

Cahiers de la recherche en éducation

Le nouveau rôle de l'enseignant en milieu culturellement homogène : le cas de la Grèce

Georges Androulakis

Volume 7, Number 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016930ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016930ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Androulakis, G. (2000). Le nouveau rôle de l'enseignant en milieu culturellement homogène : le cas de la Grèce. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 433–455. <https://doi.org/10.7202/1016930ar>

Article abstract

Traditionally seen as a nation with a single culture, Greece is currently turning itself into a land that welcomes immigrants and discovering multiculturalism. Greek schools are confronting an unprecedented situation. What of the awareness, the representations, and the needs of Greek teachers called upon to play the role of cultural mediators? This article reviews the state of intercultural education in Greece, sketches out prospects for teacher education, and presents some data, findings, and conclusions from an interview study conducted among teachers in culturally mixed schools by a team directed by the author.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

CRÉ

Le nouveau rôle de l'enseignant en milieu culturellement homogène : le cas de la Grèce

Georges **Androulakis**
Université Aristote de Thessaloniki

Résumé – Reconnu traditionnellement comme pays monoculturel, la Grèce se transforme actuellement en terre d'accueil d'immigrés et découvre la multiculturalité. L'école grecque se trouve face à une situation inédite. Qu'en est-il de la prise de conscience, des représentations et des besoins des enseignants grecs qui sont appelés à jouer le rôle de médiateur culturel ? Cet article se propose de passer en revue l'état de l'éducation interculturelle en Grèce, d'esquisser les perspectives de la formation des enseignants et de présenter un certain nombre de données, de résultats et de conclusions émanant d'une recherche par interview qu'une équipe, dirigée par l'auteur, a menée auprès d'enseignants d'écoles culturellement mixtes.

Contexte et conjoncture – La Grèce, pays d'accueil d'immigrés

La Grèce est un pays européen d'environ dix millions d'habitants, dont la situation géopolitique et économique est assez particulière. Elle est située géographiquement au sud-est de l'Europe et constitue l'extrême sud de la péninsule des Balkans ; la Méditerranée baigne ses côtes au sud, à l'est et à l'ouest, mais les montagnes dominant son territoire. Malgré cette appartenance géo-

graphique orientale, à l'échelle européenne, la Grèce fait preuve d'une appartenance politique occidentale. Membre de l'Union européenne et de l'OTAN, elle affiche une orientation pro-européenne pratiquement indiscutable de nos jours. La stabilité politique est plutôt récente : la démocratie est inébranlable depuis la chute de la junte des colonels, en 1974. Sur le plan économique, le retard relatif par rapport à ses partenaires européens semble diminuer grâce à un taux de développement important qui lui a permis, par ailleurs, d'intégrer la « zone euro » à compter du 1^{er} janvier 2001.

Si l'on pouvait parler de « pays culturellement homogènes », on dirait que la Grèce en est traditionnellement un exemple. Le poids d'un passé historique long et glorieux a forgé une conviction de continuité et d'authenticité de la « culture grecque », appuyée sur la langue, le rôle de la famille et, à partir de l'époque byzantine, sur la religion. Par conséquent, le schéma « un état – une nation – une langue – une religion » était celui qui a prévalu après l'instauration de l'état néo-hellénique au XIX^e siècle. Dans la Constitution actuelle, seule une langue est reconnue comme officielle et, parmi les six minorités linguistiques autochtones (turque, pomaque, rom, arvanite, valaque, slave), seules les deux premières (appelées d'ailleurs officiellement « musulmanes ») bénéficient d'une reconnaissance et de droits religieux et éducatifs. Ce sont aussi, avec les roms, celles qui fleurissent démographiquement. Toutefois, le pourcentage des personnes résidant en Grèce qui parlent le grec et qui sont chrétiens orthodoxes demeure impressionnant : près de 96 % de la population totale, selon le dernier recensement de 1991.

Cependant, cette image de monoculturalité et de monolinguisme est en train de se modifier radicalement. Le redressement économique du pays, la situation géographique de la Grèce – véritable porte de l'Europe pour les régions des Balkans et du Moyen-Orient – et, surtout, les changements politiques des années 1990 en Europe centrale et orientale ont été les facteurs créatifs d'un flux migratoire vers la Grèce pendant les dernières années du XX^e siècle. À noter que dans les années 1950, 1960 et 1970, la Grèce fut un pays d'émigration massive. Environ un million et demi de Grecs ont quitté leur pays natal pour s'installer dans les pays de l'Europe de l'Ouest (notamment en Allemagne), de l'Amérique du Nord et en Australie, pour y fournir la main-d'œuvre nécessaire à leurs économies. Un léger courant de retour au pays s'est dessiné dans les années 1970 et 1980 (dans une proportion de 1 rapatrié pour 4 partants), mais le renversement de la tendance, en ce qui concerne les émigrés grecs, devient net dans les années 1990, venant donc renforcer l'immigration écono-

mique en Grèce en provenance des Balkans, de l'Europe de l'Est, de l'Asie et de l'Afrique du Nord.

Nous ne disposons pas de données statistiques fiables sur le nombre d'immigrés en présence en Grèce. Les estimations les plus sérieuses font état de 600 000 à 700 000 personnes « récemment arrivées en Grèce » (un essai de terme neutre et global, proposé par Petrinioti, 1993, p. 16). Si ces données représentent 6 à 7% de la population du pays (et on arriverait à 12% environ si l'on prenait en compte les minorités territoriales autochtones), le pourcentage des immigrés s'élève à 10 ou 11% dans la population active (estimation de l'Institut du travail de la Confédération générale du travail de Grèce : GSEE Working Papers, 1999, p.2). Quant aux nationalités des immigrés, les Albanais arriveraient largement en tête, suivis des Russes, Polonais, Égyptiens, Bulgares, Pakistanais ou autres (Philippins par exemple ; dans cette dernière catégorie, il s'agit surtout de femmes de ménage).

Cette immigration n'est pas homogène. Il convient de distinguer trois groupes d'immigrés en son sein :

- les régularisés ou officiels (rapatriés, ressortissants de l'Union européenne, étudiants, non-Européens qui ont un contrat de travail dans des compagnies étrangères ou sont couverts par des accords bilatéraux entre la Grèce et d'autres pays) ;
- les non officiels, sur lesquels nous ne pouvons faire que des estimations approximatives ; il semblerait pourtant que ce soit le groupe le plus important numériquement. Cette catégorie comprend ceux qui sont entrés clandestinement, ceux qui sont entrés légalement, mais qui ont prolongé leur séjour sans obtenir l'accord de l'administration, ceux qui ont perdu leur statut régulier ;
- enfin, les réfugiés politiques, quantitativement négligeables (environ 5 000), d'après les données disponibles, puisqu'il s'agit d'un statut difficile à obtenir selon la législation en vigueur en Grèce.

L'arrivée de ces immigrés (ou rapatriés d'origine grecque) a fait découvrir à la société grecque la multiculturalité et le plurilinguisme. Cette rencontre n'est pas d'emblée facile ni réussie. La voie vers une communication interculturelle est longue et parsemée d'obstacles, préjugés ou conflits. Dans une communication récente (Androulakis, 2001), nous avons eu l'occasion de pré-

senter une approche des représentations des Grecs envers les immigrés, leurs langues et cultures : des représentations et des opinions révélant des attitudes allant de l'attrait pour l'exotique à un rejet hostile, que seul un effort gigantesque de sensibilisation et de médiation pourrait pallier.

Bien évidemment, les retombées de cette situation ont été plus que visibles dans le cadre du système éducatif en Grèce et chez ses acteurs, enseignants, apprenants et décideurs.

1. Répercussions sur l'éducation

Cette entrée brusque et massive d'immigrés ou rapatriés en Grèce dans les années 1990 ne pouvait qu'entraîner un changement profond du paysage de l'éducation dans l'ensemble du pays et surtout dans les grandes agglomérations (Athènes et Thessaloniki). Au commencement de ce mouvement, la plupart des immigrés arrivaient sans famille, mais cette tendance est en train de se renverser : l'établissement de liens et de réseaux sociaux, notamment à Athènes et dans d'autres grandes villes, facilite l'arrivée de familles entières, très souvent dans un sens élargi (grands-parents, cousins). C'est ainsi que l'immigration fournit environ 6 à 7% des élèves dans les écoles primaires grecques, et l'on peut parler d'environ 9% d'élèves « culturellement différents », si l'on y ajoute les enfants scolarisés des minorités musulmane et rom (tsigane). Ce pourcentage tombe à 3% pour les collèges et à moins de 1% pour les lycées, ce qui témoigne d'une fuite importante de cette population scolaire dans l'enseignement secondaire. Bien sûr, les proportions de scolarisation diffèrent selon la dispersion géographique de l'immigration ; il y a, par exemple, certains quartiers du centre d'Athènes où des classes du primaire comptent plus d'immigrés et/ou de rapatriés que d'autochtones.

À l'instar de la société grecque dans son ensemble, le système éducatif s'est avéré peu ou mal préparé à relever les défis de cette multiculturalité. À l'époque de l'immigration limitée, dans les années 1970, les élèves d'autres cultures étaient incorporés dans les classes normales ; des mesures « humanistes » étaient prises pour faciliter leur parcours scolaire : ainsi, la moyenne pour monter d'une classe à l'autre était-elle fixée à 4 (au lieu de 5) pour les deux premières années de scolarisation, sans aucun recours à des formes d'enseignement prenant en considération le profil de ces élèves.

Des mesures compensatoires commencent à être prises depuis les années 1980. En 1983, la loi 1404 institutionnalise les «classes d'accueil» et les «groupes de soutien». Tout élève dont le niveau des compétences en grec ne suffit pas pour suivre la classe à laquelle il est inscrit normalement, à savoir selon son âge, fait partie des classes d'accueil. Ces classes peuvent théoriquement fonctionner dans toutes les écoles, après décision du préfet du département, sur avis du conseil de l'école, et la durée de leur fréquentation ne peut pas dépasser deux années scolaires pour chaque élève. L'effectif minimum des classes d'accueil est de 8 élèves et le maximum de 17. Par contre, les groupes de soutien fonctionnent à partir de 3 et jusqu'à 8 élèves; dans ce cas, les élèves concernés sont intégrés dans des classes normales et suivent le programme (contenant surtout des cours de langue) de ces groupes de façon supplémentaire, au-delà de l'horaire de base. L'objectif de ces deux types de classes, d'accueil et de soutien, est clair: faire s'adapter les élèves culturellement et linguistiquement différents au système éducatif grec. Dans ce cas paradoxal, la reconnaissance de la présence d'enfants immigrés et de leur différence culturelle est faite pour être par la suite supprimée: elle ne doit mener qu'à l'acculturation des élèves dans la culture grecque (de par «l'oubli» de leur culture d'origine), l'enseignement du grec étant le cheval de Troie dans cette entreprise. Même si l'éventualité de leur enseignement reste ouverte dans les différentes circulaires, les langues et les cultures d'origine de ces élèves n'ont actuellement pas de place dans le programme. La logique de ces classes relève de «l'hypothèse du déficit» de ces élèves et s'inscrit dans la *doxa* de l'homogénéité culturelle en Grèce.

L'autre forme d'enseignement divergente, c'est-à-dire loin des classes normales, concerne les «écoles pour rapatriés» (décrets de 1984 et 1985) et les «écoles d'éducation interculturelle» (loi 2413/1996). La conception de ce type d'écoles émane de la «particularité» du public visé. Les premières, les «écoles pour rapatriés», s'adressent, comme leur nom le suggère, aux enfants des familles de retour au pays après des séjours à l'étranger. Ces enfants, scolarisés en principe pendant au moins trois ans dans le pays d'émigration, ont droit à un programme mixte, où l'enseignement du grec est joint à celui de leur langue première (notamment l'anglais et l'allemand et, récemment, le russe). Dans ces écoles, les enfants des familles rapatriées peuvent poursuivre le cycle complet d'études (enseignement primaire et secondaire) jusqu'au baccalauréat et accéder aux établissements de l'éducation supérieure en bénéficiant de quotas qui leur sont réservés.

En 1996, enfin, la loi 2413 a prévu la création d'«écoles d'éducation interculturelle», publiques et privées. Sans se référer directement aux enfants de travailleurs immigrés ou rapatriés, ce public est visible en filigrane quand il est question d'éducation destinée aux «jeunes avec des particularités éducatives, sociales, culturelles ou formatives» (art. 34, al. 1). La conception de ce type d'écoles, qui ne fonctionnent pour le moment que sur une base expérimentale à Athènes, cache un autre danger pour l'éducation des jeunes «culturellement différents» en Grèce, celui de leur séparation *de jure et de facto*, au nom du respect de leurs «particularités». La communauté scientifique et éducative commence à prendre conscience (Damanakis, 1997, p. 82) le risque de transformation de ces écoles en écoles minoritaires qui contribueraient à la formation de groupes sociaux isolés ou de ghettos dans l'enceinte des grandes villes.

L'enjeu d'une politique éducative interculturelle qui ne consisterait ni en l'adaptation des publics culturellement différents à la culture grecque ni en la séparation de ces groupes du noyau de la société grecque n'est pas pris en considération par la politique éducative officielle de l'État. La conception d'écoles communes pour les élèves de toute provenance culturelle et la formation des jeunes grecs à la communication interculturelle et à la compréhension de l'altérité ne semblent pas encore être d'actualité pour les décideurs, peut-être trop attachés au calcul du coût politique (dans un pays où l'ethnocentrisme se manifeste plutôt fréquemment) et financier, et aux directives de l'Union européenne, qui tardent à se concrétiser dans ce domaine, en dépit des travaux consultatifs du Conseil de l'Europe (Porcher, 1981). Le système éducatif grec, traditionnellement ancré sur le monolinguisme et la monoculturalité, reste officiellement dubitatif, et c'est le moins qu'on puisse dire, face à l'enrichissement et au renouvellement que peut représenter l'ouverture à l'interculturel.

Pourtant, une fente d'optimisme s'ouvre si l'on examine les idées, les enseignements et les recherches de certains établissements universitaires grecs. Nous présentons ici les principales actions au plan universitaire dans le paragraphe suivant, avant de passer aux données et résultats d'une recherche que nous avons entreprise auprès d'une catégorie des acteurs de l'éducation, à savoir les enseignants de l'éducation primaire et secondaire.

2. La formation des enseignants à l'interculturel

2.1 Formation initiale

La volonté politique des gouvernements grecs, comme elle se manifeste dans leurs décisions éducatives que nous avons mentionnées précédemment, ne déclenche pas l'enthousiasme, jusqu'à maintenant, et laisse à attendre des mesures un peu plus courageuses dans l'avenir proche. Dans le même enchaînement d'idées, nous ajouterions que la formation des enseignants grecs à l'interculturel constitue un autre défi, pour ne pas dire un obstacle, éducatif, certes, mais avant tout humaniste.

Puisque l'immigration importante et systématique vers la Grèce est récente, les universités et les centres de formation ne proposaient pratiquement pas d'enseignements ou de projets de recherche dans le champ des études interculturelles. Ce qui a pour effet que la majorité écrasante des enseignants grecs en service sont formés selon une approche monolithique, ayant acquis des normes idéologiques et éducatives monoculturelles.

Aujourd'hui, nous disposons d'un certain nombre d'éléments qui nous permettent de penser que la situation dans la formation au sein des universités s'améliore lentement mais sûrement. En effet, depuis les débuts des années 1990, l'interculturel fait son entrée dans les enseignements et les œuvres écrites par les pionniers dans les domaines de la critique du système éducatif, de la sociologie de l'éducation et de la pédagogie : nous pensons, à titre indicatif, aux professeurs, engagés politiquement à gauche, pour la plupart d'entre eux – Frangoudaki de l'Université d'Ioannina, puis d'Athènes, Gotovos de l'Université d'Ioannina, Damanakis de l'Université de Crète, Marcou de l'Université d'Athènes, etc.

Il est vrai qu'au début, ce tournant vers l'interculturel a pris la forme de cours magistraux dans les universités concernées. Par la suite, la manne des subventions en provenance de programmes de l'Union européenne a permis aux cellules ci-dessus, parmi d'autres, d'organiser des interventions et des ateliers sur le terrain, à savoir auprès des écoles et des enseignants – pédagogues qui sont confrontés à des populations d'élèves plurilingues et pluriculturelles. Ces programmes sont en général organisés par les universités et prennent corps en dehors des horaires de cours normaux, les enseignants ayant des motifs

(indemnités, qualifications supplémentaires dans leur carrière, etc.) pour participer à ces initiatives.

En outre, dans ces universités et ailleurs en Grèce, l'interculturel constitue désormais une des orientations dans le programme de formation des futurs enseignants, notamment de ceux de l'éducation primaire, chose normale et explicable vu les besoins engendrés par la présence dans les écoles primaires d'enfants issus des familles immigrées. En général, l'interculturel est entré dans les cursus de formation de maîtres pour l'éducation primaire par les domaines de la sociologie et de la didactique des langues.

Dans ce contexte éducatif, le concept de l'«interculturel» a pris, avant tout, une perspective comparative et a constitué pendant quelques années une matière à part dans le programme de formation de maîtres. Il s'agissait, vers la fin des années 1980, de mettre en évidence les particularités de la culture, de la société (classes sociales, système éducatif, etc.) et de la langue grecques et de les comparer avec d'autres, notamment avec celles des pays d'origine des immigrés actuels. On comprend que cette pratique simpliste implique, de façon sous-jacente, la préservation des cloisons étanches entre civilisations divergentes et le maintien de la mise à distance du différent.

La prise de conscience progressive, de la part des milieux universitaires, du multiculturalisme de la société grecque, dans les années 1990, a entraîné une tout autre conception de l'interculturel : la diversité culturelle est liée à la compréhension des problèmes éducatifs, et la formation d'enseignants s'oriente vers le respect de l'altérité et vers le renforcement de l'identité culturelle des immigrés. Même si cette tendance s'est dessinée initialement par rapport à la problématique du grec langue seconde, elle accorde à l'interculturel une dimension interdisciplinaire.

Par la suite, la didactique des langues étrangères a pris le pas, en focalisant sur les enjeux et les conséquences du bilinguisme et du plurilinguisme. Par ailleurs, dans les départements de langues et de littératures étrangères (anglaise, française, allemande), où l'orientation est nettement européenne plutôt que mondialiste, l'interculturel est présent sous forme d'unités d'enseignement portant sur la comparaison biculturelle (culture grecque et culture cible respective) ou la mise en œuvre d'activités de sensibilisation culturelle.

En fin d'article, nous présentons un exemple d'activité de sensibilisation culturelle, emprunté à un enseignement du Département de langue et de littérature françaises de l'Université Aristote de Thessaloniki (deuxième ville et « vice-capitale » de Grèce).

Enfin, la discipline qui, après une longue période de disgrâce, semble gagner du terrain actuellement dans le domaine de l'interculturel, c'est l'anthropologie culturelle, représentée surtout dans des universités récemment fondées (Universités de l'Égée, de Thessalie). Toute culture est envisagée comme une totalité, et l'intérêt porte sur les relations entre culture et personnalité et sur la recherche d'éventuels universaux.

À l'issue de ce tour d'horizon des programmes de formation initiale, nous concluons, globalement, que le paysage de la formation à l'interculturel des futurs maîtres d'école primaire et des futurs enseignants des langues étrangères (même si elles se limitent aux langues de « prestige », ce qui est quand même assez restrictif) en Grèce n'est pas décourageant. D'une part, la sensibilisation à l'interculturel s'est reflétée dans l'introduction d'unités d'enseignement relatives dans le cursus d'un nombre considérable de départements. D'autre part, les besoins sont énormes et les actions de formation restent très fragmentaires concernant la formation continue des enseignants déjà en service ou, en d'autres mots, des professionnels de l'éducation, sur les bras desquels repose la gestion du terrain, de la réalité scolaire, incontestablement multiculturelle et complexe de nos jours en Grèce.

2.2 Formation continue

On peut d'abord regretter le fait que la formation continue, dans le domaine de l'éducation, n'est pas systématique ni institutionnalisée en Grèce, comme elle l'est dans d'autres pays européens. Plus précisément, la formation continue peut prendre deux formes : 1) des séminaires extensifs de durée annuelle, financés par le ministère de l'Éducation et organisés à titre régional ; 2) des programmes de formation intensive, proposés par les universités, gérés par le ministère grec, mais généralement financés, ces dernières années, par l'Union européenne.

Seuls quelques programmes récents du type 2, autant que nous sachions, ont eu comme objectif la formation à l'interculturel. Parmi ces programmes, nous pouvons mentionner celui intitulé « Formation des enseignants pour

l'enseignement du grec à des élèves rapatriés et étrangers» qui a fonctionné de 1995 à 1997, organisé par l'Université de Crète, alimenté par des fonds de la Commission de l'Union européenne et auquel ont participé environ 800 enseignants dans huit départements de la Grèce. Dans ce programme, l'attention a été focalisée sur des notions de sociologie et d'éducation interculturelle, de façon à ce que les enseignants-participants ne contribuent pas à isoler les élèves concernés des autochtones. Les responsables du programme ont tenu à ce que le grec soit envisagé comme un instrument de communication et non comme un véhicule d'assimilation des immigrés dans la société d'accueil.

Dans le cadre d'un autre programme européen, le « Programme commun d'éducation et de formation professionnelle initiale » (EPEAEK) qui a fonctionné de 1998 à 2000, l'initiation aux questions théoriques et didactiques liées à l'interculturel a constitué une matière facultative, mais assez suivie, adressée à des enseignants de l'éducation primaire ayant obtenu leur diplôme il y a plus de dix ans dans des académies pédagogiques au cycle d'études biennal. Nous pouvons estimer qu'environ 5 000 enseignants ont pu suivre une formation à l'interculturalité de 20 heures seulement. Par ailleurs, l'engagement d'un nombre beaucoup plus restreint d'enseignants est sollicité pour la mise en place de programmes de recherche à caractère interculturel (dont la plupart visent aussi la création de matériel didactique), tels : « Éducation pour les Grecs de l'étranger », « Éducation de jeunes tsiganes », « Éducation de jeunes musulmans ».

L'interculturel figure aussi comme module dans les différents cursus de l'Université ouverte hellénique (institution publique d'éducation à distance, créée en 1998) : sciences de l'éducation, didactique des langues étrangères. Dans ce cadre, il s'agit plutôt de cours de « communication interculturelle », où l'accent est mis sur les modalités et les règles des interactions entre sujets de cultures différentes. Toutefois, aucun projet de création d'établissements ou de départements d'éducation supérieure n'est prévu dans le champ d'études des langues/cultures des immigrés, désormais très présentes dans le territoire grec.

Il est clair que, mis à part de tels efforts de formation pour les enseignants déjà en service, efforts d'habitude éparpillés et discontinus, les tâches de l'information théorique sur les nouvelles données de la scolarisation en Grèce et du traitement de cette situation originale, et presque imprévisible il y a une vingtaine d'années, sont laissées à la bonne volonté personnelle et à l'initiative des enseignants eux-mêmes. Et l'on peut aisément imaginer le désarroi

des enseignants confrontés à l'hétérogénéité culturelle et laissés à eux-mêmes pour la gérer.

Les points de vue, les difficultés et les besoins de ces enseignants non formés à l'interculturel furent les objectifs d'une recherche que nous avons menée en Grèce. Nous présentons ici ses principaux aspects, données et résultats pour jeter les bases d'une problématique et d'une discussion sur les perspectives de la formation professionnelle des enseignants afin qu'ils répondent aux exigences de l'ère post-monoculturelle en Grèce.

3. Le point de vue des enseignants – Une recherche par interviews

Il est temps maintenant de présenter un des volets d'une recherche que nous avons menée dans le cadre de nos activités à l'Université de Thessalie, établissement de rattachement de l'auteur jusqu'à tout récemment. La recherche a fait partie du programme EPEAEK, géré par le ministère de l'Éducation nationale de Grèce et financé par la Commission de l'Union européenne. Ce vaste programme, dans lequel se sont engagés pratiquement toutes les universités et tous les centres de recherche en Grèce, avait comme but central la formation non seulement des enseignants, mais aussi de plusieurs autres branches professionnelles (ingénieurs, assistants sociaux, techniciens, etc.). En ce qui nous concerne, nous avons participé à un cycle de séminaires adressés à des enseignants de l'éducation primaire de la région de Thessalie (région agricole et industrielle, assez prospère pour les données nationales, au centre-est de la Grèce). Parallèlement à cette action formative, nous avons mis en place, avec une équipe de trois autres chercheurs et de trente étudiants, une recherche triennale (1998-2000).

Les objectifs poursuivis et les outils utilisés dans cette recherche comprennent six volets :

- 1) déceler et interpréter les discours xénophobes, implicites ou explicites, à travers un corpus large et diversifié : a) médias (deux quotidiens, deux hebdomadaires, les bulletins télévisés du soir de deux chaînes, pour une période de quatre mois), b) séries télévisées (trois séries hebdomadaires, une quotidienne, pour une période de quatre mois), et c) œuvres littéraires récentes (dix romans d'auteurs grecs contemporains figurant dans les listes des meilleures ventes en Grèce);

- 2) révéler les attitudes et stéréotypes des locuteurs natifs du grec vis-à-vis des étrangers concernant : a) les habiletés de ces derniers dans la langue d'accueil, b) leurs habitudes culturelles ;
- 3) repérer les opinions et attitudes des immigrés à l'égard des Grecs, en ce qui concerne surtout la langue et la culture grecques, ainsi que la tolérance et la perception de l'étranger ;
- 4) découvrir et décoder les rites des interactions bilingues au sein des communautés migrantes : emprunts réciproques (langue première et grec), configuration sociale de l'alternance des codes, marquage du territoire, intersections avec d'autres communautés dans les ensembles urbains, développement d'une compétence bilingue ou plurilingue. Intéressante serait ici l'étude des réseaux sociaux et des pratiques culturelles des immigrés, véhiculées par la parole (presse en langue première, travail, fêtes) ;
- 5) aborder critiquement les décisions éducatives en Grèce sur ce bilinguisme/plurilinguisme récent ; décrire les problèmes et essayer d'entrevoir les perspectives de l'enseignement exolingue et bilingue (recherche dans les «classes d'accueil» et d'«éducation interculturelle») du grec langue seconde ;
- 6) examiner l'état de la formation professionnelle dans le domaine de l'éducation par rapport à ces nouveaux défis, des besoins relatifs des enseignants et, à la clé, faire des recommandations en vue de la (re)structuration de cette formation.

On comprend qu'il s'agit d'une recherche composée de plusieurs actions/enquêtes aux plans microsocial et macrosocial, dans le but de révéler certains aspects des facteurs du capital humain (langue, éducation, participation sociale, idées et stéréotypes culturels, formation des enseignants concernés) liés à la transformation de la société grecque en une société multiculturelle. De cette façon, les méthodes et les outils de recherche étaient multiples : observations participantes, intermédiaires communautaires (que nous avons engagés pour faciliter le recueil de données auprès de communautés migrantes), enregistrements, interviews, questionnaires, analyse de discours, comparaison avec données d'autres recherches (par exemple, avec la recherche présentée dans Damanakis, 1997, p. 177-209).

Si le cinquième des objectifs ci-dessus est intéressant et est traité succinctement dans cet article, ce sont surtout les données et les conclusions provisoires du sixième et dernier aspect qui sont présentées ici (pour des résultats d'autres parties de la recherche, voir Androulakis, 2001). La méthode choisie à cet effet était l'analyse du discours des enseignants par l'intermédiaire d'interviews semi-structurées.

Cette partie précise de l'enquête a été effectuée au début de l'année 2000. L'équipe de coordination de la recherche a procédé en amont à des visites et observations sur le terrain, à savoir dans des établissements scolaires du primaire et du secondaire dans la région de Thessalie pendant les mois de février et mars 2000, avec permission du Ministère et après entente préalable avec les associations d'enseignants respectives. Nous avons été présents et avons assisté à des cours dans 30 écoles (18 écoles primaires et 12 collèges), fréquentées par un public multiculturel, consistant un mélange, d'une part, de Grecs autochtones, scolarisés dès le début dans le système grec, et, d'autre part, d'enfants issus de familles rapatriées ou immigrées. En effet, une partie des élèves de ces écoles ont une langue première qui n'est pas le grec, à savoir, par ordre d'importance, l'albanais, le russe, l'allemand, l'ukrainien, l'anglais, le polonais, le roumain, l'allemand et l'anglais. Par contre, pour des raisons théoriques et méthodologiques, nous n'avons pas inclus dans notre champ de recherche des écoles fréquentées par des élèves de minorités « autochtones » ou « territoriales » (à savoir, en Thessalie, des Roms et des Valaques).

À l'issue de ce tour d'horizon des 30 écoles, nous avons constitué un « corpus » de 14 écoles (10 écoles primaires et 4 collèges) à forte population mixte (avec des élèves grecs et des élèves immigrés ou rapatriés). Dans ces écoles, nous sommes entrés en contact avec 68 enseignants (44 du primaire et 24 du secondaire ; 37 femmes et 31 hommes) sur le critère de leur engagement dans des classes où au moins 20% des élèves n'avaient pas le grec comme langue première et qui, de fait, n'avaient pas été scolarisés en Grèce dès le début de leur parcours éducatif. À signaler que tous les enseignants participant à la recherche enseignaient dans des classes mixtes « normales » ; autrement dit, ils n'étaient pas attachés à des classes destinées exclusivement aux élèves « culturellement différents ». L'autre caractéristique commune des enseignants de l'enquête était qu'aucun d'entre eux n'était impliqué dans l'un ou l'autre type de formation évoquée plus haut : formation initiale (section 2.1) et formation continue (section 2.2).

Ainsi, 65 (42 du primaire et 23 du secondaire) des 68 enseignants – trois autres n’ont pas voulu participer à la recherche – nous ont accordé une interview d’une durée allant de 15 à 35 minutes, effectuée en dehors de l’établissement et de l’horaire scolaires. Cette interview était semi-structurée, dans la mesure où l’interviewé était au courant des objectifs de la recherche et le membre de l’équipe de chercheurs devait l’entretenir sur une série de thèmes. Pourtant, l’ordre et l’énoncé exact des questions à poser à l’interviewé n’étaient pas fixes et le chercheur essayait de passer d’un thème à l’autre par une discussion libre. Par ailleurs, un certain nombre d’interviews ont concerné plus d’un enseignant à la fois ; plus précisément, trois interviews ont regroupé trois enseignants et trois autres ont concerné deux interviewés ensemble. Les répondants avaient la possibilité d’introduire de nouveaux thèmes ou de focaliser sur leurs thèmes de prédilection. Certes, ce n’était pas toujours le cas, et certaines interviews ont pris le chemin d’une forme de « question-réponse » plus stricte. Toutes les interviews ont été enregistrées au su des enseignants interrogés et ont été transcrites, constituant un corpus d’une durée de près de 23 heures.

Cette partie de la recherche n’avait pas de visée quantitative ; nous avons procédé à une analyse qualitative, appuyée sur une analyse de discours critique (Milroy, 1987). Dans les limites de cet article, nous allons proposer les premiers résultats tirés de ces entretiens, selon les grands thèmes que les membres de notre équipe avaient l’intention d’aborder :

- les connaissances et les attitudes des enseignants à l’égard de la société et de la culture d’origine de leurs élèves « culturellement différents » ;
- les connaissances et les attitudes des enseignants à l’égard de la langue première de leurs élèves « linguistiquement différents » ;
- les points de vue des enseignants sur la présence dans leurs classes d’élèves « culturellement différents » et sur les difficultés engendrées ;
- les points de vue des enseignants sur les mesures et la formation professionnelle appropriées pour l’amélioration de leur situation d’enseignement.

3.1 Les enseignants face à la société et à la culture d’origine de leurs élèves « culturellement différents »

Les enseignants interrogés ont avoué qu’ils connaissaient peu de choses sur la société, la culture et le système éducatif du pays d’origine de leurs élèves

immigrés (principalement les républiques de l'ex-URSS, Albanie, Pologne et Roumanie). De surcroît, notre question a semblé, en général, les surprendre et leur faire voir le thème d'une autre manière, inédite. Deux d'entre eux ont déclaré : « Il serait très intéressant de savoir ce qui se passait dans leurs pays, mais je n'y avais jamais songé. » Quelques enseignants ont déclaré être informés, à des degrés différents, sur la société et le système éducatif de ces pays, et ce, pour deux raisons distinctes : contacts personnels avec ces élèves et avec leurs familles ou, pour d'autres enseignants, connaissance du système et du mode de vie dans des pays ex-socialistes (expliquée, quelquefois, par le fait d'être membres ou sympathisants du Parti communiste grec).

Le plus inquiétant, pourtant, serait le fait que la plupart des enseignants non seulement ignorent les conditions de vie et de scolarisation dans ces pays de l'Europe de l'Est, mais qu'ils ne considèrent pas ces connaissances de première importance pour l'intégration de ces élèves dans les classes où ils enseignent. Trois personnes interviewées ont affirmé que « le but de la scolarisation de ces élèves est leur assimilation dans la société et la culture grecques, alors à quoi ça sert de connaître leur culture à eux ? », et deux autres ont dit explicitement que « les cultures de ces élèves ne présentent aucun intérêt et leur système éducatif était un échec ».

Toutefois, il n'en est pas de même en ce qui concerne les pays où ont vécu les familles d'émigrés, rapatriés par la suite en Grèce : l'Allemagne et les États-Unis principalement, pour le public des écoles que nous avons observées. Les enseignants font assez clairement la distinction entre ces sociétés occidentales et d'autres ex-communistes, dans la mesure où ils déclarent connaître, dans les grandes lignes, le mode de vie, les coutumes et la culture (mais pas tellement le système éducatif...) des premières, pour les avoir visitées ou pour avoir entendu des personnes de leur entourage en parler.

En réalité, cette partie des interviews a permis deux constatations évidentes d'ordre stéréotypique : d'abord, la distinction Est/Ouest représente une distinction de valeurs, une hiérarchie ; les enseignants connaissent beaucoup mieux les cultures occidentales pour cause de « prestige ». Ensuite, même ces cultures de « première vitesse », au dire d'un enseignant, ne sont pas plus valorisées que la culture grecque moderne, véritable exemple à imiter et contexte social irremplaçable pour une partie considérable des enseignants. S'agirait-il là de traces d'ethnocentrisme ? Fort probable, à notre avis.

3.2 Les enseignants face à la langue première de leurs élèves «linguistiquement différents»

La question de la langue première des élèves (nous évitons le terme «langue maternelle» qui nous paraît ambigu et plutôt discutable dans le cas des enfants des familles rapatriées), dans le cadre d'un contexte éducatif multiculturel, est traditionnellement considérée comme prépondérante dans la perspective des décisions de politique globale et, plus particulièrement, de celles touchant la formation des enseignants. Tel est le cas des décisions des instances grecques, très souvent centrées sur la langue, au sujet de la scolarisation des élèves en provenance d'autres systèmes éducatifs ou sociaux ; tel est également le cas des tentatives de formation des enseignants grecs, très ancrées sur l'enseignement du grec comme langue seconde. Dans notre recherche par interview, nous ne pouvions donc qu'inclure le thème des attitudes des enseignants envers les langues du contexte familial des élèves immigrés et rapatriés.

Tout d'abord, les enseignants ont été appelés à énumérer les langues parlées par leurs élèves, outre le grec, dans le but de vérifier également le bilinguisme/plurilinguisme dans leurs classes. Sur ce point, nous avons eu droit aux premières surprises, pourtant très limitées en nombre ; il s'agissait de petites ignorances linguistiques (par exemple, confusion entre russe et ukrainien, ou bien des doutes sur le nom de la langue parlée en Pologne : «soviétique»?), ce qui ne constitue pas une erreur professionnelle, d'un point de vue sociolinguistique.

Bien que les enseignants admettent que le problème langagier est la source la plus importante de problèmes pour les élèves immigrés dans le contexte scolaire, l'envie des enseignants d'apprendre les langues parlées de leurs classes demeure très rare. Toutefois, une petite dizaine d'entre eux ont exprimé le souhait d'acquérir des connaissances rudimentaires de russe ou de polonais ou, beaucoup moins, d'albanais. Les raisons de ce manque d'intérêt sont d'ordre pratique («langues inutiles, peu répandues, difficiles») ou esthétique («langues inélégantes, disloquées»), ce qui témoigne, encore une fois, de l'absence d'informations en linguistique.

La tendance est inversée, de nouveau, lorsqu'on en vient aux langues parlées par les enfants issus des familles rapatriées d'Allemagne et des États-Unis d'Amérique. La majorité des enseignants du corpus parlent l'anglais, et six ou sept d'entre eux parlent l'allemand. Certes, ils ne les ont pas appris pour

les utiliser dans leur communication avec leurs élèves rapatriés, mais pour des raisons plus générales, extrascolaires.

Cependant, la plupart de ces enseignants avouent que cette connaissance leur sert souvent de soutien dans l'établissement de contacts et la résolution de problèmes en classe. Or, ce qui nous semblait assez curieux, c'est que, à la question de savoir si une formation sur les langues parlées par les élèves les intéresserait et leur serait utile, les réponses étaient particulièrement réticentes. Au fil des interviews, nous avons dû comprendre que le fossé Est/Ouest ou langues de profil bas/langues de prestige déterminait, dans une grande mesure, les attitudes, les envies et les motivations des enseignants.

Au sujet, enfin, de l'utilité et de la légitimité de l'enseignement des langues premières des élèves immigrés dans l'école, soit pour renforcer leurs compétences, soit pour initier les élèves grecs aux langues de leurs voisins, les enseignants ne s'y sont pas montrés très favorables. Leur argument principal était, encore une fois, que l'objectif de l'éducation devait être l'intégration ou du moins, l'adaptation de ces élèves à l'école et à la société d'accueil. De telles réponses rendent évidente la réticence forte devant d'autres langues que le grec en classe et le refus d'ouverture à un pluralisme culturel de la part des enseignants.

3.3 Les enseignants face aux difficultés que la présence d'élèves « culturellement différents » est censée provoquer dans leurs classes

En ce qui concerne la tâche d'enseignant dans les classes biculturelles ou multiculturelles, la majorité écrasante des enseignants du corpus pense que celles-ci rendent l'enseignement (et l'apprentissage) plus difficile. De même, à la question de savoir s'ils auraient préféré enseigner dans des classes monolingues, les réponses affirmatives dominent très largement.

La présence d'élèves immigrés ou rapatriés dans des classes « normales » est vue, par la majorité des enseignants interrogés, comme un obstacle au progrès des élèves autochtones et, à la fois, comme un désavantage dans leur propre parcours scolaire. Les difficultés des apprenants culturellement différents forment le dénominateur commun dans les réponses des enseignants, appelés à mentionner les raisons de cet obstacle à double tranchant. Quand il leur faut nommer ces difficultés, les enseignants évoquent surtout : les attitudes négatives des enfants immigrés/rapatriés à l'égard de l'école, le manque de motivation

de leur part, leurs difficultés en langue grecque, l'absence d'envie d'intégration de leurs familles dans la société grecque, voire « leur niveau intellectuel » (évoqué deux fois seulement).

Quant aux réponses repérant les causes de ces difficultés dans la structure de l'éducation grecque, elles sont, certes, relativement réduites en nombre, mais bien résolues et énergiques : ces réponses partent du manque de matériel didactique spécial ou adapté aux besoins de ce public (du matériel destiné à des classes mixtes n'était pas encore prévu et le matériel spécial pour les classes « interculturelles » était en préparation au moment de la recherche) et vont jusqu'à des critiques globales du système éducatif en Grèce (modèles et programmes de fonctionnement des classes, critères de choix du personnel, infrastructure des écoles).

Cependant, une certaine consolation se cacherait dans le fait qu'un nombre élevé des personnes interviewées considèrent les classes multiculturelles comme un défi à relever, « à condition que nous disposions des connaissances et des outils nécessaires », d'après une expression fréquente dans leur discours. Quatre enseignants seulement (dont trois du secondaire) ont déclaré être très contents d'enseigner dans des classes composées d'élèves venant de cultures différentes.

3.4 Les enseignants face aux décisions éducatives : mesures à prendre et formations à suivre

Au terme des entretiens (et si le thème n'avait pas été abordé), les chercheurs incitaient les enseignants à exprimer leurs avis sur des mesures déjà prises au sujet de l'éducation des jeunes immigrés et rapatriés, à proposer des mesures (si celles existantes ne leur paraissaient pas suffisantes ou s'ils n'étaient pas bien informés sur le dispositif actuel). Comme la plupart des sujets évoquaient la nécessité inéluctable de formation pour les enseignants, il leur a été demandé de préciser quel type de formation ils privilégieraient.

En ce qui concerne les mesures générales prises par l'État, la tendance des enseignants de notre recherche était favorable à l'instauration d'une éducation parallèle, pour les enfants immigrés/rapatriés, à la fois dans des classes qui leur seraient réservées et dans des classes mixtes. Les modalités de cette éducation « composée » variaient selon chacun, mais l'image générale allait

vers des cours de langue séparés, alors que les cours d'autres matières, dont les mathématiques (souvent mentionnées) pouvaient se faire en commun.

Environ un quart des enseignants ont opté pour la généralisation d'écoles séparées pour les immigrés (le niveau de tolérance à l'égard des rapatriés est bien plus élevé), dans la logique de leur préparation à l'insertion dans l'école « normale » qui devrait s'effectuer « après examens », selon six personnes interviewées. Un nombre d'enseignants (ceux, en général, qui reconnaissaient les lacunes du système éducatif) ont soutenu le maintien des écoles mixtes, accompagné, certes, de mesures d'amélioration de la pratique d'enseignement, notamment la création de matériaux de connaissance des autres cultures et langues.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, son manque et le besoin de son développement ont constitué une constante dans les discours recueillis. Beaucoup d'enseignants se déclaraient disposés à travailler dans des contextes multiculturels, non pas actuellement, mais à l'issue d'une formation convenable. Le type préféré de formation était celui de longue durée, d'une ou de deux années scolaires, ayant lieu le plus près possible de leur domicile et, invariablement, sous le régime d'un congé payé à l'égard de leur tâche d'enseignement pour la période concernée.

Les contenus de la formation devraient couvrir divers aspects de l'interculturalité (sociologie, anthropologie, psychologie des contacts avec d'autres cultures), mais pas nécessairement les langues d'immigration parlées dans la région, puisque « ceux qui arrivent ne viennent pas toujours des mêmes pays, cela change chaque année », selon l'affirmation de trois enseignants. Les demandes les plus fréquentes de formation portaient, cependant, sur « l'exploration de ressources concrètes et la mise en œuvre d'activités réalisables dans notre contexte », pour reprendre et résumer les paroles d'environ la moitié des enseignants participant à la recherche.

Conclusion

La mutation de la société grecque en une société multiculturelle, à la suite de l'installation de centaines de milliers d'immigrés et d'émigrés grecs de retour au pays, ne se fait pas d'une manière douce, sans heurts ni obstacles. De son côté, le système éducatif du pays n'est pas un précurseur dans ce domaine, si l'on en juge par les décisions concernant la scolarisation des enfants

de ces familles récemment arrivées et sur les priorités affichées du corps enseignant (communiqués de presse et publications de leurs associations, résultats de recherches).

L'extraversion tant de la société que du système éducatif est un préalable de leur transformation en des entités non pas simplement multiculturelles, mais plutôt interculturelles. Si la «rencontre des cultures» (Hohmann et Reich, 1989, p. 16) est bien d'actualité dans l'éducation en Grèce, divers types d'obstacles sont encore à surmonter :

- absence ou instabilité de volonté politique (manque de développement d'infrastructure, relations complexes avec les pays d'origine des immigrants);
- ethnocentrisme de la société (idée de primauté de la nation et de la langue grecque, rôle de l'Église);
- manque de prise de conscience préalable et manque de formation systématique des enseignants à l'interculturel;
- obscurité sur les intentions des immigrants : retour au pays d'origine ou intégration au pays d'accueil.

Si l'on se prononce en faveur d'«une école qui doit reconnaître pleinement le multiculturalisme et la valeur égale de chaque culture en admettant le relativisme culturel; qui doit favoriser une ouverture des élèves sur la diversité des cultures; de même, elle doit encourager l'accès des immigrants et de leurs enfants aux fonctions enseignantes» (Demorgon et Lipiansky, 1999, p. 13), on ne peut qu'accorder à l'enseignant le rôle de médiateur culturel.

Ce médiateur, dans un pays aux caractéristiques de la Grèce, aurait la tâche délicate mais infiniment précieuse de chercher la voie médiane entre l'Est et l'Ouest, entre le Sud et le Nord; il aurait aussi à construire les ponts entre, d'une part, une dimension «européenne» de l'éducation, réaliste mais articulée autour du concept nébuleux et technocratique de «citoyen européen», et, d'autre part, une dimension réellement «interculturelle», plutôt illusoire aujourd'hui, mais plus œcuménique et centrée sur l'ouverture à l'altérité et sur la communication entre cultures.

Références

ANDROULAKIS, G. (2001).

Le grec et les Grecs, entre xénolatrie et xénélasie. La transformation d'une langue/culture d'émigration en langue/culture d'accueil. In G. Zarate (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen: CRDP de Basse-Normandie.

DAMANAKIS, M. (1997).

L'éducation d'élèves rapatriés et étrangers en Grèce. Approche interculturelle. Athènes: Gutenberg (en grec).

DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.-M. (dir.) (1999).

Guide de l'interculturel en formation. Paris: Retz.

DRAGONA, T., FRANGOUDAKI, A. et INGLESSI C. (dir.) (1996).

Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe. Athènes: Nissos.

HOHMANN, M. et REICH, H.H. (dir.) (1989).

Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle. Münster/New York [NY]: Erziehung Waxmann Wissenschaft.

MILROY, L. (1987).

Observing and analyzing natural language. Oxford: Blackwell.

PETRINIOTI, C. (1993).

I metanastefsi pros tin Ellada [L'immigration vers la Grèce]. Athènes: Odysseas.

PORCHER, L. (1981).

The education of the children of migrant workers in Europe: Interculturalism and teacher training. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Abstract – Traditionally seen as a nation with a single culture, Greece is currently turning itself into a land that welcomes immigrants and discovering multiculturalism. Greek schools are confronting an unprecedented situation. What of the awareness, the representations, and the needs of Greek teachers called upon to play the role of cultural mediators? This article reviews the state of intercultural education in Greece, sketches out prospects for teacher education, and presents some data, findings, and conclusions from an interview study conducted among teachers in culturally mixed schools by a team directed by the author.

Resumen – Reconocido tradicionalmente como un país monocultural, Grecia se transforma actualmente en tierra de acogida de inmigrantes y descubre la multiculturalidad. La escuela griega se encuentra frente a una situación inédita. ¿Qué ocurre con la toma de conciencia, las representaciones y las necesidades de los maestros griegos que juegan el rol de mediador cultural? Este artículo pretende revisar el estado de la educación intercultural en Grecia, esbozar las perspectivas de la formación de los maestros y presentar un cierto número de datos, de resultados y de conclusiones obtenidos a través de una investigación por entrevista, que un equipo, dirigido por el autor de este artículo, realizó con los maestros de las escuelas culturalmente mixtas.

Zusammenfassung – Griechenland, traditionell als monokulturelles Land bekannt, wandelt sich heute langsam in ein Einwandererland und entdeckt die Multikulturalität. Damit sieht sich die griechische Schule einem ungewohnten Problem gegenüber. Wie vollzieht sich die Bewusstwerdung dieses Problems, welche Vorstellungen haben die Lehrer, welche Nöte ergeben sich aus ihrer neuen Rolle als kulturelle Vermittler? Der Beitrag befasst sich mit dem Zustand der interkulturellen Schulerziehung in Griechenland. Darüber hinaus wird versucht, Perspektiven im Hinblick auf die Lehrerausbildung zu skizzieren. Der Autor legt Daten, Untersuchungsergebnisse und Schlussfolgerungen vor, die von einer Gruppe unter seiner Leitung im Rahmen von Interviews mit Lehrkräften von kulturell gemischten Schulen ermittelt wurden.

ANNEXE

Exemple d'activité de sensibilisation culturelle
venant du Département de langue et de littérature françaises
de l'Université Aristote de Thessaloniki

Titre de l'activité	Les stéréotypes des apprenants passés au crible
Public cible	Étudiants en première année (futurs enseignants de FLE).
But	Étudier les stéréotypes et idées reçues sur la culture cible; essayer de comprendre comment et pourquoi ils sont nés, et examiner leur validité.
Procédure	Après avoir donné elle-même un exemple (par exemple, «toutes les Françaises sont élégantes»), l'enseignante invite les apprenantes à noter deux ou trois «stéréotypes» sur une feuille de papier et à écrire à côté si elles pensent que ceux-ci sont vrais ou pas vrais, et pourquoi ou pourquoi pas. Les membres du groupe-classe échangent leurs copies et en discutent; dans une séance suivante, le groupe sollicite l'opinion de locuteurs natifs (invités en classe, personnes interviewés, interrogés par Internet) sur les stéréotypes recueillis.