins, telles que la spécialité d'enseignant, l'âge, l'expérience professionnelle, les stages suivis, ne semblent pas différencier les réponses apportées à cette question.

Tableau 61. Tableau croisé : Type d'aide souhaitée face à la diversité linguistique /culturelle / Représentations des manuels et pratiques enseignantes

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
TYPE AIDE			
Formation	31,8% (28)	39,5% (15)	34,1% (43)
Informations sur les langues/cultures des élèves etra	23,9% (21)	31,6% (12)	26,2% (33)
Infrastructures matérielles/techniques	35,2% (31)	29,0% (11)	33,3% (42)
Autre	9,1% (8)	0,0% (0)	6,4% (8)
TOTAL	100% (88)	100% (38)	100% (126)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 4,83$, ddl = 3, 1-p = 81,51%.

Ce n'est que dans le cas des enseignants qui se représentent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés que la mise en œuvre de pratiques innovantes devant le potentiel pluriculturel du public scolaire semble être influencé par le besoin d'aide déclaré par les enseignants.

Tableaux 62. Strate : Echantillon total – Représentation de la présence d'élèves étrangers=source de difficultés

S MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
BESOIN D'AIDE FACE DIVERSITE LING-CULT			
Oui	100% (8)	77,8% (7)	88,2% (15)
Non	0,0% (0)	22,2% (2)	11,8% (2)
TOTAL	100% (8)	100% (9)	100% (17)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,02$, ddl = 1, 1-p = 84,42%.

RS MANUELS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	Oui	Non	TOTAL
TYPE AIDE			
Formation	35,7% (5)	53,9% (7)	44,4% (12)
Informations sur les langues/cultures des eleves etrangers	21,4% (3)	23,1% (3)	22,2% (6)
Infrastructures materielles/techniques	42,9% (6)	23,1% (3)	33,3% (9)
Autre	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
TOTAL	100% (14)	100% (13)	100% (27)

Ces tableaux sont construits sur la strate de population 'Strate n° 14' contenant 27 observations et définie par le filtrage suivant : SPECIALITE ENSEIGNANT # "Non réponse" et RS PRESENCE ELEVES ETRANGERS = "source de difficultés"

Nous constatons que presque la moitié des enseignants (7 enseignants sur 15) affirmant qu'ils ont besoin d'aide face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves, avouent ne pas exploiter cette diversité d'autant plus qu'ils la considèrent comme une source de difficultés. Plus particulièrement, la majorité des enseignants qui affirment avoir besoin de formation (7 « non » contre 5 « oui ») ne mettent pas en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans le processus d'enseignement. Il en va de même pour la moitié des enseignants (3 « non » contre 3 « oui ») qui affirment avoir besoin des informations sur les éléments linguistiques et culturels des pays d'origine des élèves étrangers.

Synthèse

La majorité des enseignants souhaitent que le ministère leur procure de l'aide pour qu'ils exercent leur métier efficacement face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. En tant qu'aide, ils affirment majoritairement avoir besoin de formation, d'infrastructures matérielles/techniques et d'informations sur les aspects linguistiques et culturelles des élèves étrangers fréquentant leurs classes et l'école primaire grecque. Cependant, le besoin d'aide déclaré ne semble pas empêcher la majorité des enseignants de mettre en œuvre des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe, hormis ceux qui éprouvent la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés.

3. La validation des hypothèses, d'après les résultats de l'étude quantitative

Hypothèse 1 : Majoritairement, les pratiques de classe des enseignants du primaire en Grèce, telles qu'elles apparaissent au travers de leur discours, accordent peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire.

D'après les premiers résultats de cette recherche, l'hypothèse selon laquelle les enseignants accordent majoritairement peu de place dans leurs pratiques de classe à des contenus ou démarches interculturels peut être corroborée. Dans leur majorité, les enseignants affirment que la présence d'élèves étrangers n'influence pas leur façon d'enseigner. Cela veut dire selon l'analyse des données statistique que la plupart des enseignants exploitent très peu ou pas du tout dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle des élèves de leur classe. Et ceux qui affirment valoriser dans l'enseignement le potentiel pluriculturel du public scolaire, nous disent qu'ils le font à travers plutôt de références à des aspects culturels des élèves étrangers. Seulement une minorité des enseignants de notre échantillon affirment mettre en œuvre des contenus ou activités interculturels auprès de leurs élèves.

Hypothèse 2 : Les raisons de la présence peu importante de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire dans les pratiques de classe des enseignants sont autant d'ordre représentationnel que d'ordre matériel.

Cette hypothèse peut être corroborée. Selon les résultats de notre recherche, les raisons censées empêcher les enseignants de la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe sont liées, d'une part, à leurs représentations concernant les élèves étrangers, le contenu interculturel des manuels, le soutien leur procuré par l'Etat et l'aide souhaitée devant le potentiel pluriculturel de leur classe, et, d'autre part, au soutien matériel effectif qui leur est procuré par le ministère sous forme de support didactique adéquat et de formation sur l'innovation en question.

- H.2.1 : Les deux types de raisons (d'ordre représentationnel et d'ordre matériel) sont d'une importance à peu près égale.

Les indices que nous avons, d'après les premiers résultats de notre recherche, nous amènent à émettre l'hypothèse selon laquelle les raisons liées aux représentations des enseignants sont censées de suspendre davantage que les raisons d'ordre matériel la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées.

Hypothèses 3 : Il existe un lien entre la place accordée aux contenus ou démarches interculturels des enseignants du primaire dans leurs pratiques déclarées et... :

- H.3.1 : ... leur représentation du nombre d'élèves étrangers dans leur classe : plus ce nombre est faible selon eux, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Nous ne pouvons pas corroborer l'hypothèse selon laquelle la représentation qu'ont les enseignants du nombre d'élèves étrangers influe sur leurs pratiques de classe innovantes. Nous avons certains indices d'une modification de la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels en fonction de cette représentation, mais nous devons rester prudente sur l'interprétation de ces résultats, faute d'une formulation claire des questions - concernant le nombre des élèves étrangers par rapport au nombre total des élèves de la classe - et de l'ordre dans lequel elles apparaissent dans notre questionnaire. Nous attendons des entretiens qu'ils nous fournissent les données absentes.

- H.3.2 : ... leur représentation de la présence d'élèves étrangers dans leur classe : plus ils croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est source de difficultés, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Notre hypothèse peut être corroborée. Nous avons constaté lors de l'analyse statistique que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe est plus faible chez les enseignants qui se représentent la

présence d'élèves étrangers comme une source de difficultés. Comme nous le verrons plus bas, cette représentation des enseignants renforce davantage l'hésitation devant l'innovation lorsqu'elle agit conjointement avec d'autres représentations censées empêcher la mise en œuvre d'une innovation éducative comme celles de l'insuffisance de formation ou de soutien procurés par l'Etat.

- H.3.3 : ... leur représentation de l'influence qu'exerce la présence d'élèves étrangers dans leur classe sur leur façon d'enseigner : plus ils pensent que cette influence est faible, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Selon les résultats de notre recherche, cette hypothèse peut être corroborée. Comme nous l'avons constaté lors de l'analyse statistique des données recueillies, la majorité des enseignants croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe n'influence pas leur façon d'enseigner. A leur tour, la majorité d'entre eux affirment ne pas exploiter dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. En plus, bien que la dépendance entre les variables (spécialité d'enseignant – pratiques enseignantes) ne soit pas significative, nous avons des indices selon lesquelles l'hésitation d'innover relative à cette représentation est plus forte chez les maîtres généralistes. D'autre part, parmi les enseignants qui affirment que la présence d'élèves étrangers dans leur classe influence leur façon d'enseigner, seulement la moitié (22 enseignants sur 43) indiquent qu'ils intègrent dans leur enseignement des contenus ou démarches interculturels.

- H.3.4 : ... leur représentation des besoins des élèves étrangers fréquentant l'école grecque : plus ils croient que le besoin primordial des élèves étrangers fréquentant l'école grecque est d'apprendre la langue et la culture grecques afin de mieux s'intégrer dans le système scolaire et social du pays, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse ne peut pas être corroborée faute de données. Les entretiens nous fourniront des données plus complètes.

- H.3.5 : ... leur représentation de l'aide que peuvent leur apporter les nouveaux manuels didactiques : plus ils pensent que la dimension interculturelle y est peu importante ou concerne peu les langues et les cultures d'origine des élèves étrangers, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse ne peut pas être corroborée. Il semble que la représentation relative à l'aide peu importante que les nouveaux manuels peuvent apporter aux enseignants pour exploiter dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves n'influence pas les pratiques enseignantes innovantes. En effet, la majorité des enseignants croyant que la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels didactiques est peu importante ou qu'elle concerne très peu les langues et les cultures d'origine de leurs élèves, affirment qu'ils intègrent dans leur enseignement des contenus ou démarches interculturels même si le contenu des nouveaux manuels ne les aide pas à le faire. Cependant, on a des indices d'une modification des pratiques de classe innovantes dans le cas où les enseignants impliqués n'ont pas suivi de stages éducatifs en général. La majorité des enseignants qui affirment ne pas avoir suivi de stages professionnels, disent qu'ils n'exploitent pas dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Il semble donc que cette variable joue un rôle significatif dans la mise en œuvre de l'innovation éducative en question.

- H.3.6 : ... leur représentation de l'aide que peut leur apporter la façon dont fonctionne le système éducatif grec : plus ils croient que ce système éducatif ne peut pas leur apporter une aide importante, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible

Sous certains aspects des pratiques enseignantes, cette hypothèse ne peut pas être corroborée. L'écrasante majorité des enseignants (85 enseignants sur 96) de notre échantillon affirment ne pas avoir reçu de formation par le ministère sur l'enseignement auprès d'un public scolaire linguistiquement et culturellement hétérogène. Toutefois, cette représentation n'empêche pas un nombre important d'entre eux (30 enseignants) d'intégrer dans leurs pratiques de classe déclarées des contenus ou démarches interculturels relatifs à l'origine culturelle de leurs

élèves. Mais, nous avons des indices d'une modification des pratiques des enseignants selon leur représentation de la présence d'élèves étrangers dans leur classe. En effet, la majorité des enseignants affirmant ne pas avoir suivi une formation sur ce sujet, et percevant en même temps la présence d'élèves étrangers dans la classe comme une source de difficultés hésitent à innover.

Sous certains autres aspects cette hypothèse peut être corroborée, comme par exemple dans le cas où les enseignants affirment ne pas avoir d'aide de la part du conseiller pédagogique. La majorité des enseignants qui disent ne pas être soutenus par le conseiller pédagogique sur la question de l'enseignement dans une classe multiculturelle, disent également qu'ils n'exploitent pas dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Encore une fois, nous avons des indices selon lesquels la perception par les enseignants du public d'élèves cible comme une source de difficultés renforce leur hésitation devant l'innovation en question.

Par ailleurs, une minorité d'enseignants (20 enseignants) affirmant ne pas innover, imputent leur décision aux volumes horaires insuffisants à cause de la surcharge du programme scolaire et du grand nombre d'élèves en classe, ainsi qu'à d'autres raisons relatives au fonctionnement du système éducatif grec.

- H.3.7 : ... leur représentation de la mise en œuvre de programmes éducatifs innovants : plus ils affirment 1) ne pas appliquer la ZII ; 2) ne pas connaître l'Eveil aux langues, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

L'analyse des données concernant cette représentation montre que la dépendance entre les deux variables n'est pas significative. Nous avons certes certains indices, selon lesquels, plus les enseignants déclarent appliquer la ZII ou connaître l'Eveil aux langues, plus ils affirment intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches censés exploiter et valoriser le potentiel pluriculturel du public scolaire. Mais l'inverse n'est pas démontré. Nous ne pouvons pas donc corroborer cette hypothèse.

- H.3.8 : ... leur représentation de leurs propres besoins face à la composition culturellement mixte du public scolaire : plus ils disent avoir besoin d'aide devant le potentiel pluriculturel de leur classe, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse ne peut pas être corroborée. La majorité des enseignants (38 enseignants sur 56) qui affirment avoir besoin d'aide face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire, disent en même temps qu'ils intègrent dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches interculturels. Mais, nous avons des indices d'une modification des pratiques des enseignants en question selon leur représentation de la présence d'élèves étrangers dans leur classe. En effet, la majorité des enseignants affirmant avoir besoin de formation et d'informations sur les langues/cultures des élèves étrangers, et percevant en même temps la présence d'élèves étrangers dans leur classe comme une source de difficultés, hésitent à innover. C'est ainsi qu'on peut émettre l'hypothèse selon laquelle, les enseignants qui affirment avoir besoin d'aide face au potentiel pluriculturel de leur classe hésitent davantage à intégrer des contenus et démarches interculturels dans leur enseignement une fois qu'ils perçoivent le public d'élèves cible comme une source de difficultés.

Hypothèses 4 : Le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et des démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est faible en ce qui concerne... :

- H.4.2 : ... la formation dispensée aux enseignants par les autorités éducatives centrales : cette formation est réduite, tant quantitativement que qualitativement en ce qui concerne les éléments susceptibles de soutenir l'introduction par les enseignants de contenus et démarches interculturels relatifs aux langues et cultures d'origine du public scolaire.

Cette hypothèse peut être corroborée. L'analyse du discours des enseignants indique que la formation procurée par l'Etat pour les soutenir à intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches interculturels relatifs aux langues

et cultures d'origine de leurs élèves est presque absente. En effet, l'écrasante majorité des enseignants de notre échantillon (88,5%) affirment ne pas avoir suivi de formation sur l'innovation éducative en question. Et même, ceux (en nombre infime) qui affirment avoir reçu une formation par l'Etat, disent majoritairement qu'elle a été effectuée dans un cadre temporel très restreint d'un jour ou de deux/trois heures et que son contenu a été plutôt théorique sans application pratique.

CINQUIÈME PARTIE :
LES CONTENUS OU DÉMARCHES
INTERCULTURELS DANS LES PRATIQUES
DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE
D'APRÈS LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE
QUALITATIVE

Chapitre 1. Analyse des éléments représentationnels concernant les élèves étrangers

Introduction

Dans ce chapitre nous analysons de façon synthétique (description et analyse des éléments par un dépouillement de l'ensemble de notre corpus d'entretiens) dans une première section les représentations des enseignants du primaire à l'égard du nombre d'élèves étrangers qu'ils ont dans leur(s) classe(s). Les représentations des enseignants relatives au nombre, fort ou faible, d'élèves étrangers dans leur classe influent, selon nous, sur les décisions et les actions des enseignants concernant la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans l'enseignement.

Dans une deuxième section nous analysons les représentations des enseignants à l'égard de la présence d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s). Nous cherchons à repérer dans les discours des enseignants la manière dont ceux-ci se représentent la présence d'élèves étrangers, à savoir si elle constitue pour eux une source d'avantages, une source de difficultés ou les deux en même temps relativement à leur œuvre d'enseignement.

Dans une troisième section nous présentons les représentations des enseignants à l'égard des besoins des élèves étrangers fréquentant leur(s) classe(s). Nous considérons que tant leurs représentations de la présence d'élèves étrangers que leur perception des besoins des élèves étrangers afin de mieux s'intégrer dans les systèmes scolaire et social du pays influent sur la place que les enseignants accordent à des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques d'enseignement auprès du potentiel pluriculturel de leur classe.

Dans une dernière section nous examinons comment la perception qu'ont les enseignants de la population cible (élèves étrangers) influence leur façon d'enseigner, c'est-à-dire si leurs représentations de cette présence les amènent à modifier de quelque manière leurs pratiques d'enseignement déclarées.

1. Les représentations du nombre d'élèves étrangers

Les deux dernières décennies la Grèce connaît un grand flux migratoire. Actuellement, un nombre considérable de familles d'immigrés et de rapatriés vivent et travaillent dans ce pays. Selon le recensement démographique de 2001, un nombre important d'étrangers qui vivent en Grèce sont des enfants de moins de 15 ans. Plus précisément, selon la répartition des élèves étrangers dans les écoles publiques durant l'année scolaire 2006-2007, le nombre d'élèves étrangers fréquentant l'école primaire s'élève à 54.415 élèves sur 586.884 élèves au total, soit environ 9,3%. Quoique la répartition des élèves étrangers dans les écoles primaires diffère selon la classe, l'établissement scolaire ou la région dans laquelle celui-ci se situe, tous les enseignants interviewés affirment qu'ils ont ou qu'ils ont eu au moins les trois dernières années des élèves étrangers dans leur(s) classe(s). Ce qui différencie partiellement les enseignants suivants, dans leur discours relatif au nombre d'élèves étrangers de leur classe, c'est, d'une part, les représentations qu'ils se font du nombre effectif du public cible et, d'autre part, l'origine des élèves étrangers.

1.1. « *J'ai beaucoup d'élèves étrangers dans mes classes* »

Selon les représentations des enseignants suivants, le nombre d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s) est important. Par ailleurs, comme ils le mentionnent, la plupart d'entre eux sont originaires d'Albanie, suivie d'effectifs plus faibles venant de Russie, d'autres pays de l'Est ou de pays tels que la Syrie, le Nigéria, l'Irak, le Pakistan, etc. (voir aussi entretien A4 lignes 4-6/10-12, A10 lignes 4-6/16-20, A11 lignes 5-7, A12 lignes 4-7)

INT: Avez-vous des élèves étrangers dans votre classe?

A1: Beaucoup!

INT: Dans vos classes plutôt!

A1: Beaucoup! Dans les trois écoles où je me rends, j'en ai beaucoup et la plupart d'Albanie. [...] Ils viennent d'Europe...d'Allemagne..., bien sûr hors d'Europe aussi, de Russie... [...] Mais, l'écrasante majorité vient d'Albanie. (entr. A1, l. 3-7/10-12)³³²

³³² **INT:** Εεεε, έχετε ζένους μαθητές στην τάξη σας; **A1:** Πολλούς! **INT:** Στις τάξεις σας μάλλον! **A1:** Πολλούς! Εεεε, και στα τρία σχολεία που πάω έχω αρκετούς και τους περισσότερους απ' την Αλβανία. [...] Εεεε... και από την Ευρώπη. Εεεε Γερμανία ..., βέβαια και εκτός Ευρώπης, και Ρωσία...

A14: Assez. Je dirais même beaucoup.

INT: Dans vos classes plutôt?

A14: Oui. Oui.

INT: Quels sont les pays d'origine?

A14: Les pays sont l'Albanie surtout, le Pakistan, l'Irak, la Syrie, le Nigéria et les pays de l'Est, c'est-à-dire que beaucoup viennent de Russie, de Moldavie, de Géorgie.

INT: C'est varié!

A14: Oui. Oui. Beaucoup viennent d'Ukraine. Oui. (entr. A14, l. 4-9)³³³

Comme l'enseignante suivante le souligne, à part la présence dans ses classes d'un grand nombre d'élèves étrangers venant surtout d'Albanie, elle a aussi beaucoup d'élèves bilingues dont le père est grec et la mère moldave ou d'un autre pays surtout de l'Est:

INT: Avez-vous des élèves étrangers dans votre classe?

A15: Enormément!

INT: Dans vos classes plutôt.

A15: Exactement, parce que j'enseigne à partir du CE2 jusqu'en Sixième et à deux classes de chaque niveau. J'ai énormément d'élèves étrangers.

INT: Quels sont les pays d'origine?

A15: C'est surtout l'Albanie, mais pour quelques classes c'est l'Ukraine, la Géorgie. D'habitude le papa est grec et la maman, disons, moldave, d'un autre...

INT: Les enfants sont-ils donc bilingues?

A15: Il y a beaucoup d'enfants qui sont bilingues. (entr. A15, l. 4-13)³³⁴

Par ailleurs, selon le témoin suivant, dans la classe dont il est responsable et qui est une des classes de Sixième (la dernière année de l'école primaire en Grèce), il a huit élèves venant d'autre pays, ce qui représente presque la moitié du nombre total des élèves de la classe. Ce qui est en plus intéressant dans le discours de cet enseignant est sa remarque, selon laquelle, la présence d'élèves étrangers dans son établissement scolaire et ses classes s'accroît de plus en plus ces dernières années :

INT: Avez-vous des élèves étrangers dans votre classe cette année, en aviez-vous les années précédentes?

³³³ **A14:** Αρκετούς. Πολλούς θα έλεγα. **INT:** Στις τάξεις σας μάλλον, έτσι; **A14:** Ναι. Ναι. **INT:** Εεε ποιες είναι οι χώρες προέλευσης; **A14:** Οι χώρες είναι Αλβανία κυρίως, εεε Πακιστάν, Ιράκ, Συρία, εεε Νιγηρία, και οι χώρες οι Ανατολικές, δηλαδή Ρωσία πάρα πολλοί, εεεμ Μολδαβία, Γεωργία. **INT:** Έχετε ποικιλία! **A14:** Ναι. Ναι. Ουκρανία, πολλοί. Ναι.

³³⁴ **INT:** Έχετε ξένους μαθητές στην τάξη σας; **A15:** Πάρα πολλούς! **INT:** Στις τάξεις σας μάλλον. **A15:** Ακριβώς, επειδή κάνω από την τρίτη έως και την έκτη και στα δύο τμήματα των τάξεων εεε έχω πάρα πολλούς ξένους μαθητές. **INT:** Ποιες είναι οι χώρες προέλευσης; **A15:** Κυρίως είναι η Αλβανία, αλλά σε κάποιες τάξεις έχω από Ουκρανία, από... εεεμ Γεωργία. Κυρίως είναι συνήθως ο μπαμπάς Έλληνας και η μαμά Μολδαβή, ας πούμε, από μια άλλη... **INT:** Άρα και παιδιά δίγλωσσα; **A15:** Είναι παιδιά πολλά που είναι δίγλωσσα.

A17: Il y a et il y avait des élèves étrangers, avec une tendance à l'accroissement. [...] Le nombre de ces enfants, en pourcentage de la population de l'école, atteint environ à la moitié. Un petit peu moins de la moitié. Dans la classe dont je suis responsable, qui est une des classes de Sixième, il y a huit enfants [étrangers]. Huit, parmi lesquels six sont des petits Albanais et les deux autres sont de Russie et de Géorgie. (entr. A17, l. 4/17-20)³³⁵

1.2. « *Sur l'ensemble des élèves, environ 1/3 sont des enfants étrangers* »

Selon les témoignages des enseignants ci-dessous, les élèves étrangers dans leur(s) classe(s) scolaires représentent environ l'un tiers de l'ensemble du groupe-classe. La première place parmi les pays d'origine des ces élèves est accordée à l'Albanie. Pourtant, il y a aussi des élèves venant de Russie et de Slovénie et dans quelques cas isolés d'Angleterre, de Hollande, du Brésil et d'Égypte. (voir aussi entretien A20 lignes 4-7)

INT: Avez-vous des élèves étrangers dans votre classe?

A16: Oui. D'Albanie et du...Brésil.

INT: Quel est le nombre environ, comparé à l'ensemble de la classe?

A16: Environ 1/3. (entr. A16, l. 4-8)³³⁶

A18: Oui, il y a des élèves étrangers dans les classes.

INT: Précisément dans vos classes. Vous enseignez...l'allemand, n'est-ce pas?

A18: J'enseigne l'allemand au CM2 et en Sixième de l'école primaire. Je peux dire que sur l'ensemble des 80 élèves, environ 1/3 des élèves sont des enfants étrangers.

INT: Quels sont principalement les pays d'origine?

A18: L'Albanie, la Russie et dans quelques cas isolés l'Angleterre, la Hollande. J'ai deux cas qui... (entr. A18, l. 4-11)³³⁷

1.3. « *Chaque classe a deux ou trois étrangers, ça dépend* »

Les enseignants interviewés ci-dessous affirment qu'ils ont des élèves étrangers dans leur(s) classe(s) mais que ce nombre est inférieur au tiers de l'ensemble du

³³⁵ **INT:** Έχετε ξένους μαθητές στην τάξη σας, είτε φέτος είτε τα προηγούμενα χρόνια; **A17:** Υπάρχουν ξένοι μαθητές και υπήρχαν ξένοι μαθητές με αυξητική τάση. [...] Ο αριθμός αυτών των παιδιών σε ποσοστό του σχολείου είναι περίπου το μισό. Κάτι λιγότερο από το μισό. Στην τάξη που έχω εγώ, και είναι το ένα τμήμα της έκτης, είναι οκτώ παιδιά. Οκτώ, εκ των οποίων τα έξι είναι Αλβανικά και τα δύο είναι από... Ρωσία και... Γεωργία.

³³⁶ **INT:** Έχετε ξένους μαθητές στη τάξη σας; **A16:** Ναι. Από την Αλβανία και από... Βραζιλία. **INT:** Ο αριθμός, κατά προσέγγιση, ποιος είναι σε σχέση με το σύνολο της τάξης; **A16:** Εεε περίπου το 1/3.

³³⁷ **A18:** Ναι, υπάρχουνε αλλοδαποί μαθητές στις τάξεις. **INT:** Στις τάξεις σας για την ακρίβεια. Γιατί διδάσκετε... γερμανικά, έτσι; **A18:** Διδάσκω γερμανικά στη πέμπτη και στην έκτη δημοτικού. Εεε να πω ότι στο σύνολο των 80 μαθητών περίπου εεε περίπου το 1/3 των μαθητών είναι.. είναι αλλοδαπά παιδιά. **INT:** Ποιες είναι κυρίως οι χώρες προέλευσης; **A18:** Εε Αλβανία, Ρωσία, και.. σε μεμονωμένες περιπτώσεις Αγγλία, Ολλανδία. Εε δύο περιπτώσεις που έχω στο...

groupe classe. En effet, comme il paraît de leur discours, dans leur(s) classe(s) ils ont en moyenne deux ou trois élèves étrangers sur un ensemble de vingt élèves environ. Les pays d'origine de ces élèves ne diffèrent pas par rapport à ceux cités auparavant par les autres enseignants de notre échantillon. (voir aussi entretien A2 lignes 5-8, A6 lignes 16-25, A9 lignes 3-6, A23 lignes 4-10, A22 lignes 4-15)

A3: Oui, j'en ai. Bien sûr je ne connais pas leur nombre exact, parce que je me rends dans plusieurs écoles. Cette année j'enseigne dans trois écoles et j'ai plusieurs classes, j'en ai huit. Chaque classe a deux ou trois étrangers, ça dépend. (entr. A3, l. 4-8)³³⁸

A13: Oui j'en ai. Voulez-vous le nombre?

INT: Quel est le pourcentage environ?

A13: Le pourcentage est environ de...dix pour cent.

INT: Quelles sont essentiellement les pays d'origine?

A13: Il y en a une fille d'Albanie, qui est presque complètement adaptée et un garçon de Roumanie. (entr. A13, l. 4-9)³³⁹

A24: Il y en a trois. Trois élèves qui sont, tous les trois, d'origine albanaise. Ils sont bien sûr nés ici.

INT: Combien d'enfants y a-t-il dans l'ensemble de la classe?

A24: Vingt enfants. (entr. A24, l. 4-7)³⁴⁰

Dans le discours des enseignants ci-dessus, il y a deux informations particulièrement intéressantes. La locutrice A13 souligne le fait que l'un des deux enfants étrangers dans sa classe est presque complètement adaptée au groupe classe. Il semble que l'adaptation des élèves étrangers au groupe/classe a un poids particulier pour cette enseignante. En plus, comme le locuteur A24 le fait remarquer, tous les élèves étrangers de sa classe sont nés en Grèce. La façon dont il le déclare montre que le pays de naissance des élèves étrangers conditionne de quelque manière les représentations de l'enseignant à leur égard.

³³⁸ **A3:** Έχω, ναι. Τώρα, εντάξει, εγώ είμαι σε αρκετά σχολεία οπότε δε ξέρω ακριβώς τον αριθμό, πόσοι είναι. Φέτος είμαι σε τρία σχολεία...κι έχω πολλές τάξεις, έχω οκτώ τάξεις. Τώρα, αναλόγως. Κάθε τάξη έχει όμως ξένους. Τώρα δύο, τρεις, αναλόγως σε κάθε τάξη.

³³⁹ **A13:** Εεε έχω ναι, ναι. Πόσους να σου πω; **INT:** Τι ποσοστό περίπου; **A13:** Ποσοστό είναι ένα... δέκα τις εκατό. **INT:** Μμμ. Ποιες είναι κυρίως οι χώρες καταγωγής; **A13:** Εε είναι... μία απ'την Αλβανία η οποία, εντάξει, είναι προσαρμοσμένη σχεδόν πλήρως και εε ένας απ'τη Ρουμανία.

³⁴⁰ **INT:** Έχετε ξένους μαθητές στη τάξη σας; **A24:** Είναι τρεις. Είναι τρεις μαθητές οι οποίοι έχουνε καταγωγή, και οι τρεις, από την Αλβανία. Έχουνε, βέβαια, γεννηθεί εδωπέρα. **INT:** Το σύνολο της τάξης πόσα παιδιά είναι; **A24:** Είκοσι παιδιά.

Cette dernière conception est corroborée dans le discours ci-après. En effet, selon la représentation de l'enseignante suivante, les enfants étrangers qui sont depuis plusieurs années en Grèce, et qui sont éventuellement nés dans le pays, ne sont pas perçus comme des élèves étrangers, vu qu'ils sont, comme l'enseignante le laisse à entendre, totalement adaptés dans les contextes social et éducatif du pays :

A7: Si je ne me trompe pas, cette année j'en ai deux. Deux enfants d'Albanie. Oh pardon, il y a aussi Ada! Simplement, je ne pense pas à elle, parce que ça fait des années...Je ne sais pas si elle est née ici, mais c'est sûr qu'elle était ici avant la maternelle. Donc, je pense à elle comme...Oui, trois enfants, tous trois d'Albanie. (entr. A7, l. 6-10)³⁴¹

Dans la même logique, l'enseignante suivante déclare qu'elle n'a qu'un seul élève étranger dans sa classe tout en soulignant que l'enfant y est totalement intégré et accepté par ses camarades. Cette affirmation de la part de l'enseignante nous fait supposer que l'intégration réussie et l'acceptation des élèves étrangers par le groupe/classe ne font pas toujours la norme dans le contexte éducatif grec :

A19: Il y a un petit garçon qui est originaire d'Albanie. Maintenant sa mère, c'est sûr qu'elle l'est [albanaise], je ne sais pas si le père est aussi albanais. [...] Voilà. Un seul. Lequel est complètement intégré dans la classe, complètement accepté... (entr. A19, l. 4-9)³⁴²

A l'examen du discours suivant, nous pouvons dire que le nombre d'élèves étrangers dans l'école en question n'est pas négligeable. Toutefois, selon l'enseignant, le nombre d'élèves venant d'autres pays est très petit par rapport à l'ensemble de la population scolaire :

A21: Je fais le cours d'Éducation Physique aux douze classes de l'école. J'ai des élèves étrangers, garçons et filles, mais pas énormément.

INT: Quels sont surtout les pays d'origine des élèves étrangers?

A21: L'Albanie, la Moldavie, l'Ukraine, la Géorgie. Avec le plus grand nombre d'Albanie. [...] Sur l'ensemble de la population scolaire il est très petit. Si je ne me

³⁴¹ **INT:** Έχετε ξένα παιδιά στο σχολείο; **A7:** Αρκετά. **INT:** Στην τάξη σας; **A7:** Εεε στη φετινή δύο, αν δε κάνω λάθος, δύο. Δύο παιδιά απ'την Αλβανία. Α, συγγνώμη είναι και η Άντα! Απλά την Άντα δεν την έχω στο μυαλό μου επειδή είναι... είναι χρόνια, έχει... δεν ξέρω αν έχει γεννηθεί εδώ, σίγουρα όμως έχει πάει, απ'το προνήπιο είναι εδώ. Οπότε, την έχω στο μυαλό μου ως πλέον... Ναι, τρία παιδιά. Απ'την Αλβανία και τα τρία.

³⁴² **A19:** Υπάρχει ένα αγοράκι το οποίο κατάγεται από Αλβανία. Εεε τώρα, είναι, η μητέρα είναι σίγουρα, δεν ξέρω αν είναι και ο πατέρας Αλβανός. [...] Αυτό. Ένα μόνο. Το οποίο είναι πλήρως ενσωματωμένο μέσα στο τμήμα, πλήρως αποδεκτό...

trompe pas, l'école a environ 210 enfants... Environ 40, 45 doivent venir d'un pays étranger. (entr. A21, l. 5-12)³⁴³

L'enseignante suivante affirme qu'elle a dans sa classe des enfants plutôt bilingues dont les parents sont originaires des pays de l'ancienne Union Soviétique. Il s'agit plutôt de rapatriés. Cependant, elle admet qu'il y a aussi des enfants étrangers venant surtout d'Albanie, mais cela suite à notre question complémentaire concernant les enfants venant de pays comme l'Albanie, la Roumanie, etc. Selon elle, le nombre d'élèves étrangers dans son école est infime :

INT: Avez-vous des enfants étrangers à l'école?

A8: À l'école de cette année j'ai des enfants dont les parents viennent de différents pays de l'ancienne Union Soviétique. La plupart sont originaires du Pont [région située au nord-est de la Turquie]. [...] Les enfants de ma classe... sont, au fond, bilingues. La plupart d'entre eux connaissent le russe et le grec. Je dirais qu'ils sont bilingues.

INT: Il n'y a donc pas d'enfants qui viennent d'autres pays? D'Albanie, de Roumanie ou d'ailleurs?

A8: Oui. Je crois qu'il y en a plus dans les écoles du centre d'Athènes. [...] À Menidi, nous avons très peu d'Albanais, nous n'en avons pas beaucoup. (entr. A8, l. 3-14)³⁴⁴

De même, dans le discours suivant, l'enseignant laisse à entendre que le nombre d'élèves étrangers dans son école est très peu important. Il est très intéressant de remarquer que sa réponse à cette question est au début négative. C'est comme si l'enseignant refuse inconsciemment pour un instant la nature linguistiquement et culturellement polymorphe du public scolaire, étant donné qu'il avoue juste après qu'il y a dans l'école deux ou trois enfants venant d'autres pays, ainsi que des enfants dont l'un des parents est étranger :

INT: Avez-vous des enfants étrangers à l'école?

A5: Ici nous n'en avons pas. [...] Bien sûr, par moment on en a eu. Les premiers enfants que nous avons eus étaient de l'Épire du Nord [NDLT, des Albanais d'origine

³⁴³ **A21:** Εγώ κάνω το μάθημα Φυσικής Αγωγής, δώδεκα τμήματα στο σχολείο. Έχω ξένους μαθητές και μαθήτριες, αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό. **INT:** Οι χώρες προέλευσης ποιες είναι κυρίως, των ξένων μαθητών; **A21:** Αλβανία, Μολδαβία, Ουκρανία.. Γεωργία. Με μεγαλύτερο αριθμό Αλβανία. [...] Στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού είναι πολύ μικρό. Αν δε κάνω λάθος το σχολείο έχει περίπου 210 παιδιά... 40, 45 περίπου είναι από ξένη χώρα.

³⁴⁴ **INT:** Έχετε ξένα παιδιά στο σχολείο; **A8:** Εεμ στο φετινό σχολείο έχω παιδάκια που έχουν έρθει οι γονείς τους από.. διάφορα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι περισσότεροι Πόντιοι στην καταγωγή. [...] Τα παιδιά που έχω εγώ στη δική μου τάξη... ξέρουνε, βασικά είναι δίγλωσσα, έτσι; Δηλαδή ξέρουνε τα περισσότερα και ρωσικά και ελληνικά. Δίγλωσσα θα έλεγα. **INT:** Δεν υπάρχουν δηλαδή παιδιά από άλλες χώρες; Από Αλβανία, από Ρουμανία, από χώρες...; **A8:** Ναι. Πιστεύω ότι είναι περισσότερο στα σχολεία του κέντρου αυτό. [...] Εε έχουμε πολύ λίγους Αλβανούς, δεν έχουμε πολλούς Αλβανούς.

grecque qui habitent dans la partie sud de l'Albanie], lesquels se sont intégrés normalement et ont fini l'école. [...] Actuellement, nous avons deux ou trois enfants dans notre école qui viennent d'Ukraine et de Russie, mais en général ils ne sont pas nombreux.

INT: En dehors des enfants d'immigrés, avez-vous des enfants bilingues?

A5: Oui, nous avons des enfants bilingues. Bien sûr. Par exemple, nous avons des enfants dont les parents sont Suisses. (entr. A5, l. 3-10/12-14)³⁴⁵

Il nous paraît important de noter ici que, suivant les principes de l'approche interculturelle, l'enseignant doit favoriser dans le processus d'enseignement/apprentissage l'échange d'expériences et de savoirs entre les élèves (indigènes et étrangers). Selon Kanakidou et Papayianni, « *la classe doit fonctionner comme environnement social d'apprentissage*³⁴⁶ ». Nous nous y appuyons pour supposer que la présence d'élèves étrangers en classe, forte ou faible, ne doit pas être un préalable nécessaire pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes étant donné que la société grecque au sein de laquelle les enfants vivent et grandissent est désormais multiculturelle.

Synthèse

La totalité des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) affirment qu'ils ont des élèves étrangers dans leur classe actuelle ou qu'ils en avaient les années précédentes. En général, la présence du public cible dans le contexte éducationnel grec est perçue comme un phénomène ordinaire et familier les dernières années. Cependant, la majorité des enseignants interviewés croient que le nombre d'élèves étrangers dans la classe est assez faible par rapport au nombre total du groupe/classe.

³⁴⁵ **INT:** Έχετε ξένα παιδιά στο σχολείο; **A5:** Εμείς εε εδώ πέρα δεν έχουμε...[...] Βέβαια είχαμε κατά καιρούς εεε παιδιά τα... τα πρώτα παιδιά που είχαμε ήταν από.. Βορειοηπειρώτες, ας πούμε, τα οποία εντάχθηκαν βέβαια κανονικά και τέλειωσαν. Τώρα έχομε δύο τρία παιδιά στο... σχολείο μας τα οποία εε είναι από την εε Ουκρανία, από την Ρωσία, αλλά γενικά όχι πολλά παιδιά. **INT:** Μμμ. Δίγλωσσα παιδιά έχετε; Πέρα απ'τα παιδιά μεταναστών. **A5:** Ναι. Δίγλωσσα παιδιά έχομε. Βέβαια. Έχομε παραδείγματος χάρη παιδιά τα... οποία είναι... οι γονείς τους Ελβετοί.

³⁴⁶ Kanakidou E, Papayianni V. (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β.), 1998, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ε' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνες, p. 48. (notre traduction)

2. Les représentations des conséquences de la présence d'élèves étrangers dans l'école primaire

Nous verrons par la suite comment les enseignants de notre échantillon se représentent la présence d'élèves étrangers dans leur classe. A partir de leur discours nous constatons que cette présence donne lieu à plusieurs interprétations différentes et diverses, mais les enseignants s'accordent majoritairement au fait que la coexistence dans la classe d'élèves grecs et d'élèves venant d'autres pays est vécue aussi bien comme une source de difficultés qu'une source de bénéfices que l'enseignant est invité à affronter et à gérer efficacement afin qu'il réussisse à établir l'équilibre en classe et à assurer la mise en œuvre d'un processus d'enseignement/apprentissage au profit de tous ses élèves.

2.1. La présence d'élèves étrangers considérée comme source d'avantages

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie de l'analyse quantitative, la majorité des enseignants perçoivent la présence d'élèves étrangers dans leur classe aussi bien comme une source d'avantages que comme une source de difficultés. Les raisons avancées par les témoins suivants pour justifier leur perception de la population cible comme source d'avantages concernent plutôt les bénéfices tirées de la mise en contact des populations portant des traits linguistiques et culturels différents et divers. Dans ce cas précis, la présence de l'étranger dans le processus d'enseignement est considérée comme une chance étant donné qu'elle donne majoritairement l'occasion de mettre en relation et d'échanger des aspects culturels appartenant à des pays et peuples différents et divers. Cette coexistence au sein de la classe et le contexte scolaires offre l'occasion aux élèves de se sensibiliser, via le vécu, à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise dans un premier temps le public scolaire et dans un deuxième temps la société grecque.

Par ailleurs, cette réalité scolaire prépare les élèves à percevoir la diversité linguistique et culturelle des sociétés actuelles comme un phénomène naturel et ordinaire. Mais c'est la mise en œuvre d'une éducation interculturelle qui va cultiver chez les élèves la perception de l'autre comme une opportunité d'enrichir leurs propres connaissances, attitudes et compétences sociaux et individuels. Selon Palaiologou-Ghikopoulou, « *éducation interculturelle signifie qu'on rencontre le non familier avec curiosité, qu'on perçoit et s'approche de l'étranger*

comme une source d'enrichissement de sa propre culture et comme partie naturelle de la vie quotidienne ». D'ailleurs, comme l'auteure le souligne, « *le dialogue interculturel renforce la connaissance de soi. Dès que j'essaie d'expliquer à l'étranger le mode de ma vie, ce même mode de vie devient plus explicite et clair à mes yeux* »³⁴⁷. Voyons dans les discours suivants les raisons avancées pour justifier la représentation de la présence d'élèves étrangers au sein du public scolaire comme une source d'avantages.

2.1.1. « Ces enfants amènent des éléments de leurs pays et les racontent aux autres enfants et à l'instituteur en classe »

Les locuteurs suivants voient la composition pluriculturelle du public scolaire comme un grand avantage pour les élèves. Ils croient qu'elle leur donne l'occasion d'échanger entre eux des éléments culturels caractéristiques de leur pays d'origine et de se sensibiliser à la diversité qui caractérise les sociétés modernes, dont la société grecque. Ainsi le témoin suivant évoque les bénéfices que l'enseignant peut tirer de la présence du public cible dans sa classe :

En revanche à travers les conversations qu'on fait pendant le cours, je considère qu'ils ont beaucoup de choses à donner. En ce qui concerne leur pays par exemple, en matière de Religion, en Géographie, en général ils ont des choses à dire. (entr. A2, l. 47-50)³⁴⁸

De la même manière, les locuteurs suivants expliquent que les élèves venant d'autres pays communiquent aux autres élèves de la classe et à l'enseignant des éléments de leur culture d'origine. Si on considère que les élèves étrangers reçoivent eux aussi les aspects culturels (dont la langue) de la société grecque lors du processus d'enseignement, on arrive à un échange d'éléments culturels qui s'effectue à partir de cette coexistence pluriculturelle dans la classe.

³⁴⁷ Cité dans Palaiologou-Ghikopoulou K. (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου Κ.), 2005, *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία. Χθες-Σήμερα-Προοπτικές*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνες, p. 55-56. (notre traduction)

³⁴⁸ ...εεε όμως θεωρώ ότι μέσα από συζητήσεις εεε που κάνουμε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εεε έχει πολλά να δώσει, έχει αρκετά να δώσει. Δηλαδή σε ό,τι αφορά τη πατρίδα του εεε στο μάθημα των Θρησκευτικών, εεε στη Γεωγραφία, γενικά, έχει.

Donc, ce qu'on peut dire sur ces enfants, c'est qu'ils amènent des éléments de leurs pays et qu'ils les racontent aux autres enfants et à l'instituteur en classe. Il y a donc un échange d'éléments culturels. (entr. A4, l. 106-109)³⁴⁹

A16: C'est une source de grands bénéfices! Parce que ces enfants nous amènent des informations sur leurs pays, sur leurs coutumes et traditions, leurs fêtes, leurs aliments! (entr. A16, l. 14-15)³⁵⁰

L'enseignant suivant perçoit également la composition linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire comme un grand avantage pour tous les participants au processus d'enseignement. Ce qui est particulièrement intéressant dans son discours c'est sa remarque concernant la bonne gestion de la diversité tant par l'enseignant que par les élèves étrangers et leurs familles. Le point évoqué nous amène à reprendre la question de la formation par rapport à l'innovation éducative en question et de la préparation des enseignants à affronter efficacement la nouvelle situation sociale et éducative.

A5: Si cette diversité est traitée d'une manière correcte par l'école et si les enfants et leurs parents ne créent pas de problèmes, alors c'est une chance. C'est une chance parce que ces enfants étrangers ou bilingues, de n'importe quelle catégorie qu'ils soient, nous donnent l'occasion à nous tous et à nos enfants de connaître, à travers la vie scolaire, leur langue et quelquefois leur culture et des particularités qu'ils amènent. Quelquefois, ils nous donnent même l'occasion de montrer à nos enfants des exemples à imiter. Par exemple, au sujet de la nutrition, ces enfants étrangers ont certaines habitudes alimentaires... (entr. A5, l. 38-49)³⁵¹

Par ailleurs, selon les représentations d'un autre enseignant de notre échantillon, la diversité linguistique et culturelle du public scolaire est plutôt bénéfique pour les élèves :

³⁴⁹ Άρα λοιπόν, εκείνο το οποίο μπορούμε να πούμε ότι... τα παιδιά αυτά φέρουν στοιχεία από τις χώρες τους και τα διηγούνται και στα παιδιά, και στο δάσκαλο βέβαια που ναι μες την τάξη, κι έτσι υπάρχει μία, μπορούμε να πούμε, εε ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων...

³⁵⁰ **A16:** Είναι πηγή μεγάλων πλεονεκτημάτων! Διότι αυτά τα παιδιά μας φέρνουν πληροφορίες για τις χώρες τους, για τα ήθη και τα έθιμά τους, τις γιορτές, τα φαγητά τους!

³⁵¹ **A5:** Κοιτάξτε, αυτή η διαφορετικότητα όταν εεε αντιμετωπίζεται σωστά και από το σχολείο, αλλά και όταν τα παιδιά και οι γονείς τους, ας πούμε, δεν έχουνε εεε πρόβλημα, δεν δημιουργούν πρόβλημα, δε νομίζω ότι είναι... ίσα ίσα είναι μια ευκαιρία γιατί, εε είναι μια ευκαιρία γιατί τα παιδιά αυτά τα... ξένα, τα δίγλωσσα, είτε από... από οποιαδήποτε κατηγορία κι αν ανήκουν, εε μας δίνουν μια ευκαιρία, δίνουν μια ευκαιρία στα δικά μας παιδιά να γνωρίσουνε την εε, μέσα απ'τη σχολική ζωή να γνωρίσουν τη γλώσσα τους κατά... μερικές φορές, να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους, κάποια στοιχεία τα οποία έχουν φέρει αυτά τα παιδιά και πολλές φορές μάλιστα εεε γίνονται και εε αιτία, γίνονται και αιτία να.. δώσομε εμείς στα παιδιά τα δικά μας κάποια παραδείγματα τα οποία εεε μπορούν να τα μιμηθούν. Παραδείγματος χάρη αυτά τα ξένα παιδιά έχουν κάποια εεε κάποιες συνήθειες, στο θέμα της διατροφής.

A9: Je dirais plutôt de bénéfiques. Je ne dirais pas d'inconvénients. Parce que, quand les enfants viennent, bien entendu après qu'ils aient appris la langue, j'imagine qu'ils parlent entre eux pendant les récréations et qu'ils racontent leur façon de vivre d'avant... (entr. A9, l. 65-68)³⁵²

Cependant, en poursuivant son discours pour nous expliquer comment il exploite la diversité de ses élèves dans le processus d'enseignement, il prétend utiliser dans la classe les expériences des élèves venus d'un pays étranger plus pauvre que la Grèce pour que les élèves grecs (et les élèves étrangers) apprécient la situation sociale et éducative en Grèce. Les descriptions ci-dessous provoquent de l'étonnement :

Nous l'avons fait également! Quand ils ont commencé à parler, je leur ai demandé devant toute la classe: « Comment était votre école dans votre pays? », en Albanie par exemple. « Comment était votre école, votre maison? » disons. Et le reste des enfants écoutaient, intéressés. Et on pouvait faire une comparaison. « Voyez-vous », disais-je aux enfants, « combien nous sommes mieux ici! Et pour quelle raison ces enfants sont venus ici, en Grèce, à Patmos! Pourquoi? Ils sont venus pour vivre mieux bien sûr, pas pire! À l'endroit où ils vivaient c'était donc pire, ce n'était pas mieux! Pensez-y ». Et tout ça pour qu'ils apprécient mieux. J'ai essayé de leur faire comprendre, pour qu'ils apprécient ce que nous avons ici, l'école et tout ce que nous fournit notre État. Pour qu'ils apprécient un peu ça aussi. Je l'espère. (entr. A9, 68-81)³⁵³

2.1.2. « Les enfants qui ont une double culture s'adaptent plus facilement à l'enseignement de la langue étrangère »

Dans le discours suivant nous dégageons la conception selon laquelle les élèves originaires de pays étrangers, au moins de la part de l'un de leurs parents, sont souvent plus performants que les élèves grecs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette conception est également rencontrée dans notre analyse quantitative où certains enseignants de langues étrangères affirment que les élèves

³⁵² **A9:** Εγώ θα έλεγα μάλλον.. πλεονεκτήματος. Μάλλον πλεονεκτήματος θα το έλεγα, δε θα το έλεγα μειονέκτημα. Γιατί... έρχονται τα παιδιά, εντάξει ίσως μετά όταν θ' αρχίζουν να μιλάνε αυτά ελληνικά, θα μιλάνε μεταξύ τους εγώ φαντάζομαι στα διαλείμματα, πώς ζούσανε...

³⁵³ **A9:** Μάλιστα το κάναμε κι αυτό! Όταν αρχίσανε πια και.. μιλούσανε τους ρωτούσα στη τάξη μπροστά «Πώς ήταν το σχολείο σας στο τόπο σας;», στην Αλβανία ας πούμε, «Πώς ήταν το σχολείο σας; Το σπίτι σας πώς ήταν;» ας πούμε. Και τ' άλλα τα παιδιά με ενδιαφέρον ακούγανε, με ενδιαφέρον ακούγανε. Και μπορούσαμε να κάναμε και μια σύγκριση. Είδατε λέω παιδιά πόσο εμείς, τους έλεγα πόσο εμείς καλύτερα είμαστε εδώ! Και γιατί ήρθανε αυτά τα παιδιά εδώ. Γιατί ήρθανε εδώ στη, στη.. στην Ελλάδα, στη Πάτμο! Γιατί ήρθανε; Φυσικά ήρθαν για να ζήσουν καλύτερα, όχι χειρότερα! Άρα λοιπόν εκεί που ήτανε ήταν... δεν ήταν καλύτερα! Ήταν χειρότερα! Για σκεφτείτε το. Και αυτό για να το εκτιμήσουμε περισσότερο. Και το... και προσπάθησα δηλαδή να τους.. να τους δώσω να καταλάβουν ότι... να το εκτιμούν αυτό που, αυτά που.. αυτά που παρείχαν εδώ στη, που έχουμε εδώ, και το σχολείο και το... ό,τι μας παρέχει ας πούμε το.. το κράτος μας. Έτσι, κάπως λίγο να το εκτιμήσουνε κι αυτό. Νομίζω.

étrangers manifestent un plus grand intérêt que les Grecs pour l'apprentissage des langues étrangères.

INT: Comment cette situation [la diversité linguistique/culturelle] se passe-t-il dans votre... [classe] ?

A6: Eh bien, ça... ça se passe bien ! Je peux dire que les enfants qui ont une double culture, qui ont une mère étrangère s'adaptent beaucoup plus facilement à la... l'enseignement de la langue étrangère, ils ont des références dans une autre langue déjà... [...]...ils ont une agilité d'esprit qui est plus grande. (entr. A6, l. 32-38)

Par conséquent, cette locutrice perçoit la présence d'élèves étrangers dans sa classe comme une richesse, mais surtout en matière de déroulement de son cours, c'est-à-dire l'enseignement du français comme langue étrangère. Autrement dit, elle n'attribue pas cette richesse à l'occasion que cette présence peut donner pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans son enseignement auprès du potentiel pluriculturel de sa classe :

A6: Non, c'est un... c'est un enrichissement pour moi ! Non, c'est pas du tout, c'est pas une chose de difficulté ! Au contraire, ce sont des élèves plus réactifs ! Eeh plus réactifs et qui... et plus créatifs je peux dire ! Donc, pour moi c'est une... richesse. Eh ? (elle rit) (entr. A6, l. 49-52)

2.2. La présence d'élèves étrangers considérée comme source de difficultés

La majorité des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) perçoivent la présence d'élèves venant d'autres pays également comme une source de difficultés. Comme Nikolaou le mentionne à propos de l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif grec, « *les enseignants de l'enseignement primaire croient que l'intégration des élèves étrangers dans l'école publique grecque est un problème*³⁵⁴ ». En prenant en considération les témoignages présentés dans cette section, nous pouvons déduire que le problème de l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif grec est envisagé comme un problème plutôt linguistique. Le problème capital provoqué par la présence d'élèves étrangers dans leur classe, tel qu'il se dégage de leur discours, est pour la plupart des enseignants les difficultés linguistiques qu'ont les élèves étrangers à cause d'une connaissance très faible ou insuffisante de la langue grecque. Selon eux, un objectif fondamental et prioritaire du système éducatif grec

³⁵⁴ Nikolaou G., (Νικολάου Γ.), 2000, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, στ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνες, p.196. (notre traduction)

par rapport aux élèves étrangers doit être l'apprentissage optimal de la langue du pays d'accueil à ces derniers par la mise sur place et le bon fonctionnement des classes d'accueil. En outre, la composition pluriculturelle de la population scolaire provoque quelquefois le déclenchement de conflits entre des élèves d'origine différente.

2.2.1. « Nous avons des enfants qui sont arrivés et qui ne connaissent pas du tout la langue »

Selon le discours des enseignants suivants, le problème majeur provoqué par la présence d'élèves étrangers dans le contexte éducationnel grec est celui lié à la connaissance insuffisante de la langue d'enseignement. Effectivement, les témoins soulignent, l'un après l'autre, les problèmes de compréhension et d'adaptation au cours qu'affrontent les élèves étrangers à cause d'une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement (voir aussi entretien A6 lignes 39-41, A7 lignes 15/22-23/30/65-68, A11 lignes 46-48, A21 lignes 25-26, A23 lignes 29-32) :

A2: Le premier petit garçon est né en Albanie mais il est ici depuis plusieurs années, donc il parle le grec. L'autre petit garçon est venu il y a moins de deux ans et il affronte d'assez gros problèmes.

INT: Comment cela fonctionne-t-il dans votre classe?

A2: Il y a des difficultés. Avec l'un des deux, parce que le premier petit garçon comme je vous l'ai dit...est complètement intégré. En revanche avec le deuxième il y a un gros problème. L'année dernière, il existait une section d'accueil dans laquelle il se rendait, mais cette année, il n'y en a pas. J'essaie donc, avec...un apprentissage personnalisé, de lui enseigner certaines choses mais, bien sûr, je n'y arrive pas toujours parce que je n'ai pas le temps. (entr. A2, l. 12-22)³⁵⁵

A4: Quand un enfant arrive d'un pays étranger, il ne peut pas s'adapter et suivre parce qu'il n'est pas capable de lire, il ne connaît pas la langue grecque, il ne peut pas s'expliquer. Il ne peut pas comprendre! Puisqu'il ne connaît pas les termes, la langue! (entr. A4, l. 152-155)³⁵⁶

³⁵⁵ **INT:** Πώς λειτουργεί αυτό στην τάξη σας; **A2:** Υπάρχει πρόβλημα. Με το ένα, γιατί με το άλλο, με το πρώτο δηλαδή αγοράκι σας είπα ότι... είναι, είναι πλήρως ενταγμένο. [...] Αλλά.. με το δεύτερο υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Πέρσι, υπήρχε το τμήμα υποδοχής που πήγαινε, φέτος δεν υπάρχει το τμήμα υποδοχής και προσπαθώ με... εξατομικευμένη μάθηση, βέβαια όχι πάντα γιατί δε με παίρνει ο χρόνος, να του μάθω κάποια πράγματα.

³⁵⁶ όταν ένα παιδί έρχεται από ξένη χώρα δεν μπορεί να προσαρμοστεί και δεν μπορεί να παρακολουθήσει γιατί δεν κατα, δεν μπορεί, δεν μπορεί να διαβάσει, δεν ξέρει την ελληνική γλώσσα, δεν μπορεί να συνεννοηθεί. Δεν μπορεί να καταλάβει! Αφού δεν ξέρει τους όρους, δε ξέρει τη γλώσσα!

A13: [...] nous avons des enfants qui sont arrivés et qui ne connaissent pas du tout la langue. C'était un gros problème pour les institutrices qui en étaient responsables. Parce qu'elles devaient leur enseigner et leur apprendre la langue en même temps. La difficulté est là. (entr. A13, l. 44-47)³⁵⁷

Il semble que ce problème s'accroît une fois que les parents ne parlent pas eux-mêmes le grec et qu'ils ne peuvent pas offrir une aide supplémentaire à leurs enfants à la maison. Selon la locutrice suivante, l'utilisation de leur langue maternelle à la maison est censée éloigner les élèves étrangers d'un apprentissage correct de la langue du pays d'accueil, ce qui gêne à son tour le déroulement normal du processus d'enseignement à l'école. Les élèves étrangers ont besoin d'aide supplémentaire et de simplification des notions enseignées et, par conséquent, le cours avance à des rythmes plus lents que dans une classe où le public scolaire est linguistiquement et culturellement homogène (voir aussi entretien A22 lignes 22-26) :

INT: Pensez-vous que la présence des élèves étrangers dans la classe soit une source de difficultés ou de bénéfices?

A2: En pratique, quand on fait la leçon principale, on rencontre quelquefois des difficultés. [...] C'est-à-dire qu'on est gêné pour avancer plus loin, parce qu'on voit qu'ils ne comprennent pas, donc on est obligés de répéter et d'insister... [...] Surtout à cause de la langue, quand les parents parlent leur langue maternelle à la maison, qu'ils ne parlent pas le grec. C'est pour ça que les enfants n'ont pas la chance d'apprendre le grec, de se familiariser davantage avec la langue grecque. De l'apprendre correctement. (entr. A2, l. 40-41/139-143)³⁵⁸

Par ailleurs, selon la locutrice suivante, ce problème est aussi lié à la façon dont fonctionne le système éducatif grec. Elle considère que le grand nombre d'élèves en classe ainsi que le programme surchargé de l'école primaire empêchent davantage les enseignants de bien gérer le potentiel pluriculturel de leur classe, ne leur permettant pas d'accorder une aide supplémentaire aux élèves étrangers :

³⁵⁷ **A13:** [...] και συγκεκριμένα στο σχολείο μας, έχουμε παιδιά που ήρθαν και δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα, εεε ήταν μεγάλο πρόβλημα για τις δασκάλους που τα είχαν. Γιατί έπρεπε και να διδάξουν και να τους μάθουν και τη γλώσσα συγχρόνως. Αυτή είναι η δυσκολία.

³⁵⁸ **INT:** Εεε, πιστεύετε ότι η παρουσία ξένων μαθητών στην τάξη εε είναι πηγή δυσκολιών ή πλεονεκτημάτων; **A2:** Στην πράξη, όταν κάνεις καθαρά μάθημα, εεε είναι αρκετές φορές που υπάρχουν δυσκολίες. [...] Δηλαδή σ'εμποδίζει στο να προχωρήσεις στο παρακάτω γιατί βλέπεις ότι δεν καταλαβαίνουν, οπότε εσύ αναγκαστικά το λες και το ξαναλές και... επιμένεις [...] ..και κυρίως λόγω γλώσσας, γιατί και οι γονείς στο σπίτι εεε μιλάνε την εε μητρική τους γλώσσα, δεν μιλάνε την ελληνική. Κι αυτό τα παιδιά δεν, στα παιδιά δε δίνει την ευκαιρία να μάθουν τα ελληνικά, όχι να μ, να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα περισσότερο.

A22: [...] ...s'il n'y a pas une langue commune de contact, c'est très difficile aussi pour l'instituteur. Que faire? Au moment en plus où il a autant d'enfants en face de lui. Et avec un programme aussi chargé qu'il doit terminer! Il ne leur consacre pas de temps! Il ne leur en consacre pas. (entr. A22, l. 88-91)³⁵⁹

Nous constatons que la maîtrise suffisante de la langue grecque par le public scolaire dans son intégralité constitue pour les enseignants suivants une condition préalable à la mise en œuvre du processus d'enseignement/apprentissage dans la dernière année du primaire. Cela est cru également nécessaire pour que les enseignants exploitent le potentiel pluriculturel de leur classe. En effet, les témoins suivants croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est une source de bénéfices pourvu que ces derniers connaissent suffisamment la langue grecque :

INT: ...est-ce que ce multiculturalisme de la classe, cette diversité linguistique et culturelle est une source de difficultés ou de bénéfices pour vous?

A7: Elle a des avantages bien sûr! [...] Du moment où ils savent le grec, il n'y a que des bénéfices à tirer de ces enfants en classe. (entr. A7, l. 203-206/212-214)³⁶⁰

A9: Je dirais plutôt de bénéfices. Je ne dirais pas d'inconvénients. Parce que, quand les enfants viennent, bien entendu après qu'ils aient appris la langue, j'imagine qu'ils parlent entre eux pendant les récréations et qu'ils racontent leur façon de vivre d'avant... (entr. A9, l. 63-68)³⁶¹

Cette conception peut être liée à ce qu'affirme Ludwig Duncker, selon qui, « *l'apprentissage de la langue du pays d'accueil constitue une mesure importante à l'intégration sociale et scolaire des élèves. Il est nécessaire que chaque élève apprenne bien la langue du pays où il vit. Sinon, toute autre mesure d'éducation interculturelle ne peut pas réussir*³⁶² ».

³⁵⁹ **A22:** [...] Αν λοιπόν δεν υπάρχει μια κοινή γλώσσα επαφής, είναι πάρα πολύ δύσκολο και στο δάσκαλο. Να κάνει τι; Και τη στιγμή που έχει και τόσα παιδιά από κάτω, έτσι; Και με τόσο μεγάλη ύλη που πρέπει να βγάλει! Δεν αφιερώνει χρόνο! Δεν αφιερώνει.

³⁶⁰ **A7:** Σαφώς έχει πλεονεκτήματα! [...] Εεε απ'τη στιγμή που τα παιδιά ξέρουνε ελληνικά εεε μόνο πλεονεκτήματα μπορούμε, νομίζω, μπορώ.. μπορώ να πάρω από αυτά τα παιδιά... μέσα στη τάξη.

³⁶¹ **A9:** Εγώ θα έλεγα μάλλον.. πλεονεκτήματος. Μάλλον πλεονεκτήματος θα το έλεγα, δε θα το 'λεγα μειονέκτημα. Γιατί... έρχονται τα παιδιά, εντάξει ίσως μετά όταν θ' αρχίζουν να μιλάνε αυτά ελληνικά, θα μιλάνε μεταξύ τους εγώ φαντάζομαι στα διαλείμματα, πώς ζούσανε...

³⁶² Ludwig Duncker, 2009, « «Πολυπροοπτικότητα» και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση », in Govaris Ch. (Γκόβαρης Χ.) (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ατραπός, Αθήνες, p. 45. (notre traduction)

2.2.2. « *Il peut y avoir des moqueries, des dérisions, etc. en ce qui concerne la question de leur origine* »

Un autre problème provoqué par la nature linguistiquement et culturellement polymorphe du public scolaire est, selon les témoignages suivants, le déclenchement chez les élèves indigènes de comportements racistes contre l'origine culturelle différente de leurs camarades. A part les problèmes éducatifs attribués au manque de compréhension de la langue grecque par les élèves étrangers, les locutrices ci-dessous affirment que la présence dans la classe d'élèves porteurs d'éléments linguistiques et culturels étrangers peut provoquer des conflits entre les élèves grecs et les élèves étrangers ayant pour cause leur origine :

A3: Il y a des difficultés. D'un côté on peut avoir un enfant qui ne parle pas le grec, d'un autre côté il peut y avoir ces disputes, ces controverses. De quelle manière faut-il se comporter quand un élève traite un autre élève d'une manière péjorative? Quelle attitude doit-on tenir? Lequel faut-il défendre, que faut-il faire? Comment traiter la chose sans blesser ni l'un ni l'autre? Oui, c'est difficile dans certains cas. (entr. A3, l. 149-154)³⁶³

Maintenant, dans certaines autres classes que j'ai eues auparavant, il y avait par moments des problèmes. Des moqueries, des dérisions etc. en ce qui concerne la question de leur origine. (entr. A20, l. 14-16)³⁶⁴

Par ailleurs, d'après le discours suivant, les élèves indigènes ne manifestent pas un comportement raciste proprement dit envers l'origine étrangère de leurs camarades. Mais le manque de respect de la diversité linguistique et culturelle ainsi que de curiosité envers le différent sont avancés par l'enseignante comme la source de difficultés provoquées par la présence d'enfants venant d'autres pays au sein du public scolaire. Pour l'enseignante, le problème réside dans le fait que les élèves grecs n'expriment pas un intérêt positif à l'égard de la culture de leurs camarades étrangers :

³⁶³ **A3:** Δυσκολίες ναι, υπάρχουν. Από τη μια, αυτό, μπορεί να έχεις ένα παιδί που να μη μιλάει τα ελληνικά, από την άλλη, μπορεί να υπάρχει αυτό με τις κόντρες, τις αντιδικίες και πώς το χειρίζεσαι αυτό όταν εε ο ένας μαθητής με τον άλλον χαρακτηρίζονται αρνητικά. Τι πρέπει; Πρέπει να πάρεις ποια στάση; Ποιον να υποστηρίζεις, τι να κάνεις; Πώς δηλαδή να το χειριστείς για να μην προσβάλλεις κανέναν απ'τους δύο! Ναι, είναι, είναι δύσκολο σε ορισμένες περιπτώσεις.

³⁶⁴ Τώρα, σε κάποιες άλλες τάξεις που είχα παλιότερα εεε κατά καιρούς υπήρχαν προβλήματα. Κοροϊδίες, χλευασμοί και τα λοιπά σ'ό,τι αφορά το κομμάτι της καταγωγής τους.

Bien sûr, je ne peux pas dire que cela se fait toujours de la meilleure façon, parce que, malheureusement, les petits Grecs surtout, n'ont pas appris à respecter ou à exprimer ainsi un intérêt intense pour la culture des élèves étrangers. (entr. A18, l. 29-32)³⁶⁵

Selon la conception de cette enseignante, les élèves grecs n'ont pas reçu une éducation telle qu'elle engendre chez eux de la curiosité envers le différent et qu'elle favorise le respect de la diversité. Nous considérons que les enfants reçoivent la toute première éducation au sein de leur famille. Cependant, l'éducation reçue par la suite à l'école joue un rôle considérable dans la formation de la personnalité des élèves. Les gouvernements grecs ont toujours soutenu, jusqu'à la fin du 20^e siècle, que la société grecque était monolingue et monoculturelle, ce qui a conditionné considérablement les politiques adoptées dans tous les domaines de la vie sociale. Il en découle que les habitants du pays, ayant été éduqués au sein d'un système politique, éducatif et social qui promeut la conception d'une forte homogénéité linguistique et culturelle de la société grecque afin d'en garantir la cohésion sociale, envisagent souvent la nouvelle situation sociale comme étrange voire indésirable. Pour que les élèves apprennent à montrer de la curiosité à l'égard de la différence (dans notre cas la diversité linguistique et culturelle) il faut que leurs parents et leurs enseignants adoptent un comportement adéquat.

En adoptant ici le point de vue de Ghikopoulou-Palaiologou (2005), nous supposons que lors du contact avec des élèves porteurs d'autres cultures, les enseignants doivent se comporter eux-mêmes comme des élèves. Pour apprendre ils doivent s'intéresser, écouter, s'informer, poser des questions aux élèves venant d'autres pays. De cette façon, ils montrent à travers leur propre conduite, que le contact avec des personnes venant d'un autre pays est quelque chose d'enrichissant. Cela présuppose que les éléments linguistiques et culturels des élèves étrangers sont présents dans toutes les étapes du cours et pas seulement de façon symbolique, par le recours à de simples références, à des mots ou des éléments culturels isolés.

³⁶⁵ Εεε βεβαίως, αυτό δεν μπορώ να πω ότι πάντοτε γίνεται και με τον καλύτερο τρόπο, καθότι, δυστυχώς, δεν έχουν μάθει τα... τα ελληνόπουλα περισσότερο εεε να.. να σέβονται ή να εκδηλώνουν έτσι ένα έντονο ενδιαφέρον για τον πολιτισμό των αλλοδαπών τέλος πάντων μαθητών.

2.2.3. « *Le problème se trouve dans l'attitude à adopter avec ces enfants* »

Une autre difficulté liée à la présence des élèves étrangers au sein du public scolaire tient à l'attitude que les enseignants doivent adopter avec ces enfants. La difficulté soulevée par l'enseignant suivant touche à l'équilibre que l'enseignant doit établir entre la reconnaissance et le respect de l'identité culturelle des élèves étrangers, d'une part, et la transmission à ceux-ci des éléments culturels du pays d'accueil, de l'autre, afin d'assurer leur intégration normale dans la société et le système éducatif du pays. L'enseignant assume, par conséquent, le rôle d'intermédiaire entre les deux mondes culturels, ceux du pays d'origine et du pays d'accueil respectivement :

A17: [...] Le problème se trouve dans l'attitude à adopter avec ces enfants. Comme ils ont une identité culturelle différente, ils doivent s'intégrer dans un environnement différent, bien que la plupart d'entre eux soient nés ici et que, d'une certaine manière, c'est leur patrie, disons, sans qu'ils en aient du tout conscience, car ils grandissent dans un environnement qui a une relation directe avec le pays d'origine. Leurs habitudes sont celles qu'avaient et ont les parents. (entr. A17, l. 27-33)³⁶⁶

Pour pouvoir assurer cet équilibre, les enseignants doivent avoir acquis des connaissances et des compétences multiples. Cela est, d'ailleurs, la question de la formation que doivent avoir les enseignants. Cette formation est, d'une part, dispensée par l'Etat, et d'autre part, entreprise par l'enseignant lui-même. Selon Gaitanides³⁶⁷ (1998 :58), les enseignants qui enseignent à un public linguistiquement et culturellement polymorphe doivent acquérir entre autres :

- des connaissances relatives aux langues et aux cultures d'origine des élèves étrangers et aux expériences à l'étranger ;
- des connaissances relatives à l'histoire, les structures économiques et politiques du pays d'accueil ;
- des connaissances relatives à la situation juridique, politique et sociale des immigrés ;

³⁶⁶ **A17:** Είναι και τα δύο. Εεε το θέμα είναι πώς αντιμετωπίζεις τα παιδιά αυτά, με την έννοια του ότι έχουν μία άλλη ταυτότητα πολιτισμικά, έρχονται σ'ένα διαφορετικό περιβάλλον να ενταχθούν, αν και τα περισσότερα είναι γεννημένα εδώ και, κατά κάποιον τρόπο, είναι η πατρίδα τους, ας το πω έτσι, χωρίς όμως αυτό να διαμορφώνει καμία συνείδηση, με την έννοια ότι..., καθαρή, με την έννοια ότι.. μεγαλώνουν σ'ένα περιβάλλον το οποίο έχει άμεση σχέση με τη χώρα καταγωγής, εεε οι συνήθειές τους είναι αυτές που είχαν οι γονείς, και έχουν.

³⁶⁷ Cité dans Zografou A. (Ζωγράφου Α.), 2003 *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνες, p. 119.

- des connaissances relatives aux formes d'apparence et aux raisons du développement des préjugés et du racisme ;
- des connaissances relatives aux principes théoriques, aux stratégies et méthodes d'apprentissage interculturel et antiraciste.

2.2.4. « Je ne voudrais jamais enseigner dans une école où il y a énormément d'élèves étrangers »

Dans certaines circonstances décrites ci-dessous, la présence du public cible dans l'environnement scolaire peut devenir source de peur et d'incertitude pour certains enseignants. Dans le discours suivant, nous détectons une phobie éprouvée devant les effectifs des élèves étrangers rencontrés surtout dans les écoles situées au centre d'Athènes. A la seule pensée que les élèves étrangers peuvent représenter un nombre important de l'ensemble du public scolaire, cette enseignante exprime une peur devant la nouvelle situation éducative et avoue ne pas être préparée (faute de formation adéquate) à l'affronter ou à la gérer efficacement. La peur qu'elle éprouve face à la composition hétérogène des écoles primaires grecques actuelles s'exprime par le souhait qu'elle fait de ne jamais se trouver en tant qu'enseignante dans une école où il y a un nombre élevé d'élèves originaires d'autres pays :

A22: [...] Ceux qui sont venus sont très nombreux. Et il y a des écoles qui ont énormément d'élèves étrangers! Nous ici, nous sommes très bien! Il y a d'autres écoles, surtout dans le centre, qui ont énormément d'élèves étrangers! Là, j'imagine que le problème doit être énorme! Moi personnellement, je ne voudrais jamais enseigner dans une telle école. Je le dis! Je l'admets! Peut-être parce que je n'ai pas l'éducation adéquate, peut être parce que j'ai certaines réserves, je ne sais pas, quelque part...j'en ai peur. J'ai peur de cette chose. Je ne me sens pas prête à faire une telle chose. (entr. A22, l. 229-236)³⁶⁸

2.3. Conceptions modérées de la présence d'élèves étrangers et question de gestion efficace du potentiel pluriculturel de la classe

A notre question concernant la représentation de la présence d'élèves étrangers dans la classe, certains enseignants adoptent dans leur réponse un point de vue

³⁶⁸ **A22:** [...] Είναι πάρα πολλοί αυτοί οι οποίοι έχουν έρθει. Κι είναι και σχολεία τα οποία έχουν πάρα πολλούς ξένους μαθητές! Εμείς εδώ είμαστε μια χαρά! Είναι κι άλλα σχολεία, ιδίως στο κέντρο, που έχει πάρα πολλούς ξένους μαθητές! Εκεί, φαντάζομαι, το πρόβλημα θα είναι τεράστιο! Εγώ, προσωπικά, δε θα θελα ποτέ να διδάξω σ'ένα τέτοιο σχολείο. Το λέω! Το παραδέχομαι! Ίσως γιατί δεν έχω τη κατάλληλη εκπαίδευση, ίσως γιατί έχω κάποιες επιφυλάξεις, δε ξέρω, κάπου το... το φοβάμαι. Το φοβάμαι αυτό το πράγμα. Δεν αισθάνομαι έτοιμη να κάνω κάτι τέτοιο.

neutre. Comme nous le verrons dans leur discours, ils affirment que cette présence est presque imperceptible à leurs yeux du fait que les élèves étrangers sont arrivés dans le pays depuis plusieurs années ou qu'ils sont nés en Grèce, ce qui signifie, selon eux, qu'ils maîtrisent bien la langue grecque et qu'ils sont normalement intégrés dans la vie sociale et éducative du pays d'accueil. D'autres enseignants adoptent un positionnement un peu plus modéré en soulignant que cette présence peut devenir soit une source d'avantages soit une source de difficultés et que cela dépend de certains facteurs précis comme la façon dont l'enseignant va gérer le potentiel pluriculturel de sa classe ou l'effort fait par les élèves eux-mêmes pour s'intégrer dans le groupe-classe, ou encore la nature de la discipline enseignée.

2.3.1. « Si je ne savais pas qu'ils sont étrangers je ne le comprendrais pas »

Pour les enseignants suivants la présence d'élèves étrangers dans leur classe fonctionne d'une façon qu'on pourrait qualifier de neutre. Par cela nous entendons une composition du public scolaire telle qu'elle ne semble pas présenter une hétérogénéité culturelle aux yeux des enseignants. En effet, comme les témoins suivants le soulignent, le fait que les élèves étrangers parlent bien la langue du pays d'accueil et qu'ils sont bien intégrés au groupe-classe fait qu'ils ne se distinguent pas de la population indigène de l'école primaire ou de leur classe :

INT: Et la présence des élèves étrangers...

A1: Oui.

INT: Comment fonctionne-elle en classe?

A1: Si je ne savais pas qu'ils sont étrangers...je ne le comprendrais pas. C'est-à-dire que les enfants...d'après leur façon d'être ensemble, que ce soit à la récréation ou en cours, semblent à l'aise entre eux. Ils paraissent s'entendre et s'accepter mutuellement, normalement. (entr. A1, l. 49-57)³⁶⁹

A3: ...la plupart des enfants ont grandi ici, donc ils n'ont pas de problème de langue. (entr. A3, l. 15-16)³⁷⁰

³⁶⁹ **INT:** Α, μάλιστα. Εεε η παρουσία των ξένων μαθητών... **A1:** Ναι. **INT:** Πώς λειτουργεί μέσα στην τάξη; **A1:** Αν δεν ήξερα ότι είναι ξένοι...δεν θα το καταλάβαινα. Δηλαδή, εεε τα παιδιά με τον τρόπο που συναναστρέφονται μεταξύ τους, είτε είναι διάλειμμα είτε είναι διδακτική ώρα, είναι μια χαρά μεταξύ τους. Και συμφιλιωμένα δείχνουνε, και ο ένας να αποδέχεται τον άλλον κανονικά.

³⁷⁰ Αλλά τα περισσότερα απ'ό,τι ξέρω έχουνε μεγαλώσει εδώ, οπότε δεν έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα.

Par ailleurs, ce qui dissimule en quelque sorte, selon le témoignage ci-après, le caractère pluriculturel du public scolaire, c'est la bonne performance des élèves étrangers aux disciplines enseignées à l'école. Comme nous l'avons vu plus haut, selon les représentations d'un nombre considérable des enseignants interviewés, les élèves venant d'autres pays affrontent la plupart du temps des difficultés d'apprentissage faute de connaissance suffisante de la langue grecque.

A4: ... ces enfants sont ici depuis de nombreuses années, depuis la maternelle. Donc à l'école primaire ils sont complètement intégrés. Quand on entre dans une classe, on ne peut pas les distinguer des autres, puisqu'ils connaissent très bien la langue grecque et qu'ils participent à toutes les manifestations de l'école... Certains d'entre eux sont même très intelligents! Ce qui veut dire qu'on ne trouve pas de différence entre les enfants étrangers et nos propres enfants. Ils sont complètement intégrés à l'environnement scolaire. [...] Nous avons deux ou trois enfants (étrangers, NDLT) qui sont en Sixième, qui en plus sont de bons élèves. Il est impossible de comprendre qu'ils viennent de pays étrangers. (entr. A4, l. 15-19/40-42)³⁷¹

Le fait que la plupart des élèves étrangers sont venus en Grèce depuis qu'ils étaient très petits ou même qu'ils sont nés dans le pays d'accueil joue un rôle significatif, selon plusieurs enseignants, dans leur intégration réussie au groupe-classe. Les enseignants estiment indispensable de souligner que la présence des élèves étrangers ne provoque pas de problèmes dans le fonctionnement normal du processus d'enseignement. Cela résulte du fait, comme ils le laissent à entendre dans leur discours, que ces élèves parlent bien le grec voire qu'ils sont en fait assimilés au reste de la population scolaire (voir aussi entretien A8 lignes 32-37, A20 lignes 8-14) :

INT: De quelle façon ceci fonctionne dans l'école et dans votre classe précisément?

A5: Nous n'avons pas de problème en classe parce que ces enfants - ceux que nous avons eus du moins - sont d'abord venus à la maternelle et ensuite à l'école primaire. Ils se sont liés aux autres enfants et il n'y avait ni discrimination, ni séparation entre eux pour qu'on affronte un problème. (entr. A5, l. 19-24)³⁷²

³⁷¹ **A4:** ...τα παιδιά αυτά έχουν πολλά χρόνια εδώ, από το νηπιαγωγείο, στο δημοτικό έχουν ενταχθεί κανονικότητα! Δεν, δηλαδή αν μεις μέσα σε μια τάξη δεν μπορείς κάποια απ' αυτά να τα ξεχωρίζεις γιατί γνωρίζουν πάρα πολύ καλά την ελληνική γλώσσα και συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου και είναι... κάποια απ' αυτά, πολύ έξυπνα! Δηλαδή δεν μπορεί, δε, δεν μπορούμε δηλαδή να ξεχωρίσουμε ότι ξέρεις, κάποια υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες με τα δικά μας. Έχουν ενταχθεί στο σχολείο, στο σχολικό περιβάλλον... [...] Έχουμε παιδιά, δυο τρία που να στην έκτη τάξη, τα οποία... είναι και καλοί μαθητές αλλά... δεν τα ξεχωρίζεις μες την τάξη, ότι προέρχονται από ξένες χώρες.

³⁷² **INT:** Πώς λειτουργεί αυτό στο σχολείο και στην τάξη σας, συγκεκριμένα; **A5:** Δεν έχουμε πρόβλημα μέσα στην τάξη, επειδή αυτά τα παιδιά εε που είχαμε εμείς τουλάχιστον ήρθαν από μικρά και ήταν αρχικά στο νηπιαγωγείο και μετά ήρθαν στο δημοτικό εεε, πώς να το πούμε,

Ce qui est particulièrement intéressant dans le discours suivant, c'est la perception de l'enseignante selon laquelle le fait que les élèves étrangers sont nés dans le pays d'accueil fonctionne de façon assimilatrice à la formation de leur identité culturelle. On trouve particulièrement intéressante sa remarque, selon laquelle, les élèves étrangers une fois nés en Grèce n'ont rien de différent, du point de vue linguistique et culturelle, à apporter dans le processus d'enseignement :

Comme bénéfiques, moi personnellement, j'ai eu des élèves dignes de porter le drapeau³⁷³! [...] Quelque chose d'autre maintenant qui pourrait être considéré comme bénéfique, en ce qui concerne disons, la différence, le fait de faire entrer ainsi en classe une culture différente, ça personnellement, je ne l'ai pas ressenti parce qu'ils sont nés ici! C'est-à-dire qu'ils ne se distinguent pas! Ils ne se distinguent pas! Ils n'ont rien de différent à donner comme ça. (entr. A23, l. 33-34/36-40)³⁷⁴

2.3.2. « *Ça dépend de la façon dont chacun va traiter la chose* »

Pour l'enseignant suivant, la composition multiculturelle de la classe ne constitue ni source d'avantages ni source de difficultés. Selon lui, le maître doit utiliser une langue universelle qui le rend capable de communiquer avec tous les élèves quelle que soit leur origine culturelle et linguistique. Nous considérons qu'il accorde au mot « langue » une valeur symbolique, selon laquelle, elle représente l'outil et le moyen que possède l'enseignant pour approcher de ses élèves et leur procurer tout ce qui relève de sa mission enseignante. Cette capacité de l'enseignant de s'adapter à toutes les situations d'enseignement l'identifie au « praticien réflexif » qui possède une certaine autonomie et qui prend toujours une position active face aux difficultés de son métier :

INT: Pensez-vous que la présence d'élèves étrangers dans votre classe soit une source de bénéfiques, une source de difficultés et pour quelles raisons?

δέθηκαν με τα υπόλοιπα παιδιά και δεν υπήρχε καμία διάκριση ούτε κανένας ας πούμε διαχωρισμός για να μπορέσουμε να πούμε ότι είχαμε κάποιο πρόβλημα.

³⁷³ Rite éducatif grec, selon lequel, le meilleur élève de la classe porte le drapeau au défilé scolaire effectué lors d'une fête nationale.

³⁷⁴ Εεε πλεονεκτήματα, εγώ προσωπικά είχα και μαθητές που τους είχα και για σημαία! [...] Εεε το άλλο τώρα που θα μπορούσε να ναι πλεονέκτημα, όσον αφορά αυτό ρε παιδί μου το διαφορετικό, το να φέρω μέσα στη τάξη έτσι μια διαφορετική κουλτούρα, εεε αυτό, εγώ προσωπικά, έτσι, δεν το έχω νιώσει γιατί είναι γεννημένα εδώ! Δεν ξεχωρίζουν δηλαδή! Δεν ξεχωρίζουν! Δεν έχουνε να δώσουν έτσι κάτι διαφορετικό.

A24: Non ça ne l'est pas. Ça ne l'est pas parce que je pense que l'instituteur utilise une langue internationale, indépendamment de... (entr. A24, l. 19-22)³⁷⁵

Par ailleurs, selon les enseignants suivants, les problèmes créés par la présence d'élèves étrangers dans la classe dépendent de la façon dont l'enseignant va gérer la nouvelle situation éducative créée par les mutations sociales. La locutrice suivante rattache les problèmes créés à la disposition et aux préjugés de l'enseignant lui-même à l'égard des élèves originaires d'autres pays (voir aussi entretien A10 lignes 39/54-68, A19 lignes 27-29, A14 lignes 25-27) :

A3: Ça dépend de la façon dont chacun va traiter la chose. Je me suis déjà trouvée dans une situation où les élèves se chamaillaient les uns les autres, en se traitant d'« Albanais » dans le sens péjoratif. Je crois que ça dépend de l'attitude de leur famille sur le sujet, de la façon dont ils ont grandi, de comment ça se passe dans la classe... Quelquefois on associe l'élève albanais à un élève qui fait du bruit, ou à celui qui ne fait rien, qui est indifférent... (entr. A3, l. 92-96)³⁷⁶

INT: Comment ceci fonctionne-t-il dans vos classes? Je veux dire, d'après vous, est-ce une source de bénéfices, une source de difficultés et pour quelles raisons?

A15: Les deux. Ça dépend simplement de la façon dont on gère la chose... (entr. A15, l. 17-19)³⁷⁷

A partir du discours suivant, nous pouvons constater une différenciation des représentations des enseignants selon la discipline enseignée. Effectivement, l'enseignant suivant considère que la discipline (l'Education physique) qu'il enseigne peut intégrer sans difficulté tous les enfants dans le processus d'enseignement quelle que soit leur origine linguistique et culturelle. En effet, l'enseignant nous affirme que dans le cadre du jeu, la communication est facilitée par l'usage de la démonstration :

A21: C'est la nature du cours qui est telle, qui a peut être moins de difficultés que n'importe quel autre cours. [...] Je ne pense pas qu'il y ait de difficultés spéciales, je

³⁷⁵ **INT:** Η παρουσία των ξένων μαθητών στην τάξη σας, πιστεύετε ότι είναι πηγή πλεονεκτημάτων πηγή δυσκολιών και γιατί; **A24:** Όχι, δεν είναι. Δεν είναι γιατί εγώ πιστεύω ότι ο δάσκαλος έχει μια διεθνή γλώσσα, ανεξάρτητα από τη...

³⁷⁶ **A3:** Είναι αναλόγως πώς θα το χειριστεί ο καθένας. Έχω βρεθεί και σε κατάσταση που μμ οι μαθητές μεταξύ τους πείραζαν ο ένας τον άλλον, χαρακτήριζαν... Αλβανέ, με την αρνητική έννοια. Νομίζω είναι πώς θα το χειριστούν και από την οικογένειά τους, πώς έχουν μεγαλώσει... πώς είναι μες την τάξη... Καμιά φορά συνδέουμε τον Αλβανό μαθητή με το φασαριόζο ή μ'αυτών που δεν ασχολείται, είναι αδιάφορος...

³⁷⁷ **INT:** Πώς λειτουργεί αυτό στις τάξεις σας; Θέλω να πω είναι πηγή, κατά τη γνώμη σας, είναι πηγή πλεονεκτημάτων, πηγή δυσκολιών και γιατί; **A15:** Και τα δύο. Απλά, είναι θέμα πώς θα το χειριστείς...

ne pense pas... , je n'en ai pas rencontré, pour la raison, comme je vous ai dit, qu'avec un ballon on peut facilement communiquer. (entr. A21, l. 17-18/23-25)³⁷⁸

Pourtant, la référence au sujet de la communication efficace au sein du processus d'enseignement montre encore une fois le poids du problème linguistique, faute de maîtrise par les élèves étrangers de la langue du pays d'accueil, dans les représentations des enseignants du primaire concernant la nature linguistiquement et culturellement hétérogène de la population scolaire.

Synthèse

La majorité des enseignants croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est une source d'avantages et de difficultés à la fois. Les bénéfices de cette présence tiennent dans l'occasion ainsi donnée aux élèves d'entrer en contact avec des éléments culturels étrangers, tandis que les difficultés reposent majoritairement sur la maîtrise insuffisante de la langue grecque. Ce dernier point rend difficile, d'une part, la communication avec les élèves étrangers et, d'autre part, leur avancement éducatif au même rythme que le reste du public scolaire. Un nombre important d'enseignants considèrent qu'une gestion équilibrée du potentiel pluriculturel du public scolaire par l'enseignant est censée atténuer les difficultés provoquées et assurer la mise sur place d'un processus d'enseignement au profit de tous les participants impliqués.

³⁷⁸ **A21:** Είναι η φύση του μαθήματος τέτοια που ίσως έχει τις λιγότερες δυσκολίες από οποιοδήποτε άλλο μάθημα. [...] Ιδιαίτερες δυσκολίες δε νομίζω, δε πιστεύω... δεν έχω συναντήσει.. για το λόγο ότι, όπως σας είπα, με μια μπάλα μπορείς εύκολα να επικοινωνήσεις. Κάποιες πιθανόν δυσκολίες όταν δεν ξέρουν την γλώσσα και τους μιλάς, το ν'αντιληφθούν τι θέλεις, τι ζητάς..., αλλά επειδή υπάρχει το μέσο μετά της επίδειξης, τους δείχνεις τι θέλεις να κάνεις, καταλαβαίνουν και είναι πολύ πιο εύκολη η επικοινωνία.

3. Les représentations des besoins des élèves étrangers de l'école primaire

Dans cette section, nous exposons les représentations des enseignants concernant les besoins des élèves (grecs et étrangers) fréquentant l'école primaire grecque. Pour ce qui nous concerne, dans la présente étude, nous nous intéressons particulièrement au besoin soulevé par les enseignants interviewés relatif à l'apprentissage de la langue grecque par les élèves étrangers. Cette représentation se rattache à une des conjectures théoriques émises au début de cette recherche, selon laquelle, plus les enseignants croient que le besoin primordial des élèves étrangers est d'apprendre la langue grecque, plus la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe déclarées est faible.

3.1. « *Il devrait y avoir une aide pour que les enfants apprennent la langue grecque* »

Dans la partie consacrée aux difficultés qu'affrontent les enseignants du primaire devant le potentiel pluriculturel de leur classe nous avons vu que les enseignants imputent majoritairement ces difficultés à la connaissance insuffisante de la langue grecque par les élèves étrangers. Les enquêtés reviennent à ce sujet lorsque l'on les interroge sur les besoins des élèves (grecs et étrangers) de leurs classes et de l'école primaire actuel. Les enseignants suivants croient que les élèves étrangers doivent apprendre en priorité la langue officielle du pays d'accueil pour s'intégrer normalement dans le système social et scolaire du pays sans difficultés. Pour eux, il s'agit d'une question prioritaire dont doivent s'occuper sérieusement les autorités éducatives centrales (voir aussi entretien A7 lignes 181-184, A11 lignes 187/191-193) :

A9: Je pense qu'il faudrait...Toutes les écoles, quand elles ont de tels enfants, devraient avoir absolument un instituteur qui s'occupe d'eux pendant de nombreuses heures au début pour leur apprendre le grec. (entr. A9, l. 316-318)³⁷⁹

INT: Quels sont, selon vous, les besoins des élèves, grecs et étrangers, face à la diversité linguistique et culturelle de votre classe et de l'école primaire aujourd'hui?

A14: Les besoins des enfants? C'est d'apprendre à parler un peu la langue le plus vite possible. (entr. A14, l. 166-170)³⁸⁰

³⁷⁹ **A9:** Εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε να... όλα τα σχολεία όταν έχουνε τέτοια παιδιά θα έπρεπε να είχανε οπωσδήποτε δάσκαλο... ο οποίος θ'ασχολείται πολλές ώρες το πρώτο καιρό, να μάθουν καλά τα ελληνικά...

L'enseignante ci-dessus poursuit son discours en insistant sur le fait que le ministère doit s'occuper de la mise sur place et du bon fonctionnement des classes d'accueil destinés aux élèves étrangers (voir aussi entretien A16 lignes 203-206/228-232) :

A14: [...]..., il faut qu'il fasse des classes, des classes d'accueil à tout prix! Parce que je considère inadmissible d'envoyer un enfant qui ne peut pas dire un mot, qui est muet, en CE2, parce que ça correspond à son âge. Savez-vous ce que ça veut dire être muet en classe? Parce que cet enfant ne parle pas du tout le grec! Quand est-ce qu'il apprendra le grec pour pouvoir apprendre l'ancien grec, le grec moderne, la physique, l'histoire? C'est impossible! Alors, il faut d'abord faire tout cela. (entr. A14, l. 145-150)³⁸¹

Il nous paraît essentiel de noter ici que les classes d'accueil ont été fondées pour la première fois dans le système éducatif grecque en 1983 pour des élèves venant de pays membres de l'Union européenne ou de pays en dehors de l'Union. Selon le décret de fondation de ces classes de soutien aux élèves étrangers, il avait été prévu que le public cible y apprend la langue grecque mais aussi la langue et la culture du pays d'origine. Selon Damanakis (1998 :63), ces classes d'accueil n'ont jamais fonctionné et leur cadre de fonctionnement a été redéfini par la loi 1894/1990, selon laquelle, ces classes sont intégrées dans l'école ordinaire et les élèves étrangers y suivent des cours intensifs de la langue grecque. Bien que la décision présidentielle de 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) donne la possibilité de recrutement d'enseignants (du pays d'origine des élèves étrangers) pour l'enseignement de la langue et de la culture des pays d'origine des élèves étrangers, dans les Classes d'Accueil cet enseignement n'a jamais eu lieu (Damanakis, 1998 :60). L'apprentissage de la langue d'origine aux élèves étrangers est une question soulevée par l'enseignante suivante :

A8: D'abord, l'État grec devrait s'occuper des élèves, de ces enfants qui viennent de pays étrangers et leur faire bien apprendre leur propre langue. C'est essentiel [...] Si cet enfant n'a pas bien structuré sa propre langue, la langue avec laquelle il pense dans

³⁸⁰ **INT:** Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ανάγκες των μαθητών, Ελλήνων και ξένων, απέναντι στην γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και της τάξης σας, αλλά και του δημοτικού σχολείου σήμερα; **A14:** Οι ανάγκες των παιδιών; Εεε είναι να μάθουν να μιλάνε λίγο τη γλώσσα εεε όσο γίνεται πιο γρήγορα.

³⁸¹ **A14:** [...] ...πρέπει να κάνει αίθουσες, τάξη υποδοχής, οπωσδήποτε! Διότι δεν μπορεί να είναι, το θεωρώ απαράδεκτο, να στέλνουνε στη τρίτη γυμνασίου παιδί επειδή είναι η ηλικία του, που να μην μπορεί να αρθρώσει λέξη, να είναι μουγγό! Ξέρετε τι θα πει μουγγό, μες στη τάξη; Διότι το παιδί δεν ξέρει καθόλου ελληνικά! Πότε θα μάθει ελληνικά για να μάθει τ'Αρχαία, τα Νέα, τη Φυσική, την Ιστορία; Αδύνατον! Λοιπόν, πρώτα πρέπει να γίνουν αυτά.

sa tête, il lui sera impossible de bien structurer (rire) une autre langue. Je veux dire qu'il faut apprendre les mécanismes de la langue. Il faut d'abord le faire avec la langue maternelle et ensuite avec la langue grecque. C'est très important! (entr. A8, l. 259-270)³⁸²

La conception défendue par l'enseignante est renforcée par Drakos³⁸³ (1998), selon qui, la langue maternelle constitue la base sur laquelle se construit tout apprentissage d'une seconde langue. Il en découle que les compétences linguistiques dans la langue maternelle constituent la base pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, comme l'enseignante le précise un peu plus loin, sa proposition n'inclut pas tous les élèves étrangers. Ce qu'elle propose, à savoir l'apprentissage de la langue d'origine, concerne seulement les élèves qui ne connaissent pas le grec et c'est pour que ces élèves aient l'occasion d'apprendre mieux la langue grecque, ce qui les aidera, selon elle, à s'intégrer mieux dans la société et l'école grecques :

A8: [...] ...je parle des enfants qui arrivent d'un autre pays et qui ne parlent pas le grec. Pas de ceux qui sont nés ici et pour qui le grec est presque une langue maternelle. Même les enfants africains qui sont nés ici parlent le grec comme vous et moi. Je parle des enfants qui arrivent et qui ne connaissent pas du tout le grec. (entr. A8, l. 292-297)³⁸⁴

Selon le locuteur suivant, le besoin primordial des élèves étrangers est d'apprendre la langue du pays d'accueil. Cependant, en poursuivant son discours, il considère aussi comme très important le fait que le système éducatif grec respecte la diversité linguistique des élèves étrangers en tant qu'élément essentiel de leur identité culturelle. Selon lui, l'école doit développer chez les élèves le respect de la diversité linguistique et culturelle (voir aussi entretien A16 lignes 233-235/246-252) :

³⁸² **A8:** Για τους μαθητές καταρχήν θα έπρεπε να φροντίσει η ελληνική πολιτεία γι'αυτά τα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες, καταρχήν να μάθουν πολύ καλά τη δική τους γλώσσα. Είναι πολύ βασικό. [...] Γιατί εάν το παιδί δεν έχει δομήσει σωστά την δική του γλώσσα, αυτή τη γλώσσα που μιλάει εεεμ στο μυαλό του, έτσι, είναι αδύνατο να δομήσει σωστά μία (γέλιο) άλλη γλώσσα. Δηλαδή να μάθει τους μηχανισμούς της γλώσσας εννοώ. Έτσι; Πρώτα πρέπει τη μητρική γλώσσα, κι έπειτα την ελληνική. Αυτό είναι πολύ σημαντικό!

³⁸³ Drakos G. (Δράκος Γ.), 1998, *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*, Αθήνες, p. 306.

³⁸⁴ [...] ...επαναλαμβάνω ότι μιλάω για τα παιδιά που έρχονται από μία άλλη χώρα και δεν ξέρουν να μιλάνε τα ελληνικά. Όχι γι'αυτά που γεννιούνται εδώ και έχουν, σχεδόν ως μητρική τους γλώσσα έχουν τα ελληνικά, έτσι; Και παιδιά από την Αφρική που όμως έχουν γεννηθεί εδώ και μιλάνε τα ελληνικά όπως τα.. μιλάμε εγώ κι εσείς. Μιλάω κυρίως για τα παιδιά που έρχονται... και δεν γνωρίζουν τα ελληνικά, καθόλου.

A17: D'abord, j'ai l'impression qu'il devrait y avoir une aide pour que les enfants apprennent la langue grecque. Un élément primordial, le premier, c'est celui-là. Et qu'ils l'apprennent bien. Un deuxième élément c'est...de reconnaître leur propre langue, au sens où c'est une chose qui a un rapport avec quelque chose qui n'est pas ici, qui n'existe pas ici. Sans offenser et sans qu'il y ait rupture de la relation, reconnaître précisément cette spécificité. [...] Sans que cela signifie que j'accuse ou que je me sens coupable pour le pays d'où je viens. Si je veux y retourner, que j'y retourne. Mais à partir du moment où je suis ici, je dois apprendre et respecter certaines choses comme elles sont ici. Et désormais, puisque je suis ici, il faut que les autres respectent le fait que je ne suis pas d'ici et que je viens de là-bas. (entr. A17, l. 286-291/297-301)³⁸⁵

Dans la même conception, une autre enseignante de notre échantillon insiste sur le fait que le système éducatif grec, et l'enseignant comme acteur principal de ce système, doivent valoriser la langue d'origine des élèves étrangers au sein des pratiques de classe :

A6: Elle [l'école] avait déjà à reconnaître eh qu'il y ait plusieurs langues et les valoriser, eh ? C'est à dire que... qu'y a pas une hiérarchie, la langue dominante ! Eh eh puis les langues qu'on a un peu honte de connaître, qu'on veut cacher ou... oui, parce qu'on est Albanais, donc... [...] Eh ben, je pense qu'y a un petit peu ça, oui. Mais, généralement, quand même « Ah ah, il est Albanais, il parle albanais », on se met à rire. Ou il est Roumain, c'est un cas des... deux enfants roumains par exemple, roumain étant une langue latine c'est proche du français, donc j'essaie de valoriser. Donc, je dis « comment on dit ça en roumain ? ». Mais l'enfant a honte ! Il veut pas demander devant les autres enfants parce que les autres vont se moquer de lui ! Eh ? Donc, c'est intéressant d'avoir de provoquer ce phénomène et puis de pouvoir expliquer aux autres que « Ecoutez, c'est une langue très belle ! Qu'elle a les mêmes origines ! Si on connaît français on... on apprend plus facilement l'italien, le roumain, le... etc.» [...] Voilà. Donc, c'est intéressant de faire choses sur le phénomène et de revaloriser l'enfant, eh ? Et sa langue ! (entr. A6, l. 261-281)

Ce qui est particulièrement intéressant dans son discours, c'est la perception selon laquelle une hiérarchie des langues s'effectue à l'école. Selon elle, dans le système éducatif grec on fait une discrimination entre langue dominante (la langue du pays d'accueil) et langues inférieures (les langues d'origine) dont les enfants locuteurs se sentent honte et cachent le fait qu'ils les connaissent.

³⁸⁵ **A17:** Καταρχήν, θα πρέπει να υπάρχει, έχω την αίσθηση, βοήθεια στα παιδιά να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ένα πρωτογενές, ένα πρώτο στοιχείο είναι αυτό. Και να τη μάθουν καλά. Εεε ένα δεύτερο στοιχείο είναι... να αναγνωρίσουν την δική τους γλώσσα, με την έννοια ότι είναι κάτι το οποίο σχετίζεται με κάτι που δεν είναι εδώ, που δεν υπάρχει εδώ. Χωρίς αυτό να το προσβάλλεις και χωρίς αυτή τη σχέση να την διαρρίξεις, ν'αναγνωρίσεις ακριβώς αυτή την ιδιότητα. [...] Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κατηγορώ ή νιώθω ένοχα για το τόπο που έρχομαι. Αν θελήσω να επιστρέψω, να επιστρέψω. Από τη στιγμή που βρίσκομαι εδώ, κάποια πράγματα θα πρέπει να τα μάθω ως εδώ και να τα σεβαστώ ως εδώ. Και από κει και μετά, όντας εδώ, να σεβαστούν κι εκείνοι το ότι εγώ δεν είμαι από εδώ και έρχομαι από εκεί.

L'enseignante fait question d'une manifestation par les élèves indigènes de préjugés et de racisme contre les langues d'origine de leurs camarades.

Synthèse

Selon les enseignants interviewés, les élèves grecs ont besoin d'une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise désormais la société dans laquelle ils grandissent. En même temps, ils doivent apprendre à reconnaître et à respecter leur identité culturelle et ethnique ainsi que celles de leurs camarades. Quant aux élèves étrangers, les enseignants croient que leurs besoins principaux sont, d'une part, d'être acceptés par leurs camarades et les enseignants, et, d'autre part, d'apprendre le plus vite que possible la langue du pays d'accueil pour s'intégrer normalement dans la vie scolaire et sociale et avancer au même rythme que les élèves indigènes.

4. Composition culturellement mixte du public scolaire et influence sur les pratiques de classe déclarées

Après avoir vu la façon dont les enseignants interprètent la présence d'élèves originaires d'autres pays dans leur classe, voyons si et de quelle façon la composition culturellement hétérogène du public scolaire influence le processus d'enseignement selon les enseignants interviewés. Nous nous intéressons davantage à cette question car nous voulons étudier la relation entre ladite influence déclarée et les pratiques de classe innovantes proprement dites. Selon une des conjectures théoriques émises au début de notre recherche, nous considérons que plus les enseignants croient que la présence d'élèves étrangers influence très peu ou pas du tout leur façon d'enseigner, plus la place accordée à des pratiques ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe déclarées est faible.

4.1. « *J'utilise certains éléments de leur culture afin de les incorporer dans l'enseignement* »

Les locutrices suivantes affirment prendre en considération l'origine culturelle des élèves étrangers et introduire dans leur cours des éléments concernant leur pays d'origine afin que ces élèves s'adaptent normalement au processus d'enseignement (voir aussi A6 lignes 53-58) :

INT: Donc, de quelle manière est-ce que ça a influencé votre façon d'enseigner?

A2: J'essaie de faire une leçon qui propose à ces enfants des stimuli qui leur sont plus familiers, en me référant à leur pays. [...] Par exemple, pendant le cours de Géographie où on devait étudier les rivières, les lacs etc., j'ai fait parler ces élèves sur les lacs Prespa (NTLT: lacs situés à la frontière gréco-albanaise) qui appartiennent pour plus de la moitié à l'Albanie... [...]...et sur la façon dont ils influencent la vie là-bas, car un élève vient de là-bas d'après ce qu'il m'a dit. En Religion, quand on a parlé du catholicisme romain, j'ai laissé essentiellement parler l'enfant, tout en le guidant, pour qu'il dise à ses camarades qui sont orthodoxes, quelles sont les différences. (entr. A2, l. 51-67)³⁸⁶

³⁸⁶ **INT:** Άρα με ποιον τρόπο...; Έχει επηρεάσει αυτό τον τρόπο που διδάσκετε; **A2:** Προσπαθώ το μάθημα που κάνω να δώσει και κάποια ερεθίσματα σ'αυτά τα παιδιά, τα οποία θα τους είναι οικεία από το... από τη χώρα τους. [...] Παραδείγματος χάρη όταν κάνω Γεωγραφία, είχαμε.. στη Γεωγραφία για τα ποτάμια, για τις λίμνες κι αυτά, εμ έβαλα τους ίδιους τους μαθητές στο συγκεκριμένο, μιλήσαμε για τις Πρέσπες ξέρω γω, που ανήκουνε η μισή και παραπάνω στην Αλβανία, εε έβαλα τους ίδιους τους μαθητές να μιλήσουν...και το πώς εκεί επηρεάζεται η ζωή, γιατί ένας μαθητής είναι από κάπου εκεί κοντά, απ'ό,τι μου είπε. Εεε στα Θρησκευτικά που μιλήσαμε για το ρωμαιοκαθολικισμό, εε άφησα το μάθημα στην ουσία να το κάνει το παιδί, δηλαδή με καθοδήγηση δική μου, αλλά να πει στους υπόλοιπους μαθητές που είναι ορθόδοξοι, τις διαφορές.

A15: [...]... J'utilise donc certains éléments de leur culture afin de les incorporer dans l'enseignement. Bien sûr, ceci est aléatoire et ça dépend aussi de l'unité à laquelle nous nous trouvons. (entr. A15, l. 24-27)³⁸⁷

Toutefois, comme elles le déclarent, cette pratique ne fait pas toujours partie intégrante de leur cours. Au contraire, elle se fait de façon plutôt occasionnelle et aléatoire. Selon la première enseignante ci-dessus, l'intégration dans le cours d'éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers devient encore plus difficile au sein de l'enseignement des matières principales comme la Langue et les Mathématiques, d'autant plus que les élèves étrangers ne connaissent pas suffisamment la langue d'enseignement :

De cette manière-là. Mais ça ne marche pas à tous les coups! Ça ne se fait pas tout le temps. [...] En Mathématiques par exemple ou en Langue grecque, qui sont les matières principales, c'est un peu difficile. Spécialement si l'enfant ne connaît pas la langue grecque, c'est difficile de l'aider à s'adapter. (entr. A2, l. 67-72)³⁸⁸

Une autre conception, présentée ci-après est que les élèves étrangers eux-mêmes apportent souvent des informations sur leur culture d'origine et les communiquent dans la classe. De cette façon, l'enseignement acquiert une dimension multiculturelle en incluant des éléments culturels d'autres peuples dont sont originaires certains élèves de la classe. Pourtant, cela ne s'effectue le plus souvent qu'au sein de certaines disciplines (voir aussi entretien A4 lignes 84-89, A11 lignes 77-79) :

Mais c'est sûr que c'est stimulant, les enfants eux-mêmes me donnent souvent l'occasion de faire des références aux pays d'origine de leurs parents. Dans des matières comme l'Étude de l'environnement surtout. Nous discutons beaucoup de ce sujet. Souvent les enfants trouvent et m'amènent des éléments sur les pays d'origine de leurs parents. Certains d'entre eux nous disent quelques mots étrangers, « on dit ça de cette manière en russe », d'autres me disent avec joie « Madame, moi aussi je connais le russe! ». Ils me le disaient au début. Je crois que ça fonctionne d'une façon positive! (entr. A8, l. 40-48)³⁸⁹

³⁸⁷ Οπότε.. ή χρησιμοποιά κάποια στοιχεία, ως θετικά δηλαδή, χρησιμοποιά κάποια στοιχεία του δικού τους πολιτισμού για να το... ενσωματώσουμε στο, στη διδασκαλία. Αυτό τυχαίνει βέβαια και απ', εξαρτάται και απ' την ενότητα που έχουμε.

³⁸⁸ Έτσι, μ' αυτό το... τρόπο. Δε πετυχαίνει όμως πάντα! Δε γίνεται πάντα. [...] Στα Μαθηματικά ξέρω γω και στη Γλώσσα, που είν τα βασικά μαθήματα, είναι λίγο δύσκολο. Ειδικά αν το παιδί δεν ξέρει την ελληνική γλώσσα, είναι δύσκολα, να το προσαρμόσεις.

³⁸⁹ Αλλά σίγουρα μου δίνει ερεθίσματα, μου δίνουν τα ίδια παιδιά ερεθίσματα πολλές φορές να κάνω αναφορές εεεμ στις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι γονείς τους. Εεεεμ σε μαθήματα

Ce qui est vraiment intéressant dans le discours suivant, c'est la perception selon laquelle la classe se présente autrefois homogène et autrefois hétérogène avec l'élément albanais à faire une forte présence. Selon l'enseignante, la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public de la classe surgit lors des discussions plus générales concernant surtout les habitudes de la vie quotidienne. Dans ces cas précis, l'enseignante et/ou les élèves étrangers font des références à des aspects culturels caractéristiques de leur pays d'origine :

A12: Il y a des moments où la classe est homogène et des moments où on parle plus généralement, soit de géographie, soit de choses qui concernent notre vie quotidienne, et où ressort fortement l'élément albanais. Parce qu'ils ont tous des expériences de là-bas et quand on parle de « mon village » ou de « mes vacances », ils décrivent des situations de là-bas. Et dans ces cas alors, c'est vrai qu'on constate la différence, c'est-à-dire de l'endroit où chaque enfant passe ses vacances, des expériences et des images qui viennent de là-bas. C'est là surtout que nous la retrouvons. (entr. A12, l. 15-23)³⁹⁰

Cependant, à partir de son discours nous constatons que la référence aux éléments culturels des pays d'origines des élèves étrangers n'est pas incorporée de façon régulière au sein de l'enseignement de toutes les disciplines enseignées dans cette année du primaire. Mais il faut retenir ce que l'enseignante avoue juste après, c'est-à-dire le fait que le potentiel pluriculturel de sa classe constitue un enrichissement culturel tant pour elle que pour ses élèves et que la présence dans la classe de la langue du pays d'origine de ses élèves étrangers (l'albanais) est considérée comme quelque chose de normal voire naturel :

A12: Moi aussi, croyez-moi, j'ai appris des choses (rires) grâce à eux! Bien sûr, car on ne peut pas arrêter les enfants quand ils commencent à dire des choses, à raconter des expériences, même la langue. Il se trouve que quelques mots ressemblent à l'albanais et...c'est évident qu'on entendra aussi le dialecte albanais, oui bien sûr. (entr. A12, l. 40-44)³⁹¹

όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος ιδιαίτερα. Κάνουμε πολλές συζητήσεις επάνω σ' αυτό. πολλές φορές τα παιδιά έχουνε βρει και στοιχεία, μου έχουνε φέρει, για... τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι δικοί τους. Εεμ κάποια από αυτά μας λένε κάποιες ξένες λέξεις, ας πούμε αυτό λέγεται έτσι στα ρωσικά, κάποια άλλα μου λένε με χαρά «Κυρία, εγώ ξέρω και ρωσικά!», στις αρχές μου λέγανε. Εεε δε.. νομίζω λειτουργεί θετικά!

³⁹⁰ **A12:** Εεε, έχουμε στιγμές που δεν, που υπάρχει μια ομοιογένεια, και στιγμές που μιλάμε γενικώς, είτε στη γεωγραφία είτε ό,τι έχει να κάνει με την καθημερινότητά μας, που εκεί πέρα μπαίνει έντονο το στοιχείο της Αλβανίας. Γιατί όλα έχουνε .. βιώματα από εκεί και όταν μιλάμε για το χωριό μου, για τις διακοπές μου εκείνα περιγράφουν εεε καταστάσεις από εκεί. Και τότε είναι η αλήθεια ότι φαίνεται και η διαφορά, τα ... το κάθε παιδί δηλαδή πού κάνει τις διακοπές του και τι βιώματα έχει και τι εικόνες έχει από εκεί. Εκεί κυρίως το βρίσκουμε.

³⁹¹ **A12:** Έχω μάθει κι εγώ πράγματα, μη νομίζεις, (γέλια) από αυτά! Βέβαια, γιατί τα παιδιά δεν μπορείς να τα σταματήσεις όταν αρχίσουν να λένε πράγματα, βιώματά τους, ακόμη και στην γλώσσα. Τυχαίνει να είναι κάποιες λέξεις οι οποίες εε μοιάζουνε στα αλβανικά και ... εννοείται ότι θ' ακούσουμε και την αλβανική εε διάλεκτο μέσα, ναι βέβαια.

4.2. « *J'essaie d'informer le public grec sur certaines choses qui concernent l'histoire ou la culture des enfants qui viennent de pays étrangers* »

Selon son discours, cette enseignante tire profit de la présence des élèves étrangers dans sa classe pour sensibiliser les élèves grecs à la diversité linguistique et culturelle et cultiver chez eux l'acceptation et le respect de la diversité. Comme elle le dit, elle adapte tout son enseignement à la nouvelle réalité sociale et éducative, à savoir l'existence de cette polymorphie linguistique et culturelle. Il est nécessaire, selon elle, que les enfants développent des compétences qui les rendent capables de vivre dans une société désormais multiculturelle :

INT: [...]...est-ce que votre enseignement est influencé, d'une certaine manière, par la présence des élèves étrangers en classe?

A16: Bien sûr! Tout l'enseignement s'adapte à cela. Tout d'abord, parce qu'il faut que le reste des enfants de Grèce, c'est-à-dire ceux qui sont d'origine grecque, apprennent à accepter, à respecter la différence, à constater que, finalement, ce qui est différent, n'est pas si différent! Et qu'ils comprennent que tous les humains peuvent être contents, désolés, souffrir, pleurer, rire des mêmes choses. Et de cette façon, qu'ils s'ouvrent eux-mêmes à une société qui devient de plus en plus multiculturelle... (entr. A16, l. 20-28)³⁹²

De même, une autre enseignante de notre échantillon croit nécessaire d'informer les élèves grecs sur les langues et cultures de leurs camarades étrangers pour que ces derniers soient acceptés et mieux intégrés dans le groupe-classe :

Comme, au moins en ce qui concerne la langue étrangère, afin de mieux intégrer ces enfants dans la réalité grecque, j'essaie d'informer le public grec sur certaines choses qui concernent l'histoire ou la culture, la civilisation des enfants qui viennent de pays étrangers. (entr. A18, l. 24-28)³⁹³

Il est particulièrement intéressant de noter ici que, dans les deux cas qui viennent d'être présentés, la modification des pratiques de classe déclarées vise plutôt les élèves indigènes et leur sensibilisation à la nouvelle réalité scolaire et sociale.

³⁹² **INT:** ...επιρεάζει τη διδασκαλία σας με κάποιο τρόπο η παρουσία των ξένων μαθητών μέσα στην τάξη; **A16:** Βέβαια! Όλη η διδασκαλία προσαρμόζεται πάνω σ' αυτό. Πρώτα απ' όλα, γιατί πρέπει και τα υπόλοιπα παιδιά της Ελλάδας, που είναι από την Ελλάδα δηλαδή, να... μάθουνε να δέχονται, να σέβονται το διαφορετικό, να βλέπουν ότι τελικά το διαφορετικό δεν είναι και τόσο διαφορετικό! Εεε να καταλαβαίνουν ότι όλοι οι άνθρωποι χαίρονται, λυπούνται, πονάνε, κλαίνε, γελάνε με τα ίδια πράγματα, εεε και μ' αυτό το τρόπο ν' ανοιχτούνε και τα ίδια σε μία κοινωνία που γίνεται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμική...

³⁹³ Καθότι, τουλάχιστον όσον αφορά το ξενόγλωσσο μάθημα, εεε εγώ προσπαθώ εεε, προκειμένου να εντάξω τα παιδιά αυτά καλύτερα στην ελληνική πραγματικότητα, εε να ενημερώσω το.. το ελληνικό κοινό εεεμ γύρω από κάποια πράγματα που αφορούν την ιστορία ή την κουλτούρα, τον πολιτισμό των παιδιών που προέρχονται από ξένες χώρες.

4.3. « *Quand je commence à enseigner en classe, je ne tiens pas compte du fait qu'il y a des élèves étrangers* »

Les enseignants suivants affirment que la présence d'élèves étrangers dans leur classe n'influence pas leur façon d'enseigner. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie consacrée à l'analyse quantitative, on ne peut pas en déduire qu'ils n'intègrent pas de contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe. Les pratiques enseignantes vont être examinées en détail plus loin dans le chapitre qui y est consacré. Après avoir étudié les pratiques des enseignants face au potentiel pluriculturel de leur classe, nous pourrions examiner si leur réponse négative à la question relative au changement de leur façon d'enseigner - devant un public linguistiquement et culturellement hétérogène - signifie qu'ils accordent une place très faible à des pratiques interculturelles dans leur enseignement. Voyons à présent les raisons avancées par les enseignants pour justifier leur perception, selon laquelle, la présence du public cible dans leur classe n'influence pas leurs pratiques d'enseignement.

INT: Y-a-t-il quelque chose qui change dans votre façon d'enseigner? Pour la leçon de Musique disons.

A1: En termes généraux non, parce que la leçon est telle, qu'elle est compréhensible par tout le monde et que tout le monde s'amuse. (entr. A1, l. 58-61)³⁹⁴

INT: Est-ce que la présence d'élèves étrangers influence votre enseignement? Est-ce qu'elle change quelque chose dans votre façon d'enseigner?

A24: Non. Jusqu'à présent pour moi, non. Et il ne faudrait pas. En aucun cas quelque chose a changé, peut être parce que je n'ai pas eu à faire à un élève qui ne comprenait rien du tout. Dans cette classe, précisément, les enfants se sont complètement intégrés en ce qui concerne l'enseignement. (entr. A24, l. 38-43)³⁹⁵

A partir de leur discours, nous constatons que la première chose qui leur vient à l'esprit, lorsque l'on leur demande s'ils changent leur façon d'enseigner suivant le potentiel pluriculturel de leur classe, est la question de la communication suffisante avec les élèves étrangers et de la compréhension par ces derniers du

³⁹⁴ **INT:** Στον τρόπο που διδάσκετε, αλλάζει κάτι; Το μάθημα της Μουσικής ας πούμε. Στον τρόπο που διδάσκετε αλλάζει κάτι; **A1:** Σε γενικές γραμμές όχι γιατί το μάθημα είναι τέτοιο που ό, σε όλους γίνεται αντιληπτό και όλοι το διασκεδάζουν.

³⁹⁵ **INT:** Η παρουσία των ξένων μαθητών στην τάξη σας επηρεάζει τη διδασκαλία σας; Αλλάζει κάτι στον τρόπο που διδάσκετε; **A24:** Όχι. Σε μένα, μέχρι τώρα, όχι. Και δε θα πρεπε. Σε καμία περίπτωση δεν έχει αλλάξει κάτι, εεε ίσως επειδή δεν είχα αντιμετωπίσει κάποιο μαθητή ο οποίος να μην καταλαβαίνει καθόλου. Εεε στη συγκεκριμένη τάξη τα παιδιά έχουν ενταχθεί πλήρως στο θέμα της διδασκαλίας.

contenu d'enseignement (voir aussi entretien A9 lignes 43-48). Cela montre encore une fois l'importance que les enseignants attribuent à la maîtrise suffisante par tous les élèves de la langue d'enseignement. La même conception caractérise également le discours des locutrices suivantes. Dans le premier discours, nous trouvons intéressante l'affirmation prononcée par cette enseignante, c'est-à-dire qu'elle enseigne comme s'il s'adresse à un public linguistiquement et culturellement homogène malgré l'existence des élèves étrangers. Comme elle l'avoue, la présence d'élèves étrangers est censée provoquer plutôt des problèmes de communication :

A22: Moi, au fond, quand je commence à enseigner en classe, je ne tiens pas compte du fait qu'il y a des élèves étrangers. Si je rencontre un problème, je l'affronte à ce moment-là. Et précisément avec cette petite fille, Soula, qui vient d'Égypte, qui ne comprend pas bien le grec. Tandis qu'avec les autres je n'ai pas de problème de communication parce qu'ils sont nés ici, donc aucun problème de communication. (entr. A22, l. 29-34)³⁹⁶

A13: Cette année, non, pas du tout. Parce que ces enfants sont complètement adaptés à la réalité grecque...et qu'ils sont venus tout petits. Ils sont arrivés quand ils étaient petits, ce qui veut dire qu'ils ont suivi les cours ici depuis le CP. Ils sont donc complètement adaptés et complètement...intégrés. (entr. A13, l. 12-15)³⁹⁷

En ce qui concerne la deuxième enseignante ci-dessus, elle souligne qu'il ne faut rien changer dans son enseignement étant donné que les élèves étrangers sont très bien adaptés au contexte éducationnel grec. Nous trouvons particulièrement intéressant ce qu'elle réplique par la suite, une fois qu'on lui demande plus précisément si elle utilise dans le cours des éléments culturels de ses élèves étrangers. D'après son discours, elle le fait seulement pour l'enfant qui est récemment venu en Grèce. En ce qui concerne la petite fille d'origine albanaise, une fois qu'elle a appris la langue grecque et qu'elle est bien adaptée à la culture du pays, l'enseignante la considère comme faisant partie de la population grecque.

³⁹⁶ **A22:** Εγώ, βασικά, μέσα στην τάξη όταν ξεκινάω να διδάξω δεν παίρνω σαν δεδομένο ότι υπάρχουν ξένοι μαθητές μέσα στην τάξη. Αν αντιμετωπίσω πρόβλημα, το αντιμετωπίζω εκείνη την ώρα. Και συγκεκριμένα με το κοριτσάκι αυτό, την εεε Σούλα που είναι από την Αίγυπτο, όπου δεν καταλαβαίνει καλά τα ελληνικά, ενώ με τα άλλα δεν έχω πρόβλημα συνεννόησης, γιατί έχουν γεννηθεί εδώ, έχουν μεγαλώσει εδώ, οπότε κανένα πρόβλημα συνεννόησης.

³⁹⁷ **INT:** Μμ. Πώς λειτουργεί αυτό στην τάξη σας; Δηλαδή επηρεάζει κάπως, με κάποιο τρόπο, τη διδασκαλία σας; **A13:** Φέτος όχι, σχεδόν καθόλου. Γιατί τα παιδιά αυτά είναι πλήρως προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα... και έχουν έρθει από μικρά. Έχουν έρθει από μικρά, δηλαδή έχουν παρακολουθήσει εδώ από τη πρώτη τάξη, οπότε είναι πλήρως προσαρμοσμένα και πλήρως... ενταγμένα.

Dans ce cas précis, les activités incluant des éléments culturels du pays d'origine de l'élève étranger sont considérées comme étant inutiles :

A13: Ceci était arrivé, pas pour la petite fille d'Albanie - parce que je peux dire qu'elle est désormais presque à cent pour cent grecque - mais pour l'élève de Roumanie. Quand nous apprenions l'Europe pour le cours, il nous a dit beaucoup de choses sur sa patrie et, de même, quand nous avons parlé de l'Union Européenne. Pendant le cours d'Éducation sociale et civique, il nous a parlé des conditions de vie là-bas, en Langue et en Géographie aussi. C'est-à-dire que, lorsque nous nous sommes intéressés aux différentes nationalités, il nous a parlé et il nous a dit beaucoup de choses sur son pays d'origine, les habitudes, les coutumes etc. (entr. A13, l. 26-34)³⁹⁸

Dans le discours suivant, un autre aspect représentationnel de la non influence des pratiques enseignantes par la présence d'élèves étrangers est mis en lumière. Selon l'enseignant, l'enseignement de l'éducation physique se fait de façon identique dans les systèmes éducatifs de tous les pays. Ce n'est que lorsque l'on aborde des sujets relatifs à la culture, tels que les danses ou les jeux traditionnels, qu'on peut mettre en œuvre des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques d'enseignement. Mais selon l'enseignant, cela est inutile car les élèves n'ont pas d'expériences relatives à des aspects culturels de leur pays d'origine :

INT: Utilisez-vous des éléments venant des pays d'origine des enfants dans certaines activités disons?

A21: Voyez-vous, ce que nous faisons c'est de l'Education Physique...Partout dans le monde c'est pareil! [...] Là où on pourrait utiliser quelque chose, c'est seulement quand on se réfère et qu'on fait des choses autour de la culture, de la danse, de la tradition. Mais n'oubliez pas que ces enfants sont petits, qu'ils n'ont pas d'expériences de cette patrie, pour pouvoir transmettre de tels éléments culturels! (entr. A21, l. 29-38)³⁹⁹

En poursuivant son discours le même enseignant répète qu'il ne cherche pas à exploiter au sein du cours les éléments culturels des élèves étrangers parce qu'ils

³⁹⁸ **INT:** Γενικότερα, αξιοποιείτε στοιχεία εε δικά τους στο μάθημα ή σε κάποια μαθήματα; **A13:** Αυτό είχε συμβεί εε εντάξει, για το κοριτσάκι απ' την Αλβανία όχι, γιατί αυτό είναι σχεδόν εκατό τις εκατό πλέον ελληνάκι, θα μπορούσα να το χαρακτηρίσω, αλλά το μαθητή που είχα απ' την Ρουμανία, όταν κάναμε εε για την Ευρώπη εεε μας είπε πάρα πολλά πράγματα για την πατρίδα του εεε και στην, όταν μιλήσαμε για την ευρωπαϊκή ένωση πάλι το ίδιο, εε για συνθήκες ζωής εκεί πέρα, στην εεε στη Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στην Γλώσσα και στη Γεωγραφία. Δηλαδή εεε επειδή ασχοληθήκαμε με διαφορετικές εθνότητες, μας μίλησε και μας είπε πολλά πράγματα για τον τόπο καταγωγής του, συνήθειες, ήθη, έθιμα και εε και λοιπά.

³⁹⁹ **INT:** Χρησιμοποιείτε στοιχεία από τις.. από τις χώρες προέλευσης των παιδιών σε κάποιες ας πούμε δραστηριότητες; **A21:** Κοιτάζετε, αυτό που κάνουμε εμείς στη Φυσική Αγωγή... σ'όλο το κόσμο είν το ίδιο! [...] Εκεί που θα μπορούσες κάτι να χρησιμοποιήσεις είναι μόνο όταν αναφέρεσαι και κάνεις σε θέματα πολιτισμού, χορού, παράδοσης, αλλά μη ξεχνάτε ότι αυτά τα παιδιά είναι μικρά, δεν έχουν βιώματα απ' αυτή τη πατρίδα ούτως ώστε να μπορούν να μεταφέρουνε τέτοια στοιχεία πολιτισμού!

ne portent pas, selon lui, d'éléments culturels de leur pays d'origine (voir aussi entretien A23 lignes 42-48). En outre, comme il le souligne un peu plus loin, tous les élèves, n'importe leur origine, une fois installés en Grèce doivent s'adapter à la tradition socioculturelle du pays d'accueil qui est aussi celle de la majorité de la population scolaire :

INT: C'est-à-dire qu'on ne recherche pas les éléments avec lesquels on pourrait mettre en valeur la diversité parce que les enfants n'ont pas d'expériences?

A21: Oui. Pour un enfant du CP...au niveau culturel, il n'a pas d'expériences des mœurs, des traditions de sa patrie, des habitudes! Donc il ne connaît pas quelque chose de son pays d'origine! Et du moment où il existe... où la majorité écrasante ce sont des Grecs, où nous sommes en Grèce et où nous faisons... nous nous appuyons sur la tradition de la Grèce, il s'adapte à ces choses, ces éléments, à la tradition grecque. (entr. A21, l. 41-48)⁴⁰⁰

Dans les discours présentés dans cette section nous avons rencontré à plusieurs reprises la perception selon laquelle le changement de la façon d'enseigner devant le potentiel pluriculturel du public scolaire n'est pas véritablement sollicité car les élèves étrangers connaissent suffisamment la langue grecque et qu'ils sont normalement intégrés dans le système social et éducatif du pays d'accueil. Il semble que les pratiques de classe déclarées sont en faveur d'une assimilation des élèves étrangers au groupe-classe plutôt que d'une adaptation du travail de l'enseignant lui-même à la nouvelle réalité scolaire. Cette attitude enseignante renvoie à la conception de Maurice Tardif et Claude Lessard, selon laquelle, « [...] *les enseignants apparaissent volontiers « traditionalistes » et souvent méfiants envers les tentatives de transformation de leur métier. [...] s'ils changent c'est toujours en intégrant le nouveau à l'ancien et en incorporant l'innovation aux traditions établies*⁴⁰¹ ».

Toutefois, il faut noter que l'éducation interculturelle ne s'adresse pas à un groupe d'élèves particulier (les immigrés ou les étrangers) mais à tous les élèves fréquentant les écoles du pays et sa mise en œuvre est capitale dans une société

⁴⁰⁰ **INT:** Δηλαδή τα στοιχεία στα οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η διαφορετικά δεν αναζητούνται επειδή τα παιδιά δεν έχουνε βιώματα; **A21:** Ναι. Όταν υπάρχει ένα παιδάκι πρώτης δημοτικού... σε πολιτιστικό επίπεδο, ήθη, έθιμα της πατρίδας του, συνήθειες, δεν έχει βιώματα! Άρα, δε γνωρίζει κάτι απ'το τόπο καταγωγής του! Κι απ'τη στιγμή που υπάρχει.. η συντριπτική πλειοψηφία είναι ελληνόπουλα, είμαστε στην Ελλάδα και κάνουμε... πατάμε πάνω στη παράδοση της Ελλάδος, προσαρμόζεται σ'αντά τα πράγματα, στα στοιχεία, στη παράδοση της Ελλάδος.

⁴⁰¹ Tardif M. et Lessard Cl. (dir.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui*, collection : PED, De Boeck, Bruxelles, p. 6-7.

multiculturelle même s'il n'y a pas d'élèves étrangers dans les écoles. Selon Parekh (1986), « *l'éducation interculturelle est le seul moyen de sensibiliser les élèves à la pluralité du monde*⁴⁰² ». Autrement dit, la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir ne présuppose pas la présence d'élèves étrangers dans la classe. L'école ouverte à la société doit inclure l'éducation interculturelle dans ses programmes éducatifs vu le caractère multiculturel de la société actuelle.

Synthèse

Un nombre important des enseignants interviewés (6 maîtres généralistes, 1 enseignante de Musique et 1 enseignant d'EPS) affirment que la présence d'élèves étrangers dans leur classe n'influence pas vraiment la façon d'enseigner. Selon ces enseignants, ladite influence se rattache plutôt à des problèmes de communication faute de connaissance suffisante de la langue grecque par les élèves étrangers fréquentant l'école primaire. Par ailleurs, 7 locuteurs sur 24 (5 maîtres généralistes et 2 enseignantes de langues étrangères) avouent modifier leurs pratiques d'enseignement par l'intégration d'éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers, mais cela ne s'effectue pour la plupart d'entre eux que de façon occasionnelle ou aléatoire.

⁴⁰² Cité dans Panayiotis Maniatis (Παναγιώτης Μανιάτης), 2001, «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η θρησκευτική της διάσταση», in Govaris Ch. (Γκόβαρης Χ.) (επιμ.), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνες, p. 265. (notre traduction)

Chapitre 2. Analyse des éléments représentationnels concernant les nouveaux manuels didactiques

Introduction

Dans ce chapitre nous exposons les éléments concernant les représentations qu'ont les enseignants de la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels didactiques de la sixième année du primaire. Notre intention est d'examiner à quel degré les nouveaux manuels du primaire sont conçus et rédigés de façon à inciter les enseignants à modifier leurs pratiques de classe face à la composition pluriculturelle du public scolaire. D'une part, nous voulons mesurer la dimension interculturelle généralement conçue et introduite dans les manuels, et, d'autre part, envisager cette dimension par rapport à la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire, en relevant les éléments interculturels concernant les langues et cultures des élèves étrangers fréquentant l'école primaire grecque. Pour mieux percevoir le contenu interculturel déclaré dans les manuels suivant les disciplines enseignées, à savoir les disciplines d'éducation générale et celles de spécialité, nous regroupons les données, là où nous le croyons nécessaire, en deux catégories d'enseignants : a. maîtres généralistes et b. enseignants de spécialité.

1. « *Je ne peux pas dire que les manuels ont quelque chose qui nous aide à mettre en valeur la diversité des élèves* »

a. Maîtres généralistes

Dans le discours de l'enseignant suivant, nous relevons la perception selon laquelle la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les nouveaux manuels didactiques est très peu importante et n'aide pas l'enseignant de façon significative à l'exploitation du potentiel pluriculturel du public scolaire. Selon l'enseignant suivant, quoique les nouveaux manuels didactiques contiennent quelques éléments interculturels, en nombre infime quand même, ils ne sont pas conçus pour valoriser et exploiter la diversité linguistique et culturelle du public scolaire grec :

INT: Est-ce que les manuels favorisent une approche interculturelle, une mise en valeur de la diversité en classe?

A4: Je comprends ce que vous voulez dire. Je répondrai non, pas autant qu'il le faudrait.

INT: C'est-à-dire...

A4: C'est-à-dire...pas autant qu'il le faudrait! Ces manuels sont écrits pour nos enfants. Pour des enfants qui parlent le grec, des enfants qui sont grecs. Bien sûr il existe quelques éléments interculturels. Mais, comme nous n'étions pas préparés, nous ne savions pas que cette vague d'immigrés allait arriver en Grèce pour diverses raisons, les éléments nécessaires pour mieux capter l'attention de ces enfants et qui leur feront aimer les manuels, n'existent pas. (entr. A4, l. 214-227)⁴⁰³

Comme l'enseignant l'indique, le contenu des manuels est conçu de telle façon qu'il s'adresse à un public homogène du point de vue linguistique et culturel. Par ailleurs, l'expression « nos enfants », utilisée dans son discours pour indiquer les élèves grecs, reflète une discrimination qu'il fait, éventuellement inconsciemment, entre les élèves indigènes et les élèves étrangers. Dans la même conception, la locutrice suivante nous dit que les nouveaux manuels didactiques ne contiennent pas d'éléments censés valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves de l'école primaire grecque (voir aussi entretien A22 lignes 66-68/90-99) :

A12: Obligatoirement tout ce qu'enseigne notre école est en rapport avec la Grèce. Si on apprend quelque chose du reste du monde, ce sera pour l'Europe. C'est-à-dire que les pays d'où viennent les immigrés économiques n'y sont pas. Il n'y a aucune référence à eux dans les manuels! C'est-à-dire que même en géographie ils ne sont pas mentionnés comme...En général, ces pays n'existent pas! Les pays européens existent, mais nous n'avons pas beaucoup d'étrangers qui viennent de pays européens. C'est ainsi. (entr. A12, l. 141-147)⁴⁰⁴

Ce qui est particulièrement intéressant dans son discours, c'est la conception selon laquelle les manuels ne contiennent que certains éléments culturels de pays européens et pas d'éléments culturels des pays d'où viennent la majorité des immigrés en Grèce. Selon la même enseignante, le seul élément interculturel dans les manuels n'est qu'une simple référence à quelques prénoms étrangers.

⁴⁰³ **A4:** Θα έλεγα, το κατάλαβα τώρα, θα έλεγα όχι στο μέτρο που θα έπρεπε. Όχι στο μέτρον που θα έπρεπε! Τα βιβλία αυτά είναι γραμμένα για παιδιά δικά μας. Για παιδιά τα οποία παρακολουθούν ελληνικά, τα παιδιά τα οποία είναι ελληνόπουλα α και, βέβαια έχουν, υπάρχουν κάποια στοιχεία διαπολιτισμικά, πλην όμως, επειδή ίσως δεν ήμασταν προετομασμένοι επειδή δεν γνωρίζαμε βέβαια αυτό το κύμα των μεταναστών που θα ερχόταν στην Ελλάδα αααμ επειδή διάφορους λόγους, δεν υπάρχουν τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών περισσότερο αα και έτσι να τα κάνουν να τ'αγαπήσουν πιο πολύ.

⁴⁰⁴ **A12:** Εεεε ... αναγκαστικά το σχολείο μας αυτά που διδάσκει έχουν να κάνουν όλα με την Ελλάδα. Την... αν μάθουμε κάτι για τον έξω κόσμο θα είναι για την Ευρώπη. Δηλαδή, δεν μπαίνουν μέσα, καθόλου, οι χώρες των οποίων έχουμε οικ οικονομικούς μετανάστες. Δεν αναφέρονται πουθενά στα βιβλία! Δηλαδή, ακόμη και σαν γεωγραφία δεν αναφέρονται όπως Γενικώς, δεν υπάρχουν αυτές οι χώρες! Υπάρχουν οι ευρωπαϊκές χώρες, ναι υπάρχουνε, αλλά δεν έχουμε πολλούς ... ξένους οι οποίοι να προέρχονται από ευρωπαϊκή χώρα. Κάπως έτσι.

Cependant, nous trouvons importante la remarque suivante, selon laquelle, quel que soit le contenu interculturel des manuels, l'enseignante exploite d'elle-même le potentiel pluriculturel de sa classe à travers les discussions qu'elle fait avec ses élèves. Il s'agit d'une perception que nous rencontrons plus loin même chez d'autres locuteurs. Et elle précise en matière d'une dimension interculturelle plus générale dans les manuels didactiques (voir aussi entretien A16 lignes 36-41) :

A12: Non, non. En dehors des quelques noms étrangers qu'ils ont - mais cette année, en Sixième, je crois qu'il n'y en a pas - il n'y a rien de relatif. [...] Non je ne peux pas dire qu'ils ont quelque chose qui nous aide à mettre en valeur la diversité des élèves, non. Ce qui se passe, se passe entre nous, à travers la discussion qui dérive des manuels, mais sans qu'il y ait aucune référence dans les manuels! (entr. A12, l. 68-73)⁴⁰⁵

De même, une autre locutrice affirme que même si dans certaines disciplines, telles que la Langue et la Géographie, on trouve des références à des aspects culturels étrangers ou à la nouvelle réalité grecque, il n'y a pas une dimension interculturelle proprement dite dans les nouveaux manuels didactiques. L'enseignante justifie son opinion en ajoutant que la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement présuppose la mise en relation et la comparaison entre des éléments culturels différents et non seulement l'existence de simples références à des aspects culturels étrangers, comme cela peut être le contenu de n'importe quel manuel de Géographie. Nous pouvons dire que cette enseignante a une représentation très claire et pertinente de ce qu'est l'approche interculturelle du savoir ce qui ne fait pas, comme on le verra par la suite, le cas pour la totalité des enseignants de notre échantillon.

INT: Est-ce que les nouveaux manuels vous aident à mettre en valeur la diversité linguistique et culturelle?

A8: Euh non. D'un côté ils ont, très occasionnellement, quelques textes relatifs au multiculturalisme au sein de la nouvelle réalité grecque, de la nouvelle réalité de l'éducation grecque, mais ceci est très occasionnel. [...]...je veux dire que dans notre cours d'Étude environnementale, nous avons naturellement une unité qui a une relation avec les cultures d'autres pays, mais pas avec le multiculturalisme de notre pays! Avec les cultures d'autres pays! C'est différent. Et bien sûr nous faisons des exercices sur ça, mais ça n'a rien à voir en tous les cas! N'est-ce pas? Ni avec l'éducation interculturelle. Ce n'est pas relatif à ça! C'est autre chose, que n'importe quel manuel de Géographie pourrait avoir. [...] ...ça se fait en Sixième, dans le

⁴⁰⁵ **A12:** Όχι. Όχι. Πέρα από κάποια ονόματα που έχουνε εεε ξένα ... αλλά φέτος νομίζω δεν έχει, στις έκτης δεν είχε τίποταααα σχετικό. [...] Όχι, δεν μπορώ να πω ότι έχουνε κάτι που να μας βοηθάνε να αξιοποιήσουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών, όχι. Ότι γίνεται γίνεται ... μεταξύ μας, με τη κουβέντα και βγαίνει μέσα από τα βιβλία, χωρίς όμως ν'αναφέρεται τίποτα στα βιβλία!

manuel de Géographie. Mais ce n'est pas sur les différences, les ressemblances et tout ceci, il n'y a pas de comparaisons. Non, je ne dirais pas que c'est ça. C'est-à-dire que nos manuels n'ont pas de telle cible! Il n'y a qu'une simple référence! Une référence dans les manuels de Langue et des manuels d'autres classes que j'ai cités auparavant. Non, je ne peux pas dire que ces manuels ont été conçus pour ça, qu'on ait fait veiller à ce qu'ils aident à l'entente (rires) entre les hommes qui viennent de pays différents. Non, pas du tout! (entr. A8, l. 60-65/91-97/100-108)⁴⁰⁶

La conception selon laquelle les nouveaux manuels didactiques accordent une place très peu importante à des contenus interculturels est reprise également dans le discours suivant. Toutefois, cette fois l'enseignante déclare que le contenu de la Géographie est interculturel car cela va de la nature de cette discipline. Cette conception retrouvée même chez d'autres enseignants de notre échantillon nous amène à supposer que la seule existence ou référence dans les manuels à des éléments culturels étrangers peut constituer, à leurs yeux, une dimension interculturelle, même s'il n'y a pas de démarches de mise en relation entre ces éléments-ci.

INT: Pensez-vous que les nouveaux manuels développent une approche interculturelle de l'enseignement?

A13: Très peu. Très peu! Précisément pour nous, en Sixième...une matière qui pourrait être considérée un peu comme interculturelle, c'est l'Éducation sociale et civique...il y a un chapitre en Langue et bien sûr en Géographie, ce qui est normal, celle-ci est interculturelle d'elle-même!

INT: En Langue, est-ce qu'il existe une référence aux langues et cultures étrangères?

A13: Oui, oui. Il y a un chapitre qui parle de l'endroit d'origine, l'endroit de résidence...et qui mentionne les différentes races, les différentes religions et ceci est finalement un élément d'interculturalisme. Ça démontre une gamme de coutumes, de traditions, de religions etc. (entr. A13, l. 50-63)⁴⁰⁷

⁴⁰⁶ **INT:** Τα καινούρια βιβλία βοηθούν στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας; Γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, έτσι, πάντα. **A8:** Εεε όχι. Ναι μεν έχουνε κάποια, σποραδικά έτσι, πολύ σποραδικά, κάποια κείμενα που έχουν να κάνουν με την πολυπολιτισμικότητα στη νέα ελληνική πραγματικότητα, στη νέα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εεμ αλλά αυτά είναι πολύ σποραδικά...[...] ...στη Μελέτη Περιβάλλοντος φυσικά έχουμε εεεμ κάποια ενότητα είναι... έχει να κάνει με αυτό, με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, αλλά όχι με την πολυπολιτισμικότητα στη δική μας χώρα! Με τους πολιτισμούς άλλων χωρών! Είναι έτσι.. διαφορετικό. Και φυσικά κάναμε και κει εργασίες, αλλά δεν έχει να κάνει με αυτό πάντως! Έτσι; Ή την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δεν έχει να κάνει μ'αυτό! Είναι άλλο κομμάτι αυτό, που θα μπορούσε να το χει οποιοδήποτε βιβλίο Γεωγραφίας. ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Όχι, καθόλου! Καθόλου!

⁴⁰⁷ **INT:** ...τα νέα βιβλία, πιστεύετε ότι προωθούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία; **A13:** Ελάχιστα. Ελάχιστα, δεν...! Εμείς τώρα συγκεκριμένα στην έκτη... κάτι που θα μπορούσε να 'ναι διαπολιτισμικό είναι λίγο η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή... έχει κάποιο κεφάλαιο της Γλώσσας και βέβαια εντάξει η Γεωγραφία που είναι φυσιολογικό, είναι να 'ναι από μόνη της διαπολιτισμική! **INT:** Στη Γλώσσα υπάρχει κάποια αναφορά σε ξένες γλώσσες, πολιτισμούς; **A13:** Ναι ναι. Υπάρχει ένα κεφάλαιο που μιλάει για το τόπο καταγωγής, το τόπο κατοικίας... και αναφέρει διάφορες φυλές, διάφορα εε και θρησκείες ξέρω 'γω, κι αυτό είναι τέλος πάντων μια, ένα στοιχείο του, της διαπολιτισμικότητας εεεε που δείχνουν... ναι, δείχνουν ένα φάσμα από ήθη από έθιμα από γλώσσες από θρησκείες και τα λοιπά.

En ce qui concerne la dimension culturelle dans les nouveaux manuels par rapport à l'origine culturelle des élèves étrangers de sa classe, l'enseignante croit qu'il y a très peu d'éléments censés valoriser l'origine culturelle et linguistique de ces élèves :

INT: Est-ce que les nouveaux manuels mettent en valeur la diversité linguistique et culturelle de votre classe, ou de l'école grecque?

A13: Très peu. (entr. A13, l. 64-66)⁴⁰⁸

De même, l'enseignant suivant affirme que les manuels didactiques ne contiennent que très peu d'éléments interculturels et qu'ils n'aident pas l'enseignant à exploiter la diversité linguistique et culturelle du public de sa classe. Ce qui est particulièrement intéressant dans son discours c'est la conception, selon laquelle, l'enseignant lui-même est responsable de la façon dont il va utiliser ou gérer le contenu des manuels :

A20: Ils ne le font pas autant qu'ils le devraient! En les comparant aux anciens oui, ils sont meilleurs sur ce point. Les anciens manuels n'avaient rien d'effectif, ne contenaient pas de telles sections, ils n'avaient rien qui mette en valeur le fait que certains élèves appartiennent...viennent d'ailleurs. Les nouveaux manuels le font, mais très peu.

INT: ...Aident-ils à mettre en valeur la diversité de votre classe?

A20: Non. Non. Ils n'aident pas à ça. Peut être que c'est moi qui le gère mal également. Il ne faut pas dire, il ne faut pas rendre les manuels responsables de tout (il rit). (entr. A20, l. 31-35/52-56)⁴⁰⁹

Comme il le souligne juste après, il ne pense pas à valoriser au sein du cours la diversité linguistique et culturelle de ses élèves car l'intégration réussie et complète des enfants venant d'autres pays au groupe-classe le fait oublier leur nature linguistiquement et culturellement hétérogène :

INT: Que voulez-vous dire par là?

A20: Oui, que peut-être devrais-je l'avoir moi aussi en arrière pensée... l'amener en avant plus.... Peut être que je l'ai laissé trop en arrière! Bien sûr...comme justement les enfants que j'ai, ces enfants en particulier, sont très bien intégrés, ils sont de bons

⁴⁰⁸ **INT:** Τα νέα βιβλία αξιοποιούν την γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα της τάξης της δικής σας ή του ελληνικού σχολείου; **A13:** Σε ελάχιστο βαθμό.

⁴⁰⁹ **A20:** Εε στο βαθμό που θα πρεπε δεν το κάνουν! Σε σχέση με τα παλιότερα ναι, είναι πιο βελτιωμένα σ' αυτό το κομμάτι. Τα παλιότερα ουσιαστικά δεν είχαν, δε περιείχαν τέτοια τμήματα μέσα που ν' αξιοποιούν σε καμία περίπτωση το γεγονός ότι κάποιες μαθητές ανήκουν σε... έρχονται απ' αλλού. **INT:** ... να προωθηθεί αυτό. Εε βοηθούν ν' αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα της δικής σας της τάξης; **A20:** Όχι. Όχι. Δε βοηθούν. Ίσως δεν το χειρίζομαι κι εγώ καλά, έτσι, Να μη λέμε, να μην τα ρίχνουμε όλα στα βιβλία.

élèves pour la plupart d'entre eux, pour ne pas dire tous, tous oui, ils ne se distinguent en aucune façon en classe! Ni en dehors, pendant leur jeu. Ce sont des enfants très intelligents, très bien, même leurs habits ne sont pas différents en quoi que ce soit... et au niveau de l'apprentissage ils sont dans une très bonne situation. Donc, peut être que ceci me fait oublier que j'ai également des enfants d'autres pays à l'intérieur de la classe! (entr. A20, l. 59-67)⁴¹⁰

b. Enseignants de spécialité

Selon l'enseignante suivante (enseignante de Musique), le manuel de Musique n'est pas conçu pour l'aider à la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle de sa classe. Bien que le contenu de cette discipline soit culturel proprement dit et que les termes musicaux utilisés soient d'origine étrangère il n'y a pas de contenus ni d'activités proposés dans le manuel qui invitent les élèves à comparer et à mettre en relation des éléments musicaux appartenant à des cultures différentes. En ce qui concerne la connaissance des élèves avec les instruments musicaux différents de ceux qu'on utilise en Grèce, comme l'enseignante l'affirme, il s'agit plutôt de simples références faites dans le manuels. Par ailleurs, les manuels ne contiennent pas d'informations sur la culture musicale des pays d'où viennent la majorité des élèves étrangers fréquentant l'école primaire grecque :

INT: Est-ce que le contenu du manuel scolaire vous aide à mettre en valeur cette diversité linguistique et culturelle qui existe dans l'école grecque aujourd'hui?

A1: Il m'aide parce que...Est-ce qu'il m'aide? Je ne peux pas dire que le livre a été conçu pour m'aider à...exprimer ou à utiliser différents termes pour que la leçon devienne multiculturelle, mais n'importe comment, par nature, comme la musique a une terminologie plutôt étrangère et qu'on fait appel à des mots étrangers, qui ont un rapport avec la musique, qui décrivent l'intensité de la musique, le rythme et diverses autres choses...alors en ce sens-là, oui, je peux dire qu'on entend quelque chose de complètement différent et d'original.

INT: Propose-t-on dans le livre des activités qui concernent d'autres pays aussi, qui concernent d'autres cultures?

A1: D'après ce que j'ai pu apercevoir, non. On propose différents jeux et des choses similaires qui n'ont rien à voir avec les autres cultures ni même avec leur approche. Ils servent de méthodes d'approche pour comprendre le sens de la musique et les termes musicaux. Mais...quelque chose qui ait un rapport avec le fait d'aborder une autre culture...je ne crois pas, non.

INT: Même pas avec les pays qui ont d'autres instruments musicaux?

⁴¹⁰ **INT:** Τι εννοείτε δηλαδή; **A20:** Ναι, ίσως θα πρεπε να το χα κι εγώ έτσι στο πίσω μέρος του μυαλού μου πιο... να το φέρω πιο μπροστά. Ίσως το χω αρκετά πίσω! Εε βέβαια... επειδή ακριβώς τα παιδιά αυτά που έχω, τα συγκριμένα παιδιά, είναι πάρα πολύ καλά ενταγμένα, είναι και καλοί μαθητές οι περισσότεροι απ'αυτούς, να μη πω όλοι, όλοι, όλοι ναι, δε ξεχωρίζουν με κανένα τρόπο μες στη τάξη! Ούτε στο παιχνίδι τους έξω. Είναι πανέξυπνα παιδιά, καλά παιδιά εεε ούτε στο ντύσιμό τους διαφέρουν σε κάτι... και στο μαθησιακό κομμάτι είναι σε πολύ καλή κατάσταση. Οπότε ίσως αυτό με κάνει ας πούμε να το ξεχνάω ότι έχω και παιδιά από άλλες χώρες μέσα!

A1: Ah, si! Ça oui. Quand on enseigne (aux élèves) certains instruments différents de ceux qu'on utilise en Grèce. Mais c'est juste une référence qui est faite, les élèves écoutent aussi le son de l'instrument si nécessaire et c'est fini! Ça s'arrête là. (entr. A1, l. 69-91)⁴¹¹

D'après les informations dégagées du discours suivant, nous constatons que le livre de français qu'utilise cette enseignante pour l'enseignement de la langue seconde au primaire contient très peu d'éléments linguistiques et culturels se référant à des cultures autres que celle de la langue cible. Comme l'enseignante le laisse à entendre, quoique l'enseignement des langues étrangères se prête de sa nature à une approche interculturelle du savoir, le manuel précis ne favorise pas autant qu'il le faudrait la valorisation du potentiel pluriculturel du public scolaire :

A6: Eheheh oui, mais bon, ça dépend eh ? [...] Par exemple, l'introduction du livre avec des enfants qui ont des prénoms différents, qui viennent de pays différents où y a souvent eheh quelques phrases dans une autre langue,... [...] le livre m'aide au début eheheh pour mettre en place l'idée, le concept d'une langue étrangère, pourquoi est-ce qu'on l'apprend, on est dans un... on est dans un pays où y a, y a d'autres pays autour de nous eh bon pour ouvrir le monde. Mais alors après, non ! C'est vrai que quand on avance beaucoup moins quand même, eh ? Beaucoup moins ! (entr.A6, l. 60-64/71-75)

D'après ce que cette enseignante nous affirme, même si au début du livre il y a des références à d'autres langues et cultures incitant de cette façon à une sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et culturelle, au fur et à mesure que l'enseignement avance le contenu du manuel ne focalise que sur l'apprentissage de la langue étrangère en question.

⁴¹¹ **INT:** Μμ. Το περιεχόμενο του βιβλίου, εεε σας βοηθάει για να αξιοποιήσετε την γλωσσική, αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο σήμερα; **A1:** Με βοηθάει γιατί...με βοηθάει; Δεν μπορώ να πω ότι το βιβλίο σχεδιάστηκε για να με βοηθάει στο να...εκφράζω ή να χρησιμοποιώ διάφορους όρους και να γίνεται πολιτισμικό το μάθημα αλλά, ούτω ή αλλιώς εκ των πραγμάτων, επειδή η μουσική έχει ορολογία περισσότερο ξένα και σε ξένες λέξεις αναφέρεσαι που περιγράφουν, που έχουν σχέση με τη μουσική, που περιγράφουν την ένταση της μουσικής, το ρυθμό και διάφορα ... οπότε μ'αυτή την έννοια ναι, μπορώ να πω ότι ακούμε κάτι εντελώς διαφορετικό και συνηθισμένο. **INT:** Μμμ, προτείνονται στο βιβλίο κάποιες δραστηριότητες που να αφορούν και άλλους εε άλλες χώρες, να αφορούν άλλους πολιτισμούς; **A1:** Απ' όσο έχω αντιληφθεί όχι. Προτείνονται διάφορα παιχνίδια και τέτοια που δεν, δεν έχει να κάνει με πολιτισμούς και με τρόπους προσέγγισης αυτό. Έχει να κάνει με τρόπους προσέγγισης στο να αντιληφθούν την έννοια της μουσικής και τους μουσικούς όρους. Αλλά ... κάτι που να 'χει σχέση με το να προσεγγίσουμε άλλο πολιτισμό δεν νομίζω, όχι. **INT:** Ούτε δηλαδή με τις χώρες, με άλλα, με μουσικά όργανα; **A1:** Α, αυτό ναι. Αυτό ναι. Όταν τους μαθαίνεις κάποια όργανα διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούμε στην Ελλάδα. Αλλά είναι αναφορά που γίνεται, που... ακούνε και τον ήχο του οργάνου αν χρειαστεί και τελειώσει! Εκεί σταματάει.

1.1. « *Le critère du culturalisme entre dans les manuels d'une façon superficielle* »

Une autre question très intéressante soulevée par les enseignants suivants relativement au contenu des nouveaux manuels didactiques est le fait que la promotion d'une approche interculturelle dans l'enseignement n'y est entreprise que de façon superficielle.

a. *Maîtres généralistes*

Selon l'enseignante suivante, les nouveaux manuels contiennent des éléments culturels étrangers mais cela ne se fait pas de façon régulière ni bien organisée pour que les élèves acquièrent des connaissances sur des aspects culturels d'autres peuples. Comme l'enseignante le souligne, cette incorporation ne va pas à l'essentiel, c'est à dire à la sensibilisation des élèves à la pluralité linguistique et culturelle et au développement chez eux des compétences interculturelles :

INT: Pensez-vous que les manuels aident à mettre en valeur cette diversité de l'école ou de votre classe?

A19: [...] Les nouveaux manuels, c'est sûr qu'ils l'ont incorporée, mais je ne considère pas qu'ils soient allés à l'essentiel. C'est-à-dire que le fait de nous glisser maintenant en Langue [en Grec], deux-trois textes au cours de l'année qui, d'accord, parlent de certains enfants, donnent quelques noms étrangers, citent leurs pays d'origine...Au fond on ne fait rien de tangible. On ne crée pas d'idée sur les autres cultures. Moi aussi je montre la carte géographique et je parle des différents endroits. Et alors? Il y a besoin de quelque chose de beaucoup plus profond! C'est-à-dire, qu'on pourrait introduire un cours précis intitulé: « J'apprends les différentes mentalités, les différentes perceptions, les différentes conditions de vie », parce que tout le monde ne vit pas comme ici! Mais ça, c'est quelque chose de plus profond. (entr. A19, l. 73-81)⁴¹²

De la même manière, le locuteur suivant affirme que les nouveaux manuels essaient de présenter une image plurielle du monde qui nous entoure, mais que cela se fait de façon plutôt superficielle car il ne s'agit que des images et des références sans approfondissements relatifs à ce sujet :

⁴¹² **INT:** Πιστεύετε ότι τα βιβλία βοηθούν να αξιοποιηθεί αυτή η διαφορετικότητα του σχολείου ή της τάξης σας; **A19:** [...] Τα καινούρια βιβλία σαφώς το χουν συμπεριλάβει, αλλά δεν θεωρώ σε ουσιαστικό βαθμό. Δηλαδή, τώρα, το να μου πετάς στη Γλώσσα δύο τρία κείμενα μέσα σ'όλη τη χρονιά όπου, εντάξει, μιλάνε για κάποια παιδιά, δίνουνε κάποια ξένα ονόματα, λένε τις εεε περιοχές απ'όπου κατάγονται... Στην ουσία δε κάνεις κάτι. Δε δημιουργείς ιδέα για άλλες κουλτούρες. Δείχνω κι εγώ το χάρτη και μιλάω για διαφορετικές περιοχές. Και τι έγινε; Εδώ θέλει κάτι πολύ βαθύτερο! Δηλαδή μπορεί να μπει σαν μάθημα συγκεκριμένο «Μαθαίνω διαφορετικές νοοτροπίες, διαφορετικές αντιλήψεις, διαφορετικές συνθήκες ζωής», γιατί δεν ζούνε όλοι όπως ζούνε εδώ! Αλλά αυτό είναι κάτι πολύ βαθύτερο.

INT: Pensez-vous que les nouveaux manuels permettent de promouvoir une approche, ainsi, interculturelle de l'enseignement?

A24: Ils essaient de le faire.

INT: De quelle manière?

A24: Ils essaient d'intégrer certaines leçons, de donner quelques images, il y a...il y a des leçons qui vous présentent tous les enfants de la terre, qui ont des images d'enfants colorés, jaunes, noirs et blancs, ils ont...ils paraissent différents...Je pense que c'est si superficiel! Si on ne le voit pas, si on ne le vit pas et si on n'approfondit pas...Donc, je ne pense pas qu'ils abordent le cœur du sujet. (entr. A24, l. 49-57)⁴¹³

Par ailleurs, l'idée prononcée par l'enseignant selon laquelle l'enseignement interculturel doit être fondé sur le vécu nous paraît être d'une importance capitale. Autrement dit, le contenu des manuels doit refléter la réalité sociale du pays en question en comprenant des aspects culturels qui appartiennent aux habitants du pays (indigènes et immigrants) et que les élèves aperçoivent dans la vie quotidienne.

b. Enseignants de spécialité

Suivant toujours la même conception, cet enseignant de Musique déclare que le contenu interculturel des nouveaux manuels du primaire est superficiel étant donné que les autorités éducatives centrales n'ont pas mené une étude sérieuse sur les besoins éducatifs actuels lors de l'élaboration et rédaction des manuels. Autrement dit, comme l'enseignant le souligne, quoique les nouveaux manuels de Musique contiennent des images d'instruments et des éléments musicaux d'autres peuples, ils n'accordent pas une place quelconque à des aspects musicaux appartenant à la culture des élèves étrangers fréquentant l'école primaire grecque :

INT: Est-ce que les manuels, le manuel de Musique vous aident à mettre en valeur cette diversité linguistique et culturelle?

A10: [...] D'après ce que j'ai pu constater, une impression générale que j'ai pu acquérir sur ce sujet, concernant tous les manuels scolaires, c'est que ces critères d'incorporation de l'interculturalisme ou de l'interdisciplinarité servent souvent de justification pour la rédaction des manuels dans lesquels on les plaque. Ils existent parce que c'est ainsi que le dicte le nouveau programme détaillé et que l'on doit s'y conformer. Tout cela parce qu'il n'y a pas eu d'étude approfondie sur les besoins spécifiques des écoles concernant le sujet. C'est-à-dire: quelle est la composition de la

⁴¹³ **INT:** Τα νέα βιβλία, πιστεύετε ότι προωθούν μια διαπολιτισμική, έτσι, προσέγγιση στη διδασκαλία; **A24:** Προσπαθούν να το κάνουν. **INT:** Με ποιο τρόπο; **A24:** Προσπαθούν να εντάξουν κάποια μαθήματα, να δώσουν κάποιες εικόνες, υπάρχει... υπάρχουν μαθήματα που σου παρουσιάζουν όλα τα παιδιά της γης, να έχουν τις εικόνες των έγχρωμων παιδιών, κίτρινες, μαύρες και άσπρες, να έχουν, να δείχνουνε διάφορα.. Νομίζω ότι είναι τόσο επιφανειακό! Αν δεν το δούμε, δεν το ζήσουμε, κι αν δεν το εεε εμβαθύνουμε.. Οπότε, δεν νομίζω ότι μπαίνει στην ουσία.

population scolaire? De quel pays viennent les élèves? [...] Le critère du culturalisme entre d'une façon superficielle. Ils mettent par exemple dans le cours concernant la musique traditionnelle des images, des photos et de la musique d'autres peuples, ou des extraits musicaux de chansons traditionnelles, ou des musiciens d'autres cultures, mais il ne s'agit que d'un avant-goût. C'est bien de se rendre compte qu'il existe d'autres cultures musicales en dehors de la nôtre, de l'Europe et du monde occidental en général, mais en ce qui concerne les enfants qui se trouvent dans la classe précise, je me demande dans quelle mesure on aborde le cœur du problème. (entr. A10, l. 252-260/268-275)⁴¹⁴

En essayant de présenter un avis aux antipodes de celui prononcé par l'enseignant ci-dessus, nous exposons ici les arguments prononcés par Koutselini⁴¹⁵, selon lesquels, le curriculum ne peut pas affronter toute la polymorphie de la classe scolaire étant donné que ses propositions ne peuvent pas couvrir toute la polymorphie linguistique et culturelle du contexte éducationnel du pays. Il en découle que ces tâches de valorisation et de gestion de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire sont assumées par l'enseignant qui doit choisir les méthodes et les outils d'action appropriés afin de répondre aux besoins éducatifs – et sociaux – actuels. Cela nécessite la prise d'initiatives de la part de l'enseignant pour la mise en œuvre de pratiques éducatives appropriées.

Toutefois, si on prend en considération que les nouveaux curricula et manuels didactiques ont été élaborés, rédigés et diffusés dans le système éducatif du pays dans le but de répondre aux nouveaux besoins créés par les mutations sociales et économiques de la société grecque, on ne peut pas ignorer la conception d'Evaggelou relative à ce sujet, selon laquelle, « *les nouveaux manuels*

⁴¹⁴ **INT:** Τα βιβλία, το βιβλίο της μουσικής, σας βοηθάει για να αξιοποιήσετε αυτή τη διαφορετικότητα τη γλωσσική και την πολιτισμική; **A10:** [...] Εεε αλλά εγώ αυτό που έχω διαπιστώσει, μια συνολική εικόνα που έχω στο θέμα αυτό, όσον αφορά όλα τα σχολικά βιβλία, είναι ότι, πολλές φορές, εεε μπαίνουν αυτά τα κριτήρια του να υπάρχει διαπολιτισμικότητα ή διαθεματικότητα, σαν κριτήρια για να..., συγγραφής των βιβλίων, απλά για να μπαίνουν. Εεε γιατί έτσι το λέει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εεε και πρέπει να συμμορφωθούμε με αυτό. Αυτό σημαίνει, αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχει γίνει μια μελέτη εεε σε βάθος των ιδιαίτερων αναγκών που υπάρχουν στα σχολεία, όσον αφορά εεε αυτό το θέμα. Δηλαδή, ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού; Από ποιες χώρες προέρχεται.. ο καθένας; [...] Μπαίνει το κριτήριο της πολιτισμικότητας, εεε επιφανειακά. Θα βάλω, ας πούμε, στο μάθημα που θ'αφορά τη παραδοσιακή μουσική, εικόνες και φωτογραφίες και μουσική άλλων λαών, ή ηχητικά δείγματα παραδοσιακών τραγουδιών, ή μουσικών από άλλους πολιτισμούς, εεε αλλά σαν να παίρνουν απλώς μια γεύση. Να συνειδητοποιούν, καλό είναι να συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν κι άλλοι κόσμοι πολιτισμοί πέρα απ'το δικό μας, εεε και της Ευρώπης γενικότερα, και του.. δυτικού κόσμου γενικότερα, αλλά εεε όσον αφορά τα παιδιά που βρίσκονται μέσα στη τάξη τη συγκεκριμένη, εεε δε ξέρω κατά πόσο μπαίνει στην ουσία του πράγματος.

⁴¹⁵ Koutselini M. (Κουτσελίνη Μ.), 2006, *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Λευκωσία, Chypre.

didactiques ont été rédigés à bref délai et distribués dans toutes les écoles du pays sans être au préalable appliqués dans des écoles pilotes⁴¹⁶ ». La conception, soulevée dans la citation ci-dessus, de la rédaction et diffusion des nouveaux manuels avec beaucoup d'impréparation renforce la conception des enseignants, selon laquelle, la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels ne se présente que de façon superficielle.

2. « Les nouveaux manuels initient à l'interculturalisme »

Comme nous le verrons dans leur discours, les locuteurs suivants se disposent en faveur du contenu des nouveaux manuels du primaire en défendant qu'il favorise la mise en valeur et l'exploitation dans les pratiques de classe de la polymorphie linguistique et culturelle du public scolaire. Toutefois, nous constatons que la perception positive des enseignants par rapport au contenu interculturel des manuels n'est pas due forcément au fait que les manuels contiennent un nombre considérable d'éléments interculturels proprement dits, mais au contraire à la façon dont les enseignants eux-mêmes exploitent le contenu culturel ou interculturel des nouveaux manuels suivant les besoins de leur classe.

a. Maîtres généralistes

Selon cette enseignante, les nouveaux manuels incluent dans leur contenu des questions concernant la diversité linguistique et culturelle. Elle ne précise pas s'il y a dans les manuels des activités interculturelles proprement dites ni sous quelle forme elles apparaissent, mais elle nous dit que les matières surtout théoriques, telles que l'Education civique et la Géographie, lui donnent l'occasion d'exploiter la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire :

INT: Est-ce que le contenu des nouveaux manuels scolaires vous aide dans une telle approche? C'est-à-dire est-ce qu'ils aident l'enseignement dans une classe qui a une diversité linguistique et culturelle?

A2: En vérité, les nouveaux manuels donnent cette opportunité à travers différents débats qu'ils soulèvent dans le...euh...

INT: Le contenu?

A2: ...oui le contenu (rire).

⁴¹⁶ Evaggelou O. (Ευαγγέλου Ο.), 2007, *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Σειρά : Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, Εναλλακτικές προσεγγίσεις 3, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνες, p. 179. (notre traduction)

INT: Y-a-t-il des matières éventuellement qui aident plus que d'autres?

A2: Peut-être les matières théoriques, par exemple l'Education sociale et civique, la Géographie, celles-là surtout. (entr. A2, l. 84-96)⁴¹⁷

Les deux enseignants suivants affirment que les nouveaux manuels, contrairement aux précédents, ont des éléments qui incitent à la valorisation dans le cours des élèves étrangers qui fréquentent actuellement les écoles grecques. Comme les enseignants le précisent, dans les manuels de Langue, de Mathématiques, de Géographie, on trouve des éléments culturels étrangers sous forme de personnages venant d'autres pays et portant des noms étrangers ou sous forme de références promouvant la sensibilisation des élèves à la polymorphie culturelle de la société grecque :

A5: À travers leurs chapitres, leur structure et de la façon dont ils sont rédigés, les nouveaux manuels ont des éléments qui pourraient aider disons, au sentiment d'unité et d'acceptation de ces enfants. Par exemple avant, les manuels de Langue ou d'Arithmétique citaient seulement des enfants comme Nikos, Kostas, Yannis. Maintenant, dès le CP, vous rencontrerez en Langue ou en Mathématiques d'autres personnages, pas seulement nos Nikos, Kostas, Yannis. Les personnages ont des prénoms d'enfants étrangers, des prénoms de provenance slave ou de pays africains ou asiatiques. Ceci est agréable et les enfants l'acceptent! Ils ont des prénoms comme ça en plus. Ils contiennent également d'autres éléments, avec lesquels ils font passer, d'une certaine façon, le message que dans notre école il n'y a plus seulement nous, mais il y a d'autres enfants aussi...C'est un point positif qui aide la situation. (entr. A5, l. 97-111)⁴¹⁸

A7: Oui. Déjà à partir du CP, la plupart des manuels de Langue, de Mathématiques, d'Étude environnementale, de Géographie des plus grandes classes, utilisent des

⁴¹⁷ **INT:** Το περιεχόμενο των βιβλίων, των νέων βιβλίων, βοηθάει σε μία τέτοια προσέγγιση; Δηλαδή, βοηθάει γενικά εεε στη διδασκαλία μέσα σε μία τάξη που έχει γλωσσική και εε πολιτισμική διαφορετικότητα; **A2:** Εε η αλήθεια είναι ότι τα καινούρια βιβλία εεεμ έχουνε... δίνουμε αυτή τη δυνατότητα με διάφορες συζητήσεις και έχουνε μέσα δηλαδή στο... εεε... **INT:** Στο περιεχόμενο; **A2:** ...στο περιεχόμενο (γέλιο), στο περιεχόμενο τέτοια. **INT:** Μμμ. Είναι κάποια μαθήματα ενδεχομένως που να βοηθάνε πιο πολύ από κάποια άλλα; **A2:** Εεε... ίσως τα... στα θεωρητικά μαθήματα, δηλαδή Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, εεεμ στη Γεωγραφία, σ' αυτά κυρίως.

⁴¹⁸ **A5:** Ναι. Μέσα τώρα τα καινούρια βιβλία έχουν κάποια, στα κεφάλαια, στη δομή και στο τρόπο που είναι φτιαγμένα έχουν μέσα και στοιχεία εε που... εε θα μπορούσαμε να πούμε που βοηθούν ώστε, ώστε να υπάρχει αυτή η ενότητα και να γίνεται αποδοχή αυτών των παιδιών. Δηλαδή, ενώ πρώτα ας πούμε τα βιβλία τα... παραδείγματος χάρι της Γλώσσας ή της Αριθμητικής ανέφεραν μόνο παιδιά ο Νίκος, ο Κώστας, ο Γιάννης, τώρα έχουν και ονόματα παιδιών, από την πρώτη δημοτικού ας πούμε να δείτε ότι τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στα διάφορα κεφάλαια της Γλώσσας ή των Μαθηματικών, εκτός απ'τα δικά μας το Νίκο, τον Κώστα ή το Γιάννη, έχουν και ονόματα ξένων παιδιών, ονόματα παιδιών που είτε προέρχονται από τις εεε σλαβικές ας πούμε ή... ή.. χώρες είτε από τις αφρικανικές είτε από τις ασιατικές, κι αυτό είναι κάτι το ευχάριστο και τα παιδιά το αποδέχονται! Έχουν και τέτοια ονόματα παιδιών. Ή έχουν ας πούμε άλλα στοιχεία με τα οποία εε μεταφέρουν κατά κάποιο τρόπο το μήνυμα ότι το σχολείο μας τώρα πια δεν είμαστε μόνο εμείς αλλά είναι και άλλα παιδιά μέσα και... είναι αυτό ένα θετικό ας πούμε γεγονός που.. βοηθά σ' αυτή την εεε κατάσταση.

personnages, des enfants avec des prénoms internationaux, de différents pays. Oui je peux dire que d'une certaine manière les manuels aident dans cette direction-là. (entr. A7, l. 68-76)⁴¹⁹

Cette perception est vérifiée aussi dans le discours suivant où l'enseignante affirme que les nouveaux manuels incluent la diversité linguistique et culturelle sous forme de personnages venant de pays différents. Pourtant, ce qui est intéressant chez cette locutrice c'est son affirmation, selon laquelle, elle ne cible pas tellement dans son enseignement sur la diversité ethnique de ses élèves que sur le respect de la diversité généralement conçue :

INT: Pensez-vous que les nouveaux manuels assurent la promotion d'une approche interculturelle?

A23: Moi je pense qu'ils la favorisent. Et, comme on le disait, comme ça, en introduisant à l'intérieur ces héros qui viennent de...pays différents. Et cela signifie quelque chose et ça aide, surtout pour les cours que nous avons, nous, et beaucoup en Éducation civique, où l'on parle ainsi des droits de l'homme! Moi je ne cible pas tellement sur le fait qu'ils sont d'un autre pays, mais plutôt – et c'est ainsi que je travaille en classe – sur le fait qu'on doit respecter ce qui est différent! Que ce soit en religion, ou concernant la race, ou...que ça concerne, je ne sais pas, certains besoins particuliers que l'on peut avoir. (entr. A23, l. 85-93)⁴²⁰

Il est important de noter que jusqu'ici les enseignants se représentant que le contenu des nouveaux manuels favorise la mise en œuvre d'une approche interculturelle auprès du potentiel pluriculturel du public scolaire justifient cette perception en disant que les nouveaux manuels de certaines disciplines utilisent des personnages venant de pays différents. Il n'y a pas, pourtant, de références précises en matière d'activités interculturelles proposées dans les manuels.

⁴¹⁹ **A7:** Ναι. Από τα βιβλία ήδη της πρώτης δημοτικού εεε χρησιμοποιούν όλα, Γλώσσα, Μαθηματικά, εεε Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία εδώ σε πιο μεγάλες τάξεις, εεε τα περισσότερα βιβλία χρησιμοποιούν έτσι χαρακτήρες, παιδιά με ονόματα εεε έτσι πολιτισμικά, ξέρες, από διάφορες χώρες εεεεμ και, μπορώ να πω ότι ναι, κατά κάποιο τρόπο ναι, τα βιβλία βοηθάνε εεε σ' αυτό το τομέα.

⁴²⁰ **INT:** Πιστεύετε ότι τα νέα βιβλία, έτσι, προωθούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση; **A23:** Εγώ πιστεύω ότι προωθούν. Και, αυτό που λέγαμε, έτσι, και βάζοντας αυτούς τους ήρωες μέσα, που είναι από.. διαφορετικές χώρες. Και αυτό κάτι λέει και βοηθάει, ειδικά στα μαθήματα αυτά που χουμε εμείς, και στην Αγωγή (éducation civique) πολύ εεε, μιλώντας έτσι για τα.. δικαιώματα του ανθρώπου! Εγώ το βάζω, όχι τόσο, έτσι, στο ότι είναι από μια άλλη χώρα, εγώ περισσότερο έτσι, και έτσι το δουλεύω μέσα στη τάξη, στο ότι θα πρέπει να σέβονται το διαφορετικό! Είτε αυτό αφορά τη θρησκεία, είτε αυτό αφορά τη φυλή, είτε... αφορά, ξέρω γω, εε κάποιες ανάγκες ιδιαίτερες που μπορεί να έχουμε.

Seul l'enseignant suivant nous donne un exemple sur la manière dont le contenu pluriel, du point de vue culturel, du manuel de Langue de la sixième année du primaire l'incite à discuter avec ses élèves sur la différence :

INT: Pensez-vous que le contenu des nouveaux manuels ait une telle dimension, interculturelle? C'est-à-dire aide-t-il?

A9: Oui. En Langue, je peux dire que oui.

INT: Sous quelle forme?

A9: Par exemple il contient différents cours. Je ne me souviens pas exactement maintenant. Par exemple...aujourd'hui nous nous intéressions aux films. [...] Et parmi ces films, il y en avait un qui était d'Iran! C'était l'histoire de Ismaïl qui vivait dans un village près d'un puits de pétrole, mais dont le village était pauvre etc. etc. Un autre film était d'un autre pays...lequel? Je ne me rappelle plus maintenant. En tous les cas d'un pays différent! Et ceci a donné l'occasion à la classe de... discuter sur la différence... (entr. A9, l. 82-87/93-100)⁴²¹

Toutefois, selon son discours, ce n'est que le manuel de Langue et celui de Religion qui contiennent des éléments censés favoriser la mise en œuvre de démarches interculturelles dans les pratiques de classe :

INT: Et dans d'autres matières?

A9: Alors, dans d'autres matières...en Histoire que j'enseigne, bien sûr que non! Parce que c'est l'histoire grecque qu'on enseigne. En Religion, il y a quelques éléments, on prend connaissance des catholiques. [...] Nous voyons la différence! Ceci est important aussi! Je le considère comme très important! (entr. A9, l. 128-135)⁴²²

b. Enseignants de spécialité

Dans le discours suivant, la locutrice (enseignante d'anglais) nous explique comment le manuel d'anglais de la sixième année du primaire aide à la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle dans le processus d'enseignement. Néanmoins, il faut noter que les pays mentionnés au sein des activités proposées dans le manuel ne font pas partie de ceux d'où viennent la

⁴²¹ **INT:** Πιστεύετε ότι εεε το περιεχόμενο των βιβλίων, των νέων βιβλίων, πιστεύετε ότι έχει μια τέτοια διάσταση διαπολιτισμική; Σας βοηθάει δηλαδή; **A9:** Ναι. Της Γλώσσας ναι, μπορώ να πω. Της Γλώσσας. **INT:** Με ποια μορφή; **A9:** Εεε να ας πούμε δεν έχει.. έχει διάφορα μαθήματα. Δηλαδή, δε θυμάμαι τώρα ακριβώς. Έχει ας πούμε για... να, σήμερα ας πούμε κάναμε για ταινίες. [...] Και είχε εκεί μέσα, το ένα ήτανε απ'το Ιράν! Το ένα παιδί ήταν από το Ιράν! [...] Εε ήτανε αυτό. Το άλλο ήτανε εεε από ποιο κράτος ήτανε; Δε θυμάμαι τώρα. Πάντως από άλλο κράτος! Κι έτσι αυτό έδωσε έτσι μια... μια αυτή στη τάξη, έτσι μια... συζήτηση για το διαφορετικό...

⁴²² **INT:** Μμμ. Σε άλλα μαθήματα; **A9:** Σε άλλα μαθήματα τώρα... Ιστορία ας πούμε που κάνω εγώ, βέβαια όχι! Γιατί είναι η ελληνική ιστορία που διδάσκουμε, ναι. Θρησκευτικά, στα Θρησκευτικά εεε μας έχει βέβαια κάποια στοιχεία, αλλά.. έχει μέσα γνωριμία με τους ρωμαιοκαθολικούς. [...] Βλέπουμε τη διαφορά! Κι αυτό σημαντικό είναι! Το θεωρώ πολύ σημαντικό κι εγώ αυτό!

majorité des élèves étrangers dans le contexte éducationnel grec. Il s'agit plutôt de la dimension européenne et internationale introduite dans le nouveau curriculum de 2003 suivant les directives éducatives de l'Union européenne dictant que les apprenants doivent développer la conscience du citoyen européen tout en protégeant la maintenance de leur identité nationale et de la connaissance culturelle de soi.

INT: Est-ce que les nouveaux manuels aident à mettre en valeur cette diversité en classe, en dehors des quelques images qu'ils peuvent avoir?

A3: Oui. J'ai remarqué qu'ils ont essayé d'utiliser des personnages différents. Encore une fois dans le manuel du CM2, il y a un garçon de Grèce, Kostas, une fille de France, Nadine, et Marc du Royaume-Uni par exemple. Ils essaient, à travers les personnages, de parler d'autres pays. Je me rappelle que dans le manuel de Sixième (dernière et sixième année de l'école primaire grecque, NDLT), il y avait une description, un paragraphe qui parlait de Kiev. Après, il y avait un autre paragraphe qui parlait d'une autre capitale. C'est ainsi qu'ils essaient d'introduire les autres pays dans les manuels. [...] Il y a des textes dans lesquels les enfants discutent entre eux et Nadine dit : « dans notre école, en France, on fait comme ça », et un autre ; « ah, nous, au Royaume-Uni, on fait autrement ». Ils entrent donc un peu dans ce processus, la façon dont communiquent les enfants dans d'autres pays. D'autant plus qu'eux-mêmes sont en Grèce et que leur camarade de classe vient d'Autriche par exemple! (entr. A3, l. 64-73/78-83)⁴²³

De même, une autre enseignante d'anglais vérifie que les nouveaux manuels d'anglais contiennent des références à des aspects culturels d'autres pays et des activités invitant les élèves à présenter des éléments de leur propre culture. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce discours c'est la remarque faite par la locutrice que c'est à l'enseignant de choisir l'application ou non des activités en question auprès de ses élèves. Encore une fois, nous voyons la mise en relief du rôle de l'enseignant dans la prise en considération lors des pratiques de classe de l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public scolaire et de la société grecque actuelle :

⁴²³ **INT:** ...τα καινούρια βιβλία βοηθούν εεε στο να αξιοποιηθεί αυτή η διαφορετικότητα της τάξης; **A3:** Ναι. Έχω παρατηρήσει ότι χρησιμοποιούν, έχουν προσπαθήσει να χρησιμοποιήσουν χαρακτήρες.. διαφορετικούς. Θα υπάρχει το κορί, το αγόρι από την Ελλάδα, ο Κώστας, το κορίτσι από τη Γαλλία, η Ναντίν, πάλι στο βιβλίο της πέμπτης ειν αυτό, και ο... ο Μαρκ ας πούμε από την Αγγλία. Προσπαθούν με χαρακτήρες λίγο να... να πουν για άλλα. Στο βιβλίο της έκτης θυμάμαι είχε κάνει περιγραφή. Έλεγε για το Κίεβο, υπήρχε μια παράγραφος, μετά είχε άλλη παράγραφο για άλλη πρωτεύουσα, κάπως έτσι προσπαθούν νομίζω να τα... να βάλουν τις άλλες χώρες μέσα... στα βιβλία. [...] Γιατί υπάρχουν κείμενα με τα παιδιά να συνομιλούν μεταξύ τους και να λέει α η Ναντίν «στο σχολείο μας εμείς στη Γαλλία κάνουμε αυτό», «α, εμείς στην Αγγλία κάνουμε το άλλο», και μπαίνουν λίγο σ'αυτή τη διαδικασία να, πώς επικοινωνούν παιδιά από άλλες χώρες. Και παιδιά που βρίσκονται και σε άλλες χώρες. Πόσο μάλλον να είσαι και στην Ελλάδα και να είναι ο συμμαθητής σου.. απ'την Αυστρία ας πούμε!

A15: Comme cette année les manuels ont changé, précisément les manuels précédents que nous avons et les manuels qui sont arrivés cette année, sont fondés sur cela. C'est-à-dire qu'ils initient à l'interculturalisme et tout d'abord, leur structure est telle, qu'elle le recherche beaucoup. C'est-à-dire qu'à propos de n'importe quoi il peut y avoir...une histoire par exemple...on dit que cette histoire vient du Danemark, une autre d'ailleurs, et il est écrit: « amenez, vous aussi, des histoires ». Mais il peut s'agir aussi d'un chanteur ou d'un écrivain ou d'une coutume qui vient d'un endroit. Bref, le manuel est construit sur le multiculturalisme. Mais bon, pas pour tout bien sûr! C'est-à-dire que, si je veux, je l'ignore, si je veux...je l'enseigne! Mais comme je pense qu'il est utile pour moi et pour eux, nous l'utilisons beaucoup. (entr. A15, l. 56-65)⁴²⁴

Deux autres enseignantes de Langues étrangères (de français et d'allemand respectivement) croient que les manuels qu'elles utilisent pour l'enseignement de leur discipline aident à la valorisation de la diversité des élèves. Toutefois, comme la deuxième enseignante l'affirme ci-dessous, le manuel cible surtout sur la mise en valeur de la diversité linguistique entre les Allemands et les Grecs :

INT: Est-ce que les manuels contiennent des éléments venant des pays des enfants?

A14: Oui, ils en ont, ils en ont bien sûr.

INT: Sous quelle forme?

A14: Ils l'ont sous forme de carte géographique, sous forme de: « Retrouvez les capitales des pays », sous forme de quatre amis, noirs et blancs, qui chacun vient d'un pays différent. Oui, de cette façon. Et en général, ils parlent de voyages dans divers pays et les enfants disons...ça leur paraît plus familier, je pense. (entr. A14, l. 80-87)⁴²⁵

A18: Oui! Ils m'aident. Du moins le manuel précis que j'enseigne personnellement depuis les cinq ou six dernières années. Dans certains cours, comme je suis professeur de langue allemande en plus, il y a des situations qui..., clairement, comment le formuler maintenant..., il y a des exercices qui montrent la communication, qui mettent en exergue essentiellement la communication entre les Allemands et les Grecs. [...] Ce sont des cours qui donnent le stimulus afin que les enfants puissent participer à des situations communicatives, à travers lesquelles on fait surgir la diversité des...des cultures finalement, la diversité en ce qui concerne...

INT: La langue?

⁴²⁴ **A15:** Ειδικά τα βιβλία που... και τα προηγούμενα που είχαμε, γιατί φέτος άλλαξαν τα βιβλία, και τα βιβλία που χουν έρθει φέτος στηρίζονται σ' αυτό. Δηλαδή ξεκινάει cross cultural και... δηλαδή είναι εξ αρχής η.. η.. δομή τους τέτοια που το επιδιώκει πάρα πολύ. Δηλαδή σε κάθε τι μπορεί να έχει ως πούμε μία ιστορία από... που σου λέει ότι αυτή η ιστορία ξέρω γω είναι απ' τη Δανία ή αυτή είναι από κει, φέρτε και σεις ιστορίες. Αυτό ξέρω γω το... ή ο τραγουδιστής ή ο συγγραφέας ή το έθιμο είναι από κει. Δηλαδή, είναι χτισμένο πάνω στη πολυ, πολυπολιτισμικότητα. Αλλά εντάξει, όχι όλα βέβαια! Δηλαδή, αν θέλω το παραβλέπω, αν θέλω το... το κάνω! Αλλά επειδή πιστεύω ότι είναι χρήσιμο και για μένα και για αυτούς, το... χρησιμοποιούμε δηλαδή πολύ.

⁴²⁵ **INT:** Έχουνε στοιχεία από τις χώρες των παιδιών τα βιβλία; **A14:** Ναι, έχουνε, έχουνε, βέβαια. **INT:** Με ποια μορφή; **A14:** Έχουνε με τη μορφή χάρτη, με τη μορφή «Να βρείτε τις πρωτεύουσες των χωρών», εεε με τη μορφή ότι έχει τέσσερις φίλους που ο καθένας είναι από διαφορετική χώρα, και μαύροι και άσπροι. Ναι, κάπως έτσι. Και γενικότερα μιλάει για ταξίδια σε διάφορες χώρες, και τα παιδάκια ως πούμε είναι... τους είναι πιο οικείο, πιστεύω αυτό.

A18:...la langue disons, oui. Exactement! Oui. La diversité linguistique plutôt, en classe. (entr. A18, l. 46-51/56-63)⁴²⁶

Synthèse

La moitié des enseignants interviewés (12 enseignants sur 24, dont 9 maîtres généralistes, 2 enseignants de Musique et 1 enseignante de français) croient que les nouveaux manuels ne favorisent pas une approche interculturelle du savoir et que leur contenu ne concerne pas les langues ni les cultures des élèves étrangers fréquentant l'école primaire grecque. De l'autre côté, un nombre important d'enseignants (9 enseignants sur 24, dont 6 maîtres généralistes et 3 enseignantes de langues étrangères) affirment que le contenu des nouveaux manuels les aide à exploiter le potentiel pluriculturel de leur classe.

Il est important de souligner que les enseignants qui affirment être aidés par le contenu des nouveaux manuels didactiques à valoriser le potentiel pluriculturel de leur classe ne soutiennent pas que les manuels comprennent un nombre important d'éléments se référant à d'autres langues et cultures, mais que leur contenu interculturel, quel qu'il soit, fonctionne comme amorce pour qu'ils intègrent dans leurs cours des éléments valorisant la polymorphie linguistique et culturelle de leur classe. Il en découle qu'il s'agit plutôt de la représentation que les enseignants se font du contenu des nouveaux manuels conditionnée par leur propre intention d'introduire dans leurs pratiques de classe des éléments interculturels et pas du contenu interculturel effectif des nouveaux manuels. Autrement dit, si l'enseignant veut exploiter la diversité de sa classe et qu'il cherche un stimulus, il le trouve dans les manuels, qu'il s'agisse d'une image ou d'une référence ou encore d'une activité.

⁴²⁶ **A18:** Εεε ναι! Εε βοηθούν. Τουλάχιστον το συγκεκριμένο εγχειρίδιο που έχω διδάξει εγώ τα τελευταία πέντε με έξι χρόνια. Είναι σε κάποια, σε κάποιες τέλος πάντων, σε ορισμένα μαθήματα, εεε επειδή είμαι και καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας, εεε υπάρχουν καταστάσεις μέσα στο..., καθαρά, πώς να το πω τώρα, εεε υπάρχουν ασκήσεις οι οποίες δείχνουν την επικοινωνία, δηλώνουν ουσιαστικά την επικοινωνία ανάμεσα στους Γερμανούς και στους εεε και σε Έλληνες. [...] Είναι μαθήματα που δίνουν το έναυσμα εεε στο να... μπορέσουν τα παιδιά έτσι να συμμετάσχουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις οι οποίες, μέσα από τις οποίες προβάλλεται εεε αυτή η διαφορετικότητα των... τέλος πάντων των πολιτισμών, η διαφορετικότητα όσον αφορά το...
INT: Τη γλώσσα;

A18: ...τη γλώσσα, ας πούμε, ναι. Ακριβώς! Ναι. Περισσότερο το γλωσσικό... τη γλωσσική διαφορετικότητα μέσα στη τάξη.

Ce n'est pas donc la quantité ni la qualité effectives du contenu interculturel des manuels qui se différencient selon les entretiens, mais les représentations que les enseignants s'en font suivant leur propre intentionnalité d'agir face à l'innovation éducative en question. Ce sont ces représentations qui conditionnent à un degré important les décisions et les actions des enseignants devant le public, homogène ou hétérogène, de leur classe.

Chapitre 3. Analyse des éléments représentationnels concernant le fonctionnement du système éducatif grec (formation reçue à l'innovation éducative, relation avec le conseiller pédagogique)

Introduction

Dans ce chapitre nous exposons les éléments concernant les représentations des enseignants à l'égard du fonctionnement du système éducatif grec relativement à la formation et au soutien procurés à ces derniers par les autorités éducatives centrales pour qu'ils appliquent l'innovation éducative en question. Dans une première section nous présentons les données concernant la formation, initiale ou continue, déclarée être dispensée par l'Etat afin que les enseignants se préparent à enseigner dans une classe multiculturelle et à utiliser efficacement les nouveaux manuels didactiques mis en vigueur depuis l'année scolaire 2005 dans l'enseignement primaire. Dans une deuxième section nous présentons les données concernant le soutien déclaré être procuré aux enseignants par les conseillers pédagogiques afin qu'ils réagissent de façon optimale face à la diversité linguistique et culturelle de l'école grecque.

1. Représentations de la formation dispensée aux enseignants face à l'innovation éducative en question

Dans cette section nous exposons les données tirées du discours des enseignants concernant la formation qui leur est dispensée par l'Etat soit au cours des études universitaires de base, soit sous forme de formation continue afin qu'ils se préparent à répondre aux nouveaux besoins éducatifs entraînés par les mutations sociales et économiques. Dans un premier temps, nous présentons les discours des enseignants déclarant ne pas avoir reçu de formation par l'Etat face à l'innovation éducative en question. Dans un deuxième temps, nous exposons les discours des enseignants affirmant avoir suivi une formation sur l'éducation interculturelle ainsi que leurs représentations de la formation suivie. Par la suite, nous présentons les perceptions des enseignants concernant la formation dispensée par l'Etat sur les nouveaux manuels didactiques du primaire.

1.1. « *Nous n'avons jamais eu de formation sur ce qui doit se faire quand nous avons des enfants qui viennent d'autres pays* »

Comme nous l'avons vu dans notre analyse quantitative en matière de représentations de la formation dispensée aux enseignants sur l'innovation éducative en question, de même dans notre analyse qualitative la majorité des enseignants interviewés affirment ne pas avoir reçu de formation par l'Etat sur l'enseignement dans une classe culturellement mixte, c'est-à-dire dans une classe où il y a également des enfants venant d'autres pays. Les locuteurs suivants, aussi bien les maîtres généralistes que les enseignants de spécialité, déclarent ne pas avoir suivi de formation mise sur place par les autorités éducatives centrales du pays sur ce sujet (voir aussi entretien A1 lignes 147-149, A2 lignes 101-105, A4 lignes 313-315, A11 lignes 116-117, A13 lignes 81-84, A16 lignes 155-158, A17 lignes 208-213, A18 lignes 88-95, A22 lignes 100-103, A23 lignes 113-116) :

A5: Non, malheureusement nous n'avons jamais eu de formation sur ce qui doit se faire quand nous avons des enfants qui viennent d'autres pays. (entr. A5, l. 145-147)⁴²⁷

A6: Avec une... non pas du tout ! Donc, une formation qui est faite, non non, où ça ? Il n'y a pas que tout ça. Non, non. (entr. A6, l. 103-105)

A14: Voyez-vous, il n'y a rien eu d'instructif pour les professeurs et ceci n'est pas flatteur du tout. [...] Sur cela précisément, non. Il n'y a rien eu. Non, non. Il n'y a pas eu quoi que ce soit. (entr. A14, l. 109-110/119)⁴²⁸

Dans la même conception, les trois locuteurs suivants affirment ne pas avoir suivi de formation sur la mise en œuvre d'un processus d'enseignement dans une classe multiculturelle. Pour ce qui concerne le locuteur suivant, la seule formation déclarée avoir été reçue sur l'innovation éducative en question était des séminaires sur l'introduction des nouveaux manuels didactiques à l'école primaire. Cependant, l'expression « entre guillemets » qu'il utilise pour qualifier ladite

⁴²⁷ **A5:** Όχι, δεν είχαμε ποτέ κάποια επιμόρφωση για το πώς ας πούμε και, ή τι, τι πρέπει να γίνεται σε περίπτωση που έχουμε εε παιδιά που είναι από άλλες χώρες. Όχι δεν είχαμε ποτέ τέτοια επιμόρφωση.

⁴²⁸ **INT:** Άρα, περνάω, θέλω να περάσω στην επιμόρφωση λοιπόν. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στο σχολείο ή οπουδήποτε αλλού εεε που να αφορά αυτό το οποίο συζητάμε, την διδασκαλία δηλαδή μες στη σύγχρονη τάξη όπου υπάρχουν και μαθητές από άλλες χώρες; **A14:** Κοιτάζτε, δεν έχει γίνει κάτι ιδιαίτερα κατατοπιστικό για τους καθηγητές, κι αυτό δεν είναι καθόλου έτσι... τιμητικό. [...] Συγκεκριμένα, όχι. Δεν έχει γίνει τίποτα. Όχι, όχι. Δεν έχει γίνει κάτι.

formation laisse à entendre que son contenu ne l'a pas satisfait. Nous verrons plus loin les représentations des enseignants à l'égard de la formation reçue sur l'introduction des nouveaux manuels didactiques à l'école primaire.

INT: Avez-vous reçu une formation ici, à l'école, ou ailleurs, en relation avec la façon dont vous pouvez faire fonctionner une classe multiculturelle, c'est-à-dire dans laquelle il y a une diversité linguistique et culturelle?

A7: Non. La seule formation, entre guillemets, qu'on ait reçue, c'était disons des séminaires pour l'introduction des nouveaux manuels à l'école. (entr. A7, l. 114-120)⁴²⁹

Par ailleurs, l'enseignant suivant affirme qu'il n'y a pas de séminaires relatifs à ce sujet, qui soient au moins lancées par le ministère de l'éducation nationale. La déclaration faite par la suite qu'il n'a pas cherché de lui seul à suivre une formation en dehors de l'école nous fait supposer qu'il existe éventuellement des séminaires sur ce sujet organisés par des initiatives privées. Ce qu'on retient de son discours c'est le fait que l'enseignant n'a pas suivi de formation dispensée par l'Etat. En ce qui concerne une éventuelle formation effectuée par des responsables autres que le ministère, nous aborderons cette question plus loin dans le discours des enseignants affirmant avoir cherché de recevoir une formation en dehors de l'école, en entendant par cela loin des responsables ministériels.

INT: Avez-vous suivi une formation, soit à l'école, soit ailleurs, sur ce sujet précis, c'est-à-dire sur l'enseignement dans une classe où il existe des enfants d'autres pays?

A20: Non. Il n'y en a pas. [...] Non. Mais il n'y en a pas en plus. Il n'y a rien eu. Et au final, les formations que font les conseillers sont des formations d'autre type. Non, ni moi, je n'ai pas cherché à aller quelque part en particulier et... Je veux dire en dehors de l'école. Au sein de l'espace scolaire, dans le cadre des conseillers scolaires, il n'y a pas de journées qui se font sur ces... sujets. (entr. A20, l. 68-77)⁴³⁰

⁴²⁹ **INT:** Έχετε... έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση είτε εδώ στο σχολείο είτε κάπου αλλού σχετικά με την εεε σχετικά με το πώς μπορείτε να λειτουργήσετε σε μια τάξη πολυπολιτισμική, δηλαδή όπου υπάρχει διαφορετικότητα γλωσσική και πολιτισμική;

A7: Όχι. Εεε η μόνη επιμόρφωση, εντός εισαγωγικών τώρα, που έχουμε παρακολουθήσει, τέλος πάντων, κάποια σεμινάρια για να πω, είναι με την είσοδο των... με την εισαγωγή των νέων εγχειριδίων στο σχολείο.

⁴³⁰ **INT:** Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, είτε στο σχολείο είτε κάπου αλλού, στο συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή της διδασκαλίας μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχουν και παιδιά από άλλες χώρες; **A20:** Όχι. Δε γίνονται αυτά. [...] Όχι. Μα δε γίνεται κιόλας. Δεν έχει γίνει κάτι. Και οι σύμβουλοι, τέλος πάντων, οι επιμορφώσεις που κάνουν είναι άλλου είδους επιμορφώσεις. Εεε όχι, ούτε εγώ έχω ενδιαφερθεί να το πούμε να πάω κάπου έτσι πιο συγκεκριμένα και... Εκτός σχολείου πάντα μιλάμε, έτσι; Μεσ στο... εντός του σχολικού χώρου εεε στα πλαίσια των σχολικών συμβούλων δεν γίνονται... εεε δεν.. ημερίδες με τέτοια.. θέματα.

Finalement, le locuteur suivant, enseignant d'Éducation physique, nous dit que quoiqu'il y ait des séminaires (relativement à son discipline) sur le sujet de la culture, il n'y a rien de spécifique sur l'éducation interculturelle :

INT: Avez-vous reçu une formation, soit à l'école, soit ailleurs sur ce sujet précis?

A21: Dans notre secteur, dans le secteur de l'Éducation Physique, à part les...séminaires qui se font en relation avec le culturalisme, quelque chose de spécial non. Non. (entr. A21, l. 55-58)⁴³¹

1.2. « Il existe différents séminaires de formation, non pas à l'école, non pas de la part des conseillers »

Selon les locuteurs suivants, quatre maîtres généralistes et une enseignante de spécialité, l'enseignant qui est intéressé par ce sujet et qui cherche à y être formé, peut trouver des séminaires qui sont organisés, la plupart du temps, par des initiatives privées et pas par l'État ni par le conseiller pédagogique.

a. Maîtres généralistes

La locutrice suivante nous informe qu'elle a suivi un séminaire sur l'éducation interculturelle car elle le voulait et non parce qu'il a été prévu qu'il soit dispensé aux enseignants par les autorités éducatives centrales. D'après son discours, cette formation était purement théorique et réduite à quelques heures. Comme l'enseignante le souligne, bien que la conseillère pédagogique organise des séminaires sur des sujets éducatifs différents, la thématique de l'éducation interculturelle y est totalement absente (voir aussi entretien A9 ligne 213, A24 lignes 107-112) :

INT: Avez-vous reçu une formation soit à l'école soit ailleurs?

A12: Non. J'ai suivi un séminaire..., parce que je le voulais, qui avait lieu dans un hôtel pendant quelques heures, je ne me rappelle même plus où, il y a longtemps. Il y a trois ans peut être.

INT: Quel était le sujet du séminaire?

A12: « L'éducation interculturelle » c'était le titre et il y avait des rapporteurs qui parlaient...ils nous avaient montré un film qu'ils avaient tourné...je ne me rappelle plus de quoi exactement, un instituteur l'avait tourné avec des enfants de Santorin je crois, à Thirassia peut être. Quelque part par là. C'est ce que nous avons eu. C'est

⁴³¹ **INT:** Έχει γίνει κάποια επιμόρφωση είτε στο σχολείο είτε κάπου αλλού εε στο συγκεκριμένο θέμα; **A21:** Στο δικό μας τομέα, στο τομέα Φυσικής Αγωγής, εκτός από... τα σεμινάρια που γίνονται με σχέση γενικά την πολιτισμική... πολιτισμικότητα, κάτι το ιδιαίτερο όχι. Όχι.

tout! En général il n'y pas de séminaires! La conseillère organise des séminaires, mais pas sur l'interculturalisme, elle s'occupe de sujets différents. (entr. A12, l. 80-91)⁴³²

Suivant la même conception, l'enseignante suivante nous fait connaître qu'il y a des séminaires sur l'éducation interculturelle, mais sans être effectués par le ministère. C'est plutôt par intérêt personnel et professionnel que l'enseignant se décide à les suivre ou non. Pourtant, cette enseignante n'en a pas suivi pour pouvoir nous apporter des informations spécifiques sur leur contenu :

A19: A ma connaissance, il existe différents séminaires de formation, non pas à l'école, non pas de la part des conseillers, c'est-à-dire avec une obligation de les suivre, mais par moments arrivent...des sujets là-dessus. Je n'en ai pas suivi. (entr. A19, l. 116-119)⁴³³

b. Enseignants de spécialité

L'enseignante de spécialité ci-dessous (enseignante d'anglais) affirme qu'elle a suivi plusieurs séminaires sur l'éducation interculturelle, mais seulement par son propre intérêt. Comme elle le souligne, il n'y a pas de séminaires sur ce sujet dispensés par l'Etat :

INT: Avez-vous reçu une formation, soit à l'école soit ailleurs, en relation avec l'enseignement...

A15: La formation...Oui, j'ai compris. La formation n'est pas obligatoire. C'est-à-dire qu'on ne dit pas aux professeurs... « vous êtes obligés de etc. ». Simplement, comme en général j'aime tout ce qui est autour de la culture, j'ai suivi de moi-même plusieurs séminaires ayant trait à ce sujet. Et c'est sûr que j'en ai retenu plusieurs idées. Mais c'était clairement par intérêt personnel... (entr. A15, l. 84-90)⁴³⁴

⁴³² **INT:** Κάποια επιμόρφωση σας έχει γίνει, είτε στο σχολείο είτε κάπου αλλού; **A12:** Όχι. Σεμινάριο εγώ που έχω παρακολουθήσει ... επειδή το ήθελα, για λίγες ώρες, σε κάποιο ξενοδοχείο που γινότανε, δεν θυμάμαι και πού ήτανε κιόλας, πάει καιρός, πάνε τρία χρόνια; **INT:** Τι σεμινάριο ήτανε, δηλαδή με ποιο θέμα; **A12:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση το έλεγε και είχε εε κάποιους εισηγητές οι οποίες, οι οποίοι έλεγαν ... κάποια ταινία μας είχανε δείξει που χανε γυρίσει και δε θυμάμαι και ποιο ήτανε ακριβώς, μια ταινία που χανε γυρίσει, ένας δάσκαλος που 'χε γυρίσει με παιδιά που, απ'τη Σαντορίνη νομίζω, στη Θηρασιά ήτανε; Κάπου, κάπου κει είχε γίνει. Είναι αυτό που είχαμε. Αυτά! Γενικά δεν, δεν υπάρχουν σεμινάρια! Οργανώνει σεμινάρια η .. σύμβουλος, αλλά όχι για διαπολιτισμική, ασχολείται με άλλα θέματα.

⁴³³ **A19:** Εεε απ'ό,τι εγώ γνωρίζω, γίνονται διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, όχι μέσα στο σχολείο, όχι από τους συμβούλους, με υποχρεωτική δηλαδή μορφή παρακολούθησης, αλλά κατά καιρούς έρχονται... θέματα πάνω σε αυτό. Δεν έχω παρακολουθήσει.

⁴³⁴ **INT:** Έχετε παρακολουθήσει, σας έχει γίνει κάποια επιμόρφωση, είτε στο σχολείο είτε κάπου αλλού, σχετικά με την εε... διδασκαλία... **A15:** Η επιμόρφωση... Ναι, κατάλαβα. Η επιμόρφωση δεν έχει γίνει υποχρεωτικά. Δηλαδή ότι οι καθηγητές ξέρω γω... υποχρεούστε και λοιπά. Απλά επειδή γενικά εμένα μ'αρέσουν τα πολιτιστικά, έχω παρακολουθήσει εγώ από μόνη μου αρκετά σεμινάρια σχετικά με αυτό. Και έχω πάρει αρκετές ιδέες, σίγουρα. Αλλά με καθαρά προσωπική...

Toutefois, en poursuivant son discours et en précisant sur la question de l'éducation interculturelle elle dit que le nombre de séminaires traitant ce sujet est très faible, leur contenu étant à peu près similaire. Ce qui est particulièrement important dans son discours c'est sa représentation de ces séminaires, selon laquelle, ceux-ci ayant un contenu plutôt général ne l'ont pas aidée autant qu'elle le souhaiterait dans son enseignement :

A15: En général sur ce sujet précis, d'après ce que j'ai pu voir, il n'y a pas beaucoup de choses qui se font. C'est-à-dire que les séminaires que j'ai suivis étaient plus ou moins identiques. On y entend plus ou moins les mêmes choses. Donc, il devrait y avoir quelque chose de très spécialisé qui m'aiderait peut être énormément. Je n'ai jamais entendu dire qu'on réalisait des séminaires de ce type. [...] C'est-à-dire qu'ils sont un peu généraux. Plus généraux. Ils ne se spécialisent pas. On prend quelques éléments par ci, quelques éléments par là. C'est-à-dire que ce que je fais correspond à ces séminaires. Je n'ai rien trouvé de plus spécialisé. (entr. A15, l. 124-133)⁴³⁵

Mais cette perception modérée à l'égard des séminaires mis sur place sur le sujet de l'éducation interculturelle va être compensée par la conception exprimée ci-après, selon laquelle, quel que soit le contenu de la formation effectuée, l'enseignant peut toujours en tirer des choses bénéfiques et les intégrer de façon instructive et créative dans ses pratiques de classe. Autrement dit, l'enseignant innovateur a une « posture réflexive » et une certaine flexibilité qui conditionnent ses décisions et ses actions conformément aux besoins sociaux et éducatifs du public scolaire :

INT: Êtes-vous satisfaite de ces séminaires?

A15: Chaque séminaire a..., ils ne sont pas tous absolument satisfaisants, mais on y retient toujours quelque chose. C'est-à-dire qu'il peut y avoir, par exemple, quelque chose sur les travaux manuels. Même les travaux manuels, on peut les incorporer à un moment donné. Ça peut être un dessin ou quelque chose d'autre, un tableau. Les tableaux aussi peuvent venir de pays différents, et les enfants peuvent s'exprimer encore une fois à leur manière. (entr. A15, l. 100-106)⁴³⁶

⁴³⁵ **A15:** Εεε γενικά για το συγκεκριμένο, απ'ό,τι έχω δει, δε γίνονται και πάρα πολλά. Δηλαδή, αυτά που χα παρακολούθησει εγώ πάνω κάτω είναι τα ίδια. Δηλαδή πάνω κάτω είναι τα ίδια πράγματα. Οπότε, ή θα γίνει κάτι πολύ εξειδικευμένο, που θα με βοηθήσει ίσως πάρα πολύ. Δεν έχω δει να γίνεται κάτι τέτοιο. [...] Δηλαδή είναι λίγο γενικά. Πιο γενικά. Δεν εξειδικεύουν. Είναι λίγο πιο γενικά. Παίρνεις στοιχεία από δω, παίρνεις από κει. Δηλαδή αυτά που κάνω αντιστοιχούν σ'αυτά τα σεμινάρια. Δεν έχω δει κάτι πιο εξειδικευμένο.

⁴³⁶ **INT:** Σας έχουν ικανοποιήσει αυτά τα σεμινάρια; **A15:** Κάθε σεμινάριο έχει..., δεν είναι όλα απολύτως ικανοποιητικά, αλλά παίρνεις πάντα κάτι. Παίρνεις πάντα κάτι. Δηλαδή μπορεί να έχει, ξέρω γω, έχει κάτι με χειροτεχνία. Μπορείς και τη χειροτεχνία πάλι να την.. ενσωματώσεις κάποια στιγμή. Μπορεί να είναι μια ζωγραφική, κάτι άλλο ξέρω γω, ένας πίνακας, που πάλι οι πίνακες μπορεί να είναι από διάφορες χώρες, πάλι μπορούνε να το πούνε με το δικό τους τρόπο.

1.3. « *A l'université on avait eu des cours d'éducation interculturelle* »

Les enseignantes suivantes, deux maîtresses généralistes et une enseignante de spécialité (d'anglais), déclarent avoir suivi des cours d'éducation interculturelle au sein de leurs études universitaires. Il est intéressant de souligner que toutes les trois ont récemment terminé leurs études universitaires.

a. *Maîtres généralistes*

INT: Y-avait-il une formation à l'université alors?

A2: J'avais deux ou trois cours interculturels. Deux je crois. (entr. A2, l. 111-112)⁴³⁷

Cette enseignante affirme avoir suivi deux cours d'éducation interculturelle à l'université lors de sa formation professionnelle de base. En poursuivant son discours, quoiqu'elle considère que l'apport de ces cours a été bénéfique pour sa formation professionnelle, elle n'omet pas de mentionner que leur contenu a été purement théorique sans application pratique :

INT: C'étaient des cours essentiellement théoriques ou avaient-ils une application pratique également?

A2: En général ils étaient théoriques. Mais le professeur qui les enseignait, et qui, à mon avis, était un des meilleurs que j'ai eus à l'université, essayait aussi des méthodes pratiques. Je me rappelle, une fois, il avait amené une classe d'école qui avait des élèves étrangers et il leur avait fait cours, pendant que nous suivions le cours derrière la vitre. Mais nous, nous n'avons pas fait de pratique. (entr. A2, l. 115-121)⁴³⁸

Le témoignage de la deuxième enseignante déclarant avoir suivi une formation sur l'éducation interculturelle à l'université se différencie un peu en ce qui concerne le statut de ce cours et de son contenu. En effet, comme cette enseignante le souligne ci-dessous, elle n'a suivi durant les quatre années de ses études universitaires qu'un seul cours d'option sur l'éducation interculturelle, qu'elle a choisi en raison de son propre intérêt sur cette question. Ce qui est, par ailleurs,

⁴³⁷ **INT:** Στο πανεπιστήμιο υπήρχε δηλαδή επιμόρφωση; **A2:** Είχα εε είχα δύο ή τρία μαθήματα διαπολιτισμικής. Δύο νομίζω, δύο.

⁴³⁸ **INT:** Στα οποία στην ουσία δηλαδή... εε ήτανε θεωρητικό, θεωρητικά ή είχανε και εε πρακτική εφαρμογή; **A2:** Ήτανε θεωρητικά στην... κατά βάθος, όχι κατά βάθος, γενικότερα ήταν θεωρητικά. Εεε βέβαια, ο καθηγητής που είχαμε ήτανε εεμ, κατά τη γνώμη μου απ'τους καλύτερους που είχα στο πανεπιστήμιο, εεε και προσπαθούσε και με πρακτικούς τρόπους, δηλαδή είχε κάνει μμμ θυμάμαι μία φορά, είχε φέρει μία τάξη από ένα σχολείο στο οποίο συμμετεί, υπήρχανε μαθητές αλλοδαποί εεε και μας είχε κάνει αυτός μία διδασκαλία κι εμείς ήμασταν πίσω απ'το τζάμι και παρακολουθούσαμε. Αυτό. Όμως, πρακτικά, όσον αφορά εμείς, όχι δεν είχαμε...

particulièrement intéressant dans le passage suivant, c'est la perception exprimée par cette enseignante qui a terminé ses études très récemment, selon laquelle, l'enseignant grec moderne qui vit au cœur des mutations sociales, politiques et économiques effectuées dans la société grecque et qui est invité à répondre aux nouveaux besoins sociaux à travers son enseignement, n'est pas prêt à gérer l'innovation éducative et sociale en question :

INT: Avez-vous reçu une formation à l'école ou ailleurs, en relation avec ce sujet?

A8: J'ai terminé l'université pédagogique récemment, c'est-à-dire que cette année c'est la troisième année que j'enseigne, j'ai donc terminé mes études en juillet 2007. Il n'y avait aucun cours obligatoire qui ait une relation avec l'éducation interculturelle. Il y avait un cours d'option, que j'ai évidemment choisi (rire) parce que ça m'intéressait beaucoup. C'était simplement un cours d'option! Il n'y avait rien dans les cours principaux! [...] Au fond...l'enseignant, l'instituteur n'est pas prêt du tout à gérer ce sujet qui est si grand. Et bien sûr, il n'est pas prêt à gérer la Zone flexible qui est censée être un espace de temps pendant lequel on peut appliquer de tels programmes, en relation avec l'interculturalisme etc. Mais nous ne sommes absolument pas prêts à gérer toutes ces choses! Pas prêts à gérer la réalité de l'école grecque d'aujourd'hui. (entr. A8, l. 115-123/135-142)⁴³⁹

En poursuivant son discours, quoique l'enseignante fasse une appréciation plutôt positive du contenu du cours suivi – dans le cadre duquel il y avait entre autres quelques exercices pratiques –, elle n'omet pas de soutenir vivement que l'existence d'un seul cours sur l'éducation interculturelle tout au long des études universitaires, voire un cours d'option, ne suffit pas pour que les enseignants se forment à exercer leur métier efficacement dans le contexte éducationnel grec actuel :

Mais personnellement, je le considère [l'éducation interculturelle] comme un domaine important également. Rien! Heureusement nous avons Monsieur Maniatis, je ne sais pas si vous avez entendu parler de lui, et j'ai suivi pour un semestre son cours [à

⁴³⁹ **INT:** Κάποια επιμόρφωση σας έχει γίνει στο σχολείο ή κάπου αλλού σε σχέση με το θέμα αυτό; **A8:** Λοιπόν, θυμάμαι, επειδή έχω τελειώσει το παιδαγωγικό πρόσφατα, δηλαδή φέτος είναι η τρίτη χρονιά που διδάσκω, άρα το τελείωσα το 2007, τον Ιούλιο. Δεν υπήρχε κανένα μάθημα που να έχει σχέση με τη διαπολιτισμικότητα από τα μαθήματα τα υποχρεωτικά. Υπήρχε ένα μάθημα επιλογής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το οποίο εγώ φυσικά το επέλεξα (γέλιο) γιατί μ'ενδιέφερε πολύ. Ήταν απλά ένα μάθημα επιλογής! Δηλαδή μέσα στο κορμό, στο κορμό μας έτσι, τα β, τα βασικά μας μαθήματα, δεν υπήρχε τίποτα τέτοιο! [...] Στην ουσία δηλαδή ο... εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος είναι εντελώς απροετοίμαστος για να διαχειριστεί αυτό το ζήτημα το πολύ μεγάλο, έτσι; Και φυσικά, εντελώς απροετοίμαστος στο να διαχειριστεί και την εε Ευέλικτη Ζώνη που υποτίθεται ότι.. είναι μία ζώνη στην οποία μπορείς να εφαρμόσεις τέτοια προγράμματα, έτσι; Εε και πάνω, και σε σχέση με τη διαθεματικότητα έτσι κι όλα αυτά. Εε αλλά.. είμαστε εντελώς, εντελώς απροετοίμαστοι να διαχειριστούμε όλα αυτά τα πράγματα! Τη, την σημερινή πραγματικότητα δηλαδή στο ελληνικό σχολείο δεν είμαστε προετοιμασμένοι να τη διαχειριστούμε.

l'Université]. C'était un seul semestre! Nous avons donc appris certaines choses là-bas et nous avons fait quelques exercices pratiques sur le sujet.

INT: Les exercices pratiques concernaient donc la façon de faire un plan de cours et des activités?

A8: Oui, par nous même. En quelque sorte. Oui, il y avait quelques activités. Que ça! Un cours d'un semestre que j'ai moi-même choisi de suivre! (entr. A8, l. 125-135)⁴⁴⁰

Par ailleurs, ce qui est particulièrement intéressant dans le discours de la même enseignante c'est les informations qu'elle nous donne à propos de la formation sur les nouveaux manuels du primaire. Comme elle le souligne dans le passage suivant, quoiqu'au sein de sa formation universitaire de base il ait été prévu qu'on enseigne aux futurs enseignants les nouveaux manuels didactiques – étant donné qu'elle a terminé ses études en 2007, époque où les nouveaux manuels avaient déjà été introduits dans le système éducatif du pays – cette formation n'a jamais eu lieu, ce qui signifie que les étudiants n'ont eu aucune préparation sur la façon d'utiliser les nouveaux manuels dans le processus d'enseignement auprès du public scolaire :

INT: Avez-vous reçu une formation sur les nouveaux manuels?

A8: Quand je suivais les cours à l'université, on devait nous enseigner les nouveaux manuels (rires) qu'on allait de suite enseigner nous-mêmes en classe! Mais comme vous pouvez le comprendre à mon ton (rires), nous n'avons eu aucune préparation, absolument aucune préparation, aucun contact avec les nouveaux manuels pendant qu'on était à la fac. (entr. A8, l. 150-156)⁴⁴¹

Nous verrons plus loin les représentations des enseignants à l'égard de la formation reçue par l'Etat sur ce sujet.

⁴⁴⁰ Αλλά και αυτό εγώ το θεωρώ προσωπικά σημαντικό. Τίποτε! Και ευτυχώς είχαμε το κύριο Μανιάτη, δεν ξέρω αν τον έχετε ακούσει, εεε και πήρα ένα εξάμηνο το μάθημά του. Ένα εξάμηνο ήτανε μόνο! Εκεί μάθαμε κάποια πράγματα έτσι και κάναμε και κάποιες έτσι πρακτικές θα λέγαμε ασκήσεις πάνω σ' αυτό. **INT:** Πρακτικές ασκήσεις, δηλαδή είχανε μορφή πώς φτιάχνουμε ένα σχέδιο μαθήματος και πώς... και δραστηριότητες; **A8:** Ο ίδιος, ναι, ο ίδιος, ναι ναι ναι. Ναι, κάπως έτσι. Ναι, και κάποιες δραστηριότητες, ναι. Μόνο αυτό! Ένα εξάμηνο και μάλιστα επειδή το επέλεξα εγώ!

⁴⁴¹ **INT:** Επιμόρφωση στα καινούρια βιβλία παρακολούθησατε; **A8:** Υποτίθεται εγώ όταν παρακολουθούσα τη σχολή μου εεε υποτίθεται ότι μας δίδασκαν, μας επιμόρφωναν, μας δίδασκαν τα καινούρια βιβλία (γέλια) που θα κάνουμε όταν μπορούμε μέσα στην τάξη!! Αλλά, όπως καταλαβαίνετε από το ύφος μου, έτσι, (γέλια) εε δεν είχαμε καμία προετοιμασία, δηλαδή καμία απολύτως προετοιμασία εε για το να... καμία, πώς να σας πω, καμία επαφή να το πω, καμία επαφή με τα καινούρια βιβλία όσο ήμασταν στο.. στη σχολή!

b. *Enseignants de spécialité*

Une seule enseignante de spécialité (d'anglais) de notre échantillon affirme avoir suivi un cours d'éducation interculturelle dans le cadre de ses études universitaires. Selon elle, hormis la théorie prévue, cette unité d'enseignement contenait aussi une partie pratique qui n'a jamais été effectuée :

INT: Avez-vous reçu une formation au sujet de la diversité linguistique et culturelle? De l'interculturalisme peut être?

A3: D'après ce que je me rappelle, à l'université on avait eu un cours d'éducation interculturelle. Ce n'était pas grand-chose. Une partie du cours concernait des visites dans des écoles et il y avait une partie pratique, qu'on n'a pas faite ce semestre là et qui, je crois, n'a jamais été réalisée. Elle existait dans la description du cours mais elle n'a jamais été appliquée. Pour quelles raisons, je ne sais pas (rire). (entr. A3, l. 124-130)⁴⁴²

Par ailleurs, comme nous le voyons dans le discours de la même enseignante, l'aide apportée par cette formation pour mettre en œuvre une approche interculturelle dans son enseignement est considérée comme étant très faible tant quantitativement que qualitativement. En fait, elle nous avoue ne pas en avoir exactement compris ce qu'est l'éducation interculturelle et ce qu'elle doit faire en classe auprès du potentiel pluriculturel de ses élèves :

INT: Est-ce que ces formations ou même ces références, sous n'importe quelle forme, vous ont suffi?

A3: Non, nous n'avons pas approfondi ce sujet. Je ne pense pas. Ça ne m'a pas suffi, je n'ai pas une (rire) image claire sur le sujet! Sur « que se passe-t-il? » ou « que peut-on faire? ». Je crois que chacun, en classe, essaie de traiter la chose comme il le peut et selon les circonstances. (entr. A3, l. 142-147)⁴⁴³

⁴⁴² **INT:** Εεμ έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση σχετικά με το θέμα αυτό της διαφορετικότητας της γλωσσικής και πολιτισμικής; Της διαπολιτισμικότητας ίσως; **A3:** Λοιπόν, απ'ό,τι θυμάμαι στο πανεπιστήμιο είχαμε ένα μάθημα, διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δεν ήταν και κάτι. Υπήρχε, ήταν κομμάτι του μαθήματος να πάμε σε σχολεία, και υπήρχε πρακτικό κομμάτι, το οποίο δεν είχε γίνει όμως σε εκείνο το εξάμηνο και νομίζω δεν έγινε ποτέ. Υπήρχε στη περιγραφή και δεν εφαρμόστηκε. Τώρα για ποιους λόγους δεν ξέρω (γέλιο).

⁴⁴³ **INT:** Σας κάλυψαν αυτές οι... αυτές οι επιμορφώσεις, με όποια μορφή και να είχαν; Ή αυτές οι αναφορές στο θέμα; **A3:** Δεν έχουμε εμβαθύνει σ'αυτό το θέμα, όχι. Δε νομίζω. Δεν έχω καλυφθεί, δεν έχω λάβει δηλαδή μία (γέλιο), μία εικόνα επί του θέματος! Τι συμβαίνει, τι γίνεται ή τι μπορείς να κάνεις. Νομίζω, εντάξει, ο καθένας προσπαθεί στη τάξη όπως μπορεί να το χειριστεί. Και αναλόγως πώς θα... πώς θα τύχει στη περίπτωση.

1.4. « *On a reçu une formation sur les nouveaux manuels, mais ça n'a pas servi à grand-chose* »

Seulement 8 sur les 24 enseignants interviewés affirment avoir reçu une formation sur les nouveaux manuels didactiques du primaire. Il est intéressant de remarquer que la majorité d'entre eux font partie de l'échantillon d'enseignants de Patmos. Nous verrons dans leur discours présenté ci-dessous le responsable de la formation effectuée, le contenu de celle-ci, sa durée ainsi que leurs représentations de son utilité dans l'application de l'innovation éducative en question.

a. *Maîtres généralistes*

Selon l'enseignante suivante, la formation sur les nouveaux manuels a eu lieu sur l'île de Leros (île de Dodécanèse) sur deux ans avant la rentrée et a duré un ou deux jours. Comme l'enseignante nous le décrit, le programme de formation ne comprenait que des interventions théoriques dont le contenu était surtout une présentation optionnelle de la structure des unités des manuels, suivie d'une référence à l'innovation éducative qui y a été introduite sous forme de quelques personnages venant de pays étrangers. A partir du discours de cette enseignante, nous comprenons qu'il n'y avait pas d'exercice pratique au sein de cette formation ni de présentation approfondie de la dimension interculturelle des nouveaux manuels et des manières dont les enseignants peuvent l'exploiter selon le potentiel pluriculturel de leur classe (voir aussi entretien A5 lignes 153-160/182-202, A7 lignes 121-129, A9 lignes 218-228) :

A2: Alors ça s'est passé, si je me souviens bien, sur deux ans, au mois de septembre, avant de commencer les cours et ça durait pendant un ou deux jours.

INT: Vous parlez de la formation sur les nouveaux manuels scolaires?

A2: Oui, oui. Ils choisissaient une unité d'un livre, en Langue grecque, du CP par exemple, et ils nous expliquaient comment elle est structurée. À partir de là, ils parlaient en théorie du programme détaillé.

INT: Dans ce programme de formation, y avait-il une référence à l'interculturalisme? Y avait-il une référence à la réalité sociale et sur, comment à travers les livres on peut...

A2: Oui, même que les héros de certains manuels avaient des noms étrangers. Ceci est plus frappant au CP et au CE1. Deux ou trois héros des manuels ont des noms étrangers et on nous a dit que ceci était fait pour l'interculturalisme.

INT: Seulement ça?

A2: Oui, oui. Je ne me rappelle pas quelque chose d'autre. (entr. A2, l. 238-260)⁴⁴⁴

⁴⁴⁴ **A2:** Λοιπόν, ήτανε.. αν θυμάμαι καλά ήτανε δύο χρονιές, το Σεπτέμβρη, πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα εεε για μια δυο μέρες. Και απλά ο... υπήρχε... **INT:** Μιλάμε για την επιμόρφωση για

Quant à l'évaluation de la formation reçue, cette enseignante la juge comme très peu satisfaisante étant donné que, outre son contenu théorique faible, elle a, en plus, été effectuée par des enseignants qui avaient simplement étudié la question sans être des connaisseurs spécialisés sur le sujet :

INT: Êtes-vous satisfaite de ces séminaires?

A2: Non.

INT: Pourquoi? Qu'est-ce que vous auriez voulu?

A2: Parce que, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, c'était rien du tout ! D'abord, ceux qui les faisaient, ces séminaires, n'étaient pas des experts. Je ne me rappelle même pas qui ils étaient! Ici, dans le Dodécanèse, du moins. On était allés dans une école sur l'île de Leros et sincèrement, je ne me rappelle pas qui c'étaient. Mais ce n'étaient pas, par exemple, des gens venus du ministère, ni les auteurs des livres. Je crois que c'étaient des instituteurs qui avaient simplement étudié la question... Je n'en suis pas sûre, mais je crois que le ministère avait attribué ce travail à quelques instituteurs. (entr. A2, l. 261-272)⁴⁴⁵

Dans la même conception, un autre enseignant de Patmos exprime son mécontentement de la formation sur les nouveaux manuels mise sur place par le conseiller pédagogique cette fois, en soulignant avec vivacité que le ministère doit accorder une priorité à la formation professionnelle des enseignants pour qu'ils exercent à leur tour efficacement leur métier face aux besoins éducatifs et sociaux actuels :

A4: ...l'État devrait prêter une grande attention... Il devrait prêter une grande attention à l'enseignant! Parce qu'avec les nouveaux manuels et avec tout ce qu'on entend qui va se faire, si l'enseignant n'est pas formé, notre éducation va continuer à être malade! C'est évident!

INT: Si j'ai bien compris alors, la formation sur les nouveaux manuels ne vous a pas suffi.

τα καινούρια σχολικά βιβλία έτσι; **A2:** Ναι ναι ναι. Εεε έπαιρναν ένα, μία ενότητα από ένα βιβλίο, ξέρω γω μιλούσανε για τη Γλώσσα της πρώτης δημοτικού, έτσι; Έπαιρναν μία ενότητα και μας εξηγούσαν πώς είναι δομημένη. Η ενότητα. Και από κει και πέρα, σε θεωρητικό πλέον... επίπεδο, για το αναλυτικό πρόγραμμα. **INT:** Σε αυτό το πρόγραμμα της επιμόρφωσης, υπήρχε κάποια αναφορά στη διαπολιτισμικότητα; Δηλαδή υπήρχε κάποια αναφορά στην, στη κοινωνική πραγματικότητα και πώς μέσα απ'τα βιβλία μπορείς... **A2:** Ναι, ότι... μμ ακόμη και οι ήρωες των βιβλίων, κάποιων βιβλίων εεε έχουνε ξένα ονόματα. Αυτό υπάρχει και στην πρώτη και στη δευτέρα δημοτικού πιο.. έντονο. Δηλαδή οι ήρωες των βιβλίων έχουν, είναι δυο τρεις, οι οποίοι είναι ξένα τα ονόματά τους... εεεμ και ότι μας είπαν ότι αυτό γίνεται για την πολιτισμικότητα και την... διαπολιτισμικότητα. **INT:** Αυτό δηλαδή μόνο; **A2:** Ναι ναι ναι. Δεν θυμάμαι κάτι άλλο.

⁴⁴⁵ **INT:** Σας ικανοποίησαν αυτά τα σεμινάρια; **A2:** Όχι. **INT:** Γιατί; Τι θα θέλατε; **A2:** Γιατί ήταν αυτό που σου πα πριν, ότι δεν ήταν τίποτα ρε παιδί μου, τίποτα! Καταρχήν δεν ήταν ειδήμονες αυτοί που μας τα 'καναν. Δε θυμάμαι καν ποιοι! Εδώ τουλάχιστον, στα Δωδεκάνησα, έτσι; Δε θυμάμαι ποιοι ήταν. Είχαμε πάει στο σχολείο της Λέρου... δε θυμάμαι ειλικρινά ποιοι μας τα 'καναν. Αλλά δεν ήταν κάποιοι οι οποίοι, ξέρω γω, κάποιος απ'το υπουργείο, κάποιος να τα έχει γράψει. Νομίζω ότι ήτανε δάσκαλοι που απλά είχανε ασχοληθεί με το... είχανε διαβάσει το αναλυτικό, είχαν διαβάσει και τα... Ήταν νομ, δεν είμαι βέβαια σίγουρη, νομίζω ότι το υπουργείο ανέθεσε σε κάποιους δασκάλους να κάνουν αυτή τη δουλειά.

A4: Non pas du tout! Que s'est-il passé avec les nouveaux manuels? Le conseiller scolaire est arrivé, après avoir fait des séminaires à Syros, à Athènes et je ne sais pas où ailleurs. Il nous a parlé une fois et c'est tout. Si ceci est censé être une formation! (entr. A4, l. 299-311)⁴⁴⁶

Par ailleurs, les deux enseignants suivants travaillant dans des écoles primaires d'Athènes nous répètent ne pas être satisfaits de la formation reçue sur les nouveaux manuels didactiques. Ce qui est frappant dans leur discours c'est la représentation, selon laquelle, les séminaires effectués sont superficiels, généraux et vagues sans référence à l'innovation éducative en question :

A13: Non, non pas du tout. D'accord, au début quand les manuels ont été publiés, il y a eu quelques séminaires. Maintenant, s'il y a eu peut être une référence, elle était très simple et très superficielle, pas essentielle je pense. (entr. A13, l. 167-169)⁴⁴⁷

A22: [...] Quand les nouveaux manuels ont commencé, les personnes [qui faisaient les séminaires] ne savaient pas quoi nous dire et nous montrer, parce qu'ils étaient nouveaux pour eux également! Ils nous ont montré quelques transparents comme ça, généraux et vagues, sur les nouveaux manuels. Aucune référence ne s'est faite en relation avec les élèves étrangers. (entr. A22, l. 104-108)⁴⁴⁸

b. Enseignants de spécialité

De même, l'enseignante de spécialité ci-dessous (enseignante de français) exprime sa déception à l'égard du contenu du séminaire effectué sur les nouveaux manuels. Quoique cette représentation concerne le séminaire sur les manuels du secondaire, nous le citons ci-après car elle va dans le même sens des discours précédents :

A6: J'étais au séminaire sur les... voilà, sur les nouveaux livres, etc. tout ça m'a rien apporté, ce sont des voyages, des frais qui ne m'ont rien a, je... bon on va au devant,

⁴⁴⁶ **A4:** Είναι ένα πράγμα το οποίο πρέπει και, να δώσει μεγάλη σημασία, πολύ μεγάλη σημασία η πολιτεία στον εκπαιδευτικό! Γιατί και με τα βιβλία τα σύγχρονα, και μ'αυτά που ακούμε ότι θα γίνουν, αν δεν εκπαιδευτεί ο εκπαιδευτικός πάλι θα νοσεί η εκπαίδευση! Είναι γεγονός αυτό! **INT:** Άρα δηλαδή η επιμόρφωση στα σύ, στα νέα βιβλία... εε δεν σας καλύψανε... **A4:** Όχι όχι καθόλου! Τα νέα βιβλία τι έγινε; Ήρθε η, ο σχολικός σύμβουλος, ο άνθρωπος του είπανε, τον πήγανε σε σεμινάρια και έκανε στη Σύρο, στην Αθήνα, δεν ξέρω πού, ήρθε ο άνθρωπος, έκανε... μια φορά μας μίλησε, αυτό ήταν όλο κι όλο! Αα τώρα, αν νοείται αυτού του είδους επιμόρφωση!

⁴⁴⁷ **A13:** Όχι, όχι καθόλου. Απ'όσο, εε γιατί μας γίναν, εντάξει, όταν πρωτοβγήκαν τα βιβλία, κάποια σεμινάρια... γίνανε. Τώρα να γινε καμιά αναφορά, έτσι πολύ απλή και πολύ εε εξ απαλών ονύχων, χωρίς ουσία πιστεύω.

⁴⁴⁸ **A22:** [...] Τα καινούρια βιβλία όταν ξεκινήσανε, δεν ήξεραν και οι άνθρωποι τι να μας πούνε και τι να μας δείξουνε, γιατί ήταν καινούρια και γι'αυτούς! Κάτι σλάνιτς μας δείξαν γενικά έτσι και αόριστα για τα καινούρια βιβλία, καμιά αναφορά σ'ό,τι έχει σχέση με ξένους μαθητές.

j'aimerais qu'il y ait des... ce genre de séminaires passe que ça c'est très utile, je pense qu'il y a vraiment besoin d'un travail là-dessus. Oui, que ça c'est malfait eh ?

INT: Mmm. Et de quelle façon ? Ça c'est... ça c'est malfait ?

A6: De quelle façon c'est malfait ? Ben, parce que je pense que tout est... fait d'une manière eheheh très superficielle, c'est fait pour que ça soit fait mais que y a pas vraiment de... de dialogue, il n'y a pas de cont... y a pas de, de désir enfin, eh, que les choses soient, soient faites d'une manière en profondeur et de manière eheh... plus pratique ! Je pense qu'il y a un rejet quand même du... de la pluriculture ! Il y a un rejet ! Un rejet de.. de l'élément pluriculturel, multiculturel. Je pense pas que ça soit vu d'une manière eheh positive en général. Puis je sais pas, dans les écoles... dans eh ? (entr. A6, l. 122-137)

Ce qui est en outre frappant dans le discours de cette enseignante c'est sa perception selon laquelle les séminaires effectués sur ce sujet sont en fait une perte de temps pour les enseignants intéressés faute de véritable intention de la part de l'Etat à faire promouvoir l'éducation interculturelle.

Synthèse

La majorité des enseignants interviewés (16 enseignants sur 24), indépendamment de spécialité, affirment ne pas avoir reçu de formation par l'Etat sur la façon d'enseigner dans une classe où il y a aussi des enfants originaires d'autres pays. Quant à ceux qui disent en avoir suivi une ou qu'il existe des séminaires sur ce sujet – dans leur grande majorité n'étant pas organisés par le ministère –, leur contenu est majoritairement déclaré être purement théorique et général sans spécialisation sur l'éducation interculturelle proprement dite. Trois enseignantes (deux maîtres généralistes et une enseignante d'anglais respectivement) affirment avoir suivi une formation sur l'éducation interculturelle dans le cadre de leurs études universitaires de base. Toutefois, cette formation surtout théorique, et parfois optionnelle, est jugée insuffisante.

En ce qui concerne maintenant la formation dispensée par l'Etat sur les nouveaux manuels didactiques du primaire, les perceptions des enseignants en ayant suivi une (ces enseignants appartenant dans leur majorité à l'échantillon de Patmos) en sont plutôt négatives, étant donné que cette formation a été effectuée, selon leur discours, par des personnes incompetentes en la matière et que son contenu n'a été limité qu'en une simple démonstration superficielle de la structure et du contenu des nouveaux manuels sans approfondissement de leur dimension interculturelle

ni des méthodes et techniques d'enseignement utilisés par les enseignants pour mettre en œuvre l'innovation éducative en question.

En général, on pourrait dire que les représentations des enseignants à l'égard du fonctionnement du système éducatif grec et du soutien apporté par l'Etat dans la perspective d'une modification de leurs pratiques de classe face à l'innovation éducative se reflètent dans les paroles suivantes prononcées avec éloquence par ce maître généraliste qui enseigne dans une école primaire d'Athènes :

A17: [...] Alors, leur dire que quelque chose se crée? Je ne le dirais pas! Leur dire que rien ne se crée? Je ne le dirais pas non plus! C'est-à-dire qu'il n'y a pas de chose dans la durée, avec des buts précis et une garantie à venir. (entr. A17, l. 150-153)⁴⁴⁹

⁴⁴⁹ **INT:** Πιστεύετε ότι τα βιβλία τα σχολικά, τα νέα βιβλία, προωθούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία; Και αν ναι, με ποια μορφή; **A17:** Ναι. Δεν είναι αρνητικά. Καταρχήν, υπάρχει μια πραγματικότητα η οποία το επιβάλλει. **INT:** Πάνω σ' αυτό, τα νέα βιβλία αξιοποιούν τη διαφορετικότητα της τάξης σας, της δικής σας τάξης; **A17:** Δεν ξέρω αν την αξιοποιούν. Δηλαδή, είναι μία κατάσταση η οποία είναι αυτό που λέει ο λαός (γελάει) με την έκφραση «Δίνω πέντε και δε μπαίνει δίνω δέκα και δε βγαίνει». Δηλαδή, να τους πεις ότι δημιουργείται κάτι; Δε θα λεγα! Να τους πεις ότι δε δημιουργείται κάτι; Να πεις, μάλλον, ότι δε δημιουργείται κάτι; Πάλι δε θα το λεγα! Δηλαδή, δεν υπάρχει κάτι σε βάθος χρόνου, με συγκεκριμένες στοχεύσεις οι οποίες θα... θα έχουν αντίκρουσμα.

2. Représentations de l'aide apportée par le conseiller pédagogique face à la diversité linguistique et culturelle du public scolaire

Dans cette section, nous exposons les représentations des enseignants concernant leur contact avec le conseiller pédagogique et l'aide qui leur est procurée par ce dernier à l'introduction dans le processus d'enseignement d'une approche interculturelle du savoir. Ce qui est vraiment remarquable dans les discours suivants c'est le fait qu'aucun des enseignants intervenant à cette question n'affirme avoir été considérablement aidé ou soutenu par le conseiller pédagogique sur l'innovation éducative en question, c'est-à-dire sur la mise en œuvre dans les pratiques de classe de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire et de la société grecque contemporaine.

2.1. « Je ne pense pas que le conseiller scolaire puisse aider dans ce domaine »

Dans le discours des enseignants suivants nous dégageons la représentation, selon laquelle, le conseiller pédagogique n'offre pas une aide considérable sur le sujet de la gestion de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Comme les enseignants le soulignent, quoiqu'il y ait une communication avec le conseiller pédagogique, celle-ci n'a lieu en présence du conseiller qu'un ou deux fois par an tandis que son contenu se restreint en quelques conseils plutôt théoriques n'aidant pas à affronter efficacement les difficultés surgies de la nouvelle situation éducative.

a. Maîtres généralistes

Comme les locuteurs suivants le mentionnent, le conseiller ne peut pas les aider à résoudre les problèmes éducatifs émergés de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire étant donné que le soutien qu'il leur procure est très faible tant du point de vue quantitatif que qualitatif. En outre, ce qui est très important dans le discours de la première locutrice ci-dessous c'est la remarque effectuée selon laquelle le conseiller pédagogique ne peut pas aider à la mise en œuvre de l'innovation éducative faute d'expérience éducative pragmatique dans une classe scolaire contemporaine (voir aussi entretien A4 lignes 383-387) :

A2: Il vient une ou deux fois par an à l'école. [...] Je ne sais pas à quel point cela peut aider.

INT: Pourquoi?

A2: Parce qu'il est facile de parler quand on est à l'abri, en dehors de la classe et de la réalité scolaire. Quand on a lu un millier de livres, la théorie, ça paraît bien beau, mais que fait-on quand il s'agit de passer à la pratique? Souvent la pratique ne s'accorde pas avec la théorie (rire). (entr. A2, l. 204-212)⁴⁵⁰

INT: Communiquez-vous avec le conseiller scolaire?

A7: Nous communiquons avec le conseiller scolaire, il vient dans notre école. Pas souvent, une fois par an en général, deux au plus. [...] ... mais je ne pense pas que le conseiller scolaire puisse résoudre quoi que ce soit. Il ne nous a jamais rien résolu! Il peut nous dire son opinion. Je ne pense pas qu'il puisse faire quelque chose d'autre (rire).

INT: Avez-vous déjà discuté avec le conseiller scolaire sur ce sujet particulier?

A7: Plusieurs fois, oui. Je m'étais adressée à lui et bien sûr la réponse était « On essaie..., on met un peu de pression..., on prend contact avec leurs parents » (qui, pour la plupart, ne comprennent pas le grec). Oui, je ne pense pas que le conseiller scolaire puisse aider dans ce domaine. (entr. A7, l. 141-158)⁴⁵¹

b. Enseignants de spécialité

Dans la même conception, les enseignantes de spécialité suivantes (enseignantes d'anglais) soulignent que, même au sein de leur spécialité, les conseillers pédagogiques ne peuvent pas procurer un soutien essentiel aux enseignants pour qu'ils appliquent l'innovation éducative en question. Les formations effectuées par les conseillers sont réduites tant quantitativement que qualitativement :

INT: Quel est votre relation avec le conseiller scolaire? Communiquez-vous avec lui?

A3: Maintenant, ici, dans le Dodécane, je ne sais pas qui il ou elle est (rires), je ne sais pas ce qui se passe. [...] Quand j'étais en Achaïe, on l'avait connue ... Elle faisait des réunions qui duraient une journée... [...] En général on pouvait discuter avec elle, mais rien de plus! Ici je ne sais même pas qui c'est! (rire) (entr. A3, l. 174-187)⁴⁵²

⁴⁵⁰ **A2:** Έρχεται μία, δύο φορές το χρόνο σχολείο... [...] Εμ δεν ξέρω όμως κατά πόσο θα βοηθήσει. **INT:** Γιατί; **A2:** Γιατί... όταν είμαστε έξω απ'την τάξη κι έξω απ'τη σχολική πραγματικότητα εεε όλοι μιλάμε εκ του ασφαλούς. Και... όταν έχουμε διαβάσει και χίλια δυο βιβλία, εε η θεωρία είναι πάρα πολύ καλή, αλλά η πράξη; Δε συμβαδίζει πολλές φορές με τη θεωρία (γέλιο).

⁴⁵¹ **INT:** Με το σχολικό σύμβουλο επικοινωνείτε; **A7:** Με το σχολικό σύμβουλο μπορούμε, έχουμε επικοινωνία εεε έρχεται και... στο σχολείο μας, όχι συχνά, μια φορά το χρόνο κυρίως, το πολύ δύο. [...] ... ο σχολικός σύμβουλος δε νομίζω ότι μπορεί να λύσει ποτέ τίποτα. (γέλιο) Δε μας έχει λύσει ποτέ τίποτα! Μπορεί να μας πει τη γνώμη του. Δε νομίζω ότι μπορεί να κάνει κάτι άλλο (γέλιο). **INT:** Για το συγκεκριμένο ζήτημα έχετε συζητήσει με το σχολικό σύμβουλο; **A7:** Εεε είχα απευθυνθεί εεεε βέβαια η απάντηση είναι «Προσπαθούμε.., τα πιέζουμε λίγο.., μπορεί να... να ερχόμαστε και σε επαφή με τους γονείς τους.» οι οποίοι ποτέ δεν καταλαβαίνουν ελληνικά οι περισσότεροι. Ναι, δε νομίζω ότι μπορεί να σε βοηθήσει σ' αυτό το τομέα ο σχολικός σύμβουλος.

⁴⁵² **INT:** Με το σύμβουλο ποια είναι η σχέση σας; Επικοινωνείτε; Το σχολικό σύμβουλο. **A3:** Το σχολικό σύμβουλο. Εεε τώρα εδώ που είμαι στα Δωδεκάνησα, δεν ξέρω ποιος είναι (γέλια), ποια

A15: La conseillère, précisément pour nous, comme elle est conseillère pour l'éducation secondaire et primaire, avec cent écoles sous sa...(rires) juridiction, il lui est très difficile de pouvoir faire quelque chose. Elle organise trois séminaires par an qui concernent tout le monde et qui ne sont pas obligatoirement sur la culture. Voilà. (entr. A15, l. 109-113)⁴⁵³

2.2. « Avec le conseiller on n'a jamais discuté sur ce sujet »

Une autre représentation dégagée du discours des enseignants concernant l'aide procurée par le conseiller à la mise en œuvre de l'innovation éducative en question se reflète dans la déclaration prononcée dans les passages suivants.

a. *Maîtres généralistes*

Selon les locuteurs suivants, ils n'ont jamais abordé avec le conseiller le sujet de l'enseignement dans une classe où il y a des élèves venant d'autres pays. Par ailleurs, d'après le discours des enseignants, même au sein des communications écrites que les enseignants reçoivent de la part des conseillers pédagogiques, il n'y a rien de relatif à cette question (voir aussi entretien A8 lignes 147-149, A23 lignes 133-137) :

INT: Et avec le conseiller scolaire, vous n'avez jamais abordé ce sujet, vous n'avez pas eu de conseil, même en théorie ...

A2: Jamais. [...] Jamais, jamais. Seulement ce que j'ai appris à l'université. (entr. A2, l. 106-110)

A11: Le conseiller scolaire est..., [...]... il nous envoie quelques lettres et quelques directives etc. Je n'ai rien constaté sur ce sujet. Il n'y en a pas. (entr. A11, l. 155-157)⁴⁵⁴

Comme l'enseignante suivante le précise, il y a certaines références de la part du conseiller à l'éducation interculturelle mais sans approfondissement de son contenu ni des pratiques de classe relatives à ce sujet :

είναι, τι έχει γίνει. [...] Στην Αχαΐα που ήμουνα, την είχαμε γνωρίσει... είχε κάνει κάποια συνέδρια που ήταν ημερήσια... [...] Εντάξει, γενικά ήταν συζητήσιμη, αλλά τίποτα περισσότερο! Εδώ δεν ξέρω ποια είναι, ποιος είναι! (γέλιο)

⁴⁵³ **INT:** Με το σύμβουλο έχετε επικοινωνία για το συγκεκριμένο θέμα; Τον συμβουλευέστε; **A15:** Η σύμβουλος, ειδικά εμάς, επειδή είναι η ίδια σύμβουλος και για δευτεροβάθμια και για πρωτοβάθμια, με εκατό σχολεία στη.. εε (γέλια) στη δικαιοδοσία της, είναι πάρα πολύ δύσκολο να μπορέσει να κάνει κάτι. Διοργανώνει τρία σεμινάρια το χρόνο που αφορούν όλους και.. δεν είναι απαραίτητα για το πολιτισμό. Αυτά.

⁴⁵⁴ **A11:** Ο σχολικός σύμβουλος είναι.., [...] ... να μας στείλει κάποιες επιστολές και κάποιες κατευθύνσεις και τα λοιπά. Σ' αυτό το θέμα δεν είδα ποτέ κάτι. Δεν υπάρχει.

INT: Et avec la conseillère, d'après ce que vous m'avez dit, vous discutez sur d'autres sujets et pas de...

A12: Oui, oui. On entend le terme [l'éducation interculturelle], mais un séminaire essentiellement consacré à ça, non. Un terme. Comme on entend parler de tous les termes dans l'éducation! (petit rire). (entr. A12, l. 102-106)⁴⁵⁵

Le discours suivant va dans la même conception. Il est, pourtant, très intéressant de noter que l'enseignante impute l'absence de discussion avec la conseillère sur ce sujet précis au désintérêt de cette dernière pour la question de l'enseignement auprès d'un public culturellement hétérogène :

INT: Avez-vous discuté de ce sujet précis avec le conseiller scolaire?

A13: De ce sujet précis non. Je ne peux pas dire, elle s'intéresse vraiment, elle fait partie de celles – c'est une femme – qui s'intéressent aux problèmes et au reste. Mais sur ce sujet particulier, non. (entr. A13, l. 85-88)⁴⁵⁶

b. Enseignants de spécialité

L'enseignante de français ci-après exprime son mécontentement de la présence quasi inexistante de la conseillère pédagogique responsable de ladite région éducative (Patmos). Comme elle nous le fait connaître, à l'exception d'un contact réalisé avec la conseillère suite à la demande de l'enseignante elle-même, il n'y en a aucune autre intervention sur n'importe quel sujet éducatif, y compris sur l'innovation en question :

INT: Est-ce que vous avez des...

A6: Contact ?

INT: Oui, contact, communication avec le conseiller pédagogique ?

A6: Oui, oui, moi, j'ai eu... j'ai provoqué un contact parce que je voulais que... le français soit introduit en.. au... au primaire. C'est tout ! A partir delà elle a pas du tout, elle a pas du tout, elle n'intervient pas du tout et c'est dommage ! (entr. A6, l. 108-117)

De même, cet enseignant d'Education physique avoue ne jamais avoir discuté avec la conseillère sur le sujet de l'éducation interculturelle. Toutefois, ce témoin semble apprécier l'aide et le soutien lui procurés par cette dernière à son œuvre d'enseignement :

⁴⁵⁵ **INT:** Και η σύμβουλος, απ'ό,τι μου είπατε, εε συζητάτε με άλλ, άλλα θέματα κι όχι για... **A12:** Ναι, ναι ναι. Ακούγεται σαν όρος, αλλά ουσιαστικά κάποιο σεμινάριο που να, να ασχοληθούμε με αυτό, όχι. Σαν όρος. Όπως ακούγονται όλοι οι όροι μέσα στην εκπαίδευση! (μικρό γέλιο)

⁴⁵⁶ **INT:** Με το σχολικό σύμβουλο; Έχετε συζητήσει για το συγκεκριμένο ζήτημα; **A13:** Για το συγκεκριμένο ζήτημα όχι. Δεν μπορώ να πω, πραγματικά ενδιαφέρεται, είναι από εε αυτές, γιατί είναι γυναίκα, που ενδιαφέρονται για προβλήματα και τα λοιπά. Αλλά, για συγκεκριμένο θέμα όχι.

A21: Avec le conseiller d'Éducation Physique nos relations sont très bonnes. Nous sommes tombés sur une très bonne conseillère scolaire qui, au cours des deux-trois dernières années, nous a fait énormément de séminaires sur différents...sujets autour de notre cours. Maintenant, sur ce sujet précis, il n'y a rien eu. (entr. A21, l. 71-74)⁴⁵⁷

2.3. « Le conseiller ne semble pas avoir de connaissances spécialisées sur ce sujet »

Les deux témoins suivants, un maître généraliste et une enseignante de spécialité (enseignante de français) respectivement, croient que les conseillers pédagogiques eux-mêmes n'ont pas de formation particulière sur la façon d'enseigner devant le potentiel pluriculturel du public scolaire actuel. Cela explique, selon eux, l'incompétence des conseillers de soutenir efficacement les enseignants à la mise en œuvre de l'innovation éducative :

INT: Ma question serait: quelle est la relation en général avec le conseiller scolaire? Et est-ce qu'il y a des conseils sur ce sujet précis?

A20: [...]...le conseiller ne semble pas avoir de connaissances spécialisées sur ce sujet! (entr. A20, l. 86)⁴⁵⁸

INT: Est-ce que vous discutez de tout ça avec le conseiller ou la conseillère de français?

A14: Bon, je ne peux pas dire que les conseillères soient très instructives, n'est-ce pas? (elle rit). (entr. A14, l. 120-123)⁴⁵⁹

2.4. « Les conseillers responsables de notre école ne montrent pas de sensibilisation sur ce sujet »

Comme nous l'observons dans le passage suivant, la locutrice déclare ne pas rechercher le soutien de la part des conseillers pédagogiques :

INT: Avez-vous une communication avec le conseiller, un conseil, quelque chose, n'importe? Quelle est votre relation avec le conseiller?

A16: Avec moi personnellement, elle n'existe pas. Je n'ai aucune relation avec la conseillère. Ni avec les précédentes que nous avons eues. Rien. (entr. A16, l. 159-162)⁴⁶⁰

⁴⁵⁷ **A21:** Με το σύμβουλο Φυσικής Αγωγής οι σχέσεις μας είναι πάρα πολύ καλές. Έχουμε τύχει να χουμε πολύ καλή σχολική σύμβουλο, η οποία τα δυο τρία τελευταία χρόνια έχει κάνει πάρα πολλά σεμινάρια με διάφορα... αντικείμενα πάνω στο... στο μάθημα το δικό μας. Τώρα, για το συγκεκριμένο δεν έχει γίνει κάτι.

⁴⁵⁸ **INT:** Γιατί η ερώτησή μου θα ήταν ποια είναι η σχέση γενικά με το σχολικό σύμβουλο. Κι αν υπάρχουν συμβουλές στο συγκεκριμένο ζήτημα. **A20:** [...] Ούτε φαίνεται ο σύμβουλος να έχει ειδικές γνώσεις στο κομμάτι αυτό!

⁴⁵⁹ **INT:** Εεε με το σύμβουλο των γαλλικών ή τη σύμβουλο, συζητάτε καθόλου για...; Ποια είναι η σχέση σας γενικότερα; Συζητάτε, τον συμβουλευέστε, επικοινωνείτε;

A14: Εντάξει, δε μπορώ να πω ότι είναι και τόσο κατατοπιστικές οι σύμβουλοι ας πούμε.

⁴⁶⁰ **INT:** Με το σύμβουλο, κάποια επικοινωνία, κάποια συμβουλή, κάτι, οτιδήποτε; Ποια είναι η σχέση σας με το σύμβουλο;

En essayant de nous expliquer son attitude envers les conseillers, l'enseignante souligne que ceux qu'elle connaît déjà se représentent d'une façon raciste la composition multiculturelle du public fréquentant l'établissement scolaire où elle enseigne. Il est très intéressant que sa perception des conseillers pédagogiques concerne également la majorité de ses collègues, qui éprouvent, selon elle, une contrariété face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public scolaire :

A16: Il n'y en a pas [elle veut dire pas d'aide de la part du conseiller], et je dois avouer que pendant toutes ces années où je travaille, j'ai rencontré sur ce sujet un préjugé de la part des enseignants eux-mêmes et des cadres de l'éducation, plutôt qu'une sensibilisation. C'est-à-dire que toute la discussion ici des conseillères, des précédentes et de l'actuelle, tourne autour de : est-ce que notre école devrait devenir un ghetto et n'avoir que des enfants étrangers, afin que...nos enfants aient un niveau d'éducation élevé, de ne pas les laisser entrer en contact disons, de les ghettoïser complètement, au lieu de chercher comment travailler de manière productive. (entr. A16, l. 168-176)⁴⁶¹

Synthèse

La majorité des enseignants, indépendamment de spécialité, ne croient pas que le conseiller pédagogique puisse les aider à la mise en œuvre de l'innovation éducative en question, d'autant plus que la plupart d'entre eux n'ont jamais discuté avec le conseiller sur le sujet de l'enseignement dans une classe où il y a aussi des élèves porteurs d'une langue et culture étrangères. Par ailleurs, certains enseignants expriment la perception selon laquelle les conseillers pédagogiques ne sont pas eux-mêmes spécialisés à l'éducation interculturelle de sorte qu'ils puissent procurer un soutien efficace aux enseignants à la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe.

A16: Η δική μου προσωπικά είναι μηδενική. Δεν έχω καμία σχέση με τη σύμβουλο. Ούτε με τους προηγούμενους που είχαμε. Εεε τίποτα.

⁴⁶¹ Εεεμ δεν.. δεν υπάρχει (βοήθεια από τον σύμβουλο), και αυτό που οφείλω να πω είναι ότι αυτό που χω συναντήσει τόσα χρόνια που δουλεύω είναι περισσότερο μια προκατάληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, πάνω σ'αυτό το θέμα, εεε παρά.. ευαισθητοποίηση. Δηλαδή, η όλη συζήτηση εδώ πέρα των συμβούλων, των προηγούμενων και της τωρινής, είναι για το αν θα πρέπει το σχολείο μας να γίνει γκέτο και να είναι μόνο αλλοδαπά παιδιά, έτσι ώστε να... τα δικά μας παιδιά να έχουν ένα ανώτερο επίπεδο μόρφωσης, να μην έρχονται σε επαφή ας πούμε, να τους γκετοποιήσουμε τελείως, εεε παρά το πώς μπορούμε να δουλέψουμε δημιουργικά.

Chapitre 4. Analyse des éléments représentationnels concernant les pratiques enseignantes innovantes

Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons les éléments concernant les représentations des enseignants à l'égard des pratiques éducatives innovantes. Dans une première section, nous présentons les données sur la Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII), programme éducatif innovant introduit officiellement dans le curriculum de l'enseignement primaire durant la réforme éducative de 2003. Nous nous intéressons à examiner dans le discours des enseignants la fréquence de mise en application de la ZII, ainsi que le degré de connaissance et d'application d'une thématique particulière de ce programme, intitulée *Eveil aux langues*. Dans une deuxième section, nous présentons la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées.

1. Mise en application de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires

Comme nous l'avons mentionné dans la partie présentant le système éducatif grec, la *Zone d'Innovations Interdisciplinaires* constitue un programme éducatif innovant prometteur permettant à l'enseignant d'orienter son enseignement vers l'adoption de stratégies et de pratiques qui favorisent la participation active des élèves au processus d'apprentissage, vers la délocalisation de l'apprentissage du manuel didactique, le traitement de sujets issus de la vie quotidienne, donc le rattachement de l'école à la vie quotidienne, et le développement chez les élèves d'aptitudes d'auto-apprentissage. Autrement dit, la ZII, fonctionnant comme un champ éducatif à thématique « ouverte », permet aux enseignants d'y introduire et appliquer des pratiques de classe innovantes de contenu multiple et varié. Il en découle que ce programme leur offre davantage l'occasion de réaliser avec leurs élèves des projets qui valorisent et exploitent la composition pluriculturelle du public scolaire. Voyons les représentations des enseignants de notre échantillon à l'égard de l'application de la ZII au sein du programme scolaire.

1.1. « *Je vous informe que personne ne la fait !* »

Selon les témoins suivants (tous étant maîtres généralistes), la ZII n'est pas ou elle est rarement appliquée par les enseignants du primaire. Les raisons avancées par ces enseignants pour justifier le refus de la mise en œuvre de ce programme innovant est plutôt le manque de temps, surtout dans les dernières classes du primaire, en raison du programme surchargé (voir aussi entretien A7 lignes 89-91/99-103, A12 lignes 162-164, A17 ligne 365, A22 lignes 261-263) :

A4: ...il y a une « Zone d'Innovation Interdisciplinaire » de deux ou trois heures...

INT: Justement, je voulais vous poser une question à ce sujet.

A4: Oui, il s'agit de deux-trois heures dans le programme. Je vous informe que personne ne la fait! Personne! Pourquoi? Parce que le pauvre instituteur doit couvrir le programme de Mathématiques, ce programme interminable et la Langue. Il utilise donc cette heure- là pour faire des Mathématiques. La Zone flexible ne se fait pas! (entr. A4, l. 499-506)⁴⁶²

INT: Avez-vous appliqué ou appliquez-vous en général la Zone flexible?

A20: A vrai dire (rires), rares sont ceux qui l'appliquent! Le stress du programme détaillé nous étouffe, surtout dans les plus grandes classes et nous devons nous presser pour être à temps. (entr. A20, l. 104-106)⁴⁶³

Comme Chryssafidis (2002 :21) le mentionne, la critique effectuée contre le système éducatif grec vise surtout les contenus du programme analytique. Cela est dû, selon l'auteur, à une prédominance accordée dans le système éducatif du pays à la matière qui doit être enseignée, en considérant que « *la personnalité de l'élève se construit au moyen de l'acquisition de savoirs précis* »⁴⁶⁴.

Ce qui est, pourtant, particulièrement intéressant dans le discours de l'enseignante ci-dessous n'appliquant pas elle-même la ZII, c'est la constatation qu'elle fait

⁴⁶² **A4:** ...υπάρχει μια Ευέλικτη Ζώνη, τρεις ώρες, δυο, δυο και τρεις ώρες... **INT:** Ήθελα να σας ρωτήσω γι'αυτό. **A4:** Ναι, δυο και τρεις ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε πληροφορώ δεν τη κάνει κανείς!!! Δεν τη κάνει κανείς!!! Γιατί; Γιατί ο καημένος ο δάσκαλος προσπαθεί να, να καλύψει τα Μαθηματικά, αυτή την απέραντη ύλη, την απέραντη ύλη και τη Γλώσσα, και παίρνει την ώρα αυτή και τη χρησιμοποιεί στα Μαθηματικά. Και δεν γίνεται Ευέλικτη Ζώνη!!

⁴⁶³ **INT:** Έχετε εφαρμόσει ή εφαρμόζετε γενικότερα την Ευέλικτη Ζώνη; **A20:** Εεε για να μη πω ψέμματα (γέλια), ελάχιστοι την εφαρμόζουν! Εεε μας πνίγει το άγχος της ύλης, ιδίως στις μεγάλες τάξεις, εεε και τρέχουμε να προλάβουμε.

⁴⁶⁴ Cité dans Evaggelou O. (Ευαγγέλου Ο.), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Σειρά : Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, Εναλλακτικές προσεγγίσεις 3, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, 2007, p. 162. (notre traduction)

selon laquelle c'est le programme par excellence au sein duquel l'enseignant peut mettre en œuvre des contenus ou démarches interculturels :

A23: Entre temps, moi non plus je n'ai pas... fait de Zone flexible. Je pense qu'il n'y a qu'à travers elle, en choisissant un sujet adapté et en prenant le matériel adéquat, qu'on pourrait ouvrir... (entr. A23, l. 116-118)⁴⁶⁵

Une autre raison très importante pour la non application de la ZII est celle avancée par l'enseignant suivant. En effet, cet enseignant déclare qu'il n'applique plus la ZII une fois qu'elle est imposée officiellement dans le contexte éducationnel du pays en tant que programme éducatif innovant. Nous entrevoyons dans son discours un mécontentement à l'égard du caractère obligatoire du programme qu'il ressent comme une contrainte et une surveillance de la part de l'Etat, mais aussi comme une non reconnaissance de l'œuvre des enseignants ayant déjà appliqué des activités de tel genre avant que ce programme s'introduise officiellement dans le curricula du système éducatif du pays :

INT: Appliquez-vous la Zone flexible?

A24: Je ne l'applique pas, dans la mesure où le syndicat avait pris, a pris une position face à la Zone flexible et à la manière dont elle a été faite. Je veux respecter les décisions du syndicat et c'est... ma position à moi également. Et je vais vous dire pour quelle raison. La Zone flexible, nous, la plupart d'entre nous au moins, pour ne pas dire tous, nous l'appliquions avant qu'elle devienne la Zone flexible. Et voilà que soudain, arrive quelqu'un, imposant la Zone flexible avec ses propres... buts et objectifs, pour te donner l'impression d'annoncer quelque chose de nouveau. (entr. A24, l. 286-294)⁴⁶⁶

Par ailleurs, aux propos de l'enseignant que nous venons de rapporter ci-dessus, il nous semble intéressant de joindre les informations apportées par Kouloubaritsi A. (2006), conseillère permanente de l'enseignement primaire à l'Institut Pédagogique d'Athènes. Selon elle, après trois ans d'application pilote de la ZII, durant l'année scolaire 2004-05 il a été demandé aux enseignants des

⁴⁶⁵ **A23:** Όχι. Όχι. Εντωμεταξύ, ούτε εγώ έχω... κάνει, έτσι, και Ευέλικτη Ζώνη. Εγώ πιστεύω μόνο μέσα από κει, αν έπαιρνες ένα σχετικό θέμα, και έπαιρνες έτσι και το κατάλληλο υλικό, θα μπορούσες να ανοίξεις...

⁴⁶⁶ **INT:** Εφαρμόζετε την Ευέλικτη Ζώνη; **A24:** Δεν την εφαρμόζω, από την άποψη ότι ο κλάδος είχε πάρει, έχει πάρει θέση απέναντι στην Ευέλικτη Ζώνη και στον τρόπο με τον οποίον έγινε. Θέλω να σέβομαι τις αποφάσεις του κλάδου και είναι και... θέση και δικιά μου. Και θα σου πω γιατί. Την Ευέλικτη Ζώνη εμείς, οι περισσότεροι τουλάχιστον, μη σου πω όλοι, την εφαρμόζαμε πριν γίνει η Ευέλικτη Ζώνη. Και ξαφνικά, λοιπόν, έρχεται κάποιος βάζοντας μέσα την Ευέλικτη Ζώνη με δικούς του... στόχους και σκοπούς, να μπορέσει να σου δώσει την εικόνα του «Ξέρεις κάτι; Τώρα θα κάνεις Ευέλικτη Ζώνη.»

établissements scolaires impliqués de déclarer s'ils continuaient à désirer son application. Or, au sein de l'enseignement primaire, et particulièrement dans les grands centres urbains, on a remarqué un manque de volonté ainsi que le retrait de certaines écoles de la ZII. Ce phénomène a été jugé préoccupant par de nombreux cadres de l'Education. Pour remédier à cette désaffection, l'avis qui a prédominé a été qu'il fallait ordonner l'application obligatoire de la ZII sous forme de généralisation dans tous les établissements scolaires du primaire. On a donc proposé « *la continuité obligatoire du changement* » en présentant comme argument principal que « *en Grèce rien ne s'effectue qu'à la suite d'une imposition institutionnelle d'en haut* »⁴⁶⁷. Ce commentaire nous incite à nous interroger sur le rôle des enseignants du primaire lors de la prise des décisions d'en haut les concernant, ainsi que sur leur implication lors de la conception, de l'organisation et de la diffusion d'un programme innovant au sein du système éducatif grec.

1.2. « *Je l'applique au détriment, en plus, du programme détaillé !* »

A l'encontre des témoins précédents, ces locuteurs se veulent défenseurs actifs de la ZII en affirmant l'appliquer régulièrement. Par ailleurs, d'après leur discours, ils n'hésitent pas à saisir l'occasion de mettre en œuvre ce programme innovant d'autant plus qu'ils prennent parfois, dans ce but, du temps sur d'autres matières enseignées au primaire :

INT: Euh, appliquez-vous la Zone flexible ou l'avez-vous appliquée dans le passé?

A13: Oui, oui. Oui beaucoup, et sur des sujets que je tiens pour essentiels. C'est-à-dire que cette année spécialement, nous nous sommes occupés de la lecture des livres. (entr. A13, l. 175-179)⁴⁶⁸

INT: Appliquez-vous la Zone flexible?

⁴⁶⁷ Kouloubaritsi A. (Κουλουμπαρίτση, Α.), 2006, « Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια» : Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; » in Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Athènes, p. 68. Cité dans le mémoire de Master 2 professionnel : Charitonidou A. (2007), *Les obstacles représentationnels et réels à la mise en œuvre de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires par les enseignants du primaire en Grèce*, p. 109.

⁴⁶⁸ **INT:** Εεε την Ευέλικτη Ζώνη την εεε εφαρμόζετε ή την έχετε εφαρμόσει παλαιότερα; **A13:** Ναι, ναι ναι. Ναι ναι πολύ και σε θέματα... εε ουσιαστικά θέλω να πιστεύω. Δηλαδή φέτος ειδικά εεε ασχοληθήκαμε με το διάβασμα των βιβλίων.

A16: Oui! Oh là là, au détriment, en plus, du programme détaillé! (elle rit) (entr. A16, l. 116-117)⁴⁶⁹

En poursuivant son discours à propos des activités mises en œuvre au sein de la ZII, cette enseignante affirme que parmi les sujets sur lesquels elle a travaillé avec ses élèves il y a quelques-uns traitant la culture d'autres peuples. Toutefois, comme on le verra par la suite, elle admet ne pas connaître l'Eveil aux langues :

A16: [...] Un autre sujet auquel on s'était intéressés, c'était la musique des peuples...[...] Quand nous apprenions la Géographie des continents, en Zone flexible nous faisons la connaissance de chaque pays à travers sa musique! Nous trouvons donc des CD et, avec l'aide des élèves, de la musique traditionnelle ou même moderne, mais avec des instruments traditionnels des pays, nous écoutions la musique pendant la Zone flexible, nous dansions quelquefois et si les paroles étaient en anglais, on les chantait également! (entr. A16, l. 126-134)⁴⁷⁰

2. Connaissance et application de l'Eveil aux langues

Dans cette recherche, nous attribuons une importance particulière à une des thématiques indicatives de la ZII, l'*Eveil aux langues*, car nous croyons fortement que son application donne aux enseignants l'occasion de sensibiliser davantage le public scolaire à la diversité linguistique et culturelle de la société grecque actuelle. Voyons les réponses reçues par les enseignants à la question concernant ladite thématique.

2.1. « *Je n'ai pas entendu parler de quelque chose comme ça* »

La majorité écrasante des enseignants interviewés, aussi bien les maîtres généralistes que les enseignants de spécialité, avouent ne pas connaître ladite thématique (voir aussi entretien A7 lignes 111-113, A13 lignes 210-215, A14 lignes 88-90, A16 lignes 118-120, A18 ligne 87, A19 ligne 93, A20 ligne 116, A22 ligne 271, A23 ligne 132) :

INT: Il existe une thématique indicative intitulée: « Eveil à la diversité des langues et des cultures ». En avez-vous jamais entendu parler?

⁴⁶⁹ **INT:** Εφαρμόζετε την Ευέλικτη Ζώνη; **A16:** Ναι! Ουουου, σε βάρος κι όλας του αναλυτικού προγράμματος!

⁴⁷⁰ **A16:** [...] Εεε άλλο που χαμε ασχοληθεί ήτανε με μουσική των λαών... [...] Ναι. Όταν κάναμε Γεωγραφία ηπειρών, εεεμ στην Ευέλικτη Ζώνη γνωρίζαμε τη κάθε χώρα μέσα απ'τη μουσική της! Βρίσκαμε δηλαδή CD, και με την βοήθεια των μαθητών, εεε με μουσική παραδοσιακή ή ακόμα και σύγχρονη, αλλά με παραδοσιακά όργανα των χωρών, και καθόμασταν στην Ευέλικτη και ακούγαμε τη μουσική, χορεύαμε, καμιά φορά, άμα ήταν και στ'αγγλικά οι στίχοι, τα λέγαμε κιόλας!

A12: Il se trouve que non...je n'ai pas entendu parler de quelque chose comme ça. (entr. A12, l. 171-175)⁴⁷¹

INT: Il existe une thématique, une thématique indicative pour la Zone flexible, « Eveil à la diversité des langues et des cultures ». La connaissez-vous?

A15: Non, je ne me suis pas occupée de... (entr. A15, l. 144-146)⁴⁷²

La réponse de la deuxième locutrice ci-dessus a pour nous un intérêt particulier car cette enseignante d'anglais, travaillant dans une école primaire d'Athènes, affirme plus haut qu'elle s'intéresse davantage aux sujets culturels et à l'éducation interculturelle en général et qu'elle est toujours à la recherche des séminaires traitant ces sujets. La réponse majoritairement négative à cette question nous fait supposer qu'il n'y a guère de séminaires sur l'éveil aux langues dans le contexte éducationnel grec.

2.2. « Ça s'est fait, mais pas au sens où ça repose sur un programme »

Quoique l'enseignant suivant (maître généraliste) affirme avoir appliqué auprès de ses élèves des activités d'éveil, nous comprenons par son discours que cela a été effectué par sa propre initiative, et par intérêt personnel pour la diversité du public scolaire, et non comme résultat d'une formation particulière reçue sur ladite thématique :

INT: Il existe une thématique: « Eveil à la diversité des langues et des cultures ». La connaissez-vous? En avez-vous entendu parler?

A17: Ça s'est fait. Ça s'est fait, ça s'est discuté en classe...c'est-à-dire, oui, j'en ai entendu parler, dans le cadre de la Zone flexible on a fait de tels cours, ils nous ont pris du temps, nous avons parlé de cela, nous en avons discuté..., j'ai reçu du matériel en classe. C'est-à-dire avec des éléments de langues, des éléments du mode de vie, des habitudes, quelques informations venues de la famille, de ce que j'ai entendu dire, comme des descriptions, de ce que j'ai vu. Tout ça oui. Mais pas au sens où ça repose sur un programme. (entr. A17, l. 369-378)⁴⁷³

⁴⁷¹ **INT:** Υπάρχει μια ενδεικτική θεματική, «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», την έχετε ακούσει καθόλου; **A12:** Δεν έχει τύχει να ...ακούσω κάτι τέτοιο. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα;

⁴⁷² **INT:** Υπάρχει μια θεματική, ενδεικτική θεματική στην Ευέλικτη, η αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Τη γνωρίζετε; **A15:** Όχι, δεν έχω ασχοληθεί με το...

⁴⁷³ **INT:** Υπάρχει μια θεματική, «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», τη γνωρίζετε; Την έχετε ακούσει; **A17:** Αυτό έχει γίνει. Αυτό έχει γίνει, έχει συζητηθεί στη τάξη, έχει γίνει..., δηλαδή, αν το έχω ακούσει, στο πλαίσιο αυτό της Ευέλικτης Ζώνης έχουν γίνει τέτοια μαθήματα, έχουν πάρει καιρό, έχουμε μιλήσει πάνω σ'αυτό, έχουνε γίνει συζητήσεις..., μου έχει έρθει υλικό στη τάξη. Δηλαδή, με στοιχεία γλωσσών, με στοιχεία τρόπου ζωής, συνηθειών, από την οικογένεια κάποιες αναφορές, απ'το τι έχω ακούσει, ξέρω γω, ως

Synthèse

Un nombre considérable des maîtres généralistes interviewés affirment ne pas appliquer la ZII ou l'appliquer rarement en raison du programme surchargé des dernières années du primaire laissant très peu de marges pour la mise en œuvre de programmes éducatifs innovants. Ce n'est qu'une minorité de 3 enseignants (maîtres généralistes) à déclarer qu'ils appliquent ce programme même au détriment du programme détaillé. En ce qui concerne la thématique de l'Eveil aux langues, la presque totalité des enseignants, maîtres généralistes et enseignants de spécialité, affirment ne pas avoir entendu en parler.

3. **Contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées**

Dans cette section, nous présentons les éléments tirés du discours des enseignants concernant la façon dont ils font le cours auprès du potentiel pluriculturel de leur classe. Comme nous le verrons dans leur discours, presque la moitié des enseignants interviewés affirment exploiter de quelque façon dans leurs pratiques d'enseignement la diversité linguistique ou culturelle des élèves de leur classe. Quant aux enseignants qui affirment ne pas accorder de place ou accorder une place très faible à des contenus ou démarches interculturels au sein de leur enseignement, nous nous intéressons à voir les raisons qu'ils avancent pour expliquer leurs choix éducatifs. En ce qui concerne certains enseignants dont les représentations des pratiques de classe interculturelles ne sont pas citées dans ce chapitre, ceux-ci nous ont déjà donné des informations relatives à ce sujet dans la partie consacrée à la façon dont la présence d'élèves étrangers influence le processus d'enseignement.

3.1. « On fait des références pendant le cours à des éléments culturels du pays d'origine des élèves étrangers »

a. Maîtres généralistes

Les enseignants suivants affirment intégrer dans leur enseignement des éléments relatifs à des cultures étrangères, dont les cultures du public scolaire. Dans les premiers passages, ces éléments concernent des informations sur des aspects surtout culturels des pays d'origine des élèves étrangers que les élèves eux-mêmes apportent dans le cours ou communiquent à leurs camarades :

A13: En particulier, en classe, les enfants ont fait d'eux-mêmes quelques exercices sur l'Europe quand nous apprenions l'Europe et sur certains pays...et sur l'Asie...C'est-à-dire qu'ils ont cherché tout seuls, ils ont trouvé des informations, ils nous ont amené aussi des chansons et même des produits de leur propre pays, même des bibelots, n'importe quel objet venant des voyages de leurs parents ou d'ailleurs, qui avait un rapport avec certains pays. (entr. A13, l. 74-80)⁴⁷⁴

⁴⁷⁴ **A13:** Εε εμείς εε, ειδικά εδώ στο τμήμα, κάναμε εε κάναμε τα παιδιά από μόνοι τους κάποιες εργασίες εε στην Ευρώπη ας πούμε όταν βρεθήκαμε, για κάποιες χώρες εεε και, και στην Ασία και στην, δηλαδή από μόνοι μας ψάξαμε, βρήκαμε πληροφορίες, μας φέρανε όμως και τραγούδια, ως και προϊόντα της ίδιας της χώρας, ως και εεεε μπιμπελόσο, οτιδήποτε είχαν από ταξίδια των γονιών τους και τα λοιπά που αναφέρονταν σε κάποιες χώρες.

INT: Mettez-vous en valeur des éléments venant des pays d'origine, des langues des enfants, en pratique?

A20: Oui. À partir des langues non. À partir des pays d'origine, j'en utilise. Et en plus j'insiste pour que...par exemple Patricia, qui est de Slovaquie, nous dise quelles traditions ils avaient à Noël. Ou, ce qu'ils font pour Pâques. Ou en musique, disons, par exemple, il y a des chansons...Lino dit par exemple : « Nous aussi nous avons une chanson similaire », et je lui dis: « Chante-la nous Lino ». Bien sûr. Oui. (entr. A20, l. 22-28)⁴⁷⁵

Par ailleurs, la locutrice suivante se représente l'introduction des éléments culturels des élèves étrangers dans les pratiques d'enseignement comme une situation inévitable étant donné que ces éléments font partie intégrante de l'identité culturelle des élèves en question et qu'ils surgissent dans toute manifestation de leur vie sociale et scolaire :

INT: En général discutez-vous, faites vous des références aux éléments ou des activités qui contiennent ces éléments des enfants?

A12: (Intervient) Je ne me focalise pas sur cela, mais c'est inévitable. Quelle que soit l'activité que nous faisons, ils y introduisent bien sûr ces éléments. Parce que ce sont leurs expériences. Tout ce qui peut avoir une relation. Par exemple nous apprenions des recettes et ils disaient des recettes que leur fait leur grand-mère en Albanie, des recettes qu'ils ont apprises d'ici...Il est impossible de faire quelque chose sans que cet élément intervienne, parce que ces enfants portent très fortement l'élément de leur origine. (entr. A12, l. 45-54)⁴⁷⁶

Dans la même conception, le témoin ci-après déclare exploiter dans les activités du cours la composition culturellement hétérogène de ses élèves, mais sans que cela constitue une orientation régulière de son enseignement :

INT: Vous, en classe, utilisez-vous des éléments des pays d'origine des enfants?

A17: Oui, de façon intercalaire, dans différents cours. Oui, mais comme ça arrive, avec le flux des cours. C'est-à-dire, soit en Langue [en Grec], soit en Histoire, soit je ne sais pas, en Physique, quand on parle d'environnement par exemple, soit en

⁴⁷⁵ **INT:** Αξιοποιείτε στοιχεία από τους.. από τις χώρες προέλευσης, από τις γλώσσες των παιδιών, στην πράξη; **A20:** Ναι. Απ' τις γλώσσες όχι. Απ' τις εε χώρες προέλευσης αξιοποιώ. Και μάλιστα το τονίζω ότι ο... η Πατρίτσια ας πούμε που ναι απ' τη Σλοβενία να μας πει τι έθιμα είχαν τα Χριστούγεννα ας πούμε. Ή το Πάσχα, τι κάνουν. Ή στη μουσική ας πούμε κάποια τραγούδια... λέει ξέρω γω ο Λίνο ότι «Και μεις έχουμε ένα παρόμοιο τραγούδι», «Πες το μας Λίνο». Σαφώς. Ναι.

⁴⁷⁶ **INT:** Μμμ. Κάνετε γενικά συζητήσεις, αναφορά στα στοιχεία, κάνετε δραστηριότητες που να συμπεριλαμβάνουν αυτά τα στοιχεία, δηλαδή των παιδιών ...; **A12:** (παρεμβαίνει) Δεν εστιάζω στο να, να τα πούμε, αλλά αναπόφευκτο είναι. Ότι δραστηριότητα κάνουμε βάζουμε μέσα αυτά τα στοιχεία, βέβαια. Γιατί είναι βιώματά τους. Ότι έχει να κάνει με, κάτι συνταγές που κάναμε εε λέγανε συνταγές που κάνει η γιαγιά τους στην Αλβανία, συνταγές που έχουνε μάθει από εδώ, συνταγές το ένα ... δεν δεν υπάρχει περίπτωση να μπορέσουμε, να κάνουμε κάτι χωρίς να μπει το στοιχείο αυτό γιατί τα παιδιά αυτά έχουν έντονο το στοιχείο της καταγωγής τους.

Géographie quand on parle de distribution de la population, de religions. Oui, ceci arrive, c'est quelque chose que j'ai l'habitude de faire.

INT: Et de quelle manière est-ce que ça se passe?

A17: En faisant la connexion et en prenant le motif à partir du texte même. C'est-à-dire, soit à partir d'une phrase ou d'une expression ou de quelque chose qui arrive et que l'enfant mentionne comme expérience. (entr. A17, l. 98-108)⁴⁷⁷

Effectivement, en poursuivant son discours il avoue que la diversité culturelle et la mise en relation d'éléments culturels différents ne constituent pas un objectif recherché durant le cours. Comme il nous l'explique, cela arrive à partir de stimuli différents offerts dans le cours et une fois qu'il en est question il en discute avec ses élèves :

INT: C'est-à-dire comme discussion?

A17: Oui. C'est-à-dire que ça dérive. Un stimulus soit existe, soit arrive à travers des réductions, des corrélations et des choses comme ça. C'est-à-dire que le « différent » n'est pas exclu comme « différent », mais il n'est pas non plus un point de repère. C'est vrai. (entr. A17, l. 109-113)⁴⁷⁸

b. Enseignants de spécialité

De même, les locuteurs suivants affirment intégrer dans le cours des contenus ou démarches interculturels relatifs aux caractéristiques culturelles des élèves de leur classe. À travers ces pratiques, les enseignants souhaitent valoriser l'identité culturelle de tous les élèves et les aider à s'intégrer, à conditions égales que les élèves indigènes, dans le processus d'enseignement/apprentissage. Plus particulièrement, pour ce qui concerne l'enseignant suivant (enseignant de Musique), l'adaptation de l'enseignement à la composition culturelle de la population scolaire est perçue comme une obligation de la part de l'acteur/enseignant. Autrement dit, selon ce locuteur, il est obligatoire que l'enseignant reconnaisse et qu'il valorise au sein du processus d'enseignement

⁴⁷⁷ **INT:** Εσείς στην τάξη σας αξιοποιείτε στοιχεία από τις χώρες προέλευσης των παιδιών; **A17:** Ναι, εμβόλιμα μέσα στην... σε διάφορα μαθήματα, ναι. Ναι, αλλά όπως, όπως έρθει στη ροή του... των μαθημάτων. Δηλαδή, είτε Γλώσσα είναι αυτό είτε Ιστορία είναι αυτό είτε, ξέρω γω, Φυσική είναι αυτό, μιλάει για το περιβάλλον, ας πούμε, είτε Γεωγραφία είναι αυτή είτε, ξέρω γω, κατανομή πληθυσμού, θρησκείες. Ναι, υπάρχει αυτό, γιατί είναι κάτι που το συνηθίζω να το κάνω. **INT:** Και με ποιο τρόπο γίνεται αυτό; **A17:** Διασυνδέοντας, και με αφορμή από το ίδιο τους το κείμενο. Δηλαδή, είτε από κάποια φράση ή κάποια έκφραση ή... κάτι που συμβαίνει και το αναφέρει το παιδί ως εμπειρία.

⁴⁷⁸ **INT:** Σαν συζήτηση ας πούμε; **A17:** Ναι. Δηλαδή, προκύπτει, υπάρχει κάποιο ερέθισμα, είτε έρχεται ως ερέθισμα, και πάνω σ'αυτό με αναγωγές, συσχετισμούς, με τέτοια πράγματα. Δηλαδή, δεν αποκλείεται το.. το άλλο ως άλλο, αλλά δεν είναι και το σημείο αναφοράς, ως άλλο. Δηλαδή, αυτό υπάρχει.

l'identité culturelle de chaque élève en tant qu'élément primordial de sa personnalité :

INT: Comment est-ce que vous faites le cours?

A10: [...] ...souvent, je suis obligé de focaliser mon enseignement selon la composition de la population scolaire. Une très bonne méthode - qui correspond à mon domaine de prédilection, à ce qui me plaît et qui m'intéresse le plus - c'est à travers la musique traditionnelle. C'est de s'occuper, de donner plus d'importance à la musique traditionnelle de la Grèce. L'enfant qui vient d'un pays étranger, apprend ainsi la musique du pays où il se trouve actuellement et apprend beaucoup plus de choses à travers elle. Il commence à s'intégrer, parce que c'est sûr que quelque chose lui plaira, c'est évident. [...] Mais en consacrant aussi du temps et en interrogeant soi-même l'enfant, comme un élève interroge le maître, sur la musique traditionnelle de son pays, on l'invite à prendre conscience de son identité, de sa différence par rapport aux autres enfants et même de se sentir fier de son origine. On lui prête aussi de l'attention car chaque enfant a des choses à révéler qui vont l'aider à démarrer, à se sentir important et à entrer dans le même processus que les autres enfants. (entr. A10, l. 221-230/234-241)⁴⁷⁹

De même, cette enseignante d'anglais incite, comme elle nous dit, ses élèves à apporter des informations et à parler de leur pays d'autant plus que le contenu du manuel d'anglais y donne souvent l'occasion :

A15: [...] S'il s'agit d'une unité qui parle de... comment ça s'appelle... Nous avons par exemple une unité actuellement dans le manuel du CM2, qui parle des traditions venant d'autres pays et de la façon dont se passe Pâques ici et ailleurs. Ce qui représente une incitation fantastique (rire) pour qu'ils commencent à parler de leur pays. Et bien sûr, nous incorporons cela au cours. Ils peuvent amener [des informations] d'internet et de n'importe où ailleurs. (entr. A15, l. 27-33)⁴⁸⁰

⁴⁷⁹ **INT:** Εσείς πώς το κάνετε το μάθημα; **A10:** ... [...] πολλές φορές αναγκάζεσαι κι εξειδικεύεις τη διδασκαλία σου... εε κι ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένας πολύ καλός τρόπος, εντάξει, κι επειδή ο τομέας μου είναι αυτός, δηλαδή το αντικείμενο που εμένα με τραβάει, με ενδιαφέρει περισσότερο είναι η παραδοσιακή μουσική, ένα πολύ καλός τρόπος είναι αυτός. Να.. ν'ασχοληθείς, να δώσεις βάρος περισσότερο εεε στη παραδοσιακή μουσική, και της Ελλάδας, γιατί γνωρίζοντας ο άλλος, το παιδί που προέρχεται από μια άλλη χώρα, τη μουσική της χώρας που βρίσκεται τώρα, και μαθαίνει πολλά περισσότερα πράγματα γι' αυτήν, και αρχίζει και εντάσσεται, γιατί σίγουρα κάτι θα του αρέσει, δεν υπάρχει περίπτωση. [...] Αλλά και αφιερώνοντας χρόνο, και... πολλές φορές, κάνοντας εσύ ο ίδιος το μαθητή εεε, όταν ρωτάς το ίδιο το παιδί για τη παραδοσιακή μουσική της χώρας του, το καλείς και να συνειδητοποιήσει τη ταυτότητά του, τη διαφορετικότητά του σε σχέση με τ'άλλα παιδιά, και να νιώσει εεε ακόμα και περήφανο για τη καταγωγή του, και ότι του δίνεις προσοχή, γιατί το κάθε παιδί έχει κάποια στοιχεία που πρέπει να τ'αναδείξει για να μπορέσει κι αυτό να πάρει μπρος, να νιώσει σημαντικό και να μπει στην ίδια διαδικασία με τ'άλλα παιδιά.

⁴⁸⁰ Αν είναι ενότητα που λέει ας πούμε για κάποιο.. εεε, πώς λέγεται, είχαμε ας πούμε μια ενότητα τώρα στη... στην πέμπτη το βιβλίο που έλεγε για το.. για έθιμα από άλλες χώρες και εε πώς είναι το Πάσχα εδώ και πώς είναι αλλού. Οπότε αυτό ήτανε.. δηλαδή ένα πολύ φοβερό κίνητρο (γέλιο) για να ξεκινήσουν αυτοί να μιλήσουν για τη δική τους χώρα. Κι αυτό βέβαια το ενσωματώνουμε στο μάθημα. Μπορούσαν να φέρουν απ' το ίντερνετ και από οπουδήποτε αλλού.

Par ailleurs, comme la même enseignante le mentionne, l'incorporation dans l'enseignement d'éléments culturels du pays d'origine des élèves étrangers les fait s'intéresser davantage au cours :

INT: En général alors, utilisez-vous des éléments venant de la culture ou de la langue des élèves?

A15: Pendant mon cours au moins, je cherche à le faire. Mais il s'agit de quelque chose de très naturel, du moment où, à l'intérieur du manuel on nous demande certaines choses sur tous les coins du monde. Je leur demande d'en amener concernant leur pays, parce que, comme ça, je sais qu'ils vont s'intéresser à l'exercice, au projet, à n'importe quelle chose. (entr. A15, l. 46-51)⁴⁸¹

3.2. « *Ça marche surtout à travers le vocabulaire* »

Pour ce qui concerne la locutrice suivante (enseignante d'anglais), l'exploitation de la composition pluriculturelle du public scolaire s'effectue surtout à travers la valorisation de la diversité linguistique. Les contenus interculturels introduits dans ses pratiques de classe ordinaires prennent la forme plutôt de mots prononcés en langues différentes qui sont celles parlées aux pays d'origine des élèves étrangers (voir aussi entretien A18 lignes 66-79) :

INT: Comment fonctionne cette diversité linguistique et culturelle dans votre classe?

A3: Ça dépend. Parfois il arrive qu'ils associent un mot, qu'on dise un mot en anglais et qu'un élève me dise : « ah, en albanais c'est le même mot et je l'associe pour m'en souvenir », ou qu'un enfant d'Autriche me dise : « ah, en allemand c'est comme ça, ce mot ». En gros, ça marche de cette manière-là, à travers le vocabulaire surtout. Maintenant, d'un point de vue culturel, ils n'ont rien mentionné. Une discussion spéciale peut surgir, mais ils ne vont pas évoquer quelque chose d'eux-mêmes. (entr. A3, l. 36-43)⁴⁸²

De même, l'enseignante ci-après (enseignante de français) nous informe qu'elle essaie de valoriser, au sein du cours, la diversité linguistique de ses élèves en leur demandant de prononcer certains mots ou phrases dans leur langue maternelle.

⁴⁸¹ **INT:** Γενικότερα αξιοποιείτε λοιπόν στοιχεία από τον πολιτισμό ή τη γλώσσα των μαθητών; **A15:** Είναι ότι.. τουλάχιστον στο δικό μου το μάθημα το επιδιώκω κιόλας, αλλά είναι κάτι δηλαδή πολύ.. λογικό να γίνει, απ'τη στιγμή που μέσα μάς ζητάει κάποια πράγματα απ'όλο το κόσμο, να τους ζητάω να μας φέρουν, γιατί ξέρω ότι έτσι θα ενδιαφερθεί και για την άσκηση ας πούμε, για το πρότζεκτ, για οτιδήποτε.

⁴⁸² **INT:** Εεε αυτή η διαφορετικότητα η γλωσσική κι η, και η πολιτισμική, έτσι, πώς λειτουργεί στην τάξη σας; **A3:** Αναλόγως. Εντάξει, μπορεί να τύχει περιστατικό που θα... συνδυάσουν κάποια λέξη, θα πούμε στ'αγγλικά κάποια λέξη, θα μου πει κάποιος μαθητής «αα, στ'αλβανικά αυτή η λέξη είναι ίδια και τη συνδυάζω κι έτσι τη θυμάμαι» ή κάποιο παιδί από την Αυστρία μπορεί να μου πει «αα, στα γερμανικά είναι έτσι αυτή η λέξη». Κάπως έτσι, με λεξιλόγιο κυρίως. Τώρα, πολιτισμικά.. δεν έχουν αναφερθεί. Μπορεί να γίνει συγκεκριμένη συζήτηση. Από μόνα τους δε θ'αναφερθούν.

Pourtant, comme elle nous l'explique, cela ne s'effectue pas de façon régulière (voir aussi entretien A14 lignes 51-62) :

Bon, on peut faire des références par exemple, y a le mot « table » et toi, Roumain comment est-ce que tu dis « table » ? Tiens, ça va ensemble. Voilà, on peut faire quelques références ou il y a des enfants qui disent « Ah madame, c'est comme ça aussi en... albanais, c'est pareil ! ». Ou... bon. Donc, on... on, je leur dis « Bravo ! C'est bien. ». Tout ça. Mais, c'est pas tout le temps, quoi. (entr. A6, l. 75-80)

En poursuivant son discours, elle explique que la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels au sein du cours dépend fortement du livre, c'est-à-dire des références et des activités qui y sont proposées. Selon la perception de la même enseignante, le livre qu'elle a choisi pour l'enseignement du français commence avec une mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle, mais, au fur et à mesure que les unités avancent, le contenu se focalise sur l'enseignement du français. Comme elle l'avoue clairement, à partir de ce moment-là, la place qu'elle accorde à des contenus ou démarches interculturels dans son enseignement est très réduite :

A6: Eheheh oui, mais bon, ça dépend eh ? Parce que parfois on suit simplement le.. le livre et ça dépend du livre que tu proposes aussi. Mais ça permet quand même d'étapes ludiques ! Par exemple, l'introduction du livre avec des enfants qui ont des prénoms différents, qui viennent de pays différents où y a souvent eheh quelques phrases dans une autre langue, on s'amuse là dessus, donc ça c'est l'introduction et est facile ! L'introduction permet cette ouverture ! Mais après, évidemment, on... on se recentre sur les apprentissages précis et on oublie parfois la dimension pluriculturelle, eh ? (entr. A6, l. 60-67)

Il est important de noter ici que, comme Palaiologou-Ghikopoulou le mentionne, langue et culture constitue un ensemble d'importance vitale au développement de l'enfant. Les expériences et les habitudes linguistiques constituent des éléments fondamentaux à la formation de l'identité de l'individu. La façon dont ces « biographies » linguistiques individuelles sont envisagées dans le cours influe directement au développement de l'image de soi. Selon l'auteur, l'acceptation et l'exploitation dans le cours du bilinguisme/plurilinguisme individuel ou du plurilinguisme social sont des éléments essentiels de l'éducation interculturelle⁴⁸³. Cependant, d'après le discours des enseignantes ci-dessus, il semble que la

⁴⁸³ Cité dans Palaiologou-Ghikopoulou K. (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου Κ.), *op. citée*, p. 313. (notre traduction)

référence à des mots d'origine linguistique des élèves étrangers ne constitue pas partie intégrante du cours de tous les jours, mais, au contraire, qu'elle apparaît plutôt de manière occasionnelle voire intercalaire sans qu'il y ait une orientation purement interculturelle ou plurilingue dans les contenus et pratiques d'enseignement.

3.3. « Je n'ai pas pensé à faire quelque chose qui ait un rapport avec leur culture »

Comme la locutrice suivante (enseignante de Musique) le mentionne, elle ne cherche pas à intégrer dans ses pratiques de classe des éléments appartenant aux cultures de ses élèves étrangers. D'après son discours, comme elle n'avait pas dans le passé autant d'élèves étrangers dans ses classes, elle n'avait jamais réfléchi à la question de l'exploitation de la diversité culturelle du public scolaire. Cette conception va à l'encontre de la philosophie éducative, selon laquelle, l'éducation interculturelle ne s'adresse pas à un public d'élèves précis (les élèves étrangers) mais au public scolaire dans son intégralité, et, par conséquent, ne présuppose pas la présence d'élèves étrangers pour qu'elle soit mise sur place. Autrement dit, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, quelle que soit la composition culturelle du public scolaire, l'éducation interculturelle est le moyen de sensibiliser les élèves à la pluralité linguistique et culturelle de la société actuelle.

INT: D'accord. En général utilisez-vous des éléments qui ont à faire avec l'origine des enfants?

A1: Non. Ça, jusqu'à présent je ne l'ai jamais fait. C'est ici, pour la première fois, que j'ai rencontré autant d'élèves étrangers et je n'ai jamais...je n'ai pas pensé à faire quelque chose qui ait un rapport avec leur culture. (entr. A1, l. 120-124)⁴⁸⁴

En lui demandant de nous expliquer les raisons de ses choix éducatifs, elle nous réplique qu'elle n'a pas suivi une formation appropriée sur les aspects culturels des pays d'origine de ses élèves pour qu'elle puisse en insérer quelques-uns dans ses activités de classe. Par ailleurs, ce qui a un intérêt particulier dans son discours, c'est la perception exprimée, selon laquelle, l'élément culturel grec est

⁴⁸⁴ **INT:** Μάλιστα. Χρησιμοποιείτε γενικά αυτήν την πολυμορφικότητα ας πούμε, χρησιμοποιείτε στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προέλευση των παιδιών; **A1:** Όχι. Αυτό μέχρι τώρα δεν το έχω κάνει ποτέ. Πρώτη φορά συνάντησα εδώ εε τόσους μαθητές ξένους και ποτέ δεν ... δεν μπήκα στη σκέψη αυτή να κάνω κάτι που να έχει σχέση και με το δικό τους πολιτισμό.

prépondérant dans l'éducation dispensée par l'Etat et les élèves étrangers, une fois venus en Grèce, doivent s'adapter à la culture du pays d'accueil :

INT: Pourquoi ça? Je veux dire pourquoi pas...

A1: Oui, oui. Je vais vous dire pourquoi.

INT: Vous pensez...qu'il n'y a pas, disons, de raison pour ça?

A1: Il n'y a pas de raison consciente. Ce n'est pas parce que je sais que j'ai quatre élèves sur les dix-sept ou vingt personnes... (Quelqu'un arrive et on s'interrompt). Alors, je voulais dire que je n'ai étudié profondément la culture d'aucun élève étranger, afin de voir ce que je pourrais en tirer pour l'enseigner à tous mes élèves. [...] N'importe comment, les élèves étrangers sont venus ici, en Grèce, la façon grecque de penser y est prépondérante, l'éducation est grecque et c'est à partir de ça que je vais les instruire. (entr. A1, l. 130-138/144-146)⁴⁸⁵

3.4. « En dehors de certains petits mots ou de quelques coutumes, il n'y a rien de plus »

Les locuteurs suivants avouent que la place accordée dans leurs pratiques de classe à des contenus ou démarches interculturels est très faible. Selon le deuxième locuteur, il n'y pas d'exploitation de la diversité linguistique. En ce qui concerne l'exploitation de la diversité culturelle du public scolaire, il prétend connaître plus de choses sur la culture des élèves étrangers que les élèves eux-mêmes, étant donné qu'ils ne se rendent chez eux que pour quelques jours durant les vacances. La raison avancée par l'enseignant pour justifier la place très réduite accordée dans les pratiques de classe à des éléments culturels des élèves étrangers, nous fait supposer que, pour cet enseignant, la valorisation de l'identité culturelle particulière des élèves étrangers n'est pas censée avoir du sens une fois que ceux derniers sont intégrés dans la société d'accueil et qu'ils n'ont pas de contact régulier avec leur pays d'origine :

A22: [...] Maintenant pendant mon cours, l'existence de ces enfants, en dehors de certains petits mots qui vont se faire entendre en classe, ou de quelques coutumes, ou de « nous faisons comme ça nous, en Égypte », « nous avons vu ça ou c'est comme ça là-bas », il n'y a pas d'autres bénéfiques, rien de plus. Il n'y a pas d'autre relation. (entr. A22, l. 61-65)⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ **INT:** Γιατί αυτό; Δηλαδή πώς και δεν έτσι... όταν λέω γιατί, δεν είναι... **A1:** Ναι ναι. Να σου πω γιατί. **INT:** Εε, νομίζω, πιστεύετε ... θέλω να πω πιστεύετε ότι δεν υπάρχει, ας πούμε, λόγος γ'αυτό; **A1:** Δεν υπάρχει λόγος συνειδητός. Δεν είναι δηλαδή ότι εε ξέρω ότι έχω τέσσερις μαθητές μέσα σε δεκαεφτά ή είκοσι άτομα Λοιπόν, ήθελα να πω ότι εεε δεν έχω εντυφίσει σε κανενός μαθητή ξένου τον πολιτισμό για να δω τι μπορώ να πάρω από αυτούς και να το διδάξω σε όλους τους μαθητές μου, ... [...] Ούτως ή αλλιώς, Ελλάδα ήρθανε, ελληνικός είναι ο επικρατέστερος τρόπος σκέψης, ελληνική είναι η παιδεία και πάνω σ'αυτό θα τους διδάξω.

⁴⁸⁶ **A22:** [...] Τώρα, πάνω στο μάθημά μου, σαν πλεονέκτημα το ότι υπάρχουν αυτά τα παιδιά, πέρα από αυτό, από κάποιες λεξούλες που μπορούν να ακουστούν μέσα στη τάξη, ή από κάποια

INT: Mettez-vous en valeur la diversité existante? C'est-à-dire, utilisez-vous des éléments qui leur appartiennent, soit linguistiques, soit culturels, qui viennent de leur pays d'origine?

A24: Linguistiques non. Des éléments culturels, quelquefois...oui, mais croyez-moi, je connais mieux les caractéristiques de leur pays que les enfants eux-mêmes, qui peuvent, un été, aller y passer...quinze jours. (entr. A24, l. 44-48)⁴⁸⁷

3.5. « J'essaie de sensibiliser les élèves à la diversité culturelle de la société grecque actuelle »

Dans les pratiques déclarées ci-dessous les enseignants essaient de sensibiliser les élèves de leur classe à la diversité linguistique et culturelle de la société grecque actuelle. Comme on le voit dans leur discours, ces enseignants ne mettent pas en œuvre d'activités interculturelles auprès de leurs élèves, mais à travers de discussions sur la diversité essaient de cultiver chez eux l'acceptation et le respect des immigrés qui vivent dans la société grecque :

INT: Y-a-t-il des cours qui vous aident davantage sur ce sujet? C'est-à-dire, que faites-vous en pratique, de quelle manière l'appliquez-vous?

A5: Oui. Par exemple la pratique se fait pendant le cours de Religion, le cours d'Education sociale et civique ou le cours de Géographie. On apprend par exemple que notre population s'élève à onze millions d'habitants. On explique ensuite qu'il ne s'agit pas d'onze millions d'habitants grecs, qu'il existe des personnes qui viennent de tel ou tel autre pays. Nous les citons précisément et nous disons que ces personnes se sont intégrées dans notre société, qu'elles travaillent, qu'elles apportent un plus et les enfants comprennent que nous ne sommes plus seuls comme on l'était avant. (entr. A5, l. 114-125)⁴⁸⁸

A23: Quand j'entends ainsi, certains... mauvais comportements envers ce qui est différent, plus précisément, envers les différences, envers certains peuples, à ce moment nous entamons une discussion. Et je vais commencer, on va commencer par

έθιμα, ή έτσι κάναμε εμείς στην Αίγυπτο, αυτό είδαμε εκεί ή έτσι είναι εκεί, μόνο αυτό, τίποτα παραπάνω. Δεν υπάρχει κάποια άλλη σχέση.

⁴⁸⁷ **INT:** Αξιοποιείτε τη διαφορετικότητα που υπάρχει; Δηλαδή, χρησιμοποιείτε στοιχεία, είτε γλωσσικά είτε πολιτισμικά, δικά τους, από τις χώρες που προέρχονται; **A24:** Γλωσσικά όχι. Εεε στοιχεία πολιτισμικά, μερικές φορές.. ναι, αλλά, πίστεψέ με, περισσότερα ξέρω εγώ στοιχεία των περιοχών παρά τα ίδια τα παιδιά τα οποία μπορεί να πηγαίνουνε ένα καλοκαιράκι για.. δεκαπέντε μέρες.

⁴⁸⁸ **INT:** Υπάρχουν κάποια μαθήματα που σ'αυτό σας βοηθούν πιο πολύ; Εσείς δηλαδή τι κάνετε στην πράξη, ας πούμε πώς το εφαρμόζετε; **A5:** Ναι εε. Στην πράξη παραδείγματος χάρη όταν τώρα γίνεται το μάθημα παραδείγματος χάρη των Θρησκευτικών...ή το μάθημα της εεε Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που κάνουμε. Εκεί μέσα ακριβώς εε μεταφέρουμε κι αυτό το... ή το θέμα της Γεωγραφίας, που λέν παραδείγματος χάρη ότι ο πληθυσμός μας είναι έντεκα εκατομμύρια. Εξηγούμε ότι δεν είναι έντεκα εκατομμύρια όλοι Έλληνες οι ντόπιοι κάτοικοι. Έχουμε και ανθρώπους οι οποίοι έχουν έρθει από την τάδε χώρα, την τάδε, την τάδε. Αναφέρονται δηλαδή συγκεκριμένα και λέμε ότι και αυτοί οι άνθρωποι έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία μας, εργάζονται, δουλεύουν, προσφέρουν και εε ακριβώς τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι τώρα πια δεν είμαστε μόνοι μας όπως γινόταν παλιά.

dire qu'on ne doit pas faire ça! Que nous n'avons rien de plus parce que nous sommes grecs et parce que nous nous trouvons dans notre pays et que lui...C'est-à-dire, plutôt dans ce sens-là! (entr. A23, l. 68-73)⁴⁸⁹

Quoique ces deux enseignants n'intègrent pas dans leur enseignement une approche interculturelle du savoir proprement dite, les discussions déclarées être effectuées avec leurs élèves sont d'une forte utilité sociale. En adoptant les paroles de Fourez, c'est comme si « *les enseignants s'imaginent et se représentent comme des acteurs sociaux participant à un projet de société*⁴⁹⁰ » se chargeant de la mission de préparer les élèves à s'adapter à la nouvelle réalité sociale les invitant à apprendre à coexister avec l'autre, le différent qui est, entre autres, porteur d'éléments culturels différents.

3.6. « Le programme à enseigner est tellement lourd qu'il ne laisse pas le temps d'insister sur ces débats »

Un facteur censé empêcher les enseignantes suivantes (une maîtresse généraliste et une enseignante d'anglais respectivement) de mettre en œuvre l'innovation éducative en question est rattaché au fonctionnement du système éducatif grec. Selon elles, le programme surchargé et le grand nombre d'enfants dans la classe ne laissent pas de temps suffisant pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques d'enseignement :

Mais je pense que le programme à enseigner est tellement lourd qu'il ne nous laisse pas le temps d'insister autant qu'on le voudrait sur ces débats... [...] Non pas que les autres matières n'aient pas dans leur contenu quelque chose qui aiderait, mais il est plus difficile de les aborder de manière étendue, faute de temps. (entr. A2, l. 90-98)⁴⁹¹

A3: On essaie de...baisser les standards, de simplifier le manuel autant que possible, d'éviter les exercices qui ne peuvent pas se faire, les exercices oraux, ceux qui ont des jeux ou qui se font en équipes. Ce sont ceux-là sûrement qui font surgir l'interculturalisme, mais on est obligés de les supprimer. Ce n'est pas possible de les faire.

⁴⁸⁹ **A23:** Όταν ακούω έτσι κάποια, κάποιες έτσι... εε άσχημες συμπεριφορές ως προς το διαφορετικό, συγκεκριμένα τώρα εδώ ως προς το.. τις διαφορές προς κάποιους λαούς, εκεί θα πιάσουμε έτσι μια συζήτηση. Και θ'αρχίσω.. θ'αρχίζουμε να λέμε εεε στο ότι δεν πρέπει να γίνεται αυτό! Στο ότι δεν έχεις εσύ κάτι παραπάνω επειδή είσαι Έλληνας και επειδή είσαι στη χώρα σου και κείνος... Δηλαδή, εκεί, περισσότερο εκεί!

⁴⁹⁰ Fourez G., 2006, *Eduquer*, 3^e édition, Coll. Pédagogies En Développement, De Boeck, Bruxelles, p. 167.

⁴⁹¹ Εεε αλλά θεωρώ ότι η... ο όγκος της ύλης είναι τόσος μεγάλος που δεν σε αφήνει να... να εμείν, να να επιμείνεις όση, όση ώρα εσύ θέλεις με διάφορες συζητήσεις, με... [...] Όχι ότι δεν έχουνε στο περιεχόμενό τους και τα άλλα μαθήματα, απλά είναι δύσκολο λόγω χρόνου, να το προσεγγίσεις αναλυτικά.

On n'en a pas le temps, ni l'envie. Quand vingt cinq enfants dans une classe sont fatigués parce que c'est la fin de la journée, ce n'est pas possible de les faire travailler en groupe ou en couple pour parler et dialoguer. Sous peine d'avoir du chahut. Dans ces conditions, comment parler de la manière dont on se voit les uns les autres et de les faire échanger des avis interculturels. On a juste le temps de faire une lecture, une orthographe, d'aborder le côté traditionnel du cours, c'est-à-dire exactement celui qu'on voulait éviter. L'enseignement traditionnel est finalement celui que l'on fait: orthographe, lecture, orthographe, exercices, grammaire! Voilà! Il n'y a pas de temps pour tout le reste. (entr. A3, l. 205-219)⁴⁹²

Les raisons avancées par les enseignants pour ne pas innover devant la composition culturellement hétérogène de la population scolaire peuvent se rattacher à la conception énoncée par Maurice Tardif et Claude Lessard, selon laquelle, « *dans plusieurs pays, les enseignants se sentent isolés, essoufflés et partout leur message est le même : ils manquent de temps pour tout faire et leur niveau de stress augmente devant les obstacles et difficultés multiples qu'ils rencontrent dans leur travail quotidien.*⁴⁹³ » Nous trouvons vraiment intéressante la constatation faite par les mêmes auteurs à propos du métier d'enseignant aujourd'hui. Comme ils le soulignent, « *sur le plan quantitatif (heures, semaines de travail, nombre d'élèves par groupe, etc.) la tâche des enseignants n'a guère varié depuis les années 1960, mais il en va autrement sur le plan qualitatif, car plusieurs facteurs contribuent à l'alourdir et à la complexifier. Par exemple, les groupes d'élèves sont plus hétérogènes qu'auparavant et leurs besoins sont plus diversifiés*⁴⁹⁴ ».

⁴⁹² Αλλά είναι δύσκολα! Είναι δύσκολα. [...] Πάρα πολύ! [...] Υπάρχουν δυσκολίες. Και μετά σ'όλο αυτό να εντάξεις και την διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, εντάξει, δεν γίνεται, χάνεται! Ναι. **INT:** Μμμ. Τι κάνετε δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση; Πώς, εε το διαμορφώνετε στο δικό σας το μάθημα; **A3:** Ναι. Εντάξει, προσπαθούμε να... μειώσουμε τα στάνταρ, να απλοποιήσουμε το βιβλίο όσο γίνεται, να... να κόβουμε ασκήσεις που δε γίνονται, προφορικές, με παιχνίδια, με ομαδικά πράγματα, που ίσως μέσα από αυτά θα φαινόνταν η διαπολιτισμικότητα, αλλά αυτά αναγκάζεσαι να τα κόψεις. Δεν γίνονται. Δεν γίνονται, δεν υπάρχει ο χρόνος, δεν υπάρχει η διάθεση, όταν σε μια τάξη είναι είκοσι πέντε παιδιά... και είναι κουρασμένα, είναι η τελευταία ώρα ή ο,τιδήποτε δεν μπορείς να τα βάλεις να δουλέψουν σε ομάδες ή σε δυάδες να μιλήσουν, να γίνει διάλογος. Θα γίνει μεγάλη φασαρία. Οπότε, πώς θα μιλήσεις μετά και πώς θα δουν ο ένας τον άλλον, ν'ανταλλάξουν απόψεις διαπολιτισμικές, απ'τη στιγμή που υπάρχει χρόνος για να κάνεις μια ανάγνωση, μια ορθογραφία, να πας στο παραδοσιακό... κομμάτι, εντελώς δηλαδή, αυτό που ήθελες ν'αποφύγεις, την παραδοσιακή διδασκαλία, αυτό είναι που κάνεις στο τέλος, ορθογρα, ανάγνωση, ορθογραφία, ασκήσεις, γραμματική! Αυτό! Δεν υπάρχει χρόνος για όλα τ'άλλα.

⁴⁹³ Tardif M. et Lessard Cl. (dir.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui*, collection : PED, De Boeck, Bruxelles, p. 4.

⁴⁹⁴ *Ibidem*.

Toutefois, la perception selon laquelle certains facteurs liés au fonctionnement du système éducatif du pays sont censés empêcher l'exploitation dans les pratiques de classe de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire est partiellement réfutée par l'enseignante suivante. En effet, cette locutrice déclare que l'enseignant qui veut innover, le fait, même au détriment du temps de ses cours sans que cela provoque de problèmes au déroulement du programme d'enseignement :

A19: [...] Les manuels peuvent aider, bien sûr, ils peuvent donner le stimulus! Parce que moi, par exemple, si les textes ne me fournissent pas de stimulus pendant certaines périodes au cours de l'année, au moins - parce qu'on en a besoin de quatre ou cinq pour avoir un motif - je ne peux pas y consacrer beaucoup de temps. Mais les possibilités qui nous sont données à travers différentes situations en classe et hors des cours également, sont tellement nombreuses, que si l'instituteur veut les exploiter, il le fait! Au détriment du temps de ses cours, mais là n'est pas le problème. Si on ne veut pas, on ne le fait pas, tout simplement. (entr. A19, l. 62-68)⁴⁹⁵

3.7. « A part les personnages du manuel qui sont multiculturels, le programme est toujours le même »

Selon l'enseignant ci-dessous, la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels n'a pas entraîné de changements dans les pratiques de classe déclarées. Comme il le précise de manière significative, à part les personnages des manuels qui sont multiculturels les pratiques de classe restent toujours les mêmes :

INT: De quelle manière en tenez-vous compte en classe? Quelle forme prennent les activités?

A7: Je ne pense pas que les activités ont spécialement changé, en dehors de la prise de connaissance avec les personnages du manuel qui sont multiculturels. [...] À part ça, le programme est toujours le même. Ce sont les manuels qui sont un peu différents. (entr. A7, l. 77-85)⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ **A19:** [...] Τα βιβλία μπορούν να βοηθήσουν, σαφώς, μπορούν να σου δώσουν το έρισμα! Γιατί εγώ, αν από ένα κείμενο π.χ. δεν έχω ένα έρισμα σε... κάποια χρονικά διαστήματα μέσα στη χρονιά, έστω, γιατί θες τέσσερα πέντε να πάρεις αφορμή, όσο να ναι δε μπορώ να αφιερώσω πολύ χρόνο, αλλά είναι τόσες οι δυνατότητες που σου δίνουν οι διάφορες καταστάσεις μέσα στη τάξη, κι εκτός μαθημάτων, που άμα θες εσύ σαν δάσκαλος να το εκμεταλλευτείς, το κάνεις! Τρώγοντας και χρόνο απ'τα μαθήματά σου, και δεν είναι αυτό το πρόβλημα. Αν δε θες, απλά δεν το κάνεις.

⁴⁹⁶ **INT:** Πώς το εφαρμόζετε στη πράξη; Δηλαδή τι μορφή έχουν οι δραστηριότητες;
A7: Οι δραστηριότητες εεε οι δραστηριότητες δε νομίζω ότι αλλάζουν ιδιαίτερα. Πέρα από ότι σου... εε στην αρχή των βιβλίων σου γνωρίζουν τέλος πάντων, κάνεις κάποια γνωριμία με τους ήρωες του βιβλίου και βλέπεις ότι έχουν μια πολυπολιτισμικότητα. [...] Εεε από κει και πέρα η ύλη είναι η ίδια που χανε πάντα, εεεε λίγο έτσι τα βιβλία είναι πιο... εεμ έχουνε, είναι διαφορετικά απ'ότι... παλαιότερα.

Cette conception enseignante nous fait penser à ce que dit Christian Maroy, à savoir que les enseignants ont souvent du mal à transformer leurs pratiques de classe suivant l'innovation éducative en question. Selon l'auteur, il est souvent plus facile pour eux d'assimiler l'innovation aux pratiques de classe utilisées jusqu'alors, c'est-à-dire d'incorporer l'innovation aux traditions établies⁴⁹⁷. Dans ce cas précis évoqué par l'enseignant ci-dessus, l'innovation, parue sous forme de produit – les nouveaux manuels du primaire –, renforce une pédagogie traditionnelle lorsque les pratiques éducatives antérieures demeurent malgré son utilisation. Il faut pourtant noter, que c'est la personnalité de l'enseignant et sa formation professionnelle qui jouent un rôle significatif dans sa décision de tirer profit des éléments interculturels présents dans les manuels, quels que soient leur nombre et leur contenu, ou simplement de les ignorer.

Synthèse

La presque moitié des enseignants interviewés (11 enseignants sur 24, dont 5 maîtres généralistes, 5 enseignantes de langues étrangères et 1 enseignant de Musique) déclarent exploiter de quelque manière dans leurs pratiques de classe la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Pour ce qui concerne les maîtres généralistes, l'exploitation de la diversité du public scolaire se fait surtout à travers de références à des aspects culturels des pays d'origine des élèves étrangers, tandis que les enseignantes des langues étrangères y procèdent à travers la valorisation de la diversité linguistique du public scolaire. Néanmoins, selon ces enseignants, l'exploitation dans l'enseignement de la diversité du public scolaire se fait de façon plutôt occasionnelle ou intercalaire. De l'autre côté, un nombre important des enseignants interviewés (7 enseignants, dont 6 maîtres généralistes et 1 enseignante de Musique) avouent accorder une place très faible à des contenus ou démarches interculturels au sein de leur enseignement. Les raisons les plus souvent avancées par les enseignants pour justifier leurs pratiques de classe sont, d'une part, la surcharge du programme scolaire ne laissant pas de temps pour la mise en œuvre de pratiques innovantes, et, d'autre part, le manque de formation sur les langues et cultures des élèves étrangers fréquentant l'école primaire.

⁴⁹⁷ Christian Maroy, « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique », in Tardif M. et Lessard Cl. (dir.), *op. cité*, p. 6-7.

Chapitre 5. Analyse des éléments représentationnels de soi et des besoins éprouvés face à la composition culturellement mixte du public scolaire

Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons les éléments concernant les représentations des enseignants du primaire sur leurs propres compétences face à l'innovation éducative. Nous nous intéressons à voir les besoins exprimés et, plus précisément, le type d'aide qu'ils souhaitent éventuellement recevoir par les autorités éducatives centrales pour exercer efficacement leur métier devant la composition culturellement hétérogène du public scolaire. Les représentations des enseignants examinées dans cette partie ont un intérêt particulier pour notre étude car, d'après une des hypothèses émises au début de cette recherche, nous considérons que plus les enseignants se sentent incompetents devant la nouvelle réalité éducative entraînée par la composition linguistiquement et culturellement hétérogène des classes scolaires, plus la place qu'ils accordent à l'innovation éducative dans leurs pratiques de classe déclarées est faible.

1. Besoin d'aide exprimé face à l'innovation éducative

Comme nous le verrons dans les discours des enseignants présentés par la suite, la majorité d'entre eux souhaitent recevoir une formation appropriée par l'Etat et du support matériel pour qu'ils puissent répondre efficacement aux nouveaux besoins sociaux et éducatifs. En plus, certains enseignants souhaitent recevoir plus d'instructions sur la mise en application des nouveaux manuels didactiques, ou bien le remplacement de ces manuels par de nouveaux comportant des éléments sur les langues et cultures des élèves étrangers fréquentant les classes du primaire.

1.1. « J'aimerais qu'on nous donne quelques conseils pratiques, en dehors des théories »

Les locuteurs suivants, aussi bien les maîtres généralistes que les enseignants de spécialité, souhaitent recevoir des conseils pratiques de la part des responsables ministériels pour adapter leurs pratiques d'enseignement au potentiel pluriculturel de leur classe.

a. *Maîtres généralistes*

Une question éducative qui semble préoccuper davantage les enseignants ci-après est celle de la méthode éducative appropriée à adopter auprès des élèves étrangers qui ne maîtrisent pas bien le grec afin de pouvoir assurer une égalité de chances pour la population scolaire dans son intégralité (voir aussi entretien A2 lignes 125-132) :

A5: Oui. Nous en voulons, oui. C'est-à-dire que nous voudrions avoir quelques connaissances générales supplémentaires - spécialement nous, les plus anciens- sur l'attitude à adopter devant un enfant [étranger]. Ce qu'on doit faire pour un enfant, selon bien sûr la façon dont il arrive à l'école. Parce qu'il y a des enfants qui sont nés et qui ont grandi en Grèce, qui parlent parfaitement le grec et il peut y avoir un enfant de dix ans par exemple, qui arrive soudain en Grèce et à l'école grecque. [...] On devrait savoir plus de choses, sur la façon d'agir, d'aborder cet enfant, sur la méthode qu'on devrait suivre, dans quelle classe devrait-on l'intégrer? (entr. A5, l. 212-223)⁴⁹⁸

A7: Je voudrais de l'aide sur la façon d'enseigner simultanément à des enfants grecs et à des enfants étrangers! Je ne peux pas travailler en classe! Je ne peux pas aider! En dehors d'aller parler pendant une ou deux minutes par dessus l'épaule d'un élève (étranger, NDLT), de lui montrer quelque chose, de lui expliquer vite fait, s'il arrive à comprendre, je ne peux pas travailler! J'ai une classe qui doit avancer! (entr. A7, l. 171-176)⁴⁹⁹

Par ailleurs, comme la locutrice suivante le souligne, les enseignants devraient être prêts à gérer la nouvelle situation éducative avant qu'ils entrent dans la classe scolaire actuelle. Elle insiste sur cette conception en expliquant qu'elle a terminé ses études à une époque où les nouveaux manuels avaient déjà été intégrés dans le système éducatif du pays. Encore une fois, un problème capital soulevé est celui du manque de connaissance de la langue d'enseignement par les élèves étrangers de l'école primaire :

⁴⁹⁸ **A5:** Ναι. Κοιτάζετε, αν θα θέλαμε ναί. Δηλαδή, εμείς θα... πώς το λένε, θα... εε θέλαμε κάποιες επιμέρους ας πούμε γενικές εε γνώσεις για το πώς μπορούμε, ειδικά εμείς που είμαστε και πιο παλαιοί, πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε ένα παιδί, τι πρέπει να κάνουμε για ένα παιδί, ανάλογα με το.. πώς βέβαια έρχεται στο σχολείο γιατί μπορεί να σου 'ρθει ένα παιδί το οποίο γεννήθηκε, μεγάλωσε στην Ελλάδα, μιλά τέλεια τα ελληνικά, και μπορεί να σου 'ρθει και κάποιο παιδί σε ηλικία δέκα χρονών ας πούμε, το οποίο παιδί αυτό έρχεται ξαφνικά στην Ελλάδα και πάει σ'ελληνικό σχολείο. [...]...έπρεπε να ξέρουμε περισσότερα πράγματα, τι θα κάνουμε, πώς θα το αντιμετωπίσουμε αυτό το παιδί, ποια διαδικασία θ'ακολουθήσουμε, σε ποια τάξη θα το εντάξουμε;

⁴⁹⁹ **A7:** Πώς μπορώ εεε να... κάνω ίσως μια συνδιδασκαλία των παιδιών των.. των Ελλήνων και των παι, των αλλοδαπών! Δε, δε μπορώ να δουλέψω μες τη τάξη! Δεν, δε μπορώ να βοηθήσω! Πέρα απ'το ότι μπορώ να πάω ένα δυο λεπτάκια από πάνω του, να του δείξω κάτι ίσως, να του... εξηγήσω κάτι με... όπως, όπως το καταλαβαίνει, τέλος πάντων, αν το καταλαβαίνει, εεε δε μπορώ να δουλέψω! Έχω μια τάξη που πρέπει να προχωρήσει!

A8: Nous devrions être absolument prêts à gérer cette situation! Comment, par exemple, agir avec un enfant qui arrive à l'école et qui ne parle pas du tout le grec, quand il n'y a pas de section d'accueil ou de section d'intégration et que cet enfant se retrouve dans votre classe? [...] C'est un problème important [connaissance insuffisante du grec]! J'ai l'impression que nous, les instituteurs, nous planons dans le vide! Nous ne sommes pas prêts pour tout cela! Et je vous répète que j'ai terminé mes études en 2007! À l'université pédagogique d'Athènes! Je suis très déçue! (entr. A8, l. 191-195/209-212)⁵⁰⁰

Ce qui est vraiment frappant dans son discours c'est la conception selon laquelle les enseignants planent dans le vide faute de formation reçue sur l'enseignement dans une classe multiculturelle. En poursuivant son discours, elle souligne le fait que la formation sur l'éducation interculturelle doit désormais constituer une unité d'enseignement obligatoire au sein des études universitaires de formation professionnelle de base. Selon elle, cette question éducative est trop sérieuse pour que les enseignants y travaillent par intuition :

A8: Personnellement je voudrais que l'université offre des cours spéciaux sur l'éducation multiculturelle qui est un phénomène auquel nous devons faire face tous les jours! Désormais notre enseignement doit être interculturel. Il ne peut pas en être autrement! Les faits sont là! J'aurais aimé être préparée pour cela! En un semestre pendant lequel j'ai suivi un cours d'option à la fac, j'ai appris quelques points théoriques mais ça ne m'a pas aidée à gérer ce que j'affronte dans ma classe. C'est-à-dire que nous, les enseignants, nous travaillons plus par intuition! Par intuition et avec bonne humeur. Et avec les connaissances générales dont dispose chacun, s'il en dispose...! (entr. A8, l. 219-231)⁵⁰¹

Dans le discours suivant, nous dégageons le besoin exprimé d'un soutien effectif procuré aux enseignants de la part des conseillers pédagogiques. A l'examen de

⁵⁰⁰ **INT:** Εεε πού θα θέλατε να βοηθηθείτε; Ποιες πιστεύετε δηλαδή ότι είναι οι ανάγκες του εκπαιδευτικού στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα που αυτή και μέσα στο σχολείο λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο, έτσι δεν είναι; **A8:** Εεε, θα έπρεπε οπωσδήποτε να είμαστε προετοιμασμένοι για να διαχειριστούμε αυτή τη κατάσταση! Δηλαδή πώς, για παράδειγμα, πώς αντιμετωπίζεις ένα παιδί που έρχεται στο σχολείο, δε ξέρει να μιλάει καθόλου ελληνικά, δεν υπάρχει τμήμα υποδοχής ή κάποια τάξη ένταξης, τμήμα ένταξης, και ξαφνικά αυτό το παιδάκι βρίσκεται μέσα στη τάξη σου; Είναι, είναι μεγάλο το θέμα! Δεν υπάρχει, εδώ έχω την αίσθηση ότι είμαστε... αιωρούμαστε δηλαδή οι δάσκαλοι! Δεν έχουμε προετοιμαστεί για τίποτα από αυτά! Και σας λέω ότι έβγαλα τη σχολή το 2007! Τελείωσα το Παιδαγωγικό.. της Αθήνας! Το Παιδαγωγικό της Αθήνας! Εεε είμαι πολύ απογοητευμένη!

⁵⁰¹ **A8:** Εγώ προσωπικά θα ήθελα να υπάρχουνε στη σχολή ειδικά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εεε που είναι κάτι που πρέπει να το αντιμετωπίζουμε δηλαδή καθημερινά! Δηλαδή, πλέον η εκπαίδευσή μας πρέπει να είναι διαπολιτισμική! Δε μπορεί να είναι διαφορετική! Εκ των πραγμάτων δηλαδή! Εεε θα ήθελα να είχα προετοιμαστεί σ'αυτό! Και με το ένα εξάμηνο που έκανα ένα μάθημα εεε επιλογής στη σχολή μου, να μεν πήρα κάποια πράγματα θεωρητικά όμως περισσότερο, εεε αλλά δεν με βοήθησε ιδιαίτερα στο να... διαχειριστώ έτσι μέσα στη τάξη μου αυτό που αντιμετωπίζω. Δηλαδή, με διαίσθηση δηλαδή λειτουργούμε περισσότερο οι δάσκαλοι! Με διαίσθηση και με καλή διάθεση. Και με τις γενικές γνώσεις που έχει, αν έχει κάποιος, εεε γιατί εγώ είμαι τώρα τριάντα οκτώ!

cette séquence, nous pouvons dire que l'absence de conseillers pédagogiques bien qualifiés, formés et capables de guider les enseignants dans leur œuvre éducative innovante apparaît comme un obstacle qui gênerait la mise en œuvre de pratiques éducatives innovantes :

INT: Que voudriez-vous? C'est-à-dire, que voudriez-vous que le ministère fasse afin de vous aider? Quels sont vos besoins?

A20: Pour dire la vérité, je n'y ai pas pensé. Mais...je voudrais en ce qui concerne...ceux qui nous aident ce sont les conseillers. Je voudrais un conseiller peut-être un peu plus informé ou dans chaque région, quand on a dix conseillers d'éducation générale, un conseiller d'éducation spécialisée, avoir également un conseiller... comme on a un conseiller pour l'«Éducation sanitaire» disons ou l'«Éducation environnementale». Avoir une personne alors également pour l'«Éducation interculturelle». Pouvoir l'approcher, avoir une discussion sur « Vous savez, il se passe ceci. Comment est-ce que je gère le problème? ». (entr. A20, l. 91-100)⁵⁰²

b. Enseignants de spécialité

Comme nous le voyons dans la séquence suivante, cette enseignante souhaite recevoir une formation plus étendue sur la mise en application des programmes éducatifs innovants introduits dans le système éducatif grec (voir aussi entretien A10 lignes 282-286). Outre les pratiques d'enseignement à adopter auprès d'une population scolaire culturellement mixte, elle voudrait également suivre une formation sur l'application de la ZII :

A14: [...]..., c'est sûr qu'on devrait faire quelques séminaires sur tout ça! C'est-à-dire comment traiter ces enfants, comment faire la Zone flexible. Parce que chaque enfant, de chaque pays, a des besoins différents... (entr. A14, l. 150-153)⁵⁰³

La locutrice ci-après aborde, entre autres, de nouveau la question du programme surchargé de l'école primaire qui ne permet pas aux enseignants, selon elle, de mettre en œuvre les activités interculturelles proposées dans les manuels

⁵⁰² **INT:** Τι θα θέλατε; Δηλαδή, θα θέλατε να κάνει κάτι το υπουργείο για να σας βοηθήσει; Τι ανάγκες έχετε; **A20:** Δεν το χω σκεφτεί, να σου πω την αλήθεια. Αλλά... θα ήθελα σ'ότι αφορά εε αυτοί που μας βοηθάνε είναι οι σύμβουλοι. Θα ήθελα ένα σύμβουλο ίσως πιο ενημερωμένο ή σε κάθε περιφέρεια, εκεί που έχουμε δέκα συμβούλους γενικής.. εε αγωγής, ένα σύμβουλο ειδικής, να έχουμε και ένα σύμβουλο σχετικά, όπως έχουμε ένα σύμβουλο ας πούμε για... σύμβουλο, ένα κομμάτι που λέει «Αγωγή υγείας» ας πούμε και «Περιβαλλοντική αγωγή», λοιπόν, να έχουμε κι έναν άνθρωπο «Διαπολιτισμικής αγωγής». Να μπορούμε να τον προσεγγίσουμε, να έχουμε συζήτηση ότι «Ξέρεις, συμβαίνει αυτό κι αυτό. Πώς θα το χειριστό το θέμα;».

⁵⁰³ **A14:** [...] ...σίγουρα πρέπει να γίνουμε εε κάποιες... κάποια σεμινάρια για όλο αυτό! Δηλαδή πώς ν'αντιμετωπίσουμε τα παιδιά αυτά, πώς να γίνει όλη αυτή η Ευέλικτη Ζώνη δηλαδή. Γιατί το κάθε παιδί, κι από κάθε χώρα, έχει διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικά...

didactiques. Comme elle le souligne, ce problème s'accroît d'autant plus que les responsables ministériels ne donnent pas de directives pratiques aux enseignants pour les aider à réaliser, dans le temps didactique prévu, les activités interculturelles comprises dans les manuels :

A3: J'aimerais qu'on nous donne quelques conseils pratiques, en dehors des théories et de ce que disent les programmes analytiques. [...] Le manuel nous donne quelques idées sur des exercices qu'on peut faire, par exemple créer un poster ou ramasser des informations sur tel pays, ou tel aliment etc. Mais est-ce qu'on a le temps pour faire tout ça finalement? Ça c'est autre chose! On n'a pas de temps! Il devrait y avoir quelqu'un qui nous dise deux ou trois choses pratiques! Comment faire ceci, comment doit-on traiter cela en classe? Quelqu'un qui nous donne des conseils pratiques, en dehors des théories interculturelles et multiculturelles. Ça n'a plus de sens d'apprendre des définitions ou des théories. Mais d'un autre côté, il n'y a personne pour nous donner deux ou trois directives pratiques. (entr. A3, l. 159-171)⁵⁰⁴

1.1.1. « Pour moi, il serait beaucoup plus intéressant d'avoir davantage de connaissances sur l'Albanie »

Dans les passages suivants, les enseignants (un maître généraliste et une enseignante d'anglais) proposent le contenu précis de l'aide qu'ils souhaiteraient recevoir par l'Etat. Selon eux, ce qui les aiderait vraiment à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans leur enseignement serait de savoir plus de choses sur les langues et les cultures que portent les élèves étrangers de leur classe (voir aussi entretien A12 lignes 115-120, A17 lignes 260-268) :

INT: Quel genre d'aide voudriez-vous en la matière?

A4: [...] Comme la plupart des immigrés arrivent des pays de l'Est, l'État pourrait faire un manuel pour aider l'instituteur en lui donnant des informations pour comparer leurs mœurs et coutumes, leurs éléments culturels avec les nôtres. Il pourrait ainsi inclure ces informations en cours pour que ces enfants soient contents et pour que nos enfants apprennent des choses qu'ils ne connaissent pas sur ces pays qui sont difficiles à visiter. (entr. A4, l. 711-720)⁵⁰⁵

⁵⁰⁴ **A3:** Να δοθούν κάποιες, πέρα από τα θεωρητικά και το τι λένε τα αναλυτικά προγράμματα, να δοθούν κάποιες πρακτικές συμβουλές. [...] Το βιβλίο μας δίνει.. κάποιες ιδέες για εργασίες. [...] Υπάρχει χρόνος για να γίνει όλο αυτό, τελικά όμως; Άλλο θέμα αυτό! Δεν υπάρχει και χρόνος. Δηλαδή να, να υπάρξει κάποιος που να σου πει πέντε πρακτικά πράγματα! Πώς θα γίνει αυτό, πώς θα το χειριστείς μέσα στην τάξη. Πέρα από θεωρίες διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές και τι είναι το ένα, τι είναι το άλλο. Δεν έχει νόημα τώρα να μάθουμε ορισμούς ή να μάθουμε θεωρίες... Αλλά και πάλι δεν υπάρχει κάποιος να μας δώσει πέντε οδηγίες.

⁵⁰⁵ **INT:** Τι βοήθεια θα θέλατε εκεί; **A4:** [...] Αλλά θα μπορούσε, θα μπορούσε, εφόσον το κράτος γνωρίζει ότι οι περισσότεροι μετανάστες έρχονται από αυτές τις χώρες, τις ανατολικές χώρες κτλ., θα μπορούσε εκεί πέρα μέσα μ'ένα εγχειρίδιο να βοηθήσει το δάσκαλο, να του δώσει δηλαδή τα εχέγγυα εκείνα τα οποία χρειάζεται ώστε διαβάζοντας αυτά και συγκρίνοντας τα δικά τους ήθη και έθιμα, τα πολιτισμικά στοιχεία τα δικά τους με τα δικά μας να τα εντάξει και αυτά σ'ένα

A15: [...] C'est-à-dire que pour moi, il serait beaucoup plus intéressant, disons, d'avoir, par exemple, davantage de connaissances sur l'Albanie, pour pouvoir les incorporer [dans mon cours], et que les enfants s'intéressent plus à certaines choses, par exemple à certains autres pays. Mais précisément, pour ces enfants qui sont désormais partout en Grèce...il devrait y avoir quelque chose, un séminaire peut être différent (elle rit). Je dis ça comme exemple. Mais actuellement il n'existe rien. À ma connaissance. (entr. A15, l. 137-143)⁵⁰⁶

La conception présentée ci-dessus, selon laquelle les enseignants doivent se procurer des informations sur les aspects culturels des pays d'origine des élèves étrangers est élargie par Pantazis (2002, p. 211) selon qui, pour que les enseignants soient capables d'enseigner dans les classes scolaires actuelles ils doivent au préalable être informés sur les règles, les principes, les valeurs, la culture, les conditions économiques et sociales qui déterminent la vie des groupes culturels/ethniques et des minorités. Les enseignants doivent venir en contact avec ces groupes et à travers une formation suivie devenir capables de comprendre « l'étranger » afin qu'ils puissent tolérer et promouvoir la diversité au sein du processus d'enseignement/apprentissage. Cela nécessite une formation continue dispensée aux enseignants, couvrant des domaines de savoir spécifiques tels que la pédagogie, la sociologie, la psychologie et l'ethnologie⁵⁰⁷.

1.1.2. « Je voudrais beaucoup qu'on m'aide sur les nouveaux manuels »

L'aide souhaitée par les enseignants suivants concerne de nouveau une formation dispensée par l'Etat, mais cette fois la priorité s'accorde à la formation sur les nouveaux manuels didactiques. Cette représentation des enseignants à l'égard de leurs besoins nous fait supposer que la formation sur les nouveaux manuels déjà mise sur place par le ministère ne les a pas vraiment satisfaits :

ευρύτερο πλαίσιο μαθημάτων και να μπορέσει έτσι, και τα παιδιά αυτά θα αισθάνονταν ευχαρίστηση αλλά και τα δικά μας θα αισθάνονταν ευχαρίστηση, δηλαδή θα μαθαίνανε πράγματα τα οποία δεν τα έχουν ζήσει και, βέβαια, και δύσκολο είναι να πάνε να επισκεφθούν τις χώρες.

⁵⁰⁶ **A15:** [...] Δηλαδή για μένα θα 'τανε πολύ ενδιαφέρον ας πούμε να ξέρεις για κάθε, ας πούμε για την Αλβανία να ξέρω κάποια πράγματα παραπάνω, έτσι να μπορέσω να τα ενσωματώσω και τα παιδιά ας πούμε να ενδιαφερθούν για κάποια πράγματα παραπάνω, για, ξέρω γω, κάποιες άλλες χώρες δηλαδή. Αλλά, ειδικά για τα παιδιά που ναι σ'όλη την Ελλάδα πλέον... θα 'πρεπε να γίνει κάτι, κάτι, ίσως ένα σεμινάριο διαφορετικό (γελάει). Λέω τώρα. Αλλά δεν, δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάτι. Απ'όσο ξέρω.

⁵⁰⁷ Cité dans Vassileios A. Pantazis (Βασίλειος Α. Πανταζής), 2004, « Πολυπολιτισμικό Curriculum – πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός », in Bagakis G. (Μπαγάκης Γ.) (επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Athènes, p. 264-274.

Nous apprenons qu'il existe une loi pour-ci, pour-ça et nous ne savons pas de quelle manière nous allons l'appliquer. Celui qui devra l'appliquer c'est l'instituteur! Si on ne le forme pas, si on ne lui montre pas, si on ne lui enseigne pas, rien ne se passera! Nous avons des instituteurs ici qui ont fini leurs études pédagogiques il y a trente ou trente cinq ans. Et bien, je peux vous dire que je doute que ces enseignants aient suivi plus d'un ou deux séminaires. Comment cet enseignant ira-t-il enseigner les nouveaux manuels? [...] D'abord, moi, en tant qu'instituteur, je voudrais beaucoup qu'on m'aide sur les nouveaux manuels! Je voudrais écrire sur un papier, chaque jour, toutes les questions que je me pose et savoir qu'un pédagogue viendra m'aider à y répondre! (entr. A4, l. 342-350/407-410)⁵⁰⁸

INT: Voudriez-vous de l'aide quelque part?

A13: Euh, bien sûr!

INT: Que voudriez-vous que le ministère fasse pour vous?

A13: D'abord des séminaires! Des séminaires. Bien sûr, nous voudrions aussi des séminaires pour les nouveaux manuels, nous voudrions des séminaires en général, parce que nous devons être tous aidés. Dans tous les domaines. La vie avance et nous ne sommes pas cloués, il faut que nous nous modernisions en général! Surtout des séminaires. (entr. A13, l. 90-98)⁵⁰⁹

Ce qui est par ailleurs intéressant dans la première séquence ci-dessus c'est la conception lancée par le locuteur, selon laquelle, les enseignants qui ont une expérience professionnelle plus longue sont plus négligés par l'Etat que les enseignants plus jeunes en ce qui concerne leur formation professionnelle sur les innovations éducatives. Toutefois, comme on l'a déjà vu auparavant, même les enseignants qui ont terminé récemment leurs études universitaires n'ont pas suivi une formation suffisante sur la mise en application des nouveaux manuels didactiques ni sur la mise en œuvre de l'éducation interculturelle.

⁵⁰⁸ **INT:** Και στο τομέα αυτό εε αυτής της καινοτομίας, της εισαγωγής μιας διαπολιτισμικής διάστασης; Πάνω σ' αυτό έχει γίνει κάποια επιμόρφωση; **A4:** Τίποτα! Τίποτα απολύτως, σε μας! [...] Ακούμε δηλαδή, υπάρχει νόμος για το ένα για το, ναι αλλά πώς θα υλοποιηθεί; Και εκείνος ο οποίος θα τους υλοποιήσει είναι ο δάσκαλος! Αν δεν τον επιμορφώσεις, αν δεν του δείξεις, αν δεν τον διδάξεις, δε γίνεται τίποτα! Εδώ πέρα έχουμε δασκάλους που έχουν τελειώσει πριν, ξέρω γω, τριάντα, τριάντα πέντε χρόνια, τα παιδαγωγικά τμήματα, παιδαγωγικές ακαδημίες. Ε σας πληροφορώ, σε πληροφορώ ότι αυτοί οι άνθρωποι αμφιβάλλω αν έχουν παρακολουθήσει ένα δυο σεμινάρια. Πώς θα διδάξει τα καινούρια βιβλία αν δε καθίσει κάποιος συνέχεια..., είναι αυτό που λέμε! [...] Εμείς θα θέλαμε να βοηθηθούμε πάρα πολύ, πρώτον, εγώ, σαν δάσκαλος, πάνω στα βιβλία, τα καινούρια! Ό,τι απορίες έχω καθημερινές θα μπο, να μπορούσα να τις γράφω και να ήξερα ότι θα ρθει, θα έρθει κάποιος παιδαγωγός που θα μπορούσα να του τις υποβάλλω και να μου τις λύσει! Και να με βοηθήσει!

⁵⁰⁹ **INT:** Εμμ θα θέλατε να βοηθηθείτε κάπου; **A13:** Ε βέβαια! **INT:** Τι θα θέλατε να κάνει... **A13:** Βέβαια! **INT:** ... το υπουργείο για σας; **A13:** Καταρχήν εε σεμινάρια! Σεμινάρια. Βέβαια σεμινάρια θέλουμε και για τα βιβλία, σεμινάρια θέλουμε γενικά γιατί πρέπει να βοηθηθούμε όλοι. Σε όλους τους τομείς. Η ζωή προχωράει και δεν είμαστε καθηλωμένοι, πρέπει να εκσυγχρονιστούμε γενικότερα! Σεμινάρια βασικά.

1.2. « *Il faut avoir des outils pour travailler, c'est-à-dire le matériel nécessaire* »

Conjointement au sujet de la formation effectuée sur l'innovation éducative en question, un autre sujet évoqué par les enseignants de spécialité ci-dessous (un enseignant de Musique et une enseignante d'allemand respectivement) comme condition indispensable pour la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes est celui du matériel approprié procuré aux enseignants :

Il lui faut aussi des outils pour travailler, c'est-à-dire le matériel nécessaire: pour nous les musiciens, les instruments, le matériel sonore, pour tous les enfants, mais adaptés à ces besoins. (entr. A10, l. 287-288)⁵¹⁰

A18: [...] Alors avoir une salle avec des ordinateurs ou...quelque chose de plus disons, afin de rendre le cours un peu plus intéressant pour les enfants, je considère que c'est quelque chose...je le considère comme irréalisable! Ceci étant dit, bien sûr que je le voudrais! C'est-à-dire que je voudrais me former au niveau théorique, mais au niveau pratique également! (entr. A18, l. 121-125)⁵¹¹

1.3. « *J'aurais aimé qu'il y ait du travail en commun avec les autres professeurs* »

Une proposition très intéressante lancée par les enseignants ci-après (deux enseignantes de langues étrangères et un maître généraliste respectivement) est celle de la collaboration des enseignants entre eux. Selon les représentations des enseignants, cette collaboration n'est pas entendue être refermée dans le cadre restreint de l'établissement scolaire, mais pour qu'elle soit constructive et bénéfique pour les enseignants impliqués elle doit s'étendre à une communication entre des enseignants travaillant dans des écoles différentes, dans des régions différentes :

A6: [...] Donc, donc toute la dimension culturelle et civilisation est très difficile à introduire ! Il n'y a pas de soutien ! Parce que pour ça il faut sortir un peu de la classe ! Eh ? Il faut avoir des projets, il faut eheh il faut que la structure de l'école supporte ça et encourage ça ! Parce que sinon le professeur tout seul ne peut pas. [...] Voilà. Si y a pas de soutien, si y a pas de compréhension autour de ça, c'est, ce sont

⁵¹⁰ **A10:** Εεε τα εργαλεία για να δουλέψει, δηλαδή, το απαραίτητο υλικό. Για μας τους μουσικούς, όργανα, ηχητικό υλικό, και για όλα τα παιδιά, αλλά και προσαρμοσμένα σ' αυτές τις απαιτήσεις.

⁵¹¹ **A18:** [...] Εεεμ οπότε το να υπάρξει αίθουσα με υπολογιστή ή με... κάτι παραπάνω τέλος πάντων προκειμένου να γίνει το μάθημα έτσι πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, το θεωρώ κάτι το οποίο είναι... το θεωρώ ανέφικτο! Από κει και πέρα, σίγουρα θα το ήθελα! Δηλαδή και να επιμορφωθώ σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό!

pas des projets qui peuvent se faire d'un seul côté. S'il faut deux jambes, si on a qu'une... ça s'écroule.

INT: Alors, où auriez-vous souhaité qu'éventuellement on vous aide ?

A6: Est-ce que j'aurais.. oui, bien sûr ! [...] ... j'aurais aimé qu'y ait de... eheh comment dire... du travail en commun, enfin de travail de groupe avec les autres professeurs avec la... avec la conseillère, avec la conseillère. [...] On est, je pense que l'enseignant est seul devant la classe, est seul devant la classe ! [...] ...j'aimerais qu'on... qu'on m'aide ! C'est vrai ! Qu'on me guide un petit peu. (entr. A6, l. 48-52/64-66/215-225/247-248)

INT: Voudriez-vous de l'aide quelque part?

A15: C'est sûr! Puisque cette diversité, linguistique et culturelle existe, il est évident que...quelqu'un qui a travaillé sur le sujet peut offrir des choses, me dire quelque chose de plus. Parce qu'on n'apprend jamais tout. Moi, je connais certaines choses. Quelqu'un d'autre me dira autre chose, tiré de sa propre expérience. (entr. A15, l. 116-121)⁵¹²

A9: [...] Nous voudrions qu'on nous rapporte les expériences d'autres écoles, comme celles des grandes villes, je pense à Athènes, où il y a beaucoup d'enfants [étrangers] dans chaque classe! J'aimerais apprendre d'un instituteur de là-bas, comment il fait la classe par exemple. Ici nous avons des cas isolés et nous y faisons face. Mais comment font-ils, là-bas, où ils sont la majorité? Comment s'y prennent-ils? (entr. A9, l. 261-267)⁵¹³

Cette demande de collaboration entre les enseignants nous amène à constater qu'une caractéristique du métier enseignant dans plusieurs pays, dont la Grèce, est l'individualisme dans la mise en œuvre du processus d'enseignement. Il est vrai que, dans leur majorité, les enseignants grecs envisagent leur métier comme une affaire personnelle, qui se déroule dans une classe aux portes « fermées » et « isolée » du reste de l'établissement scolaire et, par conséquent, la collaboration entre eux est rare ou même inexistante. Pourtant, si on prend en considération que l'école représente un microcosme social et que l'action qui s'y déroule est une action sociale, celle-ci sera toujours incomplète et hésitante s'il n'y a pas de coopération entre les acteurs impliqués. Il en découle que la collaboration entre les enseignants de même spécialité et de spécialité différente est une compétence

⁵¹² **INT:** Θα θέλατε να βοηθηθείτε κάπου; **A15:** Σίγουρα! Απ'τη στιγμή που αυτή η διαφορετικότητα, η γλωσσική και πολιτισμική, είναι υπαρκτή, φυσικά και... ό,τι, όποιος έχει δουλέψει πάνω στο αντικείμενο μπορεί να προσφέρει, να μου πει κάτι παραπάνω. Γιατί ποτέ δε μαθαίνουμε, δε τα μαθαίνουμε όλα. Εγώ ξέρω κάποια πράγματα. Ο άλλος θα μου πει κάτι άλλο, τη δική του εμπειρία.

⁵¹³ **A9:** Θα θέλαμε... να μας πουν και.. εμπειρίες και από άλλα σχολεία, εκεί που ίσως έχουν, ίσως από τις μεγάλες πόλεις νομίζω που έχουν.. νομίζω στην Αθήνα έχουνε πολλά παιδιά σε κάθε τάξη! Εκεί.. εκεί θα ήθελα να μάθω από ένα δάσκαλο, για παράδειγμα, πώς ας πούμε κάνει το μάθημα εκεί, πώς ας πούμε; Εδώ έχουμε μεμονωμένες περιπτώσεις και τις αντιμετωπίζουμε. Αλλά εκεί όμως που ναι μεγάλη.. εε πλειονότητα; Πώς εκεί το αντιμετωπίζουν;

capitale à laquelle doivent être formés les enseignants grecs pour qu'ils exercent de façon optimale leur métier.

1.3.1. « Il pourrait créer une commission de personnes qui aient une relation avec l'éducation, mais qui ne soient pas grecs »

La conception de collaboration est reprise par l'enseignante suivante mais cette fois il est question d'une coopération au niveau international. Autrement dit, ce qu'elle propose c'est la création d'une commission de personnes ayant une relation avec l'éducation et étant originaires des pays d'où viennent les élèves étrangers de l'école primaire. Par ailleurs, selon sa perception, cette commission aurait un rôle actif dans la prise de décisions concernant l'éducation dispensée en Grèce, d'autant plus que ses membres prendraient des postes de conseillers éducatifs pour guider les enseignants sur des questions d'éducation interculturelle :

INT: Voudriez-vous de l'aide quelque part?

A16: Enormément! Enormément!

INT: Que voudriez-vous que le ministère fasse pour vous aider?

A16: D'abord, il pourrait créer une commission de personnes qui aient une relation avec l'éducation, mais qui ne soient pas grecs. [...] Des Albanais, des Russes, des Indiens, quelles autres minorités habitent dans notre pays? Mais qu'ils aient une relation avec l'éducation, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas simplement originaires de ce pays. Qu'ils se rassemblent, qu'ils posent leurs priorités, qu'on trouve de quelle façon ce qu'ils proposent peut être introduit au sein de l'éducation, qu'on rédige des manuels ou des tutoriels qui pourraient être utilisés pendant la Zone flexible. Qu'il existe disons de tels conseillers dans les bureaux pour ne pas...ce n'est pas possible de trouver ces personnes directement au ministère, mais qu'il y ait des personnes disponibles pour discuter certaines choses, pour proposer des idées, pour nous dire, par exemple, que ceci ou cela existe. Pas comme ça se passe actuellement, à l'aveuglette. (entr. A16, l. 181-196)⁵¹⁴

La proposition émise ci-dessus nous fait penser à la critique portée par Evaggelou⁵¹⁵ sur les nouveaux CCIPE et PEA, selon laquelle, quoiqu'ils

⁵¹⁴ **INT:** Θα θέλατε να βοηθηθείτε κάπου; **A16:** Πάρα πολύ! Πάρα πολύ! **INT:** Τι θα θέλατε να κάνει το υπουργείο για να σας βοηθήσει; **A16:** Καταρχάς, αν μπορούσε να γίνει ένα τμήμα εε από ανθρώπους οι οποίοι έχουν σχέση με την εκπαίδευση, αλλά δεν είναι Έλληνες. [...] Αλβανοί, Ρώσοι, Ινδοί, τι άλλες μειονότητες ζούνε στη χώρα μας; Που να χουνε όμως σχέση με την εκπαίδευση, δηλαδή να μην είναι μόνο εεε από κείνη τη χώρα. Να κάτσουνε κάτω, να θέσουνε κάποια δικά τους εεε δικές τους προτεραιότητες, πώς μπορούν αυτά που λένε να μπουνε μέσα στην εκπαίδευση, να γραφτούνε βιβλία ή βοηθήματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην Ευέλικτη Ζώνη. Να μπορούμε, να υπάρχουνε ας πούμε σύμβουλοι τέτοιοι στα γραφεία, για να μην... κατευθείαν στο υπουργείο δεν μπορούμε να τους βρούμε αυτούς τους ανθρώπους, αλλά να υπάρχουνε διαθέσιμα άτομα να συζητήσεις κάποια πράγματα, να πάρεις ιδέες, να σου πούνε, ξέρω γω, ότι υπάρχει αυτό, υπάρχει εκείνο. Όχι έτσι στα τυφλά.

⁵¹⁵ Evaggelou O., *op. citée*, p. 169-172.

introduisent dans le système éducatif du pays l'approche communicative fondée sur le vécu ainsi que la ZII, donnant de cette façon sur un plan théorique – au moins – la possibilité du développement d'une dimension interculturelle dans les pratiques éducatives des enseignants, on ne pourrait pas les considérer comme interculturels parce qu'ils ne prévoient pas, entre autres, l'emploi d'enseignants venant des pays étrangers dont un nombre considérable d'élèves fréquentent l'école grecque.

1.4. « *Les manuels aussi devraient être changés et avoir des unités qui montrent cette différence* »

Par ailleurs, selon les enseignants suivants, une aide efficace face à la nouvelle situation éducative serait la fabrication de nouveaux manuels didactiques qui contiennent des éléments culturels relatifs aux pays d'origine des élèves étrangers de l'école primaire grecque. Cette affirmation renforce la conception présentée plus haut, selon laquelle, la place accordée dans les manuels didactiques à des éléments culturels venant des pays d'origine des élèves étrangers faisant partie de la population scolaire des écoles grecques est trop faible ou même inexistante :

A11: Un manuel différent qui approche...qui ait peut être moins de thèmes bien sûr, pour ne pas fatiguer de la même façon ces enfants et qui dispose de l'élément, d'un élément d'approche. C'est sûr qu'à partir de là, il y aurait des choses sur leur culture [des élèves étrangers], leur civilisation etc. qui pourraient les intéresser, on pourrait les mettre à côté, en parallèle, qu'ils voient que nous avons exactement les mêmes besoins. (entr. A11, l. 138-143)⁵¹⁶

Les manuels aussi devraient être changés et avoir des unités qui montrent cette différence, afin que les autres enfants aussi puissent comprendre les particularités de leurs camarades de classe! (entr. A13, l. 100-102)⁵¹⁷

⁵¹⁶ **A11:** Ένα διαφορετικό βιβλίο το οποίο να προσεγγίζει, να έχει πιο.., με πιθανόν λιγότερα θέματα βέβαια, ώστε να μη κουράζονται το ίδιο αυτά τα παιδιά, να υπάρχει το στοιχείο της προσέγγισης. Δηλαδή, σίγουρα από κει θα υπάρχουν κάποια πράγματα απ'τη κουλτούρα τους, το πολιτισμό τους και τα λοιπά, τα οποία μπορεί να τα ενδιαφέρει, να τα βάλουμε κοντά, να τα παραλληλίσουμε, να δούμε ακριβώς ότι έχουμε τις ίδιες ανάγκες.

⁵¹⁷ **INT:** Εμμ θα θέλατε να βοηθηθείτε κάπου; **A13:** Ε βέβαια! **INT:** Τι θα θέλατε να κάνει... **A13:** Βέβαια! **INT:** ... το υπουργείο για σας; **A13:** Καταρχήν εε σεμινάρια! Σεμινάρια. Βέβαια σεμινάρια θέλουμε και για τα βιβλία, σεμινάρια θέλουμε γενικά γιατί πρέπει να βοηθηθούμε όλοι. Σε όλους τους τομείς. Η ζωή προχωράει και δεν είμαστε καθηλωμένοι, πρέπει να εκσυγχρονιστούμε γενικότερα! Σεμινάρια βασικά. Κι από κει και πέρα... [...] Και τα βιβλία, και τα βιβλία ν'αλλάζουμε και να έχουμε εεε ενότητες που θα δείχνουν αυτή τη διαφορετικότητα για να μπορούν και τ'άλλα παιδιά να... κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες αυτών των συμμαθητών τους!

Néanmoins, il faut noter que cette perception paraît un peu étrange si on prend en considération le fait que les manuels didactiques actuels ont été introduits dans le contexte éducationnel du pays en 2005 afin de répondre aux nouveaux besoins sociaux et éducatifs de la société grecque actuelle.

1.5. « Les enseignants, de n'importe quelle spécialité, doivent d'abord aimer leur patrie »

Quoique la perception suivante concernant les besoins des enseignants devant la diversité linguistique et culturelle de l'école primaire paraisse un peu nationaliste, son sens est véritablement très important. Selon cette enseignante de Musique, pour que les enseignants soient capables de mettre sur place une approche interculturelle du savoir dans leur enseignement, ils doivent tout d'abord bien connaître et aimer leur propre culture :

INT: ...quels sont selon vous les besoins de l'instituteur face à cette diversité dans l'école grecque aujourd'hui? S'il y en a, évidemment?

A1: (Elle intervient) Dans ce cas les besoins selon moi, même si maintenant je vais paraître un peu nationaliste, le besoin est que...les enseignants, de n'importe quelle spécialité, doivent d'abord aimer leur patrie. S'ils aiment leur pays ils aiment tous les autres aussi. S'ils n'aiment pas et ne connaissent pas bien leur propre pays, je ne pense pas qu'ils soient capables d'enseigner quoi que ce soit d'autre qui, de toute façon, par nature, leur est étranger. [...] Maintenant, en ce qui concerne ce que doit faire le ministère ou les Universités d'où nous sortons pour enseigner les autres...c'est sûrement ce que je vous ai dit, de bien enseigner tout ce qui concerne notre propre culture... (entr. A1, l. 179-185/189-191)⁵¹⁸

Ce qu'elle veut dire c'est, à notre avis, que les enseignants doivent se préoccuper au préalable de l'épanouissement complet de leur propre identité personnelle et culturelle pour être par la suite capables de reconnaître et de respecter l'autre, le différent, et de transmettre ces compétences à leurs élèves. A ce propos, comme M. Byram le souligne, « *l'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, dont une*

⁵¹⁸ **INT:** ...έτσι; Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι ανάγκες του δασκάλου εεε απέναντι σε αυτήν την διαφορετικότητα μέσα στο ελληνικό σχολείο σήμερα; Αν υπάρχουν, έτσι; **A1:** (παρεμβαίνει) Οι ανάγκες σε αυτή την περίπτωση για εμένα, αν και τώρα νομίζω ότι θα ακουστώ λίγο εθνικίστρια, η ανάγκη νομίζω είναι ότι ...οι εκπαιδευτικοί οποιασδήποτε ειδικότητας πρέπει να αγαπάνε καταρχήν την πατρίδα τους. Αν αγαπάνε το τόπο τους αγαπάνε κι όλους τους άλλους. Αν δεν αγαπάνε και δεν γνωρίζουν καλά τα δικά τους δεν νομίζω ότι έχουν την ικανότητα να διδάξουνε κι οτιδήποτε άλλο, το οποίο, ούτως ή αλλιώς, εκ των πραγμάτων είναι ξένο προς αυτούς. [...] Τώρα, στο τι πρέπει να κάνει το υπουργείο ή οι Σχολές που βγάζουνε εμάς για να διδάξουμε τους άλλους, ... μάλλον είναι αυτό που είπα, να, να διδάξουνε καλά αυτά που αφορούν το δικό μας πολιτισμό...

*conscience culturelle aiguisée, c'est-à-dire la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures*⁵¹⁹ ».

Synthèse

La majorité des enseignants, indépendamment de spécialité, souhaitent recevoir une formation de contenu plutôt pratique sur l'enseignement interculturel ou sur l'enseignement des nouveaux manuels didactiques. Par ailleurs, une perception intéressante exprimée par 4 enseignants (2 maîtres généralistes et 2 enseignantes de langues étrangères), en ce qui concerne l'aide souhaitée face à l'innovation éducative en question, est celle de la coopération effective, d'une part, des enseignants entre eux et, d'autre part, des responsables ministériels avec des experts dans le domaine éducatif venant des pays d'origine des élèves étrangers fréquentant les écoles grecques. Finalement, 2 maîtres généralistes proposent le remplacement des manuels didactiques par de nouveaux qui contiennent des éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers fréquentant l'école primaire grecque.

⁵¹⁹ Cité dans Abdallah-Preteille M., *op. cité*, p. 43.

2. Profils récapitulatifs des entretiens

2.1. Entretien A1 (enseignante de Musique, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : elle a beaucoup d'élèves étrangers dans ses classes.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence serait imperceptible à ses yeux si elle ne connaissait pas qu'ils sont étrangers.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas la façon d'enseigner.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : les élèves étrangers s'assimilent bien à leurs camarades de classe et, par conséquent, ils n'ont pas de besoins spéciaux.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels n'ont pas été conçus pour l'aider à introduire une approche interculturelle dans l'enseignement ; il n'y a pas non plus d'éléments qui concernent les pays d'origine des élèves étrangers de ses classes.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante faute de formation mise sur place sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas suivi de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : —————
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : il faut tout d'abord que les enseignants connaissent bien et qu'ils aiment leur propre culture.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées* : elle n'a jamais pensé à exploiter dans l'enseignement la diversité linguistique et culturelle de ses élèves.

2.2. Entretien A2 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans la classe il y a deux élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : source de difficultés faute de connaissance de la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : elle essaie de faire dans quelques matières des références aux pays d'origine de ces élèves pour leur donner des stimuli de participer au cours.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : les élèves étrangers ont besoin de se sentir entourés par l'instituteur et la communauté scolaire.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels donnent l'opportunité de mettre en œuvre une approche interculturelle surtout à travers de débats proposés.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de l'insuffisance de formation et de soutien pédagogique par le conseiller, de la surcharge du programme, du dysfonctionnement des classes d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle a suivi un cours d'éducation interculturelle au sein de ses études universitaires, mais son contenu était plutôt théorique. En ce qui concerne la formation sur les nouveaux manuels et le soutien procuré par le conseiller, ils sont jugés pas satisfaisants.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle n'applique pas la ZII ; elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur les pratiques d'enseignement dans une classe où il y a aussi des élèves étrangers.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées* : l'enseignante ou les élèves étrangers font des références à des aspects culturels de leur pays d'origine, mais cela ne se fait pas de façon régulière.

2.3. Entretien A3 (enseignante d'anglais, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : elle a plusieurs élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence peut fonctionner aussi bien comme source de difficultés que comme source de bénéfices. Cela dépend de la façon dont l'enseignant va traiter la chose.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cela donne souvent l'occasion d'associer quelques mots qu'ils apprennent en anglais aux mots respectifs de la langue de leur pays d'origine.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : on doit trouver et établir l'équilibre entre les besoins du système éducatif et les besoins précis de chaque élève.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels essaient d'utiliser des personnages différents et à travers ces personnages de parler d'autres pays.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme, du grand nombre d'élèves dans la classe, de la difficulté des nouveaux manuels.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle a suivi un cours d'éducation interculturelle au sein de ses études universitaires, mais cela est jugé comme très peu satisfaisant. Après l'université elle n'a pas reçu de formation sur l'innovation éducative en question. Elle n'a pas de communication avec le conseiller.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : _____
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sous forme de conseils pratiques sur l'enseignement dans une classe où il y a aussi des enfants d'autres pays.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées* : elle essaie d'exploiter la diversité linguistique de ses élèves surtout à travers le vocabulaire, mais cela ne se fait pas de façon régulière.

2.4. Entretien A4 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans l'école il y a un nombre important d'élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : la plupart d'entre eux sont en Grèce depuis la maternelle, ils parlent bien le grec et ils sont complètement intégrés.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : les élèves étrangers fournissent dans le cours des éléments sur leur pays et les communiquent au groupe/classe.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : des enseignants bien formés pour pouvoir aider les élèves.
- *Représentations des nouveaux manuels* : ils ne favorisent pas autant qu'il le faudrait la mise en œuvre d'une approche interculturelle. Ces manuels sont écrits pour les petits grecs.
- *Représentations du système éducatif grec* : il est temps que l'Etat fasse une réforme des programmes analytiques et des manuels afin qu'ils contiennent plus d'éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a pas suivi de formation sur d'éducation interculturelle. En ce qui concerne la formation sur les nouveaux manuels et le soutien procuré par le conseiller, ils sont jugés comme pas satisfaisants.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : il n'applique pas la ZII et il ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation, d'informations sur les langues/cultures des élèves étrangers et d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe est très faible car l'enseignant ne connaît pas la culture des enfants qui viennent d'autres pays, la façon dont ils vivent, leurs mœurs et coutumes.

2.5. Entretien A5 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans l'école il y a un nombre faible d'élèves étrangers dont la plupart sont des élèves bilingues.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : ces élèves sont normalement intégrés dans l'école et leur présence fonctionne comme source de bénéfices.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : la présence de ces élèves donne l'occasion d'échange d'éléments culturels entre les élèves.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut que le système éducatif assure une égalité de chances pour tous les élèves.
- *Représentations des nouveaux manuels* : ces manuels ont des éléments qui pourraient aider à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.
- *Représentations du système éducatif grec* : il dit que l'école aujourd'hui se trouve en retard sur l'époque dans laquelle nous vivons car dans beaucoup d'écoles on travaille encore à l'ancienne manière.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a jamais eu de formation sur l'enseignement dans une classe où il y a aussi des enfants qui viennent d'autres pays. La formation reçue sur les nouveaux manuels ne l'a pas satisfait.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : —————
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question, sur la façon d'agir et la méthode à adopter devant un enfant qui arrive à l'école et qui ne parle pas le grec ; besoin d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : à travers de discussions il essaie de sensibiliser les élèves à la composition linguistiquement et culturellement hétérogène de la société grecque actuelle, mais il ne met pas en œuvre d'activités interculturelles auprès de ses élèves.

2.6. Entretien A6 (enseignante de français, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans les classes il y a un nombre faible d'élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est une richesse car les élèves étrangers ou dont l'un des parents est étranger s'adaptent beaucoup plus facilement à l'enseignement de la langue étrangère.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence lui permet d'élargir un petit peu sur l'Europe, de faire des références aux cultures des élèves étrangers.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : ils ont besoin d'être reconnus et valorisés (leurs langues et cultures) par le système éducatif grec.
- *Représentations des nouveaux manuels* : le livre choisi pour l'enseignement du français a dans l'introduction quelques éléments interculturels mais au fur et à mesure que les unités avancent il se recentre sur l'apprentissage du français.
- *Représentations du système éducatif grec* : elle croit que l'ouverture à une autre culture n'intéresse pas vraiment l'enseignement et le système scolaire tel qu'il est fait actuellement.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas suivi de formation sur l'éducation interculturelle et le soutien procuré par le conseiller est presque inexistant. La formation sur les nouveaux manuels (du collège) ne lui a rien apporté.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : _____
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation et de soutien procurés par l'Etat ; besoin de travail en commun avec les autres enseignants de l'établissement scolaire.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : elle exploite la diversité linguistique des élèves en leur demandant de prononcer certains mots dans leur langue. Mais cela s'effectue de façon plutôt occasionnelle.

2.7. Entretien A7 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans la classe il y a trois élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est source de difficultés faute de connaissance de la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : la présence d'élèves étrangers n'influence pas sa façon d'enseigner.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut qu'ils apprennent à maîtriser bien la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : l'existence dans les manuels de personnages avec des prénoms internationaux, de différents pays aide d'une certaine manière à la valorisation culturelle du public scolaire.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme et du dysfonctionnement de la classe d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation sur l'innovation éducative en question et le soutien lui procurée par le conseiller ne la satisfait pas. La formation sur les nouveaux manuels ne l'a pas satisfaite.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle n'applique pas la ZII et ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin d'aide sur la façon d'enseigner simultanément à des enfants grecs et étrangers.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : à part la prise de connaissance avec les personnages des manuels qui viennent de pays différents les activités n'ont pas spécialement changé. Elle essaie de parler en classe des traditions des élèves étrangers.

2.8. Entretien A8 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : dans sa classe le nombre d'élèves étrangers est très faible, mais il y a assez d'élèves rapatriés.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence fonctionne d'une façon positive car elle donne l'occasion d'entrer en contact avec des éléments culturels différents.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : les enfants eux-mêmes donnent souvent l'occasion de faire dans le cours des références aux pays d'origine de leurs parents.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut leur enseigner tout d'abord leur propre langue pour apprendre par la suite la langue du pays d'accueil.
- *Représentations des nouveaux manuels* : ils n'aident pas vraiment l'enseignant à la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir. La référence dans les manuels à des éléments culturels étrangers se fait de façon très occasionnelle.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante faute de formation dispensée aux enseignants sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : durant ses études universitaires elle a suivi un cours d'option sur l'éducation interculturelle.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : la ZII est censée être un espace de temps pendant lequel les enseignants peuvent appliquer des innovations éducatives, mais les enseignants grecs ne sont pas prêts à gérer l'innovation éducative en question.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : elle essaie d'exploiter dans le cours, surtout à travers de discussions, la diversité linguistique et culturelle de ses élèves.

2.9. Entretien A9 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : cette année il n'a pas d'élèves étrangers dans sa classe, mais les années précédentes il en avait.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est plutôt une source de bénéfices pourvu que les élèves étrangers aient appris la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas au fond la façon d'enseigner.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut qu'ils apprennent à maîtriser bien la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : dans les manuels de Langue et de Religion il y a des éléments qui aident à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme et du dysfonctionnement de la classe d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il a suivi une formation théorique sur les nouveaux manuels, mais cela n'était pas suffisant.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : —————
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question et de collaboration sur ce sujet avec des enseignants qui travaillent dans les grandes villes ; besoin d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : il essaie de discuter avec les élèves sur la diversité linguistique et culturelle, mais ces discussions visent plutôt à la prise de conscience par les élèves des privilèges de vivre dans la société locale.

2.10. Entretien A10 (enseignant de Musique, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : il y a plusieurs élèves étrangers dans ses classes du primaire.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est aussi bien une source d'avantages qu'une source de difficultés. L'avantage résulte de l'occasion offerte à l'enseignant d'enrichir du point de vue culturel son enseignement ; la difficulté résulte des préjugés qui existent dans la pensée des enfants et des adultes.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : l'enseignant devient plus flexible dans la façon d'enseigner.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : ils ont besoin d'une meilleure éducation qui résultera d'une meilleure école en général pour tous les élèves.
- *Représentations des nouveaux manuels* : l'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels s'est faite de façon superficielle sans qu'il y ait eu d'étude approfondie sur les besoins spécifiques des écoles sur ce sujet.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de l'insuffisance de formation dispensée aux enseignants, du manque d'infrastructures matérielles/techniques, du grand nombre d'élèves dans la classe.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : la formation et le soutien procurés par l'Etat sont peu satisfaisants.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : _____
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : à part une formation sur l'innovation éducative en question, il voudrait que le ministère lui procure du support en matériel technique et qu'il diminue le nombre d'enfants par classe.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : il focalise son enseignement selon la composition de la population scolaire en introduisant dans le processus d'enseignement des éléments musicaux de leur propre culture.

2.11. Entretien A11 (maître généraliste, Patmos)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : il y a un nombre important d'élèves étrangers dans sa classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est une source de difficultés pour le processus d'apprentissage faute de connaissance de la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence influence la façon d'enseigner en ce qui concerne l'aide qui leur est procurée par l'enseignant pour s'intégrer et s'adapter en général au groupe/classe.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut qu'ils apprennent la langue grecque pouvoir participer au cours.
- *Représentations des nouveaux manuels* : dans les manuels il y a des unités qui mettent en valeur la diversité culturelle.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme et du dysfonctionnement de la classe d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a jamais eu de formation, ni de soutien par le conseiller, sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : —————
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin d'un nouveau manuel qui ait des éléments culturels appartenant à la culture des élèves étrangers.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : au sein de discussions faites dans la classe les enfants expriment parfois l'envie de raconter quelque chose de chez eux.

2.12. Entretien A12 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : la majorité des élèves de sa classe sont des élèves étrangers.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : elle est source de bénéfices étant donné le nombre considérable des enfants étrangers.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : il y a des moments où l'élément albanais ressort fortement dans le processus d'enseignement.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut que le ministère intègre dans les manuels des éléments (sous forme de références) concernant les pays d'où viennent les immigrants économiques de la société grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels n'ont pas d'éléments qui aident l'enseignant à mettre en valeur la diversité des élèves.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme et de l'absence de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle a suivi un séminaire sur l'éducation interculturelle, mais cela n'a pas été organisé par le ministère. En général, il n'y a pas de séminaires sur l'éducation interculturelle dispensés par l'Etat ni de soutien procuré par le conseiller sur ce sujet.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle applique la ZII occasionnellement ; elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin d'informations sur la langue et les habitudes de certains peuples.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : quelles que soient les activités qu'ils fassent dans le cours, les élèves étrangers y introduisent des éléments de leur propre culture.

2.13. Entretien A13 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent le dix pour cent du nombre total des élèves de la classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence peut être aussi bien source de bénéfices que de difficultés : source de bénéfices car les élèves étrangers apportent dans le cours des informations sur leur culture ; source de difficultés faute de connaissance de la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas la façon d'enseigner parce que les élèves étrangers sont complètement adaptés à la réalité grecque.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut que les enseignants essaient de rendre la leçon plus agréable pour tous les élèves.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels aident très peu à la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir et à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de la surcharge du programme et de l'absence de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation par l'Etat sur l'innovation éducative en question ni de soutien sur ce sujet de la part de la conseillère.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle applique régulièrement la ZII, mais elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'éducation interculturelle et de nouveaux manuels qui montrent la différence culturelle des élèves de l'école grecque.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : au sein du cours, les élèves étrangers parlent de leur pays d'origine, de leurs habitudes et coutumes, etc.

2.14. Entretien A14 (enseignante de français, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : il y a un nombre important d'élèves étrangers dans ses classes du primaire.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est tant une source d'avantages que de difficultés : source d'avantages quand les élèves étrangers sont réceptifs et studieux et source de difficultés quand ils affrontent des difficultés d'apprentissage.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : la difficulté de certains élèves étrangers à s'adapter à l'école grecque influence un peu la façon d'enseigner : les rythmes d'avancement du cours.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : leur besoin principal est d'apprendre la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels ont des éléments culturels qui viennent de pays différents sous forme d'images, de cartes géographiques, de personnages venant d'autres pays.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de l'absence de formation sur l'innovation éducative en question et du dysfonctionnement des classes d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation ni de soutien par la conseillère sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : elle fait souvent des références aux pays ou aux langues d'origine des élèves étrangers. Les élèves eux-mêmes font des références à des mots qu'ils utilisent dans leur langue.

2.15. Entretien A15 (enseignante d'anglais, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent 1/3 du nombre total des élèves de chaque classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence étant aussi bien source d'avantages que de difficultés, ça dépend de la façon dont l'enseignant gère la chose.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : elle utilise certains éléments de leur culture afin de les incorporer dans l'enseignement.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : que l'Etat fasse un effort de les intégrer dans l'école et la société grecques tout en respectant leur identité culturelle.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels d'anglais initient à la mise en œuvre d'une approche interculturelle et leur structure est telle qu'elle le recherche beaucoup.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de l'absence de formation spécialisée sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle a suivi des séminaires, mais par intérêt personnel, c'est-à-dire en dehors de l'école. Quoique ces séminaires l'aient aidée à son travail, leur contenu n'a pas été très satisfaisant.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle a entendu parler de l'Eveil aux langues mais elle ne l'a jamais appliqué.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question, d'informations sur les pays d'origine de ses élèves étrangers et de coopération entre les enseignants par la communication d'expériences pratiques concernant l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : elle cherche à exploiter dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle de ses élèves en leur demandant d'apporter des informations concernant leur pays et leur culture.

2.16. Entretien A16 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent 1/3 du nombre total des élèves de chaque classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est une source de grands bénéfices car les enfants amènent des informations sur leurs pays, sur leurs coutumes et traditions, etc.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : tout l'enseignement s'adapte à cette présence car il faut que les élèves grecs apprennent à accepter et à respecter la diversité linguistique et culturelle de la société grecque actuelle.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : leur besoin principal est d'apprendre la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : dans les nouveaux manuels il y a des héros qui viennent de pays différents, mais il n'y a pas d'éléments des pays des élèves étrangers.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait, d'une part, du dysfonctionnement des classes d'accueil, et, d'autre part, de l'absence de formation sur l'innovation éducative en question et d'intentionnalité officielle de promouvoir l'éducation interculturelle.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation ni de soutien par le conseiller sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle applique la ZII au détriment, en plus, du programme détaillé, mais elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'éducation interculturelle et de collaboration entre les enseignants à un niveau international.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : elle accorde une place importante à des références et activités interculturelles dans ses pratiques de classe.

2.17. Entretien A17 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : le nombre des élèves étrangers représente environ la moitié de la population de l'école.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est aussi bien une source d'avantages que de difficultés, la difficulté résidant à l'attitude à adopter (l'enseignant) avec ces enfants.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas la façon d'enseigner.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : leur besoin principal est d'apprendre la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels ne sont pas négatifs à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire, sans qu'ils la promeuvent nécessairement.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait qu'il n'y a pas de planification dans la durée, avec des buts précis et une garantie à venir.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a pas reçu de formation sur l'innovation éducative en question. La communication avec le conseiller sur ce sujet ne l'a pas aidé dans la pratique.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : il applique rarement la ZII. En plus, il affirme connaître l'Eveil aux langues et en avoir appliqué avec ses élèves des activités, sans que celles-ci reposent pour autant sur un programme.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : il utilise dans l'enseignement des éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers (sous forme de références et de corrélations), mais ceci se fait de façon plutôt occasionnelle.

2.18. Entretien A18 (enseignante d'allemand, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent 1/3 du nombre total des élèves de chaque classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence fonctionne plutôt comme une source de bénéfices car elle donne l'occasion d'entrer en contact avec des éléments culturels d'autres pays.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : elle essaie d'informer le public grec sur certaines choses qui concernent l'histoire ou la culture des élèves étrangers.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : les élèves dans leur intégralité ont besoin d'enseignants bien formés qui exercent correctement leur métier.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les manuels d'allemand utilisés aident à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait du manque de formation et d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation et d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : à travers de mots et d'expressions qu'ils rencontrent dans les manuels, les élèves repèrent des ressemblances entre la langue allemande et leur propre langue et prononcent les mots et expressions correspondants dans leur langue.

2.19. Entretien A19 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : elle n'a qu'un seul élève étranger.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : les bénéfices ou les difficultés provoqués de cette présence dépendent du niveau d'intégration de ces élèves au groupe classe et de leur acceptation par le reste des élèves.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : —————
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : les élèves dans leur intégralité ont besoin de s'ouvrir au monde et d'entrer en contact avec le différent.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels ont incorporé une dimension interculturelle mais sans qu'ils soient allés à l'essentiel.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait du manque de formation et d'infrastructures matérielles/techniques.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas suivi de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle applique la ZII en y mettant en valeur les programmes innovateurs, surtout l'Education environnementale. Elle ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : elle ne souhaite pas d'aide parce que dans son école le pourcentage d'élèves étrangers est très faible.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : à travers de discussions elle essaie de sensibiliser ses élèves à la diversité linguistique et culturelle de la société actuelle.

2.20. Entretien A20 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent 1/4 du nombre total des élèves de sa classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence fonctionne sans problèmes car ces enfants sont intégrés dans la réalité grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : il utilise dans le cours des éléments culturels de ces élèves.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il voit ces enfants dans l'ensemble et pense que le besoin de tous les élèves est que l'instituteur soit près d'eux.
- *Représentations des nouveaux manuels* : les nouveaux manuels ne promeuvent pas autant qu'il le faudrait une approche interculturelle dans l'enseignement. Il y a des références à d'autres cultures ou certaines activités qui ont des éléments culturels étrangers, mais elles sont générales.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait du manque de formation, de la surcharge du programme et du grand nombre d'élèves par classe.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a pas suivi de formation sur l'innovation éducative en question et, selon lui, le conseiller ne semble pas avoir de connaissances spécialisées sur ce sujet.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : il n'applique pas la ZII et ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : il voudrait être soutenu par un conseiller plus informé, voire spécialisé à l'éducation interculturelle.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : l'enseignant ou les élèves eux-mêmes font des références pendant le cours à des éléments culturels de leur pays d'origine.

2.21. Entretien A21 (enseignant d'EPS, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : il y a des élèves étrangers à l'école, mais leur nombre n'est pas très élevé par rapport à l'ensemble du public scolaire.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence ne provoque pas de problèmes de communication vu la nature du cours (gymnastique).
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : la façon d'enseigner ne change pas.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : leur besoin primordial est d'apprendre la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : —————
- *Représentations du système éducatif grec* : il n'y a pas de séminaires sur l'enseignement face à un public linguistiquement et culturellement hétérogène.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il n'a pas reçu de formation spécialisée sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : —————
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : il n'utilise pas dans le cours d'éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers car ces élèves ont grandi en Grèce et n'en ont pas d'expériences pour pouvoir transmettre les traditions, les habitudes, les mœurs de leur pays d'origine.

2.22. Entretien A22 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : les élèves étrangers représentent 1/3 du nombre total des élèves de sa classe.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence est aussi bien une source de bénéfices que de difficultés. Cela résulte, d'une part, de l'occasion donnée d'avoir un échange entre des éléments culturels différents, et, d'autre part, du manque de connaissance de la langue grecque.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : quand elle commence à enseigner en classe elle ne tient pas compte du fait qu'il y a des élèves étrangers.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : leur besoin primordial est d'apprendre la langue grecque.
- *Représentations des nouveaux manuels* : en dehors de quelques héros venant de pays différents, le contenu des manuels n'aide pas à la mise en œuvre d'une approche interculturelle du savoir.
- *Représentations du système éducatif grec* : —————
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation sur l'éducation interculturelle ni de soutien de la conseillère sur ce sujet. La formation qu'elle a suivie sur les nouveaux manuels ne l'a pas satisfaite.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle n'applique pas la ZII et ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : il serait bien que les parents des élèves étrangers suivent des cours de langue grecque pour pouvoir aider leurs enfants. Mais, elle ne voudrait jamais enseigner dans une école où il y ait un nombre considérable d'élèves étrangers parce qu'elle en a peur.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : il y a seulement quelques petites références à des éléments culturels ou des mots des pays d'origine des élèves étrangers.

2.23. Entretien A23 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : le nombre d'élèves étrangers dans la classe est assez faible.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence peut être aussi bien une source de bénéfices que de difficultés. Les bénéfices résultent de la mise en contact d'éléments culturels différents. Les difficultés résultent de problèmes de communication et d'apprentissage.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas l'enseignement car les élèves étrangers sont nés en Grèce et ne se distinguent pas du reste de la population scolaire.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : ils ont besoin d'être valorisés et reconnus dans le contexte éducationnel grec.
- *Représentations des nouveaux manuels* : le contenu des nouveaux manuels promeut une approche interculturelle du savoir : il y a des personnages venant d'autres pays et au sein de l'Education civique on parle des droits de l'homme.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait du manque de formation sur les innovations éducatives (ZII) et du dysfonctionnement des classes d'accueil.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : elle n'a pas reçu de formation sur l'innovation éducative en question.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : elle n'applique pas la ZII et ne connaît pas l'Eveil aux langues.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : elle ne souhaite pas recevoir de l'aide étant donné que le nombre d'élèves étrangers dans son établissement scolaire et sa classe est très faible.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : à travers de discussions, elle essaie de sensibiliser ses élèves à la diversité généralement conçue.

2.24. Entretien A24 (maître généraliste, Athènes)

- *Représentations du nombre d'élèves étrangers* : le nombre d'élèves étrangers dans la classe est assez faible.
- *Représentations de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'est ni source de bénéfices ni de difficultés car l'instituteur utilise une langue internationale indépendamment de l'origine de ses élèves.
- *Représentations de l'influence de la présence d'élèves étrangers* : cette présence n'influence pas la façon d'enseigner car ces élèves sont complètement intégrés dans le groupe/classe.
- *Représentations des besoins des élèves étrangers* : il faut qu'ils apprennent la langue d'enseignement (le grec).
- *Représentations des nouveaux manuels* : le contenu des nouveaux manuels essaie de promouvoir une approche interculturelle dans l'enseignement, mais cela se fait de façon très superficielle.
- *Représentations du système éducatif grec* : le système éducatif ne peut pas lui apporter une aide importante du fait de l'insuffisance de la formation dispensée aux enseignants et de l'absence de dialogue et de coopération effectifs entre les responsables ministériels et les enseignants.
- *Représentations de la formation et du soutien procurés par l'Etat* : il a suivi quelques séminaires (pas spécialisés sur ce sujet) qui ne lui ont rien apporté. En général, les séminaires sont fondés sur des propositions et non sur la pratique.
- *Représentations de la ZII, de l'Eveil aux langues* : il n'applique pas la ZII, mais il a déjà effectué des activités d'éveil auprès de ses élèves, sans que celles-ci s'intègrent dans un programme éducatif.
- *Représentations de soi, de l'aide souhaitée* : besoin d'aide et de soutien de la part du conseiller pédagogique, du directeur de l'établissement scolaire et des collègues.
- *Contenus/démarches interculturels dans les pratiques de classes déclarées* : la place accordée dans les pratiques de classe à des éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers est très faible car ces élèves n'ont pas d'expériences de leur pays d'origine.

3. La validation des hypothèses, d'après les résultats de l'étude qualitative

Hypothèse 1 : Majoritairement, les pratiques de classe des enseignants du primaire en Grèce, telles qu'elles apparaissent au travers de leur discours, accordent peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire.

D'après les résultats de l'analyse qualitative, cette hypothèse peut être corroborée. Dans leur majorité, les enseignants affirment ne pas exploiter ou exploiter peu – surtout à travers de références occasionnelles à des aspects culturels des élèves étrangers – la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Seulement une minorité des enseignants interviewés affirment accorder une place importante à des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe.

Hypothèse 2 : Les raisons de la présence peu importante de contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire dans les pratiques de classe des enseignants sont autant d'ordre représentationnel que d'ordre matériel.

Cette hypothèse peut être corroborée. Comme dans les résultats de notre analyse quantitative, les raisons censées empêcher les enseignants de la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe sont liées, d'une part, à leurs représentations concernant les élèves étrangers, le contenu interculturel des manuels, le soutien leur procuré par l'Etat et l'aide souhaitée devant le potentiel pluriculturel de leur classe, et, d'autre part, au soutien matériel effectif qui leur est procuré par le ministère sous forme de support didactique adéquat et de formation sur l'innovation en question.

- H.2.1 : Les deux types de raisons (d'ordre représentationnel et d'ordre matériel) sont d'une importance à peu près égale.

Suivant l'analyse qualitative des entretiens, cette conjecture ne peut pas être corroborée. Tout comme dans l'analyse quantitative, l'analyse du discours des

enseignants nous permet d'émettre une nouvelle conjecture selon laquelle les raisons liées aux représentations des enseignants sont censées de suspendre ou de renforcer davantage que les raisons d'ordre matériel la mise en œuvre de contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe. Pour élaborer cette conjecture nous nous appuyons à la conception prononcée par les enseignants innovateurs de notre échantillon, selon laquelle, l'enseignant qui veut exploiter la diversité linguistique et culturelle de sa classe, le fait, quels que soient le contenu interculturel des nouveaux manuels ou le soutien procuré par l'Etat.

Hypothèses 3 : Il existe un lien entre la place accordée aux contenus ou démarches interculturels des enseignants du primaire dans leurs pratiques déclarées et... :

- H.3.1 : ... leur représentation du nombre d'élèves étrangers dans leur classe : plus ce nombre est faible selon eux, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

L'analyse des entretiens ne nous permet pas d'arriver à la découverte de liens de causalité certains entre les représentations que font les enseignants du nombre d'élèves étrangers et leurs pratiques de classe innovantes. En effet, aussi bien des enseignants qui affirment avoir un nombre faible d'élèves étrangers dans leur classe que ceux qui se représentent ce nombre comme assez important, accordent majoritairement peu de place à des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe déclarées. Une seule enseignante (maître généraliste) affirmant avoir un nombre élevé d'élèves étrangers dans sa classe, indique que cette présence nombreuse du public cible entraîne inévitablement l'intégration régulière dans le processus d'enseignement de contenus relatifs aux pays d'origine de ces élèves.

- H.3.2 : ... leur représentation de la présence d'élèves étrangers dans leur classe : plus ils croient que la présence d'élèves étrangers dans leur classe est source de difficultés, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Notre hypothèse peut être corroborée. Nous avons constaté lors de l'analyse des entretiens que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques de classe déclarées est faible chez les enseignants qui ne se représentent la présence d'élèves étrangers que comme une source de difficultés. Par ailleurs, nous trouvons des indices dans le discours des enseignants, selon lesquels, cette représentation renforce davantage l'hésitation devant l'innovation lorsqu'elle agit conjointement avec d'autres représentations censées empêcher la mise en œuvre d'une innovation éducative, comme celles du manque de confiance en soi face à la nouvelle réalité scolaire, de l'insuffisance de formation ou de soutien procurés par l'Etat.

- H.3.3 : ... leur représentation de l'influence qu'exerce la présence d'élèves étrangers dans leur classe sur leur façon d'enseigner : plus ils pensent que cette influence est faible, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse peut être corroborée. Comme nous le voyons dans l'analyse des entretiens, il y a une corrélation entre ces deux variables. Plus précisément, la presque totalité des enseignants (à l'exception d'une seule enseignante : maître généraliste) qui affirment que la présence d'élèves étrangers n'influence pas leur façon d'enseigner, indiquent que la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans leurs pratiques de classe est très faible.

- H.3.4 : ... leur représentation des besoins des élèves étrangers fréquentant l'école grecque : plus ils croient que le besoin primordial des élèves étrangers fréquentant l'école grecque est d'apprendre la langue et la culture grecques afin de mieux s'intégrer dans le système scolaire et social du pays, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse peut être partiellement corroborée. Quoique les enseignants croyant que le besoin primordial des élèves étrangers est d'apprendre la langue du pays d'accueil indiquent qu'ils accordent peu de place à des pratiques

interculturelles, l'analyse des entretiens ne nous amène pas à la découverte de liens de causalité certains entre ces deux variables.

- H.3.5 : ... leur représentation de l'aide que peuvent leur apporter les nouveaux manuels didactiques pour une prise en compte de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves : plus ils pensent que la dimension interculturelle y est peu importante ou concerne peu les langues et les cultures d'origine des élèves étrangers, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse ne peut pas être corroborée. Il semble que cette représentation joue un rôle suspensif à l'exploitation de la diversité du public scolaire plutôt chez les enseignants qui sont hésitants devant l'innovation éducative en question. Autrement dit, au cours de l'analyse des entretiens, nous relevons la conception, selon laquelle, l'enseignant qui veut introduire dans le processus d'enseignement des éléments culturels des pays d'origine des élèves étrangers, le fait, quel que soit le contenu interculturel – fort ou faible – des nouveaux manuels didactiques.

- H.3.6. ... leur représentation de l'aide que peut leur apporter la façon dont fonctionne le système éducatif grec : plus ils croient que ce système éducatif ne peut pas leur apporter une aide importante, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible

Sous certains aspects des pratiques enseignantes, cette hypothèse ne peut pas être corroborée. En effet, la presque totalité des enseignants de notre échantillon affirment ne pas avoir reçu de formation ni de soutien par le ministère sur l'enseignement auprès d'un public scolaire linguistiquement et culturellement hétérogène ou que la formation suivie ne les a pas satisfaits. Toutefois, cette représentation n'empêche pas une dizaine environ d'entre eux d'intégrer dans leurs pratiques de classe déclarées des contenus ou démarches interculturels relatifs à l'origine culturelle de leurs élèves.

- H.3.7 : ... leur représentation de la mise en œuvre de programmes éducatifs innovants : plus ils affirment 1) ne pas appliquer la ZII ; 2) ne pas connaître

l'Eveil aux langues, plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse ne peut pas être corroborée. Quoique nous ayons certains indices, selon lesquels, plus les enseignants déclarent appliquer la ZII, plus ils affirment intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches censés exploiter et valoriser le potentiel pluriculturel du public scolaire, l'inverse n'est pas démontré. En ce qui concerne la thématique d'Eveil aux langues, notre conjecture ne peut pas être corroborée.

- H.3.8 : ... leur représentation de leurs propres besoins face à la composition culturellement mixte du public scolaire : plus ils disent avoir besoin d'aide devant le potentiel pluriculturel de leur classe (besoin de formation, d'informations sur les langues/cultures des élèves étrangers, d'infrastructures matérielles/techniques), plus la place des contenus ou démarches interculturels déclarés est faible.

Cette hypothèse peut être partiellement corroborée. D'après les résultats de l'analyse qualitative, l'écrasante majorité des enseignants qui avouent accorder une place faible dans leur enseignement à des éléments interculturels, affirment aussi avoir besoin de formation et de soutien face à la nouvelle réalité éducative. Mais, sous certains autres aspects cette hypothèse ne peut pas être corroborée. En effet, bien que certains enseignants de notre échantillon affirment avoir besoin de formation ou d'infrastructures matérielles/techniques face à l'innovation éducative en question, cette représentation ne les empêche pas d'intégrer dans leurs pratiques de classe déclarées des contenus ou démarches interculturels. Il semble que l'intentionnalité d'agir de l'acteur/enseignant joue un rôle décisif dans la mise en œuvre de l'innovation éducative en question.

Hypothèses 4 : Le soutien apporté aux enseignants pour la mise en place de contenus et des démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire est faible en ce qui concerne... :

- H.4.2 : ... la formation dispensée aux enseignants par les autorités éducatives centrales : cette formation est réduite, tant quantitativement que qualitativement en ce qui concerne les éléments susceptibles de soutenir l'introduction par les enseignants de contenus et démarches interculturels relatifs aux langues et cultures d'origine du public scolaire.

Cette hypothèse peut être corroborée. L'analyse du discours des enseignants indique que la formation procurée par l'Etat pour les soutenir à intégrer dans leurs pratiques de classe des contenus ou démarches interculturels relatifs aux langues et cultures d'origine de leurs élèves est presque absente. En effet, la presque totalité des enseignants affirment ne pas avoir suivi de formation sur l'innovation éducative en question. Et même, ceux (en nombre infime) qui affirment en avoir reçu (soit dans le cadre des études universitaires, soit organisée par des initiatives privées), la jugent insuffisante.

Conclusion finale et perspectives

A l'issue de cette exploration, nous sommes arrivée au moment des conclusions. La société grecque est désormais une société multiculturelle et pose ses dirigeants et ses acteurs politiques, économiques, éducatifs et sociaux devant la nécessité et le grand défi des décisions et des mesures qu'il convient de prendre pour promouvoir et assurer la coexistence en harmonie et la coopération entre des personnes venant de pays différents et porteuses d'éléments linguistiques et culturels différents et divers. Les institutions sociales doivent évoluer et s'adapter aux caractéristiques et aux nécessités de la société actuelle. Il en découle que l'éducation des jeunes générations doit viser aujourd'hui au développement chez les enfants des connaissances, des compétences et des valeurs démocratiques qui consolident le maintien et l'épanouissement d'une société multiculturelle.

Dans cette recherche, nous avons essayé de voir, dans un premier temps, la façon dont l'Etat grec a introduit dans les nouveaux programmes d'études et les manuels didactiques du primaire l'enseignement interculturel afin de répondre aux nouveaux besoins sociaux et éducatifs de la société actuelle conformément aux directives éducatives de l'Union européenne. Après avoir fait le recensement des éléments interculturels dans les nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire, nous avons essayé de découvrir la façon dont les enseignants grecs réagissent dans la pratique face à l'innovation éducative en question, cette dernière tâche constituant l'objectif central de notre travail. Pour étudier leurs pratiques de classe innovantes, nous avons recouru à l'étude de leur discours, ayant la conviction que l'intentionnalité de l'agir qui conditionne fortement la réalisation de l'action se reflète dans les représentations de l'acteur/enseignant.

Tout en étant consciente des risques émergeant du fait que nos résultats de recherche ne découlent pas d'une observation directe des pratiques de classe des enseignants, mais au contraire d'une observation indirecte de ces pratiques à travers leur discours, nous ne pouvons pas nier l'importance et la valeur des informations recueillies au moyen de questionnaires et d'entretiens pour expliquer et comprendre les pratiques des enseignants face à l'innovation éducative en question. Les résultats de notre analyse quantitative vérifient ceux de l'analyse

qualitative et l'inverse. En plus, conformément à nos attentes, les résultats de l'analyse qualitative explicitent davantage (grâce à une analyse plus fine et détaillée du discours des enseignants) les facteurs censés favoriser ou empêcher les enseignants d'innover.

Selon les résultats tant de l'analyse quantitative que de l'analyse qualitative de cette recherche, les enseignants du primaire en Grèce, indépendamment de la spécialité, de l'expérience professionnelle, de la région d'enseignement (grand centre urbain ou île très éloignée d'Athènes), accordent majoritairement peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. Les raisons avancées par les enseignants pour justifier leurs pratiques de classe sont d'ordre représentationnel et d'ordre matériel. D'une part, il s'agit de facteurs liés aux représentations que les enseignants se font de la réalité éducative et sociale grecques, du public scolaire concerné et de leur propre rôle enseignant, et, d'autre part, de facteurs liés au soutien effectif qui leur est procuré par l'Etat pour les aider à mettre en œuvre l'innovation éducative en question.

Suivant l'analyse des éléments dégagés du discours des enseignants, il semble que les raisons d'ordre représentationnel pèsent davantage que celles d'ordre matériel dans leurs choix et pratiques de classe innovantes. Autrement dit, les traits idiosyncrasiques de l'individu/enseignant ainsi que sa perception de la réalité éducative et sociale, au sein desquelles il exerce son métier, jouent un rôle déterminant dans ses choix et actions éducatives. Plus précisément, il est intéressant de constater que la perception de la présence d'élèves étrangers comme une source de difficultés représente un frein à l'innovation. De plus, cette perception renforce davantage l'hésitation devant l'innovation lorsqu'elle agit conjointement avec d'autres facteurs représentationnels censés empêcher la mise en œuvre d'une innovation éducative, comme ceux du manque de confiance en soi, de l'insuffisance de formation ou de soutien procurés par l'Etat.

De l'autre côté, les enseignants qui affirment agir de façon plus autonome et qui se prononcent en faveur de la nouvelle réalité éducative et sociale, disent en même temps qu'ils intègrent dans leur enseignement des contenus ou pratiques

interculturels même si la façon dont fonctionne le système éducatif du pays ne les aide pas à innover. Nous ne pouvons pas nier l'importance du soutien et de l'aide procurés par l'Etat pour le changement de pratiques éducatives et la mise en œuvre d'une innovation éducative. Cependant, en nous appuyant sur les affirmations des enseignants innovateurs et non innovateurs respectivement, nous considérons que l'intentionnalité d'agir de l'individu/enseignant joue un rôle décisif dans la perception et la mise en œuvre de l'innovation en question.

Quels sont les facteurs qui déterminent l'intentionnalité d'agir de l'individu/enseignant ? On dit que la société change et évolue beaucoup plus rapidement que les institutions sociales et les représentations collectives et individuelles et qu'il faut prendre en considération l'existence d'une étape transitoire de durée plus ou moins longue selon le pays en question pour que les représentations sociales et éducatives, dont les pratiques éducatives résultent, s'adaptent aux nouvelles situations sociales et aux exigences qui en résultent. Pourtant, nous considérons que l'évolution sociale acquiert du sens et du statut pragmatiques lorsqu'elle s'effectue du dedans vers le dehors, c'est-à-dire à partir du changement des représentations individuelles et collectives et des institutions sociales conformément aux caractéristiques et aux exigences du contexte social contemporain. Par conséquent, comment va-t-on engendrer chez les individus/enseignants l'intentionnalité d'agir conformément aux besoins du contexte éducationnel et social actuels ?

Par son œuvre éducative au sein de la classe, l'enseignant est le principal levier du changement dans un système éducatif quelconque, d'où résulte la nécessité de continuer à étudier les facteurs représentationnels et matériels qui conditionnent ses décisions et actions éducatives. Selon les résultats des tests empiriques, certaines de nos conjectures théoriques subordonnées à notre hypothèse principale ne sont pas validées, ce qui invite à poursuivre cette recherche. Elle ouvre de nouvelles perspectives visant à étudier en profondeur les facteurs, représentationnels et matériels censés empêcher les enseignants d'innover face à la nouvelle réalité éducative et sociale grecque et les mesures qui peuvent être prises par l'Etat afin de répondre aux besoins exprimés par les enseignants face à ladite innovation.

A la suite de cette recherche, nous nous trouvons devant un nombre de questionnements relatifs au fonctionnement du système éducatif grec et aux stratégies et mesures qui devraient être adoptées par les autorités éducatives centrales afin de soutenir et d'assurer l'implantation réussie de l'éducation interculturelle dans le contexte éducationnel du pays. D'autre part, nous nous interrogeons sur le rôle social et professionnel de l'enseignant en tant qu'acteur direct voire principal de l'innovation éducative en question, ainsi que sur les connaissances, les compétences et attitudes individuelles et professionnelles qu'il doit développer pour répondre efficacement aux exigences multidimensionnelles de son métier dans la société actuelle.

Plus précisément, les résultats de l'analyse des données recueillies dans cette recherche nous amènent à formuler les questionnements suivants :

- Quels critères devraient régir le choix, l'élaboration et l'introduction du contenu interculturel dans les manuels didactiques du système éducatif grec afin de répondre de façon optimale aux besoins des enseignants et des élèves impliqués ?
- Quelles connaissances et compétences devrait-on développer chez les enseignants pour qu'ils puissent innover et adapter leurs pratiques de classe aux caractéristiques et aux besoins de la population scolaire ?
- Et, une fois définies ces connaissances et compétences qui caractérisent l'enseignant compétent à l'ère actuel, comment peut-on, d'une part, les développer chez l'enseignant et, d'autre part, assurer son épanouissement personnel et professionnel constant conformément aux mutations sociales et éducatives ?
- Comment peut-on arriver à ce que les enseignants grecs apprennent à coopérer entre eux dans le cadre - tout d'abord - de l'établissement scolaire et développer au sein de l'équipe pédagogique un dialogue créatif englobant leurs expériences d'enseignement, leurs besoins, leurs peurs, leurs difficultés,

leurs attentes et leurs conceptions liés à la nouvelle réalité éducative et sociale ?

Etant nous-même enseignante dans des écoles publiques du système éducatif grec, nous avons pu ressentir à quel point toutes les constatations, les questionnements et les problématiques surgis de ce travail nous touchent directement. Nous nous sommes sentie en activité constante d'observation et de réflexion sur nos conduites et pratiques éducatives auprès de nos élèves dans la classe actuelle. Par ailleurs, cela nous incite à continuer la recherche, d'une part, sur les facteurs qui conditionnent les choix et pratiques enseignantes et, d'autre part, sur les solutions envisagées pour que les choix et pratiques éducatives répondent efficacement aux besoins des élèves, des enseignants et de la société actuelle.

Résumé de la Thèse

L'innovation éducative constitue une « réponse nouvelle » à une situation sociale jugée insatisfaisante. Les grandes mutations sociales, économiques, politiques effectuées ces dernières années dans tous les pays du monde sous l'effet de la mondialisation et l'internationalisation entraînent à leur tour la nécessité d'innovations sociales dans tous les secteurs de la société civile, dont le secteur éducatif. L'innovation éducative constitue donc une action sociale entreprise pour répondre aux nouveaux besoins créés par les mutations sociopolitiques et économiques et est animée, comme Habermas le souligne, par une « intentionnalité⁵²⁰ » et une « processualité⁵²¹ » de la part de l'acteur.

Dans la présente étude, l'éducation interculturelle constitue une innovation éducative introduite dans le système éducatif grec à partir de la rentrée 2005 pour répondre aux nouveaux besoins de la société grecque caractérisée désormais par une forte composition multiculturelle. Par « éducation interculturelle » nous entendons tout contenu ou démarche éducatif qui inclut et cherche à mettre en relation des éléments linguistiques et culturels appartenant à deux ou plusieurs cultures différentes, voire tous les contenus ou démarches éducatifs caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement et culturellement hétérogène du public scolaire. Cette innovation éducative étant introduite en Grèce par l'Etat dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de l'enseignement obligatoire, il revient aux enseignants de l'adopter et de la mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement auprès du potentiel pluriculturel de leurs classes. Il en découle que les acteurs de l'innovation éducative en question sont, d'une part, les autorités éducatives centrales qui élaborent, rédigent et diffusent les nouveaux curricula et manuels didactiques, et, d'autre part, les enseignants qui introduisent l'innovation éducative dans leurs pratiques de classe.

⁵²⁰ Cité dans Friedrich J., 2001, « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action » in Baudouin J-M, Friedrich J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, p. 93.

⁵²¹ *Ibidem*.

L'objectif de notre recherche est d'abord de repérer, d'une part, la dimension interculturelle en tant qu'innovation éducative dans les nouveaux curricula et manuels didactiques du primaire, et, d'autre part, la place accordée à des contenus ou démarches interculturels dans les pratiques enseignantes telles qu'elles se dégagent de leur discours. Comme il est très difficile (pour des raisons liées à la quantité des documents à étudier) d'étudier le contenu de tous les manuels didactiques pour les six années de l'école primaire, nous avons décidé de cibler notre recherche sur le contenu des manuels de la dernière année (sixième année) de l'école primaire et sur les pratiques de classe déclarées concernant la même année, la considérant comme une étape charnière dans l'itinéraire éducatif des élèves du primaire. En prenant en considération les concepts, les dimensions et les indicateurs de l'innovation éducative en question présentés dans notre cadre théorique ainsi que les caractéristiques des contextes social et éducationnel grecs actuels présentées dans notre cadre situationnel, nous arrivons à la formulation de l'hypothèse de notre recherche. Selon l'hypothèse de départ de cette recherche, les pratiques de classe des enseignants du primaire en Grèce, telles qu'elles apparaissent au travers de leur discours, accordent majoritairement peu de place à des contenus ou démarches caractéristiques d'une prise en compte de la nature linguistiquement ou culturellement hétérogène du public scolaire. Notre hypothèse de départ, ainsi que nos conjectures théoriques subordonnées à cette hypothèse principale, sont soumises par la suite à des tests empiriques afin d'être validées ou non validées.

La méthodologie adoptée pour les tests empiriques est une méthodologie mixte – démarche quantitative et qualitative. D'une part, on a mené une enquête par questionnaires auprès de 96 enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) exerçant leur métier dans des écoles primaires publiques situées à Athènes et à Thessalonique. On a procédé par la suite à une analyse statistique des données recueillies. D'autre part, on a effectué 24 entretiens avec des enseignants (maîtres généralistes et enseignants de spécialité) autres que ceux qui ont répondu à notre questionnaire de recherche, et qui enseignent dans des écoles primaires publiques d'Athènes et de Patmos (île très éloignée d'Athènes). Les informations recueillies ont été par la suite traitées par une analyse de contenu. L'existence plus ou moins nombreuse d'élèves étrangers au sein de la population scolaire a été le

critère fondamental pour le choix des écoles et des enseignants impliqués. C'est également une analyse de contenu qu'on a utilisée pour recenser les contenus interculturels dans les nouveaux curricula et manuels didactiques de la sixième année de l'école primaire.

Selon les résultats de cette recherche, notre hypothèse de départ peut être corroborée. Dans leur majorité, les enseignants enquêtés affirment que la présence d'élèves étrangers dans leur(s) classe(s) n'influence pas leur façon d'enseigner. Cela veut dire, selon l'analyse des données recueillies, que la plupart des enseignants n'exploitent pas ou qu'ils exploitent très peu dans le processus d'enseignement la diversité linguistique et culturelle du public scolaire. Cependant, selon les résultats des tests empiriques, certaines de nos conjectures théoriques subordonnées à notre hypothèse principale ne sont pas validées, ce qui invite à poursuivre cette recherche. Elle ouvre de nouvelles perspectives visant à étudier en profondeur les facteurs, représentationnels et matériels, censés empêcher les enseignants d'innover face à la nouvelle réalité éducative et sociale grecque et les mesures qui peuvent être prises par l'Etat afin de répondre aux besoins exprimés par les enseignants face à l'innovation éducative en question.

Mots clés :

Innovation sociale, innovation éducative, sociologie de l'éducation, psychologie sociale, politiques éducatives, société multiculturelle, diversité linguistique, éducation interculturelle, système éducatif grec, curricula, formation des enseignants, disposition à innover, représentations, ouverture à la différence.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, « Que sais-je ? », Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ABRAHAM A., 1972, « L'image de l'enseignant chez les élèves », in *Bulletin de Psychologie*, N°18, p. 1004-1014.
- ABRIC J.- C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ACTES CONGRES INTERNATIONAL, Thessaloniki 12-14 décembre 2008, *2008 : Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Département de Langue et de Littérature Françaises UATH, Section Linguistique et de Didactique des Langues-Laboratoire de Didactique des Langues.
- ALACHIOTIS S., (Αλαχιώτης Στ.), 2002, « Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, p. 5-14, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.
- ALTER N., *L'innovation ordinaire*, 2000, Paris : PUF.
- ANDROULAKIS G., (Ανδρουλάκης Γ.), 2008, *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*, Gutenberg, Athènes.
- BAGAKIS G., (Μπαγάκης Γ.) (επιμ.), 2004, *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Athènes.

- BAGAKIS G., (Μπαγάκης Γ.) (επιμ.), 2005, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Athènes.
- BAGAKIS G., (Μπαγάκης Γ.) (επιμ.), 2006, *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Athènes.
- BATELAAN P., 2003, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Council of Europe, Standing Conference of European Ministers of Education, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003.
- BAUDOIN J-M, FRIEDRICH J. (éds.), 2001, *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles.
- BERERIS P., SIASIAKOS K., LAZAKIDOU G., (Μπερερής Π., Σιασιάκος Κ., Λαζακίδου Γ.), 2007, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, Σειρά: Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Ελληνοεκδοτική, Athènes.
- BOIRON M., 2005, « L'innovation pédagogique », dans *Le Français dans le monde* N°337, janvier-février 2005
 [sur <http://www.fdlm.org/fle/article/337/innoboiron.php>]
- BOIRON M., 2005, « L'innovation en question(s) ».
 [Sur <http://www.cavilamenligne.com/linnovation-en-questions>]
- BOUCHARD Camil et le Groupe de travail sur l'innovation sociale (GTIS), 1999, « *Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales. Contribution à une politique de l'immatériel* », p.1-26.
- BOURGEOIS E., 1991b, « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique », *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), p. 17-60.
- BOUTILLIER S., TONNET H., (dir.), 2003, *La Grèce dans tous ses états*, L'Harmattan.

- BOUTINET J.-P., 1992, *Anthropologie du projet*, 2^e édition, Paris : PUF.
- BOUZAKIS S., (Μπουζάκης Σήφης), 2002, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, Τόμος Β', Gutenberg, Athènes.
- BRETON R., 2006, *Horizons et frontières de l'esprit : Comprendre le multiculturalisme*, Le Mot et Le Reste.
- BRONCKART J.-P., GATHER THURLER M. (éd.), 2004, *Transformer l'école*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles.
- BRONS Lajos, 2005, *Rethinking the Culture – Economy Dialectic*, Faculty of Spatial Sciences, University of Groningen, the Netherlands, p. 105-111. [sur <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/1625/>]
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, Hatier/Didier.
- BYRAM M., TOST PLANET M. (coord. et éd.), 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM M. (coord.), 2003, *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe.
- CALVET L.-J., 2005, *La sociolinguistique*, « Que sais-je ? », 5^e édition, PUF, Paris.
- CANDELIER M. (dir.), 2003a, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck.

- CANDELIER M. (dir.), 2003b, *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.
- CANDELIER M., 2004, « L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire », Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO : *Construire des Sociétés du Savoir*.
- CANDELIER M, CAMILLERI-GRIMA A, CASTELLOTTI V et al., 2007, CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.
- CANDELIER M. (coord.), 2007, *A travers les langues et les cultures*, Série de rapports Recherche et Développement du CELV, Conseil de l'Europe.
- CARLO (De) M., 1998, *L'interculturel*, Clé international.
- CAZENEUVE J., 1995, *La personne et la société*, PUF, Paris.
- CHAMBON J.-L., DAVID A. et DEVEVEY J.-M., 1982, *Les innovations sociales*, « Que sais-je ? », Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARITONIDOU A., 2007, *Les obstacles représentationnels et réels à la mise en œuvre de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires par les enseignants du primaire en Grèce*, Mémoire de Master 2 professionnel, Université du Maine-Le Mans, Université Aristote de Thessalonique.
- CHOLEVAS G., (Χολέβας Γ.), 1995, *Οργάνωση και Διοίκηση (Management)*, Interbooks, Athènes.
- CHRISTIAN M., 2004, « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique », in Maurice Tardif et Claude Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*,

Pédagogies En Développement, Collection dirigée par Jean-Marie DE KETELE, éditions De Boeck Université, 2004, Bruxelles, p. 67-93.

CHRYSSOCHOOU, X., (Χρυσοχόου Ξένια), 2005, *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, 3^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Athènes.

CLOUTIER J., 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », Cahier du *CRISES*, Collection Etudes Théoriques – no ET0314, Bibliothèque nationale du Québec, novembre 2003.

[sur <http://www.crisis.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/ET0314.pdf>]

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, *L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité*, Conférence finale du Projet n°12 « Langues vivantes », Strasbourg, 22-25 mars 1988, Rapport, les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Différences et cultures en Europe*, sous la direction de Carmel Camilleri, Démocratie, droits de l'homme, minorités, Conseil de la coopération culturelle, éditions du Conseil de l'Europe, 1995.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »*, lancé par les ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^{ème} session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008.

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe.

CROS F., 1997, « De l'innovation au changement », Conférence organisée lors de la Journée académique des innovations et des réussites, 2 avril 1997, Lycée Jean de la Fontaine.

[sur http://innovalo.scola.ac-paris.fr/pni1/discours_conference_candide/conference.htm]

CROS F., 1998, *Dynamiques du changement : considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : INRP/IUFM.

CROS F. (dir.), 2007, *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*, De Boeck, Bruxelles.

CUMMINS J., 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφ. Σουζάνα Αργύρη, β' έκδοση, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Gutenberg, Athènes.

CUQ J.-P. (dir), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.

DASEN P. R., PERREGAUX C. (éd.), 2000, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Coll. « Raisons éducation », De Boeck, Bruxelles.

DEBESSE M., MIALARET G. (dir.), 1974, *Traité des sciences pédagogiques 4. Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF.

DEBESSE M., MIALARET G. (dir.), 1974, *Traité des sciences pédagogiques 5. Psychologie pédagogique*, Paris : PUF.

DEBESSE M., MIALARET G. (dir.), 1974, *Traité des sciences pédagogiques 6. Aspects sociaux de l'éducation*, Paris : PUF.

DEPELTEAU Fr., 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, 2^e édition, De Boeck, Bruxelles.

DETIENNE Marcel, 1993, *Ο Διόνυσος κάτω από τ'αστέρια*, μτφ. Κώστας Κουρεμένος, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Athènes.

DG IV / EDU / LANG (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, p. 10. (www.coe.int/lang/fr) (Texte produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturel* par Michael Byram)

DOISE W., 1989, « Attitudes et représentations sociales », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 220-237.

DORTIER J.-F., 2002, « Le Culturalisme : la Personnalité est forgée par la Culture », in *La culture. De l'universel au particulier*, Sciences Humaines Editions, p. 147-149.

DURKHEIM E., 1922, *Education et Sociologie*, Quadrige, 2^e édition, 1989, Presses Universitaires de France, Paris.

DURKHEIM E., 1988, *Les règles de la méthode sociologique*, Flammarion, Paris.

DURU-BELLAT M., ZANTEN A. Van, 1999, *Sociologie de l'école*, 2^e édition, Armand Colin, Paris.

ENGLEBERT-LECOMTE V., 1993, « Une formation au travail interdisciplinaire : vers l'enseignement de l'alimentation de manière plus contextuée », Cahiers du *CETHES-EMSTES* n°7, Namur, Facultés Notre-Dame de la Paix.

EURYDICE, Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. *Organisation du système éducatif en Grèce 2007/2008*. European Commission, p. 1-6.

EURYDICE, *L'organisation du système éducatif en Grèce 2009/2010*, Conseil de l'Europe.

- EURYDICE, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes, l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Commission européenne, avril 2009.
- EVAGGELOU O, (Ευαγγέλου Ο.), 2007, *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Σειρά : Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, Εναλλακτικές προσεγγίσεις 3, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Athènes.
- FENNETEAU H., 2007, *Enquête : entretien et questionnaire*, 2^e édition, Dunod, Paris.
- FERREOL G., NORECK J.-P., 1989, *Introduction à la sociologie*, Ed. Armand Colin, Coll. Cursus, Paris.
- FERREOL G. et JUCQUOIS G. (dir.), 2004, *Dictionnaire de l'alterité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- FIGARI G., 1994, *Evaluer : quel référentiel ?*, De Boeck-Université, Bruxelles.
- FISCHER G.-N., 1987, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, Presses de l'Université de Montréal.
- FOUREZ G., 2006, *Eduquer. Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*, 3^e édition, PED, De Boeck, Bruxelles.
- FREIDERIKOU A., FOLEROU-TSEROULI F., (Φρειδερίκου Αλεξάνδρα, Φολερού-Τσερούλη Φανή), 1991, *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου : Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Ύψιλον/βιβλία, Athènes.
- FRIEDRICH J., 2001, « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action » in Baudouin J-M, Friedrich J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles. p. 93-112.

- GARNIER R., 1972, « Les résistances à l'innovation technologique », *Education permanente*, n°14, p. 39-48.
- GEORGOGIANNIS P., 1997, « Modèles d'éducation pour des enfants minoritaires et des populations de voyage. Des propositions spécifiques pour les pays balkaniques », in Georgogiannis, P., *Sujets d'Education Interculturelle*, Gutenberg, Athènes, p. 45-56. (notre traduction)
- GOVARIS Ch., (Γκόβαρης Χ.), 2001, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Athènes.
- GOVARIS Ch., (Γκόβαρης Χ.) (επιμ.), 2009, *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ατραπός, Athènes.
- HEINRICH J.-M., 2003, « Signification de la notion de culture », *Parole sans frontière*©2003 [sur <http://www.p-s-f.com/psf/spip.php?article17>].
- JAVEAU C., 2003, *Sociologie de la vie quotidienne*, « Que sais-je ? », PUF, Paris.
- JODELET D., 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p. 47-78.
- JOURNET N. (coord.), 2002, « Que faire de la culture ? », in *La culture. De l'universel au particulier*, Sciences Humaines Editions, p. 2-13.
- IGNASE G. et GENISSEL M.-A., 1999, *Introduction à la sociologie*, Ed. Ellipses, Paris.
- ΙΜΕΠΙΟ, 2007, *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη*, Πάντειο Πανεπιστήμιο- RUN Communications A.E., Επιστημονικός Υπεύθυνος Γιάννης Κατερέλος.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (INRP), *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, ,

Les Dossiers de la Veille, Service de veille scientifique et technologique, septembre 2007, p. 7. [sur www.inrp.fr].

KAËS R. (dir.), 2005, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Collection Inconscient et Culture, Dunod, Paris.

KAGA E., (Καγκά Ε.), 2001, « Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό : Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5, p. 37-48, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

KAGA E., (Καγκά Ε.), 2002, « Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα : Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, p. 91-96, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

KANAKIDOU E., PAPAYIANNI V., (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β.), 1998, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ε' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Athènes.

KATSIKAS CH., POLITOU E., (Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε.), 2005, *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση : Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;*, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Gutenberg, Athènes.

KETELE (De) J.-M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P., THOMAS, J., 1989, *Guide du formateur*, De Boeck Université, Bruxelles.

KLEIN J.-L. et HARRISSON, D. (dir.), 2007, *L'innovation sociale : émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Presses de l'Université du Québec.

KOULOUBARITSI A. CH., (Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα Χ.), 2002, « Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, p. 57-79. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

- KOULOUBARITSI A. CH., (Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα Χ.), 2006, « Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια» : Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή », in Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, p. 66-73, Athènes.
- KSOHELIS PANAGIOTIS, D., (Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ.), 1983, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Athènes.
- LECLERCQ J.-M., 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Editions du Conseil de l'Europe.
- LEGENDRE R., 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal : Guérin, Paris : ESKA.
- LEON A., 1973, La profession enseignante : motivations, recyclage, promotion, in Debesse M. et Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques, tom.7, Fonction et formation des enseignants*, Paris : PUF, 1978.
- LEYENS J.-Ph., 1983, *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Liège/Bruxelles, Mardaga.
- MANNONI P., 1998, *Les représentations sociales*, « Que sais-je ? » N° 3329, PUF, Paris.
- MARATOU-ALIPRANTI L., BAGAVOS CH., PAPADAKIS M., PAPLIAKOU V., (Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Μπάγκαβος Χ., Παπαδάκης Μ., Παπλιάκου Β.), 2002, *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα : εξελίξεις και προοπτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Athènes.
- MARTIN O., 2011, *L'analyse de données quantitatives*, série : L'enquête et ses méthodes, 2^e édition, Armand Colin, Paris.

- MATSAGOURAS H., (Ματσαγγούρας Η.), 2002, « Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο », *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, p. 15-30, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.
- MAUSS M., 1968 et 1969, *Essais de sociologie*, Editions de Minuit.
- MAVROGIORGOS G., (Μαυρογιώργος Γ.), 1996, « Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών », *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 89, p. 19.
- MELETIADIS CH., (Μελετιάδης Χ.), 1994, *Η πολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Athènes.
- MENISSIER Th., « Culture et identité. », *Le Portique* [En ligne], 5-2007 | Recherches, Altérités, Identités, mis en ligne le 07 décembre 2007. URL : [Http://leportique.revues.org/index1387.html](http://leportique.revues.org/index1387.html)
- MIALARET G., 2006, *Psychologie de l'éducation*, « Que sais-je ? », 2^e édition PUF, Paris.
- MILES Matthew B., HUBERMAN Michael A., 2003, *Analyse des données qualitatives*, 2^e édition, Méthodes en sciences humaines, De Boeck, Bruxelles.
- MILESI P. Christina, (Μίλεση Π. Χριστίνα), 2006, *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα, «Μελέτη περίπτωσης» στον Πειραιά*, προλογίζει ο καθηγητής Νεοκλής Σαρρής, εκδόσεις Γρηγόρη, Athènes.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2001, *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*, βιβλίο για το δάσκαλο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2001, *Βλέπω το σημερινό κόσμο: Δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του δημοτικού σχολείου*, Παδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2001, *Βλέπω το σημερινό κόσμο: «Πολυθεματικό» βιβλίο δημοτικού σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη*, Παδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2001, *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, τεύχος Α', Γ'-Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου, Λαϊκός Πολιτισμός, Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes, p. 87-157.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, Athènes.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), 2002, *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα) – Για τον εκπαιδευτικό*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.

MODGIL S., VERMA G., MALLICK K., MODGIL C., 1997, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*, επιμέλεια Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαράμης, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Athènes.

MOLAJANI A., 2004, *Dictionnaire de sociologie contemporaine*, Coll. Dictionnaires, Editions Zagros.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, LAL, Editions Didier, Paris.

- MORANDI F., 2008, *Modèles et méthodes en pédagogie*, 2^e édition actualisée, Nathan, Paris.
- MOREAU DEFARGES Ph., *La mondialisation, Que sais-je ?*, 6^e édition, PUF, 2006.
- MORIN E., 1984, *Sociologie*, Fayard.
- MOSCOVICI S. (dir.), 1984, *Psychologie Sociale*, PUF FONDAMENTAL, Paris.
- NEUNER G., PARMENTER L., STARKEY H., ZARATE G., 2003, *La compétence interculturelle*, Etudes coordonnées par Michael Byram, Conseil de l'Europe, mai 2003.
- NIKOLAOU G., (Νικολάου Γ.), 2000, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, στ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Athènes.
- NIKOLAOU S.-M., (Νικολάου Σ.-Μ.), 2006, *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής-Gutenberg, Athènes.
- OCDE, 1971, *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris : OCDE.
- OCDE, 1974, *L'enseignant face à l'innovation*, 2 vol., Paris : OCDE.
- OECD (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), 1996, *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας (έκθεση εμπειρογνομόνων)*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Athènes.

- OUELLET F., 2002, « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux n°129*, juin 2002.
- PALAIOLOGOU-GHIKOPOULOU K., (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου Κ.), 2005, *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία. Χθες-Σήμερα-Προοπτικές*, εκδόσεις Ατραπός, Athènes.
- PAPANAOUM ZOI, (Παπαναούμ Ζωή), 2003, *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, σειρά : Ο εκπαιδευτικός σήμερα, αριθμ.4, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, Athènes.
- PENA-RUIZ H., 1999, *L'école*, Flammarion, Paris.
- PERRENOUD Ph., 2003, « Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? », in *Bulletin de l'UNETP* (Union nationale de l'enseignement technique privé, Paris), n° 86, février 2003, p. 11-42.
- PETIT J.-L., 1990, « L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste ? », in Pharo P. & Quéré L. (Ed.), *Les formes de l'action. Sémantique et Sociologie* (p. 267-309), Paris : EHESS.
- PETROU S. I., (Πέτρου Σ. Ι.), 2007, *Κοινωνιολογία*, εκδόσεις Βάνιας, Thessalonique.
- PIAGET J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Denoël/Gonthier.
- PSACHAROPOULOS G., (Ψαχαρόπουλος Γ.), 2003, *Ελληνική παιδεία, μία σύγχρονη τραγωδία*, επιμέλεια Στέργιος Τασούλας, Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, Ι. Σιδέρης, Athènes.

- PYRGIOTAKIS I., (Πυργιωτάκης Ιωάννης), 2001, *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά γράμματα, Athènes.
- ROBERT M.-A., 1968, *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale*, Coll. « Humanisme d'aujourd'hui », éd. Vie ouvrière, Bruxelles.
- ROEGIERS X., 2007, *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, préface de Jean-Marie Barbier, 3^e édition, De Boeck, Bruxelles.
- SCHUMPETER J. A., 1912/1935, *Théorie de l'évolution économique*, trad. franç., Dalloz, Paris.
- SCHUMPETER, J. A., 1942/1972, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, trad. franç., Payot, Paris.
- SEMPRINI A., 2000, *Le multiculturalisme*, « Que sais-je ? », 2^e éd., PUF, Paris.
- SENSEVY G., 2001, « Théories de l'action et action du professeur » in Baudouin J-M, Friedriche J. (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, p. 203-224.
- SINGLY (De) Fr., 2008, *Le questionnaire*, Série « L'enquête et ses méthodes », 2^e édition refondue, Armand Colin, Paris.
- SKALIAPAS G., (Σκαλιάπας, Γ.) (2004), *Τελική έκθεση αξιολόγησης της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Athènes.
- SKOURTOU E, VRATSALIS K, GOVARIS Ch., 2004, *Immigration en Grèce et Education : Appréciation de la situation actuelle – Défis et Perspectives d'amélioration*, Programme 5, Expertise, Université d'Egée, Septembre 2004,

la présente expertise a été rédigée par délégation et financée par l'Institut de Politique Migratoire (IMEΠO) suite à une annonce publique, p. 26-27.

SMITH Peter B., BOND Michael Harris, 2005, *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*, μτφ. Βιργινία Κάγκου, επιστημονική επιμέλεια: Αντωνία Παπαστυλιανού, δ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Athènes.

STUFFLEBEAM D.L., FOLEY W.J., GEPHART W.J., GUBA E.G., HAMMOND R.L., MERRIMAN H.O. & PROVUS M.M., 1980 (1974 pour l'édition originale américaine), *L'évaluation et la prise de décision en éducation*, Victoriaville (Canada), N.H.P.

TARDIF M. et LESSARD Cl. (dir.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, PED, De Boeck, Bruxelles.

TAYLOR CH., (Ταίηλορ Τ.), 1997, *Πολυπολιτισμικότητα*, μετάφραση Φιλίμων Παιονίδης, 4^η έκδοση, εκδόσεις Πόλις, Athènes.

TIEDT L. Pamela, TIEDT M. Iris, 2006, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, μτφ. Τίνα Πλυτά, 6^η αμερικάνικη έκδοση, Εκδόσεις Παπαζήσης, Athènes.

TOURAINÉ A., 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Fayard.

TSATSARIS G. Ioannis, (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 1997, *Η Αποκάλυψη μετά του Ιωάννου*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes.

TSATSARIS G. Ioannis, (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 2002, *Το Επόμενο Βήμα της Δημιουργίας - Η Αποκάλυψη*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes.

TSATSARIS G. Ioannis, (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 2005, *Ο Άνθρωπος στην Άγνωστη Πορεία του - Η Αποκάλυψη*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes.

- TSATSARIS G. Ioannis, (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 2006, *Αισθησιογονίες - Η Αποκάλυψη*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes.
- TSATSARIS G. Ioannis, (Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης), 2009, *Η ΓΝΩΣΗ, Αποκάλυψη*, Εκδόσεις Έπιστος, Athènes.
- TSIRONIS CH. N. (Τσιρώνης, Χ. Ν.), 2003, *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, εκδόσεις Βάνιας, Thessalonique.
- TZORTZOPOULOU M., (Τζωρτζοπούλου Μ.), 2007, «Παιδιά μεταναστών : ζητήματα ένταξης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία», in ΕΚΚΕ, *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2006*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής, Athènes, p. 79-88.
- UNESCO, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, p. 12.
- VALADE B. (Coord.), 2008, *Durkheim. L'institution de la sociologie*, Débats Philosophiques, PUF, Paris.
- VALAVANIDOU-IOANNITOU G, 2002, *Les représentations sociales des langues et des compétences langagières*, mémoire de DEA, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- VERDIS A, PAPAΔOΠOYΛOY A. & CHALKIADAKI A., (Βερδής Α., Παπαδοπούλου Α. & Χαλκιαδάκη Α.), 2006, «Ευέλικτη Ζώνη : Το ανεκπλήρωτο όνειρο»; in Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Athènes, p. 238-246.
- VINSONNEAU G., 2005, *Contextes pluriculturels et identités. Recherches actuelles en psychologie sociale*, Coll. Psychologie des dynamiques interculturelles, éd. SIDES, p. 25-30.

WEBER S., 2007, *Nouvelle Europe, Nouvelles Migrations : Frontières, Intégration, Mondialisation*, préface de Catherine Wihtol de Wenden, éditions du Félin.

ZANTEN Agnès Van, 2004, *Les politiques éducatives*, « Que sais-je ? », PUF, Paris.

ZARATE G. (Coord.), GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., HERMINE P., 2003, *Médiations culturelles et didactique des langues*, CELV, Editions du Conseil de l'Europe.

ZOGRAFOU A, (Ζωγράφου Α.), 2003, *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Athènes.

Sitographie

www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/025FR.pdf

www.Kee.gr

www.oasa.gr/

www.pi-schools.gr/

www.statistics.gr/

www.inrp.fr

www.minedu.gov.gr/

www.pi-schools.gr

www.coe.int

www.ypes.gr

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_EL_EL.pdf

<http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE>