



UNIVERSITÉ DE NANTES

FACULTÉ DES LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES

Année 2013

École Doctorale 496 SCE (Sociétés, Cultures, Échanges)

Laboratoire de Recherche EA 1162 CRINI

THÈSE

Pour obtenir le grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Discipline : Sciences du Langage

(Spécialité : Didactique des Langues et Cultures Etrangères)

Présentée et soutenue publiquement par

Maria POULOU DI DELUMEAU

Le 06 décembre 2013

**DE L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LA
CONSTRUCTION MOTIVATIONNELLE DES ÉLÈVES.**

**L'INTRODUCTION DE LA 2^e LANGUE ÉTRANGÈRE À
L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE**

Sous la direction de :

Madame le Professeur Jacqueline FEUILLET

JURY

M. Vasileios DAGDILELIS

Professeur, Université de Macédoine, Thessalonique, Grèce,
Rapporteur

M^{me} Jacqueline FEUILLET

Professeur, Université de Nantes, Directrice

M^{me} Greta KOMUR-THILLOY

Maître de Conférences HDR, Université de Haute-Alsace,
Mulhouse, Rapporteur

M. Hervé QUINTIN

Professeur, Université de Nantes

**DE L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LA
CONSTRUCTION MOTIVATIONNELLE DES ÉLÈVES.**

L'INTRODUCTION DE LA 2^e LANGUE ÉTRANGÈRE À

L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE

THE INFLUENCE OF THE TEACHING OF THE FFL IN

STUDENTS' MOTIVATIONAL CONSTRUCTION.

THE INTRODUCTION OF THE 2nd FOREIGN LANGUAGE TO THE

ELEMENTARY SCHOOL IN GREECE

Maria POULOU DI DELUMEAU

JURY

M. Vasileios DAGDILELIS	Professeur, Université de Macédoine, Thessalonique, Grèce, Rapporteur
Mme Jacqueline FEUILLET	Professeur, Université de Nantes, Directrice
Mme Greta KOMUR-THILLOY	Maître de Conférences HDR, Université de Haute Alsace, Mulhouse, Rapporteur
M. Hervé QUINTIN	Professeur, Université de Nantes

Université de Nantes

FLCE

EA 1162 CRINI

« Soyons le changement que nous voulons voir dans le Monde. »

Gandhi

« De l'éducation de son peuple dépend le destin d'un pays. »

Benjamin Disraeli

« Je dois avouer que l'enseignement inculqué n'a jamais été pour moi source de satisfaction, seul certains enseignants qui ont croisé ma route ont su devenir la pierre angulaire de la motivation qui construit ma réussite. »

Anonyme

Remerciements

À l'issue de la rédaction de cette recherche, il me faut exprimer ma gratitude et remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce périple et qui ont aidé à la réalisation de cette thèse de doctorat.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse, M^{me} Jacqueline Feuillet, pour ses conseils et sa disponibilité. Son soutien et sa compréhension m'ont permis de mener à bien ce travail doctoral. Je la remercie aussi pour ses qualités humaines d'écoute et la confiance dont elle a fait preuve envers moi.

Mes remerciements vont également à tous les professeurs et tous les élèves qui ont participé à mon enquête, qui ont accepté de remplir mes questionnaires et qui ont su partager avec moi leurs expériences d'enseignement ou d'apprentissage.

Mon travail de recherche sur le terrain a été particulièrement facilité par M^{me} Anna Andritsaki, journaliste spécialiste des questions pédagogiques du *Journal des rédacteurs*, qui m'a permis d'entrer en contact avec des personnes haut placées du Ministère de l'éducation et d'obtenir toutes les informations officielles concernant l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire ainsi que le bilan officiel de l'Institut pédagogique.

Je sais infiniment gré à M. Hervé Quintin d'avoir manifesté de l'intérêt à l'égard de cette recherche et d'avoir accepté de participer à ce jury de thèse.

Je remercie tout particulièrement M^{me} Greta Komur Thilloy et M. Vasileios Dagdilelis d'avoir accepté la fonction de rapporteur et de s'être rendus disponibles pour la soutenance de thèse.

J'adresse mille mercis à ceux qui ont assuré le soutien affectif de ce travail doctoral : mes amis et ma famille.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude à mon compagnon de vie, Wesley Delumeau, pour son aide précieuse et surtout pour son soutien moral. Depuis le début de ce travail doctoral, il a toujours été à mes côtés et ses encouragements m'ont permis de mener ce travail à terme. Ses multiples conseils et son soutien affectif sans faille m'ont toujours motivée...

Sommaire

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction	4
 PREMIÈRE PARTIE : LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	12
I.1. Une définition de la motivation.....	16
I.2. Les perceptions des élèves déterminants de la motivation.....	30
I.3. Les indicateurs de la motivation.....	41
I.4. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire.....	48
Conclusion.....	62
 DEUXIÈME PARTIE : LES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE	63
Introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire et motivation des élèves dans une classe de langue	
II.1. Pré-enquête dans les écoles primaires en France.....	65
II.2. Le système éducatif grec et la place des langues étrangères.....	81
II.3. Enquête auprès des élèves des écoles primaires en Grèce.....	104
Conclusion.....	135
 TROISIÈME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN GRÈCE	136
III.1. L'enseignement du Français Langue Étrangère et le contexte de crise en Grèce.....	137
III.2. L'enseignant du Français Langue Étrangère.....	163
III.3. Bilan de l'application des programmes des langues étrangères dans l'enseignement primaire.....	203
 Conclusion	212
Bibliographie	223
Table des matières	234
Annexes	239

Introduction

La question de la motivation en contexte scolaire a fait l'objet de nombreuses études didactiques, s'attachant à identifier les déterminants de la motivation afin de conduire l'enseignant à insuffler aux apprenants les comportements motivationnels qui engendreront la précieuse réussite scolaire. S'attacher à cette question de la motivation dans le contexte d'une étude en didactique des langues étrangères, nous a conduite à nous interroger sur le rôle de l'enseignement d'une langue étrangère et plus spécifiquement du français langue étrangère, dans la construction motivationnelle de l'élève.

La progression de notre recherche sur la question de l'influence de l'enseignement du FLE dans la construction motivationnelle des élèves a été grandement nourrie par l'évolution qu'a pu connaître la Grèce entre le début de nos travaux (2004) et leur terme.

La recherche didactique, bien que s'inscrivant dans un cadre théorique, intellectuel et par souci de pertinence volontairement objectif, ne peut exclure le contexte social et culturel qu'elle tente de décrypter. Il va sans dire que l'évolution de la situation grecque ces huit dernières années, n'est pas sans influence sur l'orientation générale de notre recherche, ainsi que sur les réponses émergeant de notre analyse. La problématique de départ de notre recherche a en effet, elle aussi, subi différents ajustements résultant de cette évolution contextuelle.

La crise économique qui a touché la Grèce de façon profonde en 2008 ne pouvait être, selon nous, éludée dans le cadre de notre étude, tant ses conséquences ont

entraîné un impact fort, pour ne pas dire violent, sur le corps social grec et notamment sur celui de l'éducation.

Lors de l'élaboration du sujet de notre étude, notre hypothèse de départ consistait à nous interroger sur l'influence des cours de langues étrangères sur l'image de soi des élèves en difficulté scolaire et ainsi de la possibilité pour cet enseignement de développer la motivation et les résultats scolaires de l'apprenant.

Cette hypothèse de départ, bien que passionnante, étant donné l'intérêt pour l'enseignant de pouvoir contrevenir à une situation d'échec scolaire par l'application de méthodes didactiques, représentait cependant une certaine difficulté, notamment dans le cadre même du sujet étudié. En effet, cette hypothèse de départ nous éloignait du sentier classique de la didactique des langues étrangères, afin d'emprunter un chemin mal connu de nous-même, celui de la psycholinguistique.

De surcroît, nos observations menées dans les écoles primaires en zone d'éducation prioritaire à Nantes nous ont en effet permis de prendre conscience de la difficulté d'effectuer une enquête suffisamment large permettant de dégager des corrélations significatives entre apprentissage d'une langue étrangère, estime de soi et résultat scolaire chez des élèves en difficulté. Une telle étude nous aurait ainsi nécessairement conduite à prendre en considération non seulement les critères psycholinguistiques, mais aussi le cadre sociologique dans lequel s'inscrit cet apprentissage d'une langue étrangère.

L'hypothèse de départ nous obligeait à considérer une partie des apprenants au sein de la classe, les élèves en difficulté scolaire, sans prendre en compte la

globalité du processus d'apprentissage et d'enseignement, dans la mesure où l'enseignant distille son savoir non pas à un groupe particulier mais à l'ensemble d'une classe. Le caractère fluctuant du processus de réussite ou d'échec scolaire, nous a conduit à abandonner cette spécificité de notre hypothèse de départ afin de procéder à une nouvelle délimitation de notre étude.

En l'espèce, suite aux observations réalisées au sein des écoles primaires dans la région d'Athènes (ces observations ont en effet eu lieu dans différents quartiers et écoles de la capitale grecque), nous avons pris la décision de ne pas nous concentrer sur les élèves en difficulté, mais sur la totalité des élèves qui forment un groupe. Ces groupes étudiés, même s'il n'est guère utile de le rappeler étant donné que l'enseignant connaît la diversité de la classe au sein de laquelle il enseigne, se caractérisaient, quels que soient les zones géographiques et types de classe observés, par une profonde hétérogénéité.

En effet, durant ces observations, nous avons été confrontée au sein des classes à des élèves « forts », c'est-à-dire en situation objective de réussite scolaire, à des élèves que nous pouvons qualifier de « moyens », c'est-à-dire dont les résultats s'inscrivent dans une moyenne constante du niveau médian de la classe, et à des élèves « faibles » dont les résultats scolaires expriment la difficulté d'adaptation au processus d'apprentissage. L'hétérogénéité des classes observées ne s'exprimait pas seulement d'un point de vue quantitatif à travers l'évaluation notée des résultats scolaires, mais aussi d'un point de vue linguistique (élèves dont la langue maternelle est le grec, élèves dont la langue maternelle est différente du grec, élèves ayant suivi des cours dans des instituts privés de langues). Cette

hétérogénéité nous permettait ainsi de mettre en évidence une composition sociale à géométrie variable des classes observées.

Ces observations nous ont permis de dégager la problématique définitive de notre étude. En effet, l'analyse des données recueillies d'une part lors des observations dans les écoles primaires en Grèce, et d'autre part à travers l'enquête réalisée auprès des enseignants de FLE, nous a amenée à déterminer trois axes analytiques en vue d'établir le profil linguistique et motivationnel des élèves :

- **Comment le FLE peut s'ériger en passerelle entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.**
- **Comment identifier les différents processus motivationnels des élèves et repérer les contextes d'apprentissage pouvant permettre de favoriser leur motivation intrinsèque.**
- **Comment la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme peut s'inscrire dans une stratégie de motivation des élèves et des enseignants.**

Le premier point de notre problématique constitue l'objet central de cette thèse : l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus spécifiquement du FLE, peut-il s'établir comme un élément de réajustement du comportement motivationnel de l'élève ? Cette question ne réside pas uniquement dans la volonté de construire un cadre analytique intéressant d'un point de vue didactique, mais recherche plutôt à concevoir comment une méthodologie d'apprentissage peut déconstruire les représentations de l'élève et l'amener à un comportement intrinsèque de motivation. Le cadre qui sera ici développé nous permettra tout d'abord de définir la motivation afin de comprendre quels sont les éléments pouvant être utilisés par

l'enseignant afin d'intégrer l'apprentissage d'une langue étrangère dans le processus global d'apprentissage, donc d'éducation de l'élève.

Le deuxième point de notre problématique résulte du premier : il s'agit de mettre l'accent sur la méthodologie utilisée par l'enseignant pour impulser chez l'élève les éléments permettant de fixer la précieuse motivation intrinsèque. Ce point constitue les fondations de notre étude, car le processus d'apprentissage ainsi étudié ne se restreint pas uniquement à la seule question de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais à l'ensemble de la structure d'enseignement. Le développement de ce point nous permettra d'appréhender le caractère profondément utilitaire de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le processus global d'enseignement (si et seulement si le cadre de cet apprentissage se démarque des autres matières étudiées par l'utilisation d'une méthodologie faisant abstraction du passif de réussite ou d'échec de l'élève pour se concentrer sur l'aspect créatif voire récréatif du modèle d'apprentissage en s'éloignant du modèle coercitif généralement utilisé : celui de la note et d'un cadre d'apprentissage hiérarchique).

Le troisième point s'attache à analyser et proposer certains cadres globaux permettant de favoriser un processus d'apprentissage des langues étrangères en adéquation avec notre point de vue. En l'espèce, les efforts d'application en Grèce du Cadre Européen Commun de Référence, ainsi que différentes initiatives notamment impulsées par l'Unesco, nous permettront d'identifier les actions menées et les initiatives à mettre en œuvre afin de favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme comme outils stratégiques de développement de la motivation chez les élèves et les enseignants.

Le cadre de notre problématique ayant été ainsi délimité, attachons-nous, dans les lignes suivantes, à détailler la structure de notre étude.

Comme nous l'avons précédemment souligné, notre problématique conduit, tout d'abord, à nous interroger sur la définition de la motivation. Il est en effet nécessaire, afin de comprendre quels sont les déterminants de la motivation, de concevoir et d'observer – en analysant les différentes recherches en la matière – quels sont les éléments nous permettant d'identifier la motivation et les différents processus de construction motivationnelle chez l'élève. Pour cela, nous analyserons tout d'abord les approches classiques de la motivation, en étudiant comment les philosophes grecs ont, il y a plus de deux mille ans de cela, déterminé les bases analytiques de compréhension du phénomène de motivation (I.1.1). Puis nous examinerons les différentes approches cognitives réalisées par les chercheurs contemporains, afin de préciser le contexte de construction de la motivation, notamment à travers les travaux de Weiner et de l'attribution causale (I.1.2.). Nous nous pencherons ensuite sur la motivation intrinsèque (I.1.3.), puis sur la motivation extrinsèque (I.1.4), afin de mieux appréhender le cadre dans lequel s'érigent chez l'élève les déterminants de la motivation et les résultantes de ces déterminants.

Dans un dernier point, nous tenterons d'analyser comment un processus et une méthodologie d'apprentissage peuvent faire passer l'élève de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque (I.1.5).

Pour tenter de décrypter ensuite de quelle façon les perceptions des élèves peuvent s'ériger comme déterminants de la motivation, nous étudierons le concept de perception de soi et dans quelle mesure celle-ci joue un rôle crucial dans la

construction de la motivation (I.2.1.). Puis nous considérerons la question de la perception de la valeur d'une activité et le rôle important que joue cette perception dans la construction de la motivation de l'élève (I.2.2.). Enfin, seront analysées la question de la perception de la compétence (I.2.3.) et celle de la perception de contrôle (I.2.4.).

L'étude des indicateurs de la motivation sera ensuite présentée à travers l'analyse des choix (I.3.1), de la persévérance (I.3.2), de l'engagement cognitif (I.3.3) et de la performance (I.3.4.), ce qui permettra de comprendre quels sont les éléments qui construisent la motivation chez l'élève.

De surcroît, dans cette première partie, l'étude des variables influençant l'apprentissage scolaire permettra de concevoir que le cadre social dans lequel évolue l'élève joue un rôle primordial dans la construction de sa motivation (variable relative à l'apprenant [I.4.1.], à l'enseignant [I.4.2.], à la famille [I.4.3.], à l'institution [I.4.4.], à la société [I.4.5.]).

La deuxième partie exposera comment, dans le cadre de notre observation et de notre pré-enquête, l'apprentissage d'une langue étrangère se met en place au sein de l'école primaire. Pour ce faire, nous présenterons les résultats de notre pré-enquête effectuée dans des écoles primaires en France (II.1). Puis nous étudierons comment le système éducatif grec intègre l'apprentissage de la langue étrangère au sein de sa structure (II.2.). L'enquête réalisée auprès des élèves de l'école primaire grecque nous permettra, à travers l'analyse des questionnaires distribués, de concevoir le cadre d'éducation de la langue étrangère en Grèce, ainsi que le profil motivationnel des élèves de l'école primaire (II.3.).

Dans une troisième partie, nous étudierons comment les différentes directives impulsées par le gouvernement grec, mais aussi par le Cadre Européen Commun de Référence et par les Nations Unies, entraînent une nécessaire adaptation du système éducatif grec. Nous présenterons aussi la réalité sociale et éducative grecque (III.1.).

Puis nous verrons quel rôle peut jouer l'enseignant d'une langue étrangère dans le contexte actuel, afin de déterminer le profil motivationnel de l'élève, mais aussi celui de l'enseignant (III.2.).

Enfin, nous exposerons et examinerons les résultats de l'introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire en Grèce à travers l'analyse du bilan officiel (III.3.). Dans ce cadre, nous ferons ensuite des propositions concrètes résultant de l'analyse de ce bilan, qui pourraient aider les enseignants à mettre en œuvre différentes approches d'apprentissage conduisant à la génération de processus motivationnel.

PREMIÈRE PARTIE :

LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

I. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

L'élève se trouve confronté, dans le milieu scolaire, à un nécessaire positionnement par rapport à l'apprentissage qui lui est inculqué. Ce positionnement dépend de plusieurs facteurs ou variables (appartenance sociale, comportement parental face à l'éducation, antécédents au sein du milieu scolaire...) qui auront une conséquence directe sur la motivation de l'élève.

Cette notion de motivation s'est trouvée à de nombreuses reprises au centre d'études sociologiques, psychologiques et didactiques, tant elle représente un élément fondamental dans l'appréciation de la réussite ou de l'échec de l'élève.

La perception qu'un élève a de lui-même et des différentes activités qu'il réalise, mais aussi des buts qu'il souhaite atteindre, sont autant de représentations, conceptions ou croyances, qui le conduiront à adopter une forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque (I.1. Une définition de la motivation).

Dans notre étude de la forme de motivation qui peut être observée chez l'élève en milieu scolaire, nous nous appuierons sur la théorie de Deci et Ryan, qui correspond à une réalité propre du milieu scolaire où le positionnement de l'élève ne peut s'envisager comme un élément figé, mais bien comme un continuum variant et évoluant au gré des différents apprentissages et formes d'apprentissage que connaîtra l'élève durant sa scolarité, mais aussi des variables extérieures au contexte scolaire .

En effet, l'apprentissage scolaire de l'élève est influencé par de nombreuses variables ne dépendant pas de la seule perception personnelle. L'enseignant et son comportement face au passif de réussite ou d'échec de l'apprenant jouent un rôle

dans la construction de la motivation de l'élève, mais influencent aussi la perception que ce dernier se fait de son travail.

Des variables extérieures au contexte scolaire jouent aussi un rôle important d'influence positive ou négative sur l'apprentissage scolaire de l'élève. La famille, l'institution, ainsi que le modèle social dans lequel évolue l'élève forgeront ses représentations du réel, donc son positionnement vis-à-vis du contexte scolaire (I.4. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire).

La définition de la motivation, ainsi que l'étude des différentes variables influençant l'apprentissage scolaire nous conduiront ensuite à nous interroger sur les déterminants de la motivation.

Il est en effet nécessaire de comprendre comment la motivation émerge dans le comportement de l'élève en milieu scolaire, ceci au regard de la perception qu'a l'élève de lui-même et de son activité, mais aussi de l'appréciation qu'il élabore de sa propre compétence (I.2. Les déterminants de la motivation et les perceptions de l'élève).

Cette compréhension du rapport entre motivation et comportement de l'élève en milieu scolaire permettra de déterminer des indicateurs nécessaires à l'application d'outils didactiques permettant de reconnaître et d'instaurer la motivation de l'élève lors de l'apprentissage, mais aussi de mettre en place une dynamique motivationnelle des élèves (I.3. Les indicateurs de la motivation).

L'analyse de ces différents points nous aidera à comprendre comment l'étude d'une langue étrangère s'adapte à cette question de la motivation des élèves et

comment la langue étrangère peut s'ériger comme élément de construction motivationnelle.

Dans une seconde partie, nous étudierons comment la langue étrangère interagit dans le processus motivationnel de l'élève. Pour cela, nous tentons de démontrer que l'apprentissage d'une langue étrangère peut constituer un facteur de motivation permettant à l'élève de passer d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque. Afin de démontrer ce précédent postulat, nous verrons que l'apprentissage d'une langue étrangère dans le milieu scolaire s'établit comme une variable extérieure aux représentations traditionnelles de l'élève (I.4. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire). En effet, bien que la langue étrangère soit soumise à une appréciation générale dans l'environnement de l'élève (jugement des parents vis-à-vis de la langue enseignée, importance et influence culturelle de la langue enseignée, représentations sociales dans l'imaginaire collectif de la valeur de la langue), elle demeure, pour l'élève de l'école primaire, un élément neutre (dans le cas où l'élève n'a jamais été en contact avec la langue étrangère auparavant) permettant à l'enseignant de reconfigurer l'appréciation de l'élève de son propre rôle en tant qu'apprenant. Nous verrons ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'établir comme un outil pour le professeur, mais aussi dans le cadre du processus d'apprentissage de l'élève, en influençant la perception de soi, de sa compétence et de son contrôle, ainsi que la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage. (I.2 L'apprentissage d'une langue étrangère comme déterminant de la motivation).

De surcroît, cette perception de la langue étrangère comme activité neutre permettrait de poser l'hypothèse que la langue étrangère pourrait de façon

profonde modifier ou du moins affecter les indicateurs traditionnels de la motivation. En effet, envisager, au sein de l'école primaire, l'apprentissage d'une langue étrangère non plus sous l'angle des indicateurs de performance ou d'engagement cognitif, mais comme possibilité d'ouverture et d'échanges non soumis aux règles traditionnelles d'apprentissage, conduirait l'élève à reconsidérer l'ensemble des activités d'apprentissage. Il va sans dire que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se concevoir en dehors du fonctionnement d'évaluation liée à l'apprentissage. Bien que nous considérions que se détacher de ces cadres favoriserait chez l'élève l'apparition de la motivation intrinsèque, il faut cependant établir les cadres permettant d'assurer la pérennité d'une dynamique motivationnelle chez les élèves de l'école primaire.

Tout d'abord, intéressons-nous à la question de la motivation. Quelle définition pouvons-nous retenir concernant la motivation, et comment instaurer chez l'élève le passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque ?

I.1. Une définition de la motivation

Établir une définition de la motivation qui ne prête pas à controverse n'est pas chose facile, tant les différents auteurs et chercheurs qui se sont penchés sur cette question de la motivation dans le cadre de diverses matières (sociologie, psychologie sociale, didactique, sciences de l'éducation...) ont élaboré des théories différentes et souvent complémentaires sur la nature même de la motivation, mais aussi sur ses déterminants.

Étudier la motivation en contexte scolaire nous conduit à analyser les différents travaux qui ont été faits en la matière, avant de déterminer quel sera notre cadre d'analyse au cours de notre thèse.

I.1.1. Les approches classiques de la motivation

Les premières études sur la motivation se retrouvent dans les textes des philosophes grecs, Socrate, Platon et Aristote. Leur analyse place la raison, la volonté ou les passions comme source du comportement. L'individu de par sa volonté était ainsi au centre de sa propre création comportementale et donc de sa propre motivation. Les valeurs « guide », mises en place par Platon, telles que la vérité, la bonté et la sagesse, constituaient des éléments vers lesquels l'homme devait tendre par l'usage de sa raison¹.

Les théories béhavioristes ont, quant à elles, désindividualisé la création comportementale en considérant que les éléments extérieurs forgeaient le comportement et non l'individu lui-même.

En effet, une expérience réalisée par Pavlov² met en avant le rôle du conditionnement et de l'apprentissage en tant que générateur du comportement. Les stimuli du monde extérieur entraîneraient les conduites et comportements faisant disparaître de ce fait la notion même de motivation (en raison de l'exclusion de l'intention du sujet³), étant donné que seul le conditionnement intervient dans la création du comportement. Cette expérience réalisée sur des animaux a été, nous le pensons, trop facilement adaptée à l'homme, sans prendre

¹ Site Internet psychologie de la motivation conférence faite par Paul Diel à la radiodiffusion française en 1959
« Psychologies philosophie »

² Pavlov I.P. (1927) : *Les réflexes conditionnés*

³ Carré P. (sous la direction de) (2002) : *De la motivation à la formation*, p. 27

en considération l'existence d'un sujet et l'interaction existant entre ce sujet et l'environnement. L'analyse établie par Skinner⁴ prendra quant à elle en compte l'action du sujet. Cette prise en compte permet de considérer l'interaction du sujet et de l'environnement, l'action entraînant une réponse ou réaction de la part de l'environnement favorable ou défavorable aux sujets ayant enclenché cette action. Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'apport de Skinner permet de mieux appréhender les stratégies de l'élève dans son comportement d'apprenant (volonté de bénéficier d'une réponse positive de la part de l'environnement), mais intègre aussi cette notion d'interaction qui peut facilement être envisagée sous l'angle de la relation établie entre élèves et professeurs. Cependant, le caractère profondément mécanique de l'analyse behavioriste ne permet pas de retenir cette approche dans le cadre de notre analyse. Bien que le comportement par l'intermédiaire des théories behavioristes trouve un cadre intelligible, la nature même de ce comportement au-delà de son acception mécanique voire automatique, n'est pas suffisamment analysée. L'exclusion de tout phénomène psychique ou psychologique nous empêche en effet, dans le cadre de cette théorie, de comprendre comment s'établit un comportement de motivation et de dynamique motivationnelle dans le cadre de l'apprentissage.

La psychologie et la psychanalyse se sont aussi attachées, par la compréhension des dynamiques comportementales, à analyser quels seraient les déterminants de la motivation. La rupture établie avec l'approche behavioriste est intéressante dans la mesure où, dans l'analyse psychologique, la place primordiale est donnée à l'individu étant donné que la motivation est intégrée dans le registre de l'affectif de

⁴ Skinner B.F. (1938) : *The behavior of organisms*

la personne s'établissant donc comme caractéristique individuelle⁵. La volonté de comprendre les aspects dynamiques du comportement en tentant de répondre à la question « qu'est-ce qui motive la personne ? », revêt les théories psychologiques d'une nature plus adaptable à la question de l'apprentissage en milieu scolaire. Cette approche permet au psychologue Claude Lévy Leboyer d'établir la définition suivante de la motivation⁶ :

« Être motivé c'est essentiellement avoir un objectif, décider de faire un effort pour l'atteindre et persévérer dans cet effort jusqu'à ce que le but soit atteint ».

Cette approche psychologique permet de détacher la motivation des caractéristiques de la personne, car elle dépendra de ce que la personne vivra durant l'apprentissage et de la façon dont le processus d'apprentissage permettra de fixer l'objectif à atteindre⁷.

La question de l'objectif à atteindre, mais surtout l'aspect affectif de l'apprenant face à l'apprentissage, sont d'un grand intérêt pour la création d'outils didactiques en adéquation avec la psychologie et la représentation de l'élève. Cependant, les approches psychologiques et psychanalytiques ne s'attardent pas assez, selon nous, sur les caractéristiques sociales, extérieures à l'apprenant, qui jouent incontestablement un grand rôle dans la dynamique de l'action d'apprendre.

La sociologie, quant à elle, a contribué considérablement dans la recherche des caractéristiques de création de la motivation, en étudiant les causes extérieures et les éléments sociétaux générant ou freinant un comportement de motivation pour

⁵ VIANIN, P. (2006) : *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, p. 47

⁶ LEVY-LEBOYER, C. (2006) : *La motivation au travail : modèles et stratégies*

⁷ LEGRAIN, H. (2003) : *Motivation à apprendre, mythe ou réalité?*, p. 29

l'apprentissage. La question de la violence dans le cadre scolaire, systématisée par Durkheim, établit un postulat qui devra être développé dans notre analyse.

En effet, l'éducation est appréhendée dans cette analyse comme rapport de force, voire rapport de violence, entre l'adulte et l'enfant (l'un détenant le savoir, l'autre devant s'y conformer afin de s'intégrer dans un postulat de réussite scolaire)⁸. Cette approche serait intéressante dans le cadre de notre analyse, car nous pensons que l'apprentissage d'une langue étrangère, en se détachant du schéma scolaire préétabli, celui de la nécessaire réussite, voire de la compétition entre élèves, peut se détacher de ce rapport de force en utilisant des outils didactiques appropriés (détermination collective de l'apprentissage, détermination collective des buts de l'apprentissage à travers par exemple l'organisation de voyages de fin d'études ou de correspondance avec des élèves parlant la langue étrangère apprise), et ainsi entraîner une motivation intrinsèque de l'élève dans le désir d'apprendre.

Étudier la construction motivationnelle des élèves à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est aussi tenter de déterminer quelles sont les raisons de la non-motivation des élèves, qui se traduit souvent par un échec dû à ses difficultés scolaires. L'analyse sociologique est, selon nous, appropriée dans la détermination de ces difficultés.

La théorie développée par Bourdieu et Passeron⁹, considérant l'éducation comme une violence symbolique, répond à cette question de la détermination des difficultés scolaires de l'apprenant. En effet, la sphère éducative, en imposant ses

⁸ DURKHEIM (1977) : *Education et sociologie*.

⁹ BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) : *La reproduction*.

significations, ses repères quant à ce que doit être l'éducation et en imposant ces mêmes repères comme légitimes donc incontestables, commet non seulement un acte de violence dans la mesure où les représentations de l'élève doivent naturellement se conformer à ce schéma, mais de surcroît détermine ce qu'est la difficulté scolaire, c'est-à-dire la non adéquation à ce schéma préétabli. La difficulté scolaire sera donc définie, grâce à l'analyse sociologique de Bourdieu, comme une incapacité ou une difficulté pour l'élève à s'intégrer dans le schéma de réussite éducative établie par le corps enseignant (a contrario, la réussite éducative sera définie comme une adéquation pleine et entière de l'élève au but fixé par l'enseignant). L'analyse sociologique permet donc de comprendre quel est le cadre dans lequel s'inscrit le processus d'apprentissage ; cependant, à l'instar des behavioristes, le caractère individuel et la flexibilité de l'élève, mais aussi de l'enseignant, ne sont pas assez pris en compte dans cette analyse.

I.1.2. Les approches cognitives de la motivation

La motivation en contexte scolaire a connu de grandes évolutions dans l'étude que Weiner¹⁰a établie à travers sa théorie des attributions causales. Il résulte de cette analyse que le comportement de l'élève est influencé par la perception qu'il peut avoir des causes de ce qui lui arrive. Une distinction s'établit alors concernant le positionnement de ces causes (ou le lieu de la cause¹¹) : *sont-elles internes ?*, c'est-à-dire propres aux aptitudes de l'élève, mais aussi au contexte dans lequel celui-ci se perçoit (effort réalisé afin d'atteindre un but, aptitudes intellectuelles, contexte de fatigue dans lequel l'effort est réalisé), *ou externes ?* (difficulté de l'exercice, nature et qualité de l'enseignant, rapports avec les autres élèves). Il s'ajoute à ce

¹⁰ WEINER, B. (1979) : *A theory of motivation for some classroom experiences*, p. 3-25

¹¹ VIANIN, P. (2006) : *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, p. 37

point de positionnement de la cause celui de sa temporalité (stabilité de la cause) : l'enfant considère-t-il que les causes conduisant à sa réussite, mais surtout à sa difficulté, sont permanentes et donc nullement modifiables (appréciation de ses qualités intrinsèques) ou, au contraire, ces causes sont-elles passagères, pouvant donc être modifiées par un changement contextuel ou comportemental ? Enfin, la perception de l'élève de son pouvoir de contrôler (causes contrôlables) ou non (causes incontrôlables) les causes ayant conduit à sa réussite ou à son échec joue un rôle important dans la constitution de sa motivation.

Cette approche permet d'identifier les schémas cognitifs établis par l'élève dans le contexte scolaire, le conduisant à identifier les causes de sa réussite ou de son échec.

Cependant, bien que cette théorie nous permette de déterminer avec plus de précision comment l'élève se positionne vis-à-vis de situations de réussite et d'échec en cherchant à comprendre les causes d'un quelconque résultat, ce point apparaît sujet à caution en ce qu'il considère que ces attributions causales sont sources premières de la motivation.

En effet, notre perception de la motivation ne peut s'envisager comme élément figé, mais bien comme processus ou dynamique dans laquelle l'attribution causale vient s'inscrire. Bien qu'une théorie de l'attribution causale donne un cadre théorique intéressant à la compréhension des schémas cognitifs des élèves, ce modèle théorique n'offre pas suffisamment d'applications pratiques dans le cadre de la formation des élèves, notamment dans le contexte qui nous intéresse, à savoir celui de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le cadre de notre analyse portera donc sur la théorie de la motivation systématisée par Deci et Ryan, que nous analyserons dans le point suivant, car nous considérons, comme l'a souligné Meirieu, que « la motivation ne précède pas l'apprentissage, elle s'y construit ».¹²

L'apport de Deci nous apparaît comme capital dans la compréhension de la motivation. La distinction établie entre deux formes de motivation rend en effet plus intelligible le processus motivationnel de l'élève en milieu scolaire, en distinguant la motivation résultant de facteurs internes (motivation intrinsèque) de celle résultant de facteurs externes (motivation extrinsèque).

I.1.3. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque peut se concevoir comme la pratique d'une activité réalisée pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. La motivation réside dès lors dans l'activité pratiquée elle-même, sans attendre une contrepartie, une récompense et sans rechercher à éviter une contrition ou un quelconque sentiment de culpabilité.

L'activité réalisée par l'élève trouvera sa source dans le plaisir qu'elle procure. La satisfaction personnelle quant à l'activité menée joue donc un rôle primordial dans la détermination d'une motivation intrinsèque.

Dans le milieu scolaire, un élève spontanément motivé par une activité d'apprentissage représente un idéal type dont bien des chercheurs ont tenté de

¹² Entretien de Philippe Meirieu Professeur des universités en Sciences de l'éducation, avec les membres du groupe CEDRE « Mieux comprendre le fonctionnement du professeur... Pour mieux faire réussir les élèves ? » Disponible sur : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/cedre.htm>

trouver la structure. L'étude réalisée par Lieury & Fenouillet en 1996¹³ met en avant la motivation intrinsèque dans la mesure où celle-ci permet à l'apprenant de se détacher des pressions externes des récompenses propres au système d'enseignement traditionnel.

La question que soulève alors la précédente présentation de la motivation intrinsèque est celle de ces facteurs déterminants, c'est-à-dire : de quelle manière et par quel processus la motivation intrinsèque devient-elle l'élément permettant à l'élève de se positionner de façon positive en situation d'apprentissage ? Différents facteurs déterminants ont été mis à jour par plusieurs études ; la théorie qui retient notre attention dans le cadre de notre thèse est celle de l'évaluation cognitive systématisée par Deci et Ryan¹⁴. Les deux auteurs accordent un rôle primordial aux besoins de l'autodétermination et de compétences comme déterminant de la motivation humaine. L'autodétermination peut être définie comme la capacité ou le besoin pour l'élève de se percevoir comme la cause principale de son comportement et ainsi de pouvoir librement choisir ses comportements.

Le sentiment de compétence dont parlent ces auteurs est issu des travaux réalisés sur la motivation par White¹⁵, qui définit le besoin de compétences comme le sentiment que peut éprouver un individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement lui permettant de démontrer ses capacités et aptitudes. Ce sentiment de compétence peut également être approché de celui de l'estime de soi,

¹³ LIEURY A., FENOUILLET F. (2006) : *Motivation et réussite scolaire*

¹⁴ DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985) : *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*

¹⁵ WHITE, R.W. (1959) : *Motivation reconsidered: the concept of competence*

étant donné que l'élève, en estimant ses qualités intrinsèques, est plus à même de reconnaître ses capacités et compétences.

L'évaluation cognitive, en identifiant ces deux éléments que sont autodétermination et sentiment de compétence, démontre que la motivation intrinsèque résulte d'un haut degré de compétence perçue comme combinée à un sentiment d'autodétermination. Ces deux éléments seraient donc la condition *sine qua non* de l'apparition d'une motivation intrinsèque chez l'élève. Cependant, force est de constater que d'autres éléments peuvent être pris en compte comme facteurs déterminants de la constitution d'une motivation intrinsèque.

En effet, la conscience pour l'élève des buts à atteindre¹⁶ dans le cadre de l'enseignement est aussi considérée comme facteur déterminant de la motivation intrinsèque. Ainsi l'attribution de l'attention à la tâche, la mobilisation de l'effort, l'accroissement de la persévérance, la définition de stratégies de travail sont autant de buts permettant d'instaurer une motivation intrinsèque chez l'élève.

De surcroît, la curiosité a aussi été érigée comme facteur déterminant de la motivation intrinsèque par l'américain Harlow¹⁷, à travers une étude réalisée sur des singes. À travers cette expérience, Harlow constate que chez le singe réside un besoin de curiosité et de manipulation (l'expérience du puzzle fut réalisée dans ce cas) qui se suffit à lui-même, les singes n'étant pas soumis à une récompense dans le cadre de cette activité. Cette expérience avait donc permis à Harlow d'identifier la curiosité et la manipulation comme motivation intrinsèque de ces singes. La suite de cette expérience nous conduit à l'étude de la motivation extrinsèque, dans

¹⁶ CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. (1990) : « Origins and functions of positive and negative affects »

¹⁷ HARLOW, H.F (1950) : « Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys », p. 289 -294

la mesure où Harlow avait identifié que les singes récompensés par de la nourriture¹⁸ pour faire des puzzles y jouaient moins souvent par la suite, comparativement au groupe non récompensé. Nous verrons qu'en matière d'éducation, l'établissement d'une motivation extrinsèque par ce principe de renforcement est une problématique qui doit être prise en compte dans l'étude de l'apport d'une langue étrangère dans la construction motivationnelle de l'élève.

I.1.4. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque apparaît lorsque l'élève tente d'obtenir quelque chose en échange de l'activité réalisée¹⁹. L'activité est donc réalisée pour des raisons totalement externes à l'individu. Trois types de motivation extrinsèque ont été identifiés par Deci et Ryan²⁰, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

- La régulation identifiée peut s'appréhender comme une prise de conscience de l'intérêt que représente une activité, notamment pour les avantages que représente cette activité sur le long terme (exemple : l'élève sera motivé pour apprendre le français car il désire plus tard devenir professeur de cette langue).
- La régulation introjectée implique que l'élève a intériorisé les influences et pressions qui régissent son comportement et ses actions. La contrainte qui était alors extérieure à l'élève devient une contrainte interne (exemple : l'élève choisira d'apprendre le français car cette langue est bien perçue par sa famille ou la société dans sa globalité, ce choix n'est aucunement libre,

¹⁸ HARLOW, H.F, HARLOW, M.K., MEYER, D.R (1950) : « Learning motivated by manipulation drive », p. 228-234

¹⁹ DECI, E. L. (1975) : *Intrinsic motivation*

²⁰ DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985) : *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*

car imposé par des contingences externes ; l'élève aurait par exemple préféré apprendre l'espagnol, mais les contraintes l'empêchent de fixer son choix).

- La régulation externe implique que l'élève est motivé par des éléments externes comme une rétribution matérielle ou une punition (exemple : l'élève fait le choix d'apprendre le français car il sait que plus tard il pourra travailler dans ce pays et gagner beaucoup d'argent).

La motivation externe s'identifie donc comme un processus beaucoup plus simple à intégrer dans le fonctionnement de l'élève, dans la mesure où ce sont les facteurs externes, à savoir l'influence sociale et le comportement du professeur qui permettront de mettre en œuvre les éléments nécessaires à la création de cette motivation. Il va sans dire qu'il s'agit aussi du principe de motivation le plus utilisé dans le système d'éducation actuel : la récompense, la contrainte, la description des différents avantages liés à un apprentissage discipliné de l'activité imposée ou proposée sont sans aucun doute le schéma privilégié dans le fonctionnement éducatif grec et français.

L'intention de Deci et Ryan, dans leur étude sur la motivation extrinsèque et intrinsèque, est d'établir que cette gratification résultant de la motivation extrinsèque est contre-productive. De fait, les résultats de cette étude²¹ démontrent qu'une activité jugée au préalable intéressante et pratiquée simplement par plaisir, perd de son intérêt si elle est motivée par une récompense extrinsèque. De nombreuses expériences ont confirmé cette hypothèse de sur-

²¹ DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985) : *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*

justification (*overjustification*²²) démontrant que la récompense réduirait l'intérêt intrinsèque d'une activité.

L'intérêt de notre étude est de démontrer comment l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'établir au sein du système éducatif comme un élément permettant de passer d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque.

Étudions, dans le point suivant, quels sont les éléments permettant le passage d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque.

I.1.5. De la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque

Nous l'avons vu précédemment, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque se dissocient de façon profonde dans la détermination de la source, des facteurs insufflant la motivation. Il serait aisé, étant donné ce postulat, de considérer que, dans le cadre de l'enseignement, s'attacher à utiliser la motivation extrinsèque comme impulsion d'un comportement positif de l'élève serait contre-productif, étant donné la pléiade d'études démontrant la diminution de l'intérêt d'une activité quand celle-ci est associée à une récompense ou une sanction. Cependant, la motivation extrinsèque ne peut être sortie du champ des outils pédagogiques utilisés par l'enseignant. En effet, la récompense, la perspective d'un avenir meilleur, la construction d'une stratégie personnelle de l'élève impulsée par le professeur sont autant d'éléments pouvant être considérés comme importants car ils permettent aux professeurs de potentiellement reconfigurer l'estime que

²² LEPPER, M. R., GREENE, D., NISBETT, R. E. (1973) : *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis*, p. 129–137.

l'élève a de lui-même et de son propre travail et ainsi de renforcer sa motivation intrinsèque²³.

Une simple opposition entre motivation extrinsèque et intrinsèque ne permet pas, notamment dans le cadre de l'éducation, de comprendre la complexité du positionnement de l'élève, voire de créer les outils pédagogiques nécessaires à sa construction motivationnelle. En effet, cette opposition battue en brèche par de nombreux auteurs (voir notamment la thèse de Kaséréka sur ce sujet²⁴), s'applique au modèle de l'éducation, car même si l'élève aime et apprécie les activités scolaires en elles-mêmes, il n'est pas contre-indiqué qu'il apprécie aussi les récompenses et satisfactions résultant de ces efforts.

Cependant, force est de constater qu'une préférence naturelle porte l'enseignant vers la constatation d'une motivation intrinsèque, dans la mesure où celle-ci entraînant un comportement naturel de l'élève vers un intérêt de l'activité pour ce qu'elle est et non pour ce qu'elle apporte, permet à l'enseignant de se concentrer sur cette activité en elle-même et non sur les moyens de la faire apprécier par l'élève, cette tâche nécessitant des efforts d'organisation de contrôle et de temps plus importants²⁵.

Dans le cadre qui nous intéresse, à savoir l'apprentissage du français langue étrangère en école primaire en Grèce, il est intéressant de constater que l'Institut pédagogique grec indique à ses professeurs que l'évaluation des élèves apprenant le français en école primaire ne doit pas porter sur les performances de l'élève en

²³ VIANIN, P. (2006) : *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, p. 30

²⁴ KASÉREKA KYAVUYIRWE, A. (1999) : *Les antécédents et les conséquences de la motivation intrinsèque versus extrinsèque*

²⁵ JOULE, R.V., BEAUVOIS, J.L. (1998) : *La soumission librement consentie*

tant que telles, mais sur sa participation active au travail quotidien de la classe, son effort, ses progrès, son degré de coopération et de communication, ses initiatives et son engagement dans l'apprentissage de la langue²⁶.

Ces instructions pédagogiques nous permettent de constater que l'accent est porté sur la motivation intrinsèque en tant que telle.

Cependant, l'évaluation réalisée entraîne inexorablement l'apport d'une motivation extrinsèque à l'élève désirant avoir un résultat satisfaisant lors de son évaluation. L'intérêt de cette pratique est que l'évaluation en elle-même n'est pas sanctionnée par une note, elle n'a donc pas de conséquences irrémédiables dans l'orientation et la réussite de l'élève. Cette absence d'enjeu fondamental permet, nous le croyons, de renforcer la motivation intrinsèque de l'élève déliant celui-ci des pressions et enjeux présents dans le fonctionnement normal de l'institution scolaire.

I.2. Les perceptions des élèves - Éléments déterminants de la motivation

Le premier chapitre de la première partie nous a permis de déterminer la nature de la motivation, ses différentes facettes, mais aussi les problématiques auxquelles élèves et enseignants sont confrontés. Attachons-nous maintenant à analyser quels sont les déterminants de la motivation, c'est-à-dire ce qui, dans les perceptions que l'élève a de lui-même, de son activité et de sa compétence ou non à accomplir cette activité, permet l'émergence d'une forme de motivation.

²⁶ Voir annexe A, p. 240 : Instructions pour l'enseignement du français à l'école primaire (5^e et 6^e années) / ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Ε' και Στ' Τάξεις)

Le cadre de notre analyse portera ici sur le modèle motivationnel systématisé par Roland Viau, afin d'appréhender la question de la motivation dans le contexte scolaire grec et plus spécifiquement dans les classes de français langue étrangère à l'école primaire.

Viau donne la définition suivante de motivation²⁷ :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Dans sa définition de la motivation, l'auteur s'inspire de l'approche sociocognitive, en vue de l'appliquer à son modèle motivationnel.

Bandura, un des illustres représentants du paradigme sociocognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur base de l'interaction réciproque établie entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perception de soi et de l'environnement).

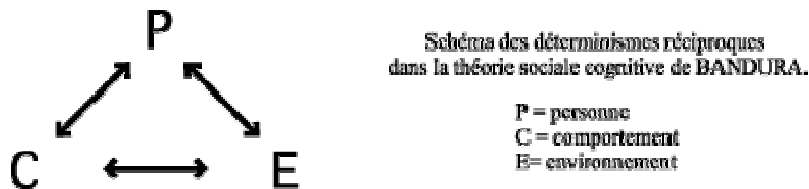
En 1986, il expose ainsi son modèle de « causalité triadique réciproque » :

- le comportement (c) et les facteurs personnels internes (p) sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques (e), interagissent ensemble de façon réciproque et s'influencent mutuellement ;
- le comportement (c) et l'environnement (e) interagissent ensemble de façon réciproque et s'influencent mutuellement ;

²⁷ VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*, p. 7

- les facteurs personnels internes sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques (e) ainsi que l'environnement (e) interagissent ensemble de façon réciproque et s'influencent mutuellement.²⁸

Modèle de causalité triadique réciproque (Bandura, 1986)



Selon Bandura,

L'être humain n'est pas simplement l'hôte et le spectateur de mécanismes internes orchestrés par les événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs, cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie.²⁹

L'approche sociocognitive de Bandura permet à Viau d'identifier les déterminants de la motivation, notamment en ce qui concerne le concept de perception de soi.

I.2.1. Le concept de perception de soi

Dans la construction de la motivation de l'élève, un élément joue un rôle primordial quant à son positionnement dans le contexte scolaire. L'estime de soi, que l'on peut définir comme la perception qu'un individu a de lui-même et de ses

²⁸ BANDURA, A. (1986) : *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*

²⁹ Cité par CARRÉ, P. & FENOUILLET, F. (2009) : *Traité de psychologie de la motivation*, p. 20 – Cf. également : BANDURA, A. (2001) : « Guide for constructing self-efficacy scales »

capacités et l'évaluation qu'il en fait, est en effet un élément qui, dans le contexte scolaire, est susceptible de figer le comportement de l'élève.

L'importance de l'estime de soi est établie du fait que sa construction ne dépend pas forcément du contexte scolaire. L'environnement familial et social de l'élève est en effet une donnée d'une importance capitale³⁰.

La situation sociale de l'environnement familial, mais aussi les stratégies d'éducation réalisée au sein de ces familles vont avoir une influence importante sur la construction de l'estime de soi. Concernant la situation sociale, la construction de l'estime de soi n'est pas figée ; nous pouvons à ce sujet nous reporter aux études démontrant qu'un milieu défavorisé peut s'avérer un environnement stimulant et ouvrir la voie à la réussite scolaire.³¹

De surcroît, un rôle primordial, dans le processus d'édification de l'estime de soi, revient aux adultes les plus signifiants pour l'enfant. Les parents vont ainsi déterminer comment l'enfant s'identifie face à son environnement notamment lorsque le lien de dépendance entre parents et enfants diminue, et que l'enfant commence à se positionner librement. La famille proche, les éducateurs, puis les enseignants joueront un rôle tout aussi important d'interaction dynamique permettant à l'enfant d'évaluer l'image qu'on se fait de lui, puis l'image qu'il a de lui-même.

Selon le sociologue américain Charles Horton Cooley, le soi (la personnalité, le Self) s'élabore toujours par les relations sociales avec les autres, le sentiment d'être quelqu'un se formant à travers les relations sociales. C'est durant le contact avec

³⁰ RUEL, P.H. (1984) : « La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation »

³¹ LESCARRET, O. (1999) : « Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés »

les autres que l'enfant construira son identité, l'image de soi (« looking glass self »³²), se construisant toujours dans le regard des autres.

Bien que ce contact de l'élève / enfant avec son environnement familial et social établisse les bases de la construction de son estime, l'évaluation de son comportement stratégique jouera aussi un grand rôle dans la construction de son estime personnelle. En effet, les réussites et les échecs de l'individu façonnent grandement la perception qu'il se fait de lui-même.

Selon Harter,

« Un individu aurait une haute estime de lui-même dans la mesure où ses succès seraient égaux ou même supérieurs à ses aspirations. Si, à l'inverse, les aspirations dépassent les réussites effectives, alors son estime de soi sera faible »³³.

Certaines réussites ont davantage d'impact sur l'estime de soi, et d'autres peuvent être perçues comme anodines. L'impact de ces réussites ou de ces échecs dépendra de l'importance que l'individu accorde au domaine concerné. Dans notre sujet, la réussite ou l'échec en milieu scolaire aura une importance dans la construction de l'estime de soi en fonction de la représentation que l'élève (motivé notamment par son environnement familial) se fait de l'institution scolaire.

Selon le même auteur, la perception de soi évolue tout au long de la vie. Il s'agit d'un processus dynamique et continu.

Certaines analyses considèrent que les différentes conceptions que l'élève se fait de lui-même lui permettent de se connaître et que cette connaissance de soi peut favoriser le maintien d'une estime personnelle essentielle à la réussite scolaire³⁴.

³² COOLEY, C. H. (1902) : *Human Nature and the Social Order*, p. 152

³³ HARTER, S. (1998) : *The development of self-representations*, p. 59

Ces éléments nous amènent à penser qu'il est essentiel, dans le cadre scolaire, que les outils pédagogiques utilisés par l'enseignant permettent à l'élève d'établir le processus nécessaire afin qu'il conserve, voire renforce, l'estime qu'il a de lui-même.

Penchons-nous à présent sur la perception de la valeur d'une activité.

I.2.2. La perception de la valeur d'une activité

Dans le contexte scolaire, l'appréciation établie par l'élève sur l'apprentissage joue un rôle important dans la construction de sa motivation, tant sa perception de l'activité d'apprentissage conditionne son positionnement comportemental. Nous pouvons définir la perception de la valeur d'une activité comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit³⁵.

Deux éléments interviennent dans le processus d'évaluation de la tâche à effectuer : l'utilité perçue et les buts poursuivis. Ces deux éléments précédemment cités sont intrinsèquement liés dans la mesure où ce sont les buts que l'on se fixe qui donnent son utilité à l'activité réalisée.

Dans ce cadre, une distinction célèbre est opérée par Dweck³⁶ entre buts de performance et buts d'apprentissage.

Les buts d'apprentissage sont poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir (motivation intrinsèque). Exemple : un élève de l'école primaire en

³⁴ MARTINOT, D. (2001) : « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire »

³⁵ ECCLES, J.S., WIGFIELD, A., SCHIEFELE, U. (1998) : « Motivation to succeed »

³⁶ DWECK, C. (1989) : « Motivation »

Grèce qui apprend le français langue étrangère pour le plaisir d'apprendre une nouvelle langue aura un jugement positif de l'activité proposée par l'enseignant.

Les buts de performance se caractérisent, eux, par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale (motivation extrinsèque), par exemple : obtenir de bonnes notes pour plaire à l'enseignant et pour faire plaisir à ses parents, obtenir un prix ou une récompense en fonction des résultats.

Dweck a aussi souligné dans ses recherches que la poursuite des buts d'apprentissage est plus adaptée au cadre de l'apprentissage scolaire dans le primaire. La poursuite de buts de performance va souvent de pair avec une volonté d'éviter les jugements négatifs, ce qui conduit les élèves à ne pas demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin, de peur de paraître incompetents.

L'apport de Viau à la question de la perception de la valeur d'une activité est sans aucun doute le plus important se rapportant à la question de l'apprentissage. Celui-ci indique que l'élève qui est en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si cette dernière n'offre pas de récompense immédiate, est le plus à même de construire un processus conduisant à la réussite scolaire. La notion employée par Viau, dans son analyse du concept de perspectives futures, nous éclaire sur la façon dont les buts fixés par l'élève influencent ses résultats en fonction de l'échelonnement de ces buts dans le temps (des buts sur le long terme ayant plus de chances à conduire l'élève vers un comportement de réussite que des buts sur le court terme qui empêchent l'élève de juger efficacement de la valeur de l'activité réalisée).³⁷

³⁷ VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*

Différentes études (c.f. Marzano³⁸) ont permis de mettre en avant les outils pédagogiques permettant à l'enseignant de valoriser l'activité proposée à l'élève. Étudions, dans le point suivant, comment la perception de sa compétence conditionne le comportement de l'élève dans le contexte scolaire.

I.2.3. La perception de sa compétence

La perception de la compétence peut être définie comme une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à réaliser de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir³⁹.

Le concept de la perception de la compétence se retrouve dans différentes théories de la motivation, avec des définitions diverses qui font référence à la capacité que l'individu estime nécessaire pour effectuer une activité.

Deci et Ryan ⁴⁰développent une analyse de la perception de la compétence en la mettant en relation avec le concept d'autodétermination. Les auteurs estiment en effet que lorsque le sentiment d'autodétermination est fort et que la perception de compétence est également à son apogée, alors la motivation est à son maximum (cf. également FENOUILLET, F. 2001 ⁴¹).

La perception de compétence fut également étudiée par Bandura⁴², à travers le concept de l'auto-efficacité. Celui-ci, dans cette théorie, conditionne la motivation au point essentiel de l'auto-efficacité perçue (nuance de l'estime de soi) : l'individu,

³⁸ MARZANO, R. J. (1992) : « A different kind of learning: Teaching with dimensions of learning »

³⁹ PAJARES, F. (1996) : « Self-efficacy beliefs in academic settings »

⁴⁰ DECI E., RYAN R. *op. cit.* 1985

⁴¹ FENOUILLET, F. (2001) : « Relation entre perception de compétence, sentiment d'autodétermination et projet »

⁴² BANDURA, A. (1997) : *Self-efficacy: The exercise of control*

en anticipant les satisfactions provenant de ses réussites, fixe un but par rapport à un standard personnel, entraînant des actions à réaliser afin de combler l'écart qui le sépare de son but à atteindre ; cet élément constitue le sentiment d'auto-efficacité.

De surcroît, la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni, ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort. Les élèves qui perçoivent leurs compétences manifestent donc une plus grande efficacité dans l'analyse du problème que ceux qui doutent de leur capacité. L'élève ayant la perception d'être compétent dans l'acquisition et l'utilisation de nouvelles connaissances, mais qui parvient aussi à relier ces nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà, sera capable de traiter efficacement l'information avec laquelle il est en contact. La capacité de traiter l'information, et donc de prendre en considération les connaissances nouvelles et antérieures, conduit dans ce cas à prendre en considération le fonctionnement et les caractéristiques de la mémoire⁴³.

La perception de la compétence amène l'enseignant à établir une stratégie pédagogique permettant à l'élève de gérer le mieux possible les capacités de sa mémoire à court et à long terme, afin qu'il puisse relier une information à une autre. Le travail sur cet élément permettra à l'élève, en se servant de ses savoirs antérieurs, de renforcer son sentiment de compétence.

Quelle perception l'élève a-t-il du contrôle qu'il exerce dans le cadre scolaire ?

⁴³ TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*

I.2.4. La perception de contrôle

Nous devons définir la perception de contrôlabilité comme l'aptitude dont dispose l'élève pour percevoir le contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences.

La plupart des auteurs admettent que la perception de la contrôlabilité (degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche à accomplir) émerge de deux autres types de représentations : la perception de ses compétences et les perceptions attributionnelles.

Le premier type ayant déjà été exposé, nous étudierons principalement l'attribution causale.

Heider est considéré comme le fondateur de la théorie de l'attribution causale⁴⁴. Durant des décennies, il a analysé la façon dont les personnes expliquent leurs comportements et les événements auxquels ils font face. Il est arrivé à la conclusion que deux dimensions fondamentales entrent en jeu dans le développement de l'attribution : l'une est intérieure à l'individu, l'autre extérieure. La dimension intérieure se rapporte aux capacités physiques et intellectuelles, à la motivation, aux attitudes et à l'émotivité de la personne. La dimension extérieure fait, quant à elle, référence à l'environnement et englobe donc les circonstances physiques et sociales auxquelles est confronté l'individu.

Cependant, nous nous fonderons sur la théorie attributionnelle de Weiner⁴⁵, qui nous semble appropriée pour notre recherche, car elle est issue de travaux en contexte scolaire : l'apprenant est en recherche de sens face à ses résultats. Il nous

⁴⁴ HEIDER, F. (1958) : *The psychology of interpersonal relations*, p. 322

⁴⁵ WEINER, B. (1985) : « An attributional theory of achievement motivation and emotion »

faut également ajouter que, d'après Pintrich et Schunk (1996), ainsi que Graham⁴⁶(1991), ce chercheur autrichien a sans aucun doute élaboré l'un des modèles théoriques les plus complets et les plus pertinents de la motivation et de l'accomplissement scolaire.

Weiner a tenté de répondre à la question :

À quoi les élèves attribuent-ils leur réussite et leur échec scolaire?

Le modèle attributionnel de Weiner (1986) distingue trois dimensions causales : la stabilité de la cause perçue, le caractère interne ou externe de cette cause et le contrôle perçu de la relation causale. Ainsi, les explications données sur son comportement ou le comportement d'un individu peuvent être classées selon plusieurs dimensions :

- cause interne ou externe :
 - o *cause interne* : situer les causes perçues dans la personne (effort, habileté)
 - o *cause externe* : situer les causes perçues en dehors de la personne (difficulté de la tâche, chance)
- état stable ou non : caractéristiques relativement stables (habileté) et d'autres non (chance)
- contrôlable ou non : l'acteur aurait pu ou non agir autrement.

L'individu a tendance à chercher une explication, une origine à tous les événements qui lui arrivent, qu'ils soient heureux ou malheureux. Ainsi, les élèves auront tendance à trouver des causes à leur réussite ou leur échec et cette

⁴⁶ GRAHAM, S. (1991) : « Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing »

perception des causes de réussite ou d'échec d'activité proposée par l'enseignant à réaliser joue un rôle important dans sa motivation. Ces causes peuvent être analysées en trois catégories : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité.

La cause peut être interne lorsque l'élève attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, méthode de travail, etc.), externe dans le cas contraire (qualité ou lourdeur du programme scolaire, compétence des enseignants, difficulté de l'épreuve, etc.). Une cause est stable lorsqu'elle est permanente aux yeux de l'élève, variable ou instable lorsqu'elle lui paraît pouvoir varier avec la durée (par ex. : humeur de l'enseignant, divers aléas, etc.). Une cause sera contrôlable lorsque l'élève considère qu'il est l'acteur principal de ce qui s'est produit, ou qu'il pense qu'il pourra, dans l'avenir, infléchir ce type d'événement. Elle sera incontrôlable dans le cas contraire : s'il pense n'avoir aucun pouvoir sur ce qu'il lui advient.

I.3. Les indicateurs de la motivation

Dans le contexte scolaire, pour l'enseignant, il est important de pouvoir identifier la présence de la motivation chez ses élèves. En effet, la présence ou non de la motivation au sein de la classe permet à l'enseignant de réajuster son enseignement en fonction de ce qui est constaté. Il est donc important pour lui d'identifier les éléments lui permettant de reconnaître la motivation chez ses élèves. De nombreuses études se sont attachées à répondre à cette question. Dans la présente partie, nous rechercherons quels sont les quatre principaux indicateurs permettant de reconnaître la présence de la motivation chez l'élève en contexte scolaire.

I.3.1. Le choix

Le choix s'érige comme premier indicateur de la motivation, car cet élément permet de constater assez aisément la présence ou l'absence de la motivation chez l'élève. En effet, l'élève motivé choisira d'entreprendre une activité d'apprentissage, alors que l'élève démotivé tentera de l'éviter⁴⁷.

Cette définition du choix relève de l'évidence. Il est en effet aisé de constater que l'élève motivé fait le choix de s'engager dans le processus d'apprentissage, alors que l'élève peu motivé réalise le choix inverse. Cependant, malgré la pluralité d'études didactiques sur la place et le domaine du choix étant donné son rang de premier élément au sein des indicateurs de la motivation, peu d'études dans le domaine didactique se sont attachées à comprendre le processus menant à la réalisation de ce choix. Les stratégies d'évitement de la tâche ont en effet été relevées par Viau en 1994, sans forcément nous permettre de comprendre l'origine de cette stratégie. Afin de mieux appréhender la question du choix en milieu scolaire et des différents paramètres conduisant à la réalisation ou non de celui-ci, il nous est apparu important d'enrichir ces études didactiques par des éléments d'explication issue d'autres disciplines.

Dans une étude de 1978, Cialdini⁴⁸, professeur en psychologie sociale, réalise une expérience auprès de ses étudiants :

Il fait une annonce dans un des amphithéâtres de psychologie, expliquant que, pour les besoins de ses recherches, il voulait recruter des volontaires dans le cadre d'une expérience se déroulant à 7h du matin. 69 % des étudiants déclinèrent

⁴⁷ VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*

⁴⁸ CIALDINI, R. (1993) : *Influence : Science and practice*

l'invitation, 31 % l'acceptèrent, mais 24 % seulement se rendirent réellement au laboratoire le jour de l'expérience.

Dans un deuxième amphithéâtre, Cialdini modifia l'annonce faite aux élèves expliquant encore qu'il cherchait des volontaires afin de réaliser une expérience, sans préciser l'heure à laquelle se déroulerait l'expérience. Lorsque 58 % de volontaires se désignèrent de façon spontanée, il précisa alors, arguant d'un oubli, que l'expérience se déroulerait à 7h du matin tout en laissant le choix à l'ensemble de ses élèves de pouvoir se rétracter. Aucun de ses élèves ne se rétracta et le jour de l'expérience, à 7h du matin, 53 % des étudiants étaient présents, donc environ le double du premier groupe. Cette expérience montre à quel point la manière dont est offert le choix auprès de l'élève peut modifier la qualité de son engagement. En effet, le fait, pour l'enseignant, de dissimuler ou de ne pas indiquer l'élément désavantageux d'une activité, permet aux élèves d'établir un engagement plus important. Dans la question des indicateurs de la motivation, nous voyons donc que le choix de l'élève ne résulte pas seulement de ses prédispositions et stratégies intrinsèques, mais surtout de la manière dont ce choix est mis à sa disposition par l'enseignant.

Étudions à présent la question de la persévérance.

I.3.2. La persévérance

La persévérance constitue un indicateur facilement identifiable par l'enseignant, dans la mesure où cet indicateur représente le temps consacré⁴⁹ par l'apprenant à une activité d'apprentissage. Il s'agit pour l'enseignant d'un excellent moyen de

⁴⁹ BARBEAU, D. (1994) : *Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élève du collégial*

mesurer la motivation de l'élève, mais la persévérance représente aussi une possibilité pour l'enseignant de créer des éléments suscitant la motivation notamment par l'encouragement.

Viau⁵⁰ soulignait de surcroît, qu'outre le fait d'être un indicateur de la motivation, la persévérance pouvait s'établir comme facteur de réussite : l'apprenant en accordant le temps nécessaire à accomplir une activité augmente en effet ses chances de réussite.

Le rôle des parents est aussi fondamental dans la constitution de la persévérance. Le parent, en manifestant son intérêt pour l'apprentissage de son enfant et en l'encourageant de façon régulière, facilitera le maintien d'une routine quotidienne entraînant un comportement de persévérance face à l'activité d'apprentissage.

Garland⁵¹ identifie, lors d'une étude qualitative, quatre types de facteurs influençant la persévérance : les facteurs situationnels liés au contexte propre à l'apprenant ; les facteurs institutionnels associés aux règles que veut imposer l'institution qui met en place la formation ; des facteurs relatifs à l'attitude et aux habitudes de travail de l'apprenant ; les facteurs épistémologiques liés au contenu du cours. Cette typologie permet à l'enseignant d'identifier les causes entraînant un abandon de l'apprenant ou une diminution de son attitude de persévérance.

Comme l'indique une étude réalisée sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement à distance⁵², un comportement de persévérance peut être

⁵⁰ VIAU, R. 1994, *op. cit.*

⁵¹ GARLAND, M.R. (1993) : « Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence »

⁵² DESMARAIS, L. (2000) : « La persévérance dans l'enseignement à distance- Une étude de cas. »

enclenché en établissant des ajustements sur les facteurs entraînant une situation d'abandon ou de perte de la persévérance.

Notre réflexion se porte à présent sur l'engagement cognitif : Quels sont les différents moyens utilisés par l'élève pour se rappeler ce qui lui est inculqué ?

I.3.3. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif peut s'identifier comme étant la qualité et le décret d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement d'une tâche⁵³. Les éléments permettant de mesurer l'engagement cognitif sont identifiés comme étant les stratégies mentales d'autorégulation. Celle-ci peut rendre les actions de l'apprenant plus conscientes et mieux contrôlées, selon Marzano⁵⁴. Cependant ces stratégies autorégulatrices étant difficilement identifiables, il est important pour l'enseignant de les inculquer aux apprenants en permettant notamment de développer chez eux un plus grand dynamisme dans l'apprentissage, dans la réflexion et dans la résolution de problèmes.

La mise en cause de ce processus par l'enseignant peut être établie en développant l'esprit critique des élèves, ainsi que par l'apprentissage d'un comportement évaluateur et stratégique, quand ceux-ci sont face à une problématique donnée. Le but, afin de renforcer l'engagement cognitif de l'élève, est de permettre à celui-ci d'évaluer l'efficacité de ses actions.

⁵³ CORNO, L., MANDINACH, E. B. (1983) : « The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation »

⁵⁴ MARZANO, R. J. (1992) : « A different kind of learning: Teaching with dimensions of learning »

Zimmerman⁵⁵ décrit l'engagement cognitif comme étant le fait pour un élève d'entreprendre des tâches en se sentant confiant et plein de ressources, ce sentiment conduisant l'élève à identifier lorsqu'il connaît un phénomène et lorsqu'il ne le connaît pas. Il est ainsi capable de trouver par lui-même la formation dont il a besoin et de mettre en place les différentes stratégies lui permettant de franchir les obstacles et les difficultés rencontrées lors de son processus d'apprentissage.

Étudions à présent l'impact de la performance et de la participation en tant qu'indicateurs de motivation.

I.3.4. La performance et la participation

Ces deux éléments doivent, selon nous, s'intégrer ensemble comme indicateurs de la motivation. Nous pouvons définir la performance comme une démonstration établie par l'élève de la connaissance qu'il possède, elle s'établit ainsi comme conséquence de la motivation et permet d'être identifiée par le comportement de l'élève, c'est-à-dire l'utilisation de ses connaissances, mais aussi l'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation⁵⁶.

La participation peut se définir comme l'énergie que mettent les élèves dans la réalisation d'une tâche. Il s'agit d'un état dynamique qui se révèle dans l'attitude de l'élève, attitude influençant ses émotions.⁵⁷

La performance dépend de nombreux paramètres extérieurs au milieu scolaire.

L'éducation familiale et le milieu socioculturel ont en effet été désignés dans une

⁵⁵ ZIMMERMAN, B. J. (1990) : « Self-regulated learning and academic achievement: An overview »

⁵⁶ VIAU, R. 1994, *op. cit.*

⁵⁷ BARBEAU, D. (1993) : *Analyse de la motivation scolaire de cégépiens*

étude⁵⁸ comme étant des éléments influençant fortement la performance en milieu scolaire. Cette étude indique également que l'influence du milieu socioculturel sur les performances scolaires passe sans doute davantage par l'école pour les enfants de milieu populaire et davantage par l'éducation familiale pour les enfants de milieu non populaire.

Il est notamment intéressant de constater que la performance de l'élève en milieu scolaire ne dépend pas uniquement de la participation qu'il réalisera dans ce contexte scolaire, mais aussi de la participation de ses parents⁵⁹.

L'importance de la participation et de la performance dans le contexte de la motivation scolaire réside dans le fait que ces éléments peuvent être considérés comme des indicateurs, mais aussi comme des éléments susceptibles de devenir source ou déterminant de la motivation. En effet, un professeur utilisant la participation dans le processus d'apprentissage peut permettre, par celle-ci, à ses élèves de reconsidérer l'estime de soi (par l'utilisation de leurs connaissances) et ainsi engendrer un comportement de motivation. La performance, quant à elle, peut aussi s'établir comme source de la motivation en permettant à l'élève, au travers d'une communication avec l'enseignant, de constater et d'identifier les buts de performance à atteindre et de réajuster son comportement en fonction des remarques de l'enseignant.

Intéressons-nous, dans ce qui suit, aux variables influençant l'apprentissage scolaire.

⁵⁸ TAZOUTI, Y., FLIELLER, A., VRIGNAUD, P. (2005) : « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) »

⁵⁹ FORTIN, L., MERCIER, H. (1994) : « Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire »

I.4. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire

Nous l'avons vu dans les précédentes parties, la motivation n'est pas un élément figé, et répond au contraire à de nombreuses fluctuations liées à un certain nombre de paramètres externes. L'apprentissage scolaire est en effet largement influencé par des variables contextuelles, que de nombreux auteurs se sont efforcés d'identifier. Dans le cadre de notre étude, nous étudierons ces différentes variables en prenant en considération le modèle de recherche établi par Dunkin⁶⁰. Étudions tout d'abord comment, dans le contexte scolaire, les variables relatives à l'apprenant influencent la motivation de l'élève.

I.4.1. Variables relatives à l'apprenant

Différentes variables relatives à l'apprenant agissent sur son comportement de motivation en contexte scolaire. Ces variables, dépendant de nombreux facteurs, vont en effet influencer de façon conséquente le comportement de l'élève face au processus d'apprentissage :

- L'âge, le sexe et le milieu social sont des éléments, comme nous l'avons vu, qui influencent profondément le comportement de l'apprenant. Concernant le sexe, de nombreuses études montrent que la perception de soi est modifiée en considération de l'appartenance sexuelle et entraîne de ce fait un comportement différencié face à l'apprentissage scolaire⁶¹.

Nous l'avons vu précédemment, le milieu social joue aussi un rôle crucial dans le positionnement de l'élève à l'école. Ce rôle n'est pas intrinsèquement lié au

⁶⁰ DUNKIN M. J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement »

⁶¹ CHOUNARD, R. (2002) : « Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle »

milieu social en tant que tel, mais plutôt à la perception de celui-ci par l'apprenant. Ajoutons à cela le fait que, dans l'éducation parentale, ce contexte social engendre des représentations d'utilité ou non de l'apprentissage scolaire⁶².

- Les capacités intellectuelles, et notamment l'intelligence, s'établissent également comme une variable de l'apprenant conditionnant ses résultats et sa motivation dans le contexte d'apprentissage scolaire.

L'intelligence a en effet longtemps été considérée comme la seule caractéristique individuelle dont il fallait tenir compte pour l'apprentissage scolaire. Cette conception traditionnelle de l'intelligence est largement contestée depuis deux décennies et elle est même devenue un sujet tabou dans certains milieux scolaires. Pourtant, il y a des théories plus récentes, comme celle de Gardner (1983)⁶³ et celle de Wagner et de Sternberg (1986)⁶⁴, qui proposent une nouvelle vision de l'intelligence. Ces auteurs ne voient plus l'intelligence comme une caractéristique individuelle immuable, mais comme une caractéristique en constante évolution. L'objectif de ces travaux est d'aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de permettre à chacun d'exploiter au maximum son potentiel intellectuel.

- L'attitude des apprenants envers la langue cible correspond aussi à une variable de l'apprenant devant être prise en considération. Pour l'apprentissage du français langue étrangère, les attitudes se rapporteraient aux évaluations positives ou négatives de cette langue. Selon cette définition, l'

⁶² TAZOUTI, Y., FLIELLER, A., VRIGNAUD, P. (2005) : « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) »

⁶³ GARDNER H. (1983) : *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*

⁶⁴ WAGNER, R. K., STERNBERG, R. J. (1986) : « Tacit knowledge and intelligence in the everyday world »

‘attitude’ est une construction hypothétique qui n’est pas directement observable mais qui peut être déduite d’attitudes observables dans la classe de langue ou de réponses données lors d’une enquête (Bohner et Wänke, 2002).⁶⁵

L’attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objets : “ une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet ” (Kolde 1981 cité dans Lüdi&Py 1986 : 97).⁶⁶

Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l’objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s’appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes ; par exemple, à une certaine période, apprendre le français en Grèce était constitutif de l’appartenance à une classe sociale supérieure, cette langue étant associée à des perspectives de réussite dans de nombreux domaines, étant donné la place du français sur le plan international.

Les croyances peuvent cependant être modifiées et évoluer, par exemple, aujourd’hui la place qu’occupait le français dans les représentations familiales a été remplacée par l’anglais.

Les attitudes face à la langue créent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu’elles génèrent.

⁶⁵ BOHNER, G., Dr WANKE M. (2002) : *Attitudes and Attitude Change*

⁶⁶ Cité par CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, p. 7

- Le contact des enfants avec la langue cible est une autre variable devant être pris en considération. À part quelques exceptions, la plupart des enfants n'ont pas l'occasion d'être exposés dans la vie de tous les jours à la langue cible. L'enseignement des langues étrangères dans l'école primaire prévoit deux séances d'enseignement (de 45 minutes) pour la première langue étrangère et deux pour la deuxième, soit 1h30 minutes par semaine et par langue.

Il faut en outre signaler que le nombre d'heures d'exposition à la langue cible peut encore diminuer du fait que beaucoup d'enseignants de langues étrangères, surtout dans le primaire, n'utilisent pas la langue cible comme moyen de communication en classe (Cambra et Nussbaum, 1997⁶⁷), même si les textes officiels soulignent l'importance de la compréhension et de l'utilisation de la langue cible en classe comme un des objectifs généraux à toutes les étapes. Les causes de ce comportement de la part des enseignants sont d'origines diverses : une conception de la langue comme objet en soi et non comme moyen d'apprentissage, les problèmes de gestion du groupe classe, ainsi que la maîtrise instrumentale de la langue à enseigner. Quoi qu'il en soit, le résultat est une limitation de l'exposition à la langue et, par conséquent, une réduction des possibilités de contact avec un input significatif qui favoriserait l'apprentissage.

- Les connaissances antérieures de l'élève sont aussi des variables extérieures influençant le processus d'apprentissage. Les connaissances antérieures sont les connaissances que possèdent les élèves, sur un thème ou un sujet donné, avant d'amorcer l'activité d'apprentissage ou le projet impulsé par

⁶⁷ CAMBRA, M. & NUSSBAUM, L. (1997) : « Gestion des langues en classe de LE, le poids des représentations de l'enseignant »

l'enseignant. Pour faire émerger les connaissances antérieures, la méthode la plus connue et la plus utilisée est celle du brainstorming. Le rôle de l'enseignant est de susciter un climat favorable à la réflexion et au questionnement, d'accepter l'ensemble des réponses, d'afficher et de réutiliser les connaissances recueillies tout au long du projet.

Cette synthèse entre la continuité et la nouveauté se réfère à la théorie de l'équilibration de Piaget. Cette dernière consiste précisément à rendre compte des processus assurant l'intégration des connaissances et des niveaux de structurations antérieurs dans des connaissances et des structures nouvelles qui les englobent tout en les dépassant.

- Les compétences développées sont des éléments à prendre en compte dans la mesure où l'élève aura un positionnement différent en fonction des connaissances antérieures qu'il possède. Exemple : un élève sera susceptible de s'ennuyer face à un apprentissage d'une langue étrangère qu'il maîtrise ou pour laquelle il bénéficie de cours particuliers.

Étudions à présent les variables relatives à l'enseignant.

I.4.2. Variables relatives à l'enseignant

Le positionnement de l'enseignant jouera un rôle important pour l'apprentissage. Étudions ces différentes variables en commençant par le rapport unissant maîtres et élèves.

➤ Relation maître-élèves

L'enseignant est un adulte significatif pour le jeune, au même titre que ses parents. La qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève exerce ainsi une influence prépondérante sur la réussite scolaire de ce dernier, une influence parfois sous-estimée par l'enseignant lui-même. L'activité intellectuelle de l'apprentissage nécessite un minimum de sécurité et de bien-être auquel peut contribuer l'enseignant par des interactions chaleureuses et positives.

René Girard avait justement analysé dans son essai *Mensonge romantique et vérité romanesque* (1961) le désir mimétique ; ce qui intéresse surtout l'élève, c'est le désir du désir de l'Autre, et dans ce cas de cet enseignant qu'il admire.

La mimétique est déjà mentionnée par Aristote *L'homme diffère des autres animaux en ce qu'il est le plus apte à l'imitation* dans sa *Poétique*. D'autre part, chez Freud, le propre de l'Homme est le désir qui est au centre de toutes les structurations et déstructurations psychiques. René Girard, en rassemblant les deux termes, a développé le concept de désir mimétique qui est l'interférence immédiate du désir imitateur et du désir imité. En d'autres termes, ce que le désir imite est le désir de l'autre, le désir lui-même.

Aristote, après Platon, avait placé l'imitation au cœur de la culture, car il n'y a pas d'apprentissage sans imitation. René Girard, inspiré par la littérature et la mythologie, révèle la dimension conflictuelle de l'imitation.

➤ Enseignant motivateur

En nous référant à la théorie du désir mimétique, nous dirions que l'enseignant doit prendre du plaisir dans la pratique de sa discipline, dans la rencontre avec les élèves et dans le partage avec eux de leurs intérêts. C'est ainsi que les élèves pourraient y trouver du sens tout en se sentant respectés et accompagnés.

➤ Pratiques pédagogiques et éducatives

La façon de transmettre ces connaissances joue aussi un rôle dans la persévérance scolaire des élèves. Les pratiques pédagogiques et éducatives de l'enseignant auront un effet sur l'intérêt général de l'élève pour la matière enseignée et plus largement sur son appréciation de l'expérience de l'apprentissage. Les stratégies pédagogiques gagnantes à ce titre relèvent autant de la gestion de classe que des techniques d'enseignement employées. Attention accordée aux questions des élèves, attentes élevées en regard de ce que ceux-ci peuvent accomplir, leçons structurées, renforcement positif, vérification de la compréhension sont autant de stratégies pédagogiques gagnantes pour la persévérance scolaire.

➤ Évaluation

L'évaluation constitue un sujet majeur au cœur des conversations pédagogiques. Les enseignants essayent souvent de concilier la fonction du formateur et celle du juge ; tâche souvent peu facile. Il faudrait repenser le rôle de l'évaluation en se posant tout d'abord la question suivante : L'évaluation formative, à fonction pédagogique, est-elle conciliable avec l'évaluation sommative, à fonction administrative ?

Perrenoud⁶⁸ nous invite à revisiter l'approche pragmatique de l'évaluation formative et nous donne la base de cette approche :

« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. »

Nous l'avons vu, la famille joue aussi un rôle important que nous nous devons d'étudier à travers les variables influençant l'apprentissage scolaire.

I.4.3. Variables relatives à la famille

L'attitude d'implication des parents va exercer une influence déterminante sur le développement de l'enfant.

Encourager son enfant dans ses apprentissages, le féliciter pour ses réalisations, lui exprimer de la tendresse, le superviser adéquatement, avoir des attentes élevées et une attitude positive face à l'éducation, à l'école et aux tâches scolaires, être un modèle de parent-lecteur et s'impliquer dans la vie de l'école : il s'agit des attitudes parentales qui ont des effets positifs sur la motivation des enfants.

À l'inverse, le peu de soutien affectif, la faible participation parentale au suivi scolaire, la perception négative que les parents ont des capacités de leur enfant à réussir, le peu de valorisation de l'éducation ou encore les faibles aspirations scolaires des parents à l'égard de leur enfant peuvent avoir des répercussions négatives sur sa motivation. (Informations disponibles sur : <http://www.soyonscomperes.com/daccrochage/les-determinants-de-la-perseverance-scolaire>)

⁶⁸ PERRENOUD, Ph. (1991) : « [Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative](#) », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, repris dans Perrenoud, Ph. (1998) : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, chapitre 7

Plusieurs travaux ont été menés sur l'influence que l'accompagnement parental pourrait avoir sur la motivation des enfants.

Deblois, Rousseau et Nadeau (2008)⁶⁹, s'inspirant des travaux de Deslandes (2005)⁷⁰ menés auprès d'adolescents québécois, identifient cinq dimensions associées à l'accompagnement parental :

1. Le soutien affectif (par ex., encouragements, compliments, discussions sur les choix d'options à faire, aide dans les devoirs, etc.) ;
2. La communication avec les enseignants (par ex., appels téléphoniques ou rencontres) ;
3. Les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire (par ex., questions sur l'école et sur les travaux scolaires) ;
4. La communication parents-école (par ex., présence à des réunions de parents) ;
5. La communication parents-enfants (par ex., discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir).

Parmi ces dimensions, le soutien affectif des parents constitue le facteur de protection influençant le plus la réussite scolaire, car il permet d'envisager le processus d'apprentissage sans éventuelles pressions, ce qui renforce la motivation intrinsèque.

⁶⁹ DEBLOIS, L., ROUSSEAU, M. et NADEAU, J. (2008) : « L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens »

⁷⁰ DESLANDES, R. (2005) : « Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille »

I.4.4. Variables relatives à l'institution

Différentes variables au sein de l'institution et de l'école vont avoir un impact direct sur le processus d'apprentissage de l'élève en contexte scolaire. Étudions ces différentes variables :

- La place des cours de langue au sein de l'institution.

L'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes est au cœur des priorités de l'Union européenne. Depuis 2000, l'Union Européenne vise à ce que chaque citoyen puisse parler et comprendre deux langues vivantes étrangères. L'objectif est de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire.

Cette volonté n'est toutefois pas traduite dans la réalité comme une priorité par toutes les institutions scolaires. L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire est souvent considéré comme secondaire et d'une importance mineure par rapport aux autres matières enseignées.

- Les langues choisies. La diversification des langues offertes, une spécificité de la France.

La France présente la caractéristique remarquable d'être, avec l'Allemagne, le pays en Europe où l'offre de langues étrangères enseignées au titre de l'enseignement obligatoire est la plus large (13 langues auxquelles viennent s'ajouter 10 langues régionales).

Certes, ces 13 langues vivantes étrangères ne sont pas représentées de la même façon dans les établissements scolaires ; les langues autres que l'anglais,

l'espagnol, l'allemand et l'italien ne rassemblent que 1 % des élèves dans l'ensemble des collèges et des lycées.⁷¹

Cette diversité de l'offre linguistique constitue le trait saillant d'une politique linguistique éducative permanente.

En Grèce, le choix linguistique est un peu plus restreint⁷², à savoir l'anglais obligatoire à l'école primaire, plus le choix entre français et allemand pour la deuxième langue étrangère.

Au collège et au lycée, le choix est plus grand, avec l'introduction d'autres langues étrangères comme l'espagnol, l'italien, le russe et le turc.

Malheureusement, nous avons constaté, au cours de notre enquête de terrain, que le choix linguistique n'est pas toujours respecté faute de moyens ; c'est-à-dire, certaines écoles primaires n'offrent pas vraiment le choix entre le français et l'allemand, mais imposent plutôt la 2^e langue étrangère par rapport au personnel disponible.

Pareillement, pour l'éducation secondaire. Le nombre des collèges et des lycées qui offrent un vrai choix des langues étrangères reste faible.

- Les pratiques de gestion.

Nous nous posons plusieurs questions concernant les pratiques de gestion au sein d'un établissement scolaire. Par exemple :

⁷¹ GOULLIER F. (2006) : « L'apport du système éducatif français à la dynamique européenne dans l'enseignement des langues », in *Existe-t-il un modèle éducatif français ?*, La revue de l'inspection générale, No 03, septembre 2006, p. 43

⁷² Informations disponibles sur le site officiel de l'Institut Pédagogique du Ministère de l'Education grec <http://www.pi-schools.gr/>

L'école est-elle adaptée à la composition sociale et aux caractéristiques de son milieu?

Porte-t-elle attention à la concentration d'élèves issus de secteurs défavorisés au sein des classes ou, encore, si elle se trouve dans un bassin mieux nanti, offre-t-elle une expérience adaptée à des élèves arrivant à l'école avec un plus grand bagage de connaissances et d'expériences diversifiées?

Quelles sont les pratiques d'accompagnement des jeunes dans leur cheminement scolaire et vocationnel?

Les communications entre l'école, les familles et la communauté sont-elles favorisées, bidirectionnelles, efficaces?

Quel soutien est offert aux enseignants?

Le travail en équipe des différents intervenants côtoyant les jeunes est-il valorisé ?

Selon Bourdieu et Passeron⁷³, « pour les individus originaires des couches les plus défavorisées, l'école reste la seule et unique voie d'accès à la culture et cela à tous les niveaux de l'enseignement. »

Cette donnée est très importante si nous voulons prendre en compte toutes les variables qui influencent la motivation des élèves et qui pourraient promouvoir la réussite scolaire et l'épanouissement de la personnalité des enfants, en particulier ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture.

⁷³ BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1985) : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*.

- Le climat ou l'ambiance au sein du milieu scolaire.

En additionnant les cours et les activités parascolaires, les enfants passent en moyenne plus d'une trentaine d'heures par semaine entre les murs de leur école. Elle est leur principal milieu de vie, là où se trouvent leurs amis, où ils vivront des succès et des échecs et seront confrontés à différentes réalités. L'école est un microcosme de la société où l'on retrouve parfois des problématiques (violence, intimidation, etc.), mais aussi des phénomènes de solidarité, de travail autour de projets communs, etc. L'école est aussi le reflet du milieu dans lequel elle se situe.

Il y a plusieurs variables qui permettent de déterminer le « climat » scolaire⁷⁴ :

- Catégorisation sociale de l'école : déterminée à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves selon la classification de l'administration de l'éducation nationale (très favorisée, favorisée, moyenne, défavorisée)
- Localisation géographique : rural/urbain
- Taille de l'école primaire : petite, moyenne ou grande (une petite école compte entre 2 et 5 classes, une école moyenne entre 6 et 10 classes et une école est considérée comme grande lorsqu'il y a plus de 10 classes).
- Effectif de la classe
- Formation des enseignants
- Pratiques des enseignants
- Intérêt des enseignants pour l'éducation au vivre ensemble
- Perception par les enseignants de leur compétence dans ce domaine.

⁷⁴ YOUNES N., DEBARBIEUX E., JOURDAN D. (2011) : « Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de six à huit ans »

I.4.5. Variables relatives à la société

Le contexte social et sociétal dans lequel l'élève va évoluer va directement influencer son comportement face à l'apprentissage scolaire. En effet, le contexte socioculturel et socio-économique, le lieu de résidence, et même le voisinage sont autant de paramètres qui vont conditionner le comportement de l'élève face à l'activité d'apprentissage.

Selon l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008), l'enfant est influencé par ses pairs et a tendance à les imiter et à se conformer aux caractéristiques du voisinage. En d'autres termes, les jeunes vivant au sein d'une même communauté seront enclins à adopter les modèles de comportement de leur entourage immédiat, qu'ils soient positifs ou négatifs. Ce déterminant est évidemment intimement lié au contexte socioculturel et socioéconomique. Les quartiers défavorisés, les milieux ruraux éloignés, les secteurs à forte concentration d'immigrants manifestent à leur échelle différentes problématiques, dont, régulièrement, celle du décrochage scolaire. Dans l'analyse du contexte socioculturel et socioéconomique, il faudrait prendre notamment en compte les taux de chômage et d'inactivité ainsi que la scolarité des parents, principalement celle de la mère.⁷⁵

⁷⁵ TREMBLAY, F. : « Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2 »
(C.f. : <http://www.reunirreussir.org/>)

Conclusion de la première partie

Cette première partie nous a permis, dans un cadre théorique, d'appréhender la question de la motivation en contexte scolaire. La deuxième partie nous conduira, à travers l'étude de la pré-enquête réalisée en école primaire en France, ainsi que de l'enquête réalisée auprès des élèves du primaire en Grèce, à comprendre la place des langues étrangères dans le système éducatif grec et de retracer le profil motivationnel des élèves de l'école primaire durant le cours du français langue étrangère.

DEUXIÈME PARTIE :

LES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE (EN GRÈCE)

II. LES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE (EN GRÈCE)

Introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire et motivation des élèves dans une classe de langue

Après avoir mis les fondements théoriques à la première partie de ce travail, nous trouvons indispensable de compléter cette recherche avec l'enquête effectuée sur le terrain. Tout d'abord, nous allons exposer les résultats de notre pré-enquête en France, qui nous a permis de délimiter notre sujet et de mettre en place notre recherche. Ensuite nous allons nous pencher sur le cœur du sujet, à savoir l'enseignement des langues étrangères en Grèce et plus spécifiquement l'introduction de l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans l'éducation primaire en Grèce, un programme pilote qui a démarré en 2005. Après avoir expliqué le fonctionnement du système éducatif en Grèce, nous allons exposer les résultats de notre enquête auprès des élèves de l'école primaire qui suivent les cours de français langue étrangère, afin de mettre en évidence les différents éléments potentiellement exploitables par les enseignants pour arriver à favoriser la motivation de leurs élèves.

II.1. Pré-enquête dans les écoles primaires en France (Région nantaise 2004-2005)

Problématique et mise en place de la recherche

La recherche, dans son postulat de départ, s'inscrivait dans la tradition des travaux sur la corrélation entre estime de soi et motivation en contexte scolaire. Il s'agissait, en effet, d'examiner le rôle de l'enseignement d'une langue étrangère dans l'estime de soi des élèves, puis de mesurer l'effet de ces résultats sur la motivation des élèves en difficulté de l'école primaire et, en hypothèse, sur leurs résultats scolaires.

La réflexion théorique, menée dans la première partie de cette étude, sur les variables de la motivation montre à quel point il est difficile de repérer et de mesurer l'ensemble des facteurs qui favorisent ou affectent défavorablement la motivation des élèves, et de surcroît de repérer et de mesurer l'ensemble de facteurs qui pourraient influencer l'estime de soi des élèves en difficulté.

Notre observation auprès des écoles primaires en Zone d'Éducation Prioritaire à Nantes nous a, en effet, permis de prendre conscience de la difficulté de mener à bien une enquête suffisamment large afin de relever des corrélations significatives entre estime de soi et résultats scolaires auprès des élèves en difficulté (des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage ou des troubles comme la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, ou des élèves en échec qui avaient accumulé un important retard dans les domaines scolaires). Une telle entreprise risquait en l'occurrence de se révéler extérieure au domaine de la didactique des langues étrangères, s'inscrivant plutôt dans un cadre psycholinguistique.

À ce point de notre exposé, il convient aussi de signaler la difficulté que nous avons rencontrée pour bénéficier d'un accord de la part du Ministère de l'éducation grec pour une recherche de cette ampleur.

Toutefois, les observations de classes, les entretiens menés auprès des enseignants de langues et surtout les entretiens auprès des psychologues des écoles lors de notre pré-enquête confirment notre inquiétude du début, à savoir que la motivation n'est pas toujours synonyme d'une estime de soi positive ; et, même dans le cas où une corrélation s'avère diagnostiquée, il est particulièrement délicat de démontrer de façon objective que cela est le résultat direct de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Crahay⁷⁶,

La motivation est un phénomène dynamique (qui change constamment), qui est influencé par les perceptions de l'élève, son comportement, son environnement, qui implique l'atteinte d'un but. Ainsi, la motivation n'est pas seulement fonction de la discipline enseignée, comme parfois on peut le penser, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions.

L'enseignant ne doit donc pas s'attendre à ce que la matière enseignée soit, à elle seule, génératrice de motivation. La perception que l'élève a de l'intelligence et des buts de l'école va intervenir : comment peut-il travailler en étant motivé s'il se sait faible, s'il pense que le but principal de l'école est de sélectionner et que l'intelligence est une caractéristique humaine stable ?

⁷⁶ CRAHAY, M. (1999) : *Psychologie de l'éducation*, p. 281.

II.1.1. Présentation des difficultés rencontrées

L'hypothèse première de notre recherche était la suivante : L'apprentissage précoce d'une langue étrangère peut-il donner une seconde chance à des élèves en difficulté, surtout si l'intervenant est extérieur et ne connaît pas le passif d'échec ou de mauvaise conduite de l'élève ?

À partir de notre enquête de terrain à Nantes, nous nous sommes interrogée sur la pédagogie à appliquer pour les élèves en difficulté scolaire. Nous avons ensuite essayé de dégager et d'analyser les facteurs d'échec pendant le cours de langue vivante à l'école primaire.

Nous appuyant sur des exemples concrets de difficultés d'élèves, nous voulions vérifier si l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait être un moyen d'améliorer leurs performances générales à l'école.

Dans l'Académie de Montpellier (IEN de Bédarieux), quelques expériences d'enseignement ont tenté de montrer qu'il n'est pas impossible que l'instituteur constate des progrès sensibles dans les autres matières, que l'envie de lire et d'apprendre renaisse ou que la capacité de concentration s'améliore en parallèle avec l'estime de soi quelque peu retrouvée.

Mais quels sont les facteurs externes qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves, et quels sont ceux sur lesquels les enseignants ont du pouvoir ? Comment faire en sorte que les activités en classe, l'évaluation et l'enseignant lui-même suscitent la motivation des élèves en difficulté et par conséquent améliorent leur estime de soi et leurs résultats scolaires ? (ou vice-versa ?)

Tout au long de notre pré-enquête, nous nous sommes attardée sur ces questions et nous avons constaté qu'il serait impossible de confirmer une corrélation entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'amélioration des résultats scolaires.

En effet, après une année d'observation, nous avons pu confirmer le caractère dynamique de la motivation, qui ne peut pas être directement associé à une amélioration de l'estime de soi des élèves ou de leurs résultats scolaires dans le cadre d'une recherche en didactique des langues étrangères.

Cependant, nous avons pu faire une association entre les résultats des élèves et la moyenne de la classe. Nous avons constaté que les élèves faisaient plus d'efforts pour être à la hauteur du niveau dans un groupe d'élèves « forts » que dans un groupe d'élèves « faibles », où ils se laissaient emporter par une sorte de fatalité.

II.1.2. Corrélation entre estime de soi, motivation et résultats scolaires

Examinons ici une définition de l'estime de soi et essayons de démontrer en quelques points, qui nous paraissent importants, la complexité de ce concept, étudié notamment par la psychologie, tant il revêt une importance fondamentale dans le positionnement comportemental de l'être humain.

II.1.2.1. L'estime de soi : un vrai besoin

De sa naissance jusqu'à sa mort, l'individu est animé par ce besoin puissant, souvent inconscient, de conquérir l'estime de personnes qu'il valorise particulièrement. En effet l'individu est constamment à la recherche d'une bonne image de soi-même, en quête de sa propre estime. Et cette image passe justement par l'estime que lui accordent ceux qu'il admire. Ce besoin d'avoir une bonne image de soi est caractéristique de l'être humain, et ceci dès les premiers pas de sa socialisation. Étudier l'estime de soi en contexte scolaire nous paraît donc important afin que notre étude soit complète.

S'il nous fallait donner une définition de l'estime de soi, nous pourrions dire qu'il s'agit de :

L'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées. Elle est généralement définie comme le processus par lequel un individu porte sur lui-même, sur ses performances, ses capacités et ses attributs, des jugements positifs ou négatifs.⁷⁷

L'origine de l'estime de soi trouve ses sources très tôt au cours du développement de l'enfant. Certaines études⁷⁸ ont démontré que la relation avec la mère est déterminante dans le développement d'un sentiment de confiance de base. Cependant, au cours du développement, le regard d'autres personnages aussi significatifs influence l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même, toujours en comparaison avec autrui :

⁷⁷ PRÊTEUR, Y. (2002) : « Développement de l'estime de soi et réussite scolaire », dans *Résonances* novembre 2002, p. 4 / Cf. également : BOLOGNINI, M. et PRETEUR, Y. (éds.) (1998) : *Estime de soi. Perspectives développementales*

⁷⁸ ANDRÉ, J. (2005) : *Éduquer à la motivation : Cette force qui fait réussir*

- Les parents sont des référents essentiels, car ils sont affectivement les plus proches de l'enfant, dans la période-clé de construction du psychisme : la petite enfance. Nous pourrions dire qu'ils sont les premiers motivateurs ou dé motivateurs.

- L'élève attend du professeur bien plus que ce qu'il enseigne. Ce désir rencontre souvent celui du maître qui cherche à exercer une influence profonde et de ce fait à justifier sa vocation d'enseignant. Ainsi, dans cette relation forte d'échange et d'estime, va se développer la force de la motivation.

La relation maître-élève était au cœur des études des théoriciens de l'éducation et l'objet des débats pédagogiques dans les années 70. La décennie suivante, cette approche relationnelle est passée sous silence mais aujourd'hui nous avons bien constaté que nous ne pouvons pas la négliger. Les dispositifs didactiques n'étant pas suffisants pour la réussite de tous, nous devrions revisiter ce rapport maître-élève.

- Les pairs : Dès deux ans et demi, l'enfant en école maternelle prend en compte le regard des autres. Le sentiment de dignité ou de honte apparaît déjà. Tous les parents savent que le regard des autres va être déterminant dans certains choix qu'ils jugent positifs ou négatifs.

Les jugements des pairs concernent surtout l'apparence physique, les compétences physiques et la popularité auprès des camarades.

- Les autres : Les interactions avec les personnes importantes pour l'élève jouent un rôle primordial. La spirale de la motivation peut monter tout aussi fortement

qu'elle peut descendre. Ces échanges nourrissent la force de la motivation ; sans les autres, la motivation ne peut pas se développer.

Ces influences ne se limitent pas seulement aux réactions sur le moment, mais contribuent à orienter les décisions et l'investissement pour l'action future en motivant ou en démobilisant la personne. Par ailleurs, la diversité des expériences de vie affecte tel ou tel aspect de la personne, ce qui se traduit par le caractère multidimensionnel de l'estime de soi.

Aujourd'hui, il est classique de distinguer chez les enfants préscolaires et scolaires (de 4 à 12 ans), six domaines principaux : l'école, le social, le «physique» (qui se réfère particulièrement aux compétences sportives), l'apparence physique, la conduite et le sentiment de valeur propre (Harter, 1998⁷⁹; Pierrehumbert, 1992⁸⁰).

Chez les adolescents, en raison du développement de la capacité à élaborer des projets d'avenir, le soi futur est également appréhendé à côté des soi émotionnel, social, scolaire, physique et global.

II.1.2.2. Les bons élèves et l'estime de soi

Il est fréquent d'observer un lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires: un élève confiant en lui-même se sent souvent capable de réussir et réussit.

Mais, peut-on pour autant affirmer que les élèves en difficulté scolaire manifestent une faible estime de soi?

⁷⁹ HARTER, S. (1998) : « The development of self-representations »

⁸⁰ PIERREHUMBERT, B. (1992) : « J'aimerais aimer l'école... »

Autour de cette question se sont développées de fortes controverses. L'estime de soi influence-t-elle les résultats scolaires? Ou bien, à l'inverse, les performances scolaires orientent-elles l'estime de soi?

Nous devons ici souligner la dynamique et les interrelations réciproques entre ces deux dimensions : de bons résultats scolaires peuvent renforcer positivement l'estime de soi, tout comme une faible estime de soi peut empêcher un élève de s'investir dans sa scolarité puisqu'il se croit voué à l'échec.

La valorisation de soi et l'adaptation dans le domaine scolaire vont traduire l'appropriation par l'enfant de ce système de savoirs, de valeurs et de normes. À l'opposé, les répercussions d'une estime de soi négative laissent supposer une diminution de la motivation dans le travail. De façon générale, l'estime de soi de l'élève peut ainsi contribuer par là-même à valoriser ou diminuer ses aspirations, ses projets et même ses compétences.

Cependant, il faut prendre en compte d'autres caractéristiques psychologiques telles que l'âge, l'identité sexuée, le statut social et culturel, etc. qui viennent transformer ces évaluations de soi.

L'estime de soi est une dimension essentielle de la personnalité, qui entretient des rapports complexes, évolutifs et parfois paradoxaux avec le domaine des conduites effectives de la personne. Son développement dépend largement des contextes éducatifs familiaux et scolaires pour les jeunes, de la qualité des interactions et des communications que la personne arrivera à engager dans ses différents milieux de vie et de l'appréciation qu'elle portera sur ses réussites, ses difficultés et ses échecs.

II.1.2.3. Existe-il un lien entre le manque d'estime de soi et les difficultés scolaires?

Il est vrai qu'un élève qui manque de confiance aura beaucoup de peine à surmonter les obstacles, car il sera vite découragé. Mais un élève qui a toujours bénéficié d'une certaine facilité pour apprendre peut aussi connaître le découragement dès la première confrontation à une difficulté, comme s'il s'estimait incapable de faire un effort.

Les enseignants ainsi que les psychologues de l'école nous ont expliqué qu'il s'agit d'une question très compliquée et sans réponse définitive. Nous pouvons rencontrer beaucoup de bons élèves qui se retrouvent en échec dès qu'ils doivent fournir un effort. Un enfant qui a une estime appropriée est capable de se surpasser et de faire des efforts. D'un autre côté, on rencontre des élèves qui ont une bonne estime de soi concernant leurs compétences sportives, mais cette donnée ne les aide pas nécessairement à affronter leurs difficultés scolaires. À l'inverse, un très bon élève peut avoir une mauvaise estime de soi, car il se sent complexé par rapport à son apparence physique ou son manque de sociabilité, etc.

II.1.2.4. L'estime de soi et les apprentissages

Les enfants arrivent en effet à l'école, munis d'une estime de soi plus ou moins favorable, mais est-ce que cela signifie pour autant qu'ils ont une prédisposition à la réussite ou à l'échec scolaire? Selon différentes études, il existe incontestablement un lien entre l'estime de soi et l'attitude de l'enfant face aux apprentissages. Ces études démontrent une implication du contexte scolaire dans la construction de l'estime de soi. Ainsi l'école peut encourager l'estime de soi des élèves, mais à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures psychologiques créant une mésestime et une dévalorisation.

Différentes observations révèlent que l'estime de soi influence le comportement des enfants à l'école : l'enfant avec une estime élevée est plutôt content de lui et montre une certaine confiance en lui et en ses capacités de réussir. L'enfant avec une estime faible manque généralement de confiance en lui, ce qui se traduit souvent par une attitude timide et effacée ou, au contraire, par un comportement agressif qui ne favorise pas son intégration dans la classe.

De plus, l'estime de soi serait un bon prédicteur de l'attitude adoptée face aux difficultés⁸¹, les enfants avec une bonne estime de soi sont capables de mettre en place des ressources et des stratégies adaptées, telles que l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien social, la confrontation active à la difficulté, etc. En revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles: tristesse, fatalisme, anticipation négative, évitement, passivité et déni. Ces enfants en manque d'affirmation vivent la difficulté et l'échec comme une menace de leur intégrité et ils se sentent complètement dépassés par les événements.

⁸¹ BARIAUD, F., BOURCET, C. (1998) : « L'estime de soi à l'adolescence »

À force d'être confrontés à des attentes qui dépassent de loin leur potentiel, ils finissent par baisser les bras. Ainsi, des exigences trop en décalage avec le potentiel des élèves ne constituent plus des défis stimulants qui apprendraient aux enfants à dépasser des obstacles.

Bien au contraire, cette impression constante d'être submergé par les difficultés risque de provoquer un sentiment d'impuissance, de démotivation et du même coup une dévalorisation de soi.

II.1.2.4.1. Le rôle de l'enseignant et l'effet Pygmalion

Les conditions relationnelles constituent un autre élément important permettant de créer des conditions d'enseignement favorables au développement d'une estime de soi positive. L'enseignant, en tant qu'interlocuteur privilégié de l'enfant, détient un rôle stratégique.

A lui de créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance. Un enfant qui a tendance à se dévaloriser a davantage besoin d'être encouragé dans ses efforts qu'un enfant possédant une certaine assurance. Il paraît toutefois essentiel que l'enseignant croie à la réussite de ses élèves. Nous pourrions même dire qu'il s'agit d'une condition indispensable. Faudrait-il souligner encore une fois le rôle important que jouent les préjugés du professeur ?

L'importance de « l'effet Pygmalion » est signalée dans plusieurs recherches (M. Gilly, 1980 ; R. Rosenthal et L. Jacobson, 1968 ; B. Pierrehumbert, B. Plancherel et C. Jankech-Caretta, 1987). Elles ont montré à quel point les attitudes des enseignants peuvent favoriser le développement intellectuel des élèves et même

influencer une situation de réussite ou d'échec scolaire. Enseigner avec l'idée que les élèves sont capables de réussir, c'est visiblement, d'une certaine façon, les rendre capables de cette réussite et de se développer intellectuellement. Selon le professeur américain de psychologie R. Rosenthal⁸², ces préjugés agissent d'une façon déterminante sur le comportement de l'élève ; les bons ou mauvais élèves sont « fabriqués artificiellement » par l'enseignant.

Or, tout en évitant « l'effet Pygmalion », une relation authentique où l'enfant est écouté, pris au sérieux et traité avec respect valoriserait son estime de soi. Par ses attitudes, l'enseignant peut donc agir sur l'environnement en créant des situations et les relations qui favorisent l'estime de soi⁸³.

Quant aux liens entre l'estime de soi et la réussite ou l'échec scolaire, mis en évidence par différentes études, ils témoignent du rôle important de l'école dans la constitution ou le maintien de l'estime de soi. Il serait donc important que l'institution en prenne conscience et se donne les moyens de s'interroger sur la place à accorder à certaines dimensions affectives et subjectives qui sont tout aussi importantes pour la réussite scolaire que les composantes intellectuelles. Il serait donc souhaitable pour l'institution scolaire d'accompagner les enfants non seulement dans leurs travaux mais également, de manière plus générale, dans le renforcement de leur estime de soi.

⁸² ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.: « Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development »

⁸³ JENDOUBI V. (2002) : *Estime de soi et éducation scolaire, Évaluation de la rénovation*

II.1.3. L'apport de ces difficultés dans notre recherche

Notre pré-enquête nous a permis de prendre conscience de la diversité des motivations et des représentations de chacun. L'enjeu visé était de considérer la motivation comme une donnée de l'enseignement qu'on prend en compte dans la classe, et sur laquelle on réfléchit. En effet, la motivation joue un rôle essentiel, puisqu'elle est à la fois objet de l'aide et condition de sa réussite. Mais, justement, dans la plupart des cas, l'élève en difficulté n'échappe pas à la règle générale qui veut faire de lui un élève démotivé.

Notre pré-enquête nous a donné plusieurs champs de réflexion en tant qu'enseignante, et surtout elle nous a aidée à définir les axes principaux de notre recherche. Nous n'avons pas suivi notre hypothèse du début, c'est-à-dire : l'enseignement d'une langue étrangère pourrait cultiver la motivation et par conséquent améliorer l'estime de soi des élèves en difficulté.

Par contre, nous nous sommes donné comme objectif de retracer les profils motivationnels des élèves dans une classe de langue et de voir comment l'apprentissage de la deuxième langue étrangère pourrait favoriser (ou non) la motivation intrinsèque des élèves.

Citons en guise de conclusion de notre pré-enquête, un passage de *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*⁸⁴ :

« Et l'estime de soi? Ne fait-elle pas partie des sources de la motivation chez un élève? »

⁸⁴ VIAU, R. (2000) : « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions »

Selon Roland Viau :

L'estime de soi est en effet une source de motivation. Toutefois, des chercheurs croient que l'estime de soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées. Cela nous amène à signaler qu'aujourd'hui on a tendance à étudier la motivation comme un phénomène « contextualisé », c'est-à-dire à l'étudier par rapport à une matière en particulier, comme le français, ou à une activité faite en classe. Peu de recherches portent sur la motivation générale à apprendre ou à aller à l'école. C'est probablement pour cette raison que l'estime de soi est considérée par un grand nombre de chercheurs comme une source secondaire de motivation.

La langue est avant tout un outil de communication lié au plaisir de rencontrer l'Autre, de l'écouter et de lui répondre (une donnée que nous avons confirmée par les résultats de nos questionnaires). Entre l'école maternelle et la 6^e, les enfants se sociabilisent progressivement ; il s'agit donc d'une période privilégiée où la soif d'échanges et le désir de communiquer sont intenses.

L'enseignant lui-même doit se donner pour rôle d'être un modèle aux yeux de ses élèves, c'est-à-dire un adulte qui aime apprendre, qui aime faire apprendre et qui a la ferme conviction que ses élèves peuvent apprendre.

Dans le passé, les adultes se donnaient pour tâche d'éduquer les enfants, en étant pour eux des modèles à suivre. Or, dans nos sociétés occidentales modernes, nous avons tendance à déléguer cette responsabilité aux enseignants. Les parents sont de moins en moins présents dans le processus d'éducation de leurs enfants, souvent à cause d'un emploi du temps chargé ou d'un travail exigeant. En effet, de

plus en plus rares sont les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre plaisir à apprendre.

Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut que l'enseignant soit l'exemple à suivre pour ses élèves. Nous ne pouvons pas espérer que l'enfant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à persévérer dans ses apprentissages à l'école. Quelques études sur la motivation intrinsèque⁸⁵ démontrent qu'il est possible, bien sûr, de postuler que les élèves sont motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des incitatifs tels que le support et les encouragements des enseignants.

Cela dit, si l'école cherche à donner à tous les élèves une égalité des chances, elle doit privilégier la pédagogie différenciée. Tous les enseignés ne doivent pas recevoir le même enseignement, mais un enseignement adapté prenant en compte les retards et les décalages et donnant à l'élève la possibilité de s'approprier la culture scolaire. Chaque élève ne doit pas être traité de la même manière, mais plutôt recevoir le traitement dont il a besoin. Les élèves en difficulté sont davantage « normaux » que « différents » et il faut se rappeler que « différent » ne veut pas dire « déficient ».

L'échec scolaire ne constitue pas une fatalité. Il faut chercher la véritable cause de l'inégalité des chances dans l'environnement de l'enfant. Celui-ci est plus ou moins *riche* et stimulant, dès la naissance, et pourrait être la cause d'échec ou de succès.

⁸⁵ SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J. M., (2000) : *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*

Force est de constater que la majorité écrasante et constante des élèves en difficulté ou en échec scolaire appartient aux milieux défavorisés. Selon Bourdieu⁸⁶, ce sont les enfants des classes défavorisées qui sont confrontés à un choc culturel à l'école. Sur ces enfants, le système éducatif exerce une violence symbolique qui pourrait éventuellement les mener à une situation d'échec.

Promouvoir alors la réussite scolaire et l'épanouissement de la personnalité des enfants, en particulier de ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux différentes formes de culture, reste l'objectif recherché et la mission éducative de l'enseignant.

⁸⁶ BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) : *La reproduction*

II.2. Le système éducatif grec et la place des langues étrangères

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une présentation générale du système éducatif grec sous l'angle de l'enseignement des langues étrangères, et plus spécifiquement du français langue étrangère, dans le secteur public.

Nous nous sommes surtout appuyée sur les enquêtes effectuées sur le terrain dans le cadre de notre DEA (2003-2004) et de notre Doctorat, sur des sources bibliographiques grecques et françaises et sur des renseignements complémentaires fournis par l'Institut Pédagogique Grec et par le Ministère d'Éducation Grec.

Le système éducatif grec fait l'objet de plusieurs recherches ces dernières années et il est en pleine évolution. Dans notre mémoire de DEA, nous avons étudié la réforme du système éducatif de 1998. Nous avons constaté la nécessité de celle-ci, ainsi que les changements apportés en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Elle a amélioré la qualité de l'enseignement avec l'utilisation de nouveaux manuels et de nouvelles consignes sur l'évaluation des élèves. Elle a aussi apporté de grands changements dans la formation et le recrutement des enseignants, avec l'introduction du concours d'ASEP (ΑΣΕΠ : Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού. Traduction française : Conseil supérieur de recrutement des personnels).

Les notions-clés de la réforme étaient :

- L'interculturel, qui tient depuis une place très importante dans l'apprentissage/enseignement. La langue se transforme déjà en binôme : langue/culture étrangère.

- Les nouvelles technologies qui faisaient à l'époque leurs premiers pas dans le cours des langues en Grèce.

La notion d'éducation européenne est très présente dans les principes de la réforme. La prise de conscience de l'importance de l'enseignement des langues étrangères en Europe, ainsi que l'apparition de nouveaux besoins et de nouvelles motivations dus aux changements politiques et sociaux des dernières années, ont conduit à cette réforme éducative en Grèce.

II.2.1. Bref historique du système éducatif grec

Le système éducatif grec est caractérisé par sa double organisation : un secteur public qui est constitué de l'école primaire, du collège et du lycée. Un secteur privé considéré souvent comme parascolaire et qui joue un rôle important dans l'éducation grecque. Ici, dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur le secteur public.

L'âge de scolarisation des élèves en Grèce est de six ans. Le système éducatif grec est divisé en trois niveaux : l'école primaire qui dure six ans, le collège trois ans et le lycée trois ans également. L'école primaire et le collège existent officiellement depuis 1836. La création du lycée, plus tardive, date de 1899.

En 1929, l'Assemblée Nationale grecque a voté une loi instaurant l'éducation obligatoire et gratuite pour l'école primaire et le collège. Le lycée était également gratuit mais il n'était pas obligatoire. Dans le domaine politique, une série de coups d'état (1925,1936) et la seconde guerre mondiale ont empêché le système éducatif grec de se développer. C'est à partir des années 50 que l'école devient plus accessible et que se pose la question de l'entrée dans l'enseignement supérieur, qui

ne présentait pas de problème jusque-là, parce que les candidats étaient peu nombreux. Il faut noter que les premiers examens pour l'entrée dans l'enseignement supérieur ont eu lieu vers la fin des années '30, peu avant la seconde guerre mondiale.

La période des années 70 fut pour la Grèce l'époque des grands changements, lorsque ce pays est devenu une république (1974) et qu'il a signé son entrée dans la Communauté Européenne (1979). Le gouvernement de Constantinos Caramanlis a réalisé des réformes importantes dans le domaine de l'éducation. La langue grecque démotique est devenue la langue officielle de l'état en 1980, et les gouvernements suivants de Georgios Rallis et d'Andreas Papandreou ont imposé cette langue dans tout l'enseignement scolaire.

En ce qui concerne l'entrée à l'université, en 1977, des examens spéciaux, dits « Panhelléniques », ont été créés. En 1983, est mis en œuvre le système des « filières ». La troisième année du lycée était une année de préparation à ces examens. Le programme de cette classe terminale était constitué d'un tronc commun qui offrait les cours suivants : grec moderne, religion, philosophie, langue étrangère (anglais ou français), histoire, sciences politiques et gymnastique.

Les matières de préparation aux examens panhelléniques se divisaient en quatre filières:

- Première filière : grec moderne, mathématiques, physique, chimie.
- Deuxième filière : grec moderne, physique, chimie, biologie.
- Troisième filière : grec moderne, grec ancien, latin, histoire.

- Quatrième filière : grec moderne, mathématiques, histoire, sociologie/économie politique.

Il y avait aussi des matières spécialisées que le candidat devait passer s'il voulait entrer dans une faculté particulière qui exigeait certaines connaissances de base pour des matières comme le dessin, la musique, la gymnastique et les langues étrangères qui concernaient la troisième filière.

Si le candidat voulait entrer dans une faculté des langues, il devait passer les examens panhelléniques, ainsi que les examens sur la langue concernée. L'entrée à l'université dépendait de la note obtenue aux examens panhelléniques. Le certificat de fin d'études secondaires n'avait aucune valeur et ne garantissait pas l'entrée à l'université.

II.2.1.1. La réforme de 1998

Le système de 1977 va survivre jusqu'en 1998, année où le gouvernement de Costas Simitis décide de faire une réforme totale du système éducatif, allant de l'école primaire à l'université. La réforme a changé le programme des cours du collège et du lycée et aussi l'entrée à l'université⁸⁷.

Les examens panhelléniques ont complètement changé et le candidat doit passer toutes les matières scolaires pour entrer à l'université ; ainsi il y a eu une valorisation du certificat de fin d'études secondaires. Nous pouvons rapprocher ce système du système français, parce que le certificat de fin d'études secondaires est

⁸⁷ POULOUDI M. (2004) : *L'apprentissage du FLE, sa place et ses représentations en Grèce : Le choix linguistique des collégiens grecs*

devenu en quelque sorte l'équivalent du baccalauréat français. L'élève est obligé de passer un premier examen en deuxième année de lycée.

En ce qui concerne les langues étrangères, l'anglais est enseigné dès la quatrième année de l'école primaire, depuis 1993, et, avec la réforme de 1998, il est devenu la langue étrangère enseignée dans le secondaire. Le français est enseigné depuis longtemps dans le secondaire, et l'allemand est introduit avec la réforme de 1998. L'anglais est obligatoire dans tout l'enseignement secondaire, et la deuxième langue étrangère est obligatoire seulement au collège où l'élève peut choisir entre français et allemand.

Au lycée, la deuxième langue étrangère est facultative. Le nombre d'heures est de trois pour chaque langue au collège, et en deuxième année du lycée le nombre est réduit à deux (pour le français et l'allemand en première année). Les langues étrangères font partie des matières qui concernent les examens de fin d'études secondaires, ce qui n'était pas le cas dans l'ancien système.

Si l'on regarde de près ce programme, on constate que, par rapport au système de 1977, il existe une orientation vers une éducation « européenne », qui concerne plusieurs matières. On remarque, de la part de l'état grec, une volonté d'adaptation aux exigences de l'Union Européenne.

II.2.2. Introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire

Les langues et l'Europe sont les deux faces d'une même médaille. Dans l'Europe dans laquelle nous vivons, le multilinguisme est la norme plutôt que l'exception, non seulement pour répondre à des besoins de communication dans un continent où plusieurs langues étrangères vivent ensemble, mais aussi parce que la recherche a prouvé que les avantages de la connaissance des langues étrangères vont au-delà de la simple compétence en langue étrangère. Dans le cadre des politiques linguistiques mises en place par l'UE afin de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères, le programme de l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire joue un rôle clé dans le développement du plurilinguisme auprès des jeunes européens.

II.2.2.1. Directives européennes :

« Plurilinguisme » versus « Multilinguisme »

Le Conseil de l'Europe⁸⁸ met l'accent sur l'apprentissage des langues étrangères et plus spécifiquement sur le concept du plurilinguisme. Nous devons ici faire la distinction entre plurilinguisme et multilinguisme.

Le multilinguisme est « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. »

Le concept de multilinguisme fait surtout référence à la diversité de l'offre de langues dans une école ou, plus généralement, dans un système éducatif. Par

⁸⁸ CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. p. 11

exemple, la prédominance de l'anglais en tant que langue de communication universelle va à l'encontre du concept de multilinguisme qui favorise et encourage l'apprentissage de plus d'une langue étrangère.

L'approche plurilingue dépasse le concept du multilinguisme et met l'accent sur la compétence communicative construite par l'individu. On ne classe plus les langues et les cultures séparément l'une de l'autre et il convient d'insister sur l'interaction et la corrélation de toutes les connaissances et de toutes les expériences des langues de l'individu.

Il ne s'agit plus de maîtriser une, deux ou trois langues ou d'accéder au niveau du locuteur natif. « Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »⁸⁹

II.2.2.1.1. « Langue maternelle plus deux autres langues » : l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge

L'apprentissage des langues étrangères devrait commencer dès l'école maternelle et primaire, niveau auquel se forment les principaux comportements à l'égard des autres langues et des autres cultures, et auquel sont inculquées les bases nécessaires pour l'apprentissage ultérieur des langues. Le Conseil européen a demandé d' « améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ».

Dans le cadre de la mise en œuvre de cet engagement, la plupart des États membres sont appelés à consentir d'importants investissements supplémentaires.

⁸⁹ CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *op.cit.*

L'apprentissage précoce des langues offre des avantages indiscutables, de meilleures compétences dans la langue maternelle entre autres, dans le cas où certaines conditions sont respectées, à savoir que :

- les enseignants soient spécialement formés à enseigner les langues à de très jeunes enfants,
- les effectifs des classes soient suffisamment réduites pour permettre un apprentissage efficace,
- le matériel pédagogique adéquat soit disponible et
- une part suffisante du programme d'études soit consacrée aux langues.

Les initiatives visant à rendre l'apprentissage des langues accessible à des élèves de plus en plus jeunes doivent aller de pair avec l'affectation de moyens appropriés, y compris des moyens pour la formation des enseignants.

Les jeunes apprenants prennent conscience de leurs propres valeurs et influences culturelles et apprécient d'autres cultures, ils s'ouvrent aux autres et manifestent plus d'intérêt envers eux.

Cet effet positif est limité si tous les élèves apprennent la même langue : les jeunes apprenants devraient avoir accès à toute une série de langues.

Les parents et le personnel enseignant doivent être bien informés des avantages que présente l'apprentissage dès le plus jeune âge, ainsi que des différents critères qui devraient dicter le choix de la première langue étrangère.

II.2.2.1.2. L'école favorable aux langues

Il est important que les écoles et les établissements de formation adoptent une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue "maternelle", des langues "étrangères", de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes; ces politiques aideront les enfants à développer l'ensemble de leurs capacités de communication. Dans ce contexte, les approches axées sur la compréhension multilingue/plurilingue peuvent se révéler particulièrement utiles dans la mesure où elles encouragent les apprenants à déceler les similarités entre les langues, aptitude à la base d'un multi/plurilinguisme réceptif.

II.2.2.1.3. La classe de langues

Il est communément admis que les programmes Socrates et Leonardo da Vinci ont stimulé le développement de nombreux outils utiles pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Les informations concernant ces produits doivent être plus largement diffusées, notamment auprès des principaux relais que sont les enseignants, les formateurs, les chefs d'établissement et les inspecteurs.

Les approches axées sur l'e-learning, le jumelage entre écoles par le biais d'Internet et l'utilisation des TIC dans un contexte pédagogique (e-learning) offrent de nombreuses possibilités de contacts entre les élèves d'autres communautés linguistiques. Il convient de veiller à ce qu'elles favorisent l'apprentissage d'une grande variété de langues.

II.2.2.1.4. Formation des professeurs de langues

Les professeurs de langues ont un rôle crucial à jouer dans la création d'une Europe multilingue. Plus que leurs collègues dans d'autres matières, ils sont amenés à illustrer les valeurs européennes d'ouverture aux autres, d'acceptation des différences et de volonté de communiquer.

Il est important qu'ils disposent de l'expérience adéquate dans l'utilisation de la langue cible et dans la compréhension de la culture qui y est associée. Tous les professeurs de langues étrangères devraient avoir effectué un séjour prolongé dans le pays dont la langue est celle qu'ils enseignent et pouvoir mettre à jour leurs connaissances régulièrement.

Il existe toutefois une grande disparité entre les modes de formation, et tous les professeurs n'ont pas séjourné ou étudié dans le pays dont ils enseignent la langue. Bien que les États membres soient responsables de la formation initiale et continue des professeurs de langues étrangères, leur action peut être complétée par un recours aux programmes Socrates et Leonardo da Vinci, dans la mesure où cela apporte une valeur ajoutée à l'échelon européen⁹⁰.

Un enseignement efficace des langues demande des compétences et des ressources personnelles considérables. La formation initiale devrait fournir aux professeurs de langues une "boîte à outils" d'aptitudes et de techniques pratiques par le biais de la formation en classe. Les professeurs de langues ont besoin de l'avis de conseillers qualifiés et doivent pouvoir mettre à jour régulièrement leurs aptitudes

⁹⁰ Communication de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social et au comité des régions (2003) : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004 - 2006*

linguistiques et pédagogiques, entre autres par le biais de l'e-learning et de l'apprentissage à distance.

Il arrive souvent que les professeurs de langues se sentent isolés et qu'ils ne soient pas au courant des nouvelles méthodes susceptibles d'améliorer leur travail. Ils n'ont pas toujours accès aux réseaux de soutien professionnel adéquats. Il est donc important de faciliter les contacts et la création de réseaux effectifs entre ces enseignants au niveau régional, national et européen.

Davantage d'efforts sont requis pour veiller à ce que les résultats des recherches dans le domaine de la pédagogie linguistique, de même que les preuves de bonnes pratiques et les innovations probantes, soient diffusés aux personnes qui pourront les utiliser. À ce jour, le rôle essentiel joué par les formateurs de professeurs de langues, les inspecteurs de l'enseignement des langues étrangères et d'autres professionnels dans la promotion des bonnes pratiques ne s'est pas encore vu accordé l'attention qu'il mérite.

II.2.3. Introduction de la deuxième langue étrangère dans l'école primaire en Grèce

Le Ministère de l'éducation a mis en place l'introduction de la 2^e langue étrangère (français ou allemand) à l'école primaire, qui s'inscrit dans le cadre des actions de la politique linguistique européenne concernant la promotion de la polymorphie linguistique et l'apprentissage des langues étrangères en tant que conditions nécessaires pour l'acquisition des connaissances et des capacités qui contribuent au développement personnel et par extension à l'évolution sociale de chaque citoyen.

L'introduction de la 2^e langue étrangère s'est concrétisée en 3 phases pendant la période 2005-2011 (années scolaires 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011). Dans ces trois phases, elle a été cofinancée par l'Union Européenne et par des fonds nationaux.

Depuis l'année scolaire 2006-2007, une refonte du programme de l'éducation primaire se met en place ; on a introduit la deuxième langue étrangère (allemand et français) : en cinquième classe de l'école primaire, en 2006-2007, et en cinquième et sixième classe, de l'école primaire, dans toutes les écoles primaires (deux heures par semaine), en 2007-2008.

La 2^e langue étrangère est enseignée par des enseignants spécialisés en langue et littérature allemandes ou françaises, qui sont soit des vacataires, soit des contractuels détachés de l'enseignement secondaire.

II.2.3.1. Programme pilote d'introduction de la deuxième langue étrangère dans l'éducation primaire 2005-2007

De 2005 à 2007, dans le cadre du Programme Pilote d'Introduction de la 2^e langue étrangère dans l'enseignement primaire, a été appliqué le programme d'enseignement pilote de la 2^e langue étrangère en 5^e et 6^e classes⁹¹, dans 219 écoles primaires de Grèce. 3.926 élèves ont suivi les cours de langue allemande et 3.516 élèves ont suivi ceux de français.

⁹¹ Correspondant aux classes de CM2 et de 6^e de collège en France

II.2.3.2. Adaptation des programmes des langues étrangères dans l'éducation primaire 2006-2008

Dans les priorités de ce programme s'inscrivent la promotion de la polymorphie langagière et l'apprentissage des langues étrangères, pour l'acquisition des connaissances et des compétences qui contribuent au développement personnel et à l'intégration sociale et professionnelle de chaque citoyen.

Le but de ce programme est l'introduction des langues étrangères – plus d'une – dans le programme d'enseignement classique des écoles primaires, afin de combattre les inégalités éducatives et sociales qui sont observées et qui procèdent souvent de la « scolarisation » de certains élèves (depuis leur plus jeune âge) dans les *frontistirions* (écoles privées de langues étrangères).

L'enseignement de la deuxième langue étrangère (allemand ou français) contribue au développement progressif des capacités et éveille les élèves au plurilinguisme et au pluriculturalisme en tant que réalité positive. De surcroît, l'initiation précoce à une deuxième langue étrangère laisse aux élèves du cycle primaire plus de temps pour appréhender un nouveau code linguistique et culturel, ce qui lui donne plus de chance d'acquérir un niveau satisfaisant et diplômant de connaissance des langues à la fin de l'éducation obligatoire.

L'enseignement de la 2^e langue étrangère a été introduit dans la 5^e classe pour l'année scolaire 2006-2007 et dans les 5^e et 6^e classes pour l'année scolaire 2007-2008⁹².

⁹² Informations disponibles sur le site officiel de l'Institut Pédagogique du Ministère de l'Education grec <http://www.pi-schools.gr/>

Dans les faits, le programme a été généralisé à partir de l'année scolaire 2006-2007 et a été effectivement appliqué seulement dans la 5^e classe des écoles primaires. La même année scolaire, le programme pilote de l'Institut Pédagogique a touché 219 écoles primaires.

En 2007-2008, le programme généralisé s'est concrétisé pour les 5^e et 6^e classes de l'école primaire, y compris dans les 219 écoles du programme pilote de l'Institut Pédagogique.

Dans le cadre de ce programme, se sont déroulés, dans cette même année, des séminaires de formation continue destinés aux enseignants des langues allemande et française.

Il s'agit de 37 séminaires – à un niveau régional – avec comme participants les enseignants de la 2^e langue étrangère à l'école primaire.

Des actions d'information, de projection, de promulgation des objectifs du Programme ont aussi été mises en œuvre, comprenant : 1) la reproduction du matériel d'information et de formation, 2) l'organisation et le déroulement du Conseil Central d'information, avec la participation des cadres de l'éducation primaire, et 3) l'évaluation des résultats de l'application et du fonctionnement du Programme.

STATISTIQUES

ANNÉE SCOLAIRE 2006-2007

Durant l'année scolaire 2006-2007, le programme a été uniquement appliqué en 5^e classe de l'école primaire.

On notera que, les statistiques de la totalité des écoles qui participaient à ce programme en 2006-2007 n'ont pas été enregistrées. De surcroît, lors d'un contrôle ultérieur, on a constaté parfois des enregistrements fautifs des écoles qui réalisaient pour la dernière année le programme pilote de l'Institut Pédagogique (219 écoles dans toute la Grèce). C'est pour ces raisons que les informations qui suivent constituent une estimation.

Pour cette même année scolaire, ont été aussi exploitées les statistiques recueillies par la Direction d'Études de l'Éducation Primaire du Ministère de l'Éducation.

Nombre global de classes

Éducation primaire	Nombre global de classes		Nombre d'écoles participant à ce programme	Nombre de classes de français		Nombre de classes d'allemand	
	5 ^e classe	6 ^e classe		5 ^e classe	6 ^e classe	5 ^e classe	6 ^e classe
Total	3905		2824	2156		2064	

Nombre global d'élèves

Éducation primaire	Nombre global dans l'Éducation primaire				Français				Allemand			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e
Total	33332		32385		15502		17735		17773		14649	

Les statistiques ci-dessus concernent le programme « Adaptation des programmes des langues étrangères dans l'éducation primaire » pour l'année scolaire 2006-2007.

Parallèlement, la Direction d'Études de l'Éducation Primaire du Ministère de l'Éducation de l'époque avait pris en compte la totalité des élèves de toutes les écoles primaires en Grèce qui suivaient les cours de français et d'allemand pendant l'année scolaire 2006-2007 ; en même temps, deux programmes se réalisaient : 2.824 écoles primaires ont participé au programme du Ministère de l'Éducation Service spécial d'application des actions pédagogiques et 219 écoles primaires au programme de l'Institut pédagogique.

D'après ces éléments, le total des élèves ayant suivi des cours de langue française en 5^e année s'élève à 42.907, et le total des élèves qui ont suivi les cours d'allemand s'élève à 39.463.

STATISTIQUES
ANNÉE SCOLAIRE 2007-2008

Nombre global de classes

Éducation primaire	Nombre global de classes		Nombre d'écoles participant à ce programme	Nombre de classes de français		Nombre de classes d'allemand	
	5 ^e classe	6 ^e classe		5 ^e classe	6 ^e classe	5 ^e classe	6 ^e classe
Total	5412	5327	3127	3046	3050	2918	2770

Nombre global d'élèves

Éducation primaire	Nombre global dans l'Education primaire				Français				Allemand			
	Garçons		Filles		Garçons		Filles		Garçons		Filles	
	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e	5 ^e	6 ^e
Total	46127	45918	44036	44489	21123	21843	23867	24928	24723	23669	19788	19206

II.2.3.3. Adaptation des programmes de langues étrangères dans l'éducation primaire 2008-2011

Ce projet est réalisé par l'**Office Spécial d'Application des Actions Pédagogiques** du Ministère de l'Education.

DESCRIPTION SYNOPTIQUE DU PROJET

Ce projet a comme objet la continuité et le renforcement de la 2^e langue étrangère (français ou allemand) pendant les années scolaires 2008-09, 2009-10 et 2010-11 pour les 5^e et 6^e classes de l'école primaire, dans toutes les écoles primaires, et à raison de 2 heures par semaine.

Par le biais de cette action s'est réalisée l'introduction de la 2^e langue étrangère dans l'éducation primaire, l'année scolaire 2006-2007 en 5^e classe et l'année scolaire 2007-2008 en 5^e et 6^e classes (environ 3.300 écoles). Pour l'année scolaire 2006-2007, 60.000 élèves et 1.600 enseignants vacataires furent concernés, et pour l'année 2007-2008, 120.000 élèves et 2.165 enseignants vacataires, environ.

L'introduction de la 2^e langue étrangère en école primaire s'inscrit dans une volonté de consolidation du processus d'apprentissage de la langue étrangère permettant ainsi un enrichissement des méthodes et du matériel pédagogique, afin de répondre aux priorités éducatives contemporaines et aux évolutions économiques et sociales de la société grecque. C'est dans cette direction que s'introduit, dans l'éducation primaire, le *Portfolio des Langues*, qui a été créé par le Conseil d'Europe en tant qu'outil de développement des capacités d'apprentissage tout au long de la vie et de promotion du plurilinguisme et du multiculturalisme.

Le Portfolio des langues est un modèle d'analyse des besoins langagiers communicatifs centré sur l'apprenant. Il a pour but l'activation/stimulation des stratégies concernant l'organisation de l'acquisition de la connaissance de la part de l'élève et avec l'utilisation consciente de la langue comme pratique sociale et porteur de civilisation, dans le cadre de la compréhension et de la gestion de la polymorphie culturelle.

Le Portfolio contribue au développement de ces compétences avec lesquelles le citoyen pourra acquérir et utiliser les manières plausibles du savoir-être et du savoir-faire dans un contexte/environnement plurilingue et pluriculturel.

L'adaptation du Portfolio dans la procédure de l'apprentissage/enseignement renforce le sens de la dimension européenne avec la stimulation des élèves qui développent des compétences de réflexion concernant les pratiques personnelles de l'approche cognitive et émotionnelle du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Plus spécifiquement, les élèves acquièrent progressivement des capacités de structuration et d'analyse de leurs connaissances de la langue étrangère (ou des langues étrangères), tandis que parallèlement ils observent, évaluent et enregistrent l'évolution de leur conscience pluriculturelle.

La structure du Portfolio Européen des langues est la même pour tous les pays membres. Elle se divise en 3 parties :

- o Un passeport de langues
- o Une biographie langagière
- o Un dossier.

Dans le « Passeport de langues », l'élève donne une image générale de ses connaissances dans des différentes langues, en faisant l'inventaire de ses capacités linguistiques communicatives qui correspondent aux 6 niveaux communs de référence (A1=découverte, A2=intermédiaire, B1=seuil, B2=avancé, C1=autonome, C2=maîtrise) selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). En outre, dans le « passeport » l'élève présente toutes sortes de certifications qui démontrent le niveau de ses connaissances linguistiques/langagières et il y cite chronologiquement ses expériences plurilingues et pluriculturelles.

Dans la biographie langagière, l'élève fait l'inventaire des procédures avec lesquelles il gère pratiquement la langue étrangère dans sa vie quotidienne. Il présente également à intervalles réguliers les stratégies d'apprentissage qu'il suit pour bâtir la nouvelle connaissance. En outre, il décrit ses vécus pluriculturels, à travers lesquels il révèle la formation de ses valeurs personnelles, de ses positions et de ses actions dans le cadre de l'acceptation de la différence linguistique et culturelle. Enfin, dans la biographie langagière sont incluses les pages d'auto-évaluation de l'élève. Ces pages comportent des capacités communicatives-buts, selon le CECRL, et concernent un système flexible de certification des connaissances linguistiques des citoyens européens. Les actions verbales s'inscrivent dans le cadre des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et correspondent aux niveaux de connaissance de langue déjà établis par le CECRL. L'élève acquiert progressivement la capacité de détecter ses besoins, afin d'être capable de réalimenter à intervalles réguliers les colonnes de l'auto-évaluation selon

l'évolution de l'acquisition de la langue en tant que système et en tant que porteur d'une culture. Ce système peut soit être enseigné pendant les études, soit s'apprendre empiriquement par le biais des circonstances de la vie personnelle et/ou sociale. À travers cette procédure, l'élève a la possibilité de classer, d'évaluer, d'actualiser les capacités développées dans la/les langue(s) étrangère(s) et d'enrichir ses connaissances, afin d'atteindre les buts qu'il se fixe et de valoriser avec créativité ses expériences multiculturelles.

Dans le dossier, l'élève documente l'évolution de ses connaissances dans les différentes langues et de ses contacts avec d'autres cultures. Dans le dossier, l'élève enregistre les éléments qui restituent les informations enregistrées dans le passeport des langues et dans la biographie langagière. L'élève peut ajouter et/ou retirer des éléments, chaque fois qu'il le trouve nécessaire.

Le portfolio des langues, reconnu et certifié par le Conseil d'Europe, est adapté aux élèves des 5^e et 6^e classes de l'école primaire.

L'introduction du Portfolio des langues dans l'éducation primaire :

Active/stimule l'élève dans la procédure d'apprentissage de la langue à travers des stratégies personnelles d'approche de la langue.

Stimule l'intérêt de l'élève pour le pluriculturalisme et le plurilinguisme.

Cultive la capacité/habilité de « apprendre à apprendre » et de « apprendre par l'action ».

Contribue au recensement des expériences multiculturelles vécues, afin que l'élève de l'école primaire se rende compte/prenne conscience de la valeur sociale de la polymorphie linguistique/langagière et culturelle.

Encourage l'élève à participer activement dans la procédure de la construction de son apprentissage linguistique.⁹³

Dans le cadre de ce projet sont réalisées des actions pour l'introduction du Portfolio dans l'Éducation primaire, qui comportent :

- L'élaboration du matériel pédagogique et la diffusion électronique par le biais du site internet de l'Institut Pédagogique (Portfolio pour les élèves, guide d'application et outils pour la formation des enseignants)
- La production du modèle pour le Portfolio et du guide pédagogique pour l'enseignant, ainsi que des exemplaires déposés au Conseil Européen pour accord.
- La reproduction et la mise à disposition du matériel pédagogique et des outils de formation (Portfolio des langues pour les élèves, guide d'application, guide pédagogique, outils de formation). Le matériel est produit par les conseillers de l'Institut pédagogique et il est à la disposition des enseignants sur le site internet.
- L'organisation et le déroulement d'une journée de formation pour les conseillers en langues française et allemande, concernant le portfolio des langues et sa valorisation pédagogique.
- L'organisation et le déroulement des journées (régionales) de formation pour les enseignants qui participent à ce projet. Les conseillers en langues étrangères forment les enseignants à la valorisation du Portfolio dans la procédure pédagogique.

⁹³ KAGKA, E. (2013) : *Guide d'utilisation du Portfolio Européen des Langues pour l'école primaire (Οδηγός Εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών στο Δημοτικό Σχολείο)*

Données statistiques pour l'année scolaire 2008-2009⁹⁴

Nombre global de classes

Éducation primaire	Nombre d'écoles participant à ce programme	Nombre de classes de français	Nombre de classes d'allemand
Total	3.500	6.138	5.798

Nombre global d'élèves

Éducation primaire	Français		Allemand	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Total	41.763	48.208	48.884	38.182

Données statistiques pour l'année scolaire 2009-2010

Nombre global de classes

Éducation primaire	Nombre d'écoles participant à ce programme	Nombre de classes de français	Nombre de classes d'allemand
Total	3.500	6.200	5.897

Nombre global d'élèves

Éducation primaire	Français		Allemand	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Total	41.320	48.670	48.820	37.040

⁹⁴Données officielles Ministère de l'Education grec

II.3. Enquête auprès des élèves des écoles primaires en Grèce (Athènes 2006-2009)

Après avoir exposé l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire selon les directives européennes et les informations officielles publiées par le Ministère de l'éducation, donnons dans le développement suivant la parole aux élèves de l'école primaire. Notre enquête sur le terrain et ses résultats nous permettront ainsi d'exposer les perceptions des élèves et d'identifier leur profil motivationnel. Ce questionnaire utilisé a été inspiré par toutes nos lectures sur la motivation, mais aussi réalisé avec la contribution de Mme Kagka, conseillère de l'Institut Pédagogique grec, afin de mettre en adéquation l'intérêt scientifique de la recherche et l'intérêt pratique d'une telle enquête auprès des décideurs du Ministère de l'éducation.

II.3.1. Analyse des réponses au questionnaire adressé aux élèves de l'école primaire

Nous exposons ici les attitudes linguistiques des élèves à l'école primaire, ainsi que leurs perceptions de la langue étrangère. Nous avons procédé aux analyses statistiques en nous appuyant sur les réponses au questionnaire distribué. Une réflexion a ensuite été menée sur les facteurs qui pourraient potentiellement favoriser l'image de soi et la motivation intrinsèque des élèves. Nous appuyant sur les réponses des élèves, nous avons vérifié que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait être un moyen de cultiver chez eux le plaisir d'apprendre. Nous nous sommes également interrogée sur la pédagogie à appliquer, et c'est pour cela que nous avons complété notre recherche par l'enquête faite par le Ministère auprès des enseignants de français langue étrangère (cf. III.2).

II.3.1.1. Recueil des données

Le recueil et l'analyse des données ont été effectués dans l'objectif de pouvoir retracer les attitudes linguistiques des élèves de l'école primaire et d'identifier les perceptions de la langue étrangère par rapport à l'image de soi.

Le recueil des données a eu lieu entre octobre 2004 et juillet 2009 et a connu de nombreux problèmes d'organisation, notamment en raison de la remise en question des interrogations de la recherche. Nous avons préféré utiliser différents outils méthodologiques (observations quotidiennes, entretiens libres, questionnaires). Les sources d'information sont également multiples (bulletins officiels, articles de presse).

Le but de l'analyse des données recueillies est d'identifier les motivations des élèves et de repérer les attitudes linguistiques qui pourraient potentiellement favoriser leur motivation intrinsèque. Mais jusqu'à quel point les faits dégagés à partir d'échantillons restreints – qualitatifs de surcroît – sont-ils le reflet de l'ensemble des élèves ? Dans la présente recherche, les données ont été récoltées auprès d'élèves inscrits dans des établissements publics de la région nantaise (pré-enquête) et dans des établissements publics de la région d'Athènes (enquête).

Consciente qu'il s'agit de savoirs à validité empirique dans des situations particulières, nous pensons qu'il est raisonnable d'affirmer que les faits observés ici et les attitudes repérées pourraient se voir transférés à d'autres situations, mais pas systématisés.

Par ailleurs, l'apprentissage dépend des expériences antérieures, du bagage social, de l'origine, du caractère et de l'humeur du jour de chaque élève. Loin de vouloir tracer une charte des facteurs qui pourraient influencer les attitudes linguistiques des élèves et leur motivation, nous tenterons plutôt de présenter un dispositif de ressources que l'enseignant de langue peut utiliser afin de mobiliser, voire de motiver des publics divers.

II.3.1.2. Présentation statistique des réponses aux questionnaires adressés aux élèves

Les questionnaires⁹⁵ ont été diffusés aux élèves des 5^e et 6^e classes des 13 écoles primaires de la ville d'Athènes et de proche banlieue qui ont participé au projet de l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire. Nous avons recueilli un total de 220 questionnaires remplis.

Les questions portent sur la motivation, les perceptions de l'élève et les variables contextuelles qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'examen des réponses obtenues est destiné à nous permettre de dresser le profil motivationnel des élèves en début du processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Cette façon de procéder pour dégager les profils motivationnels des élèves pourrait constituer un cadre général applicable dans toutes les classes de langues étrangères, tout en permettant aussi l'adaptation aux spécificités contextuelles.

⁹⁵ Voir annexe H, p. 263 : Questionnaire adressé aux élèves de l'école primaire en Grèce (exemplaires originaux)

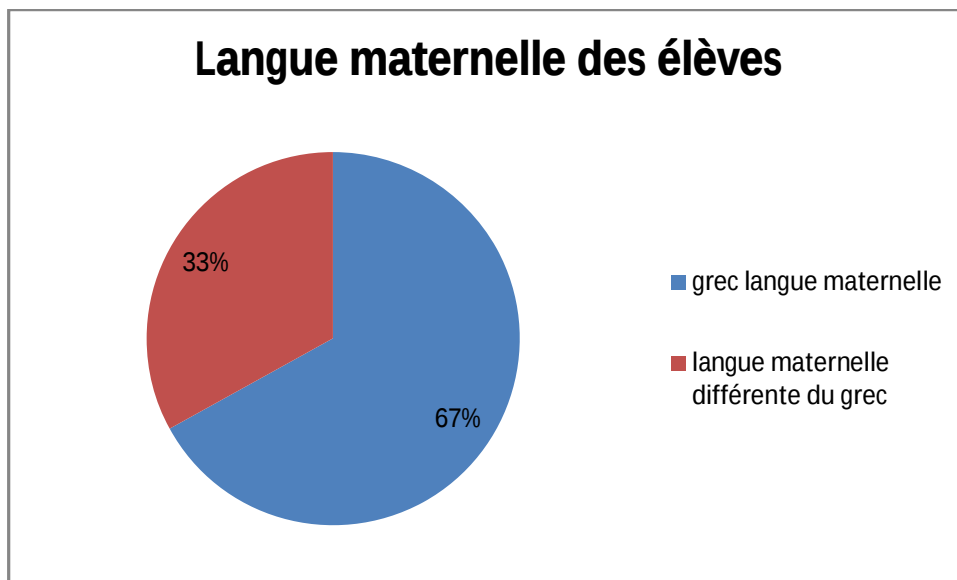
QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

Toi et la langue française

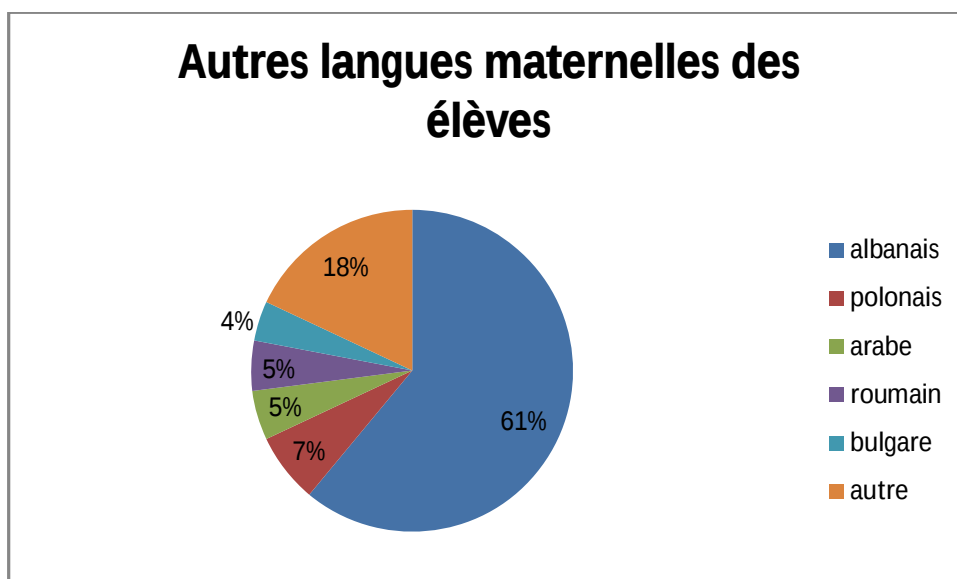
1. Le grec est-il ta langue maternelle ?

Oui

Non

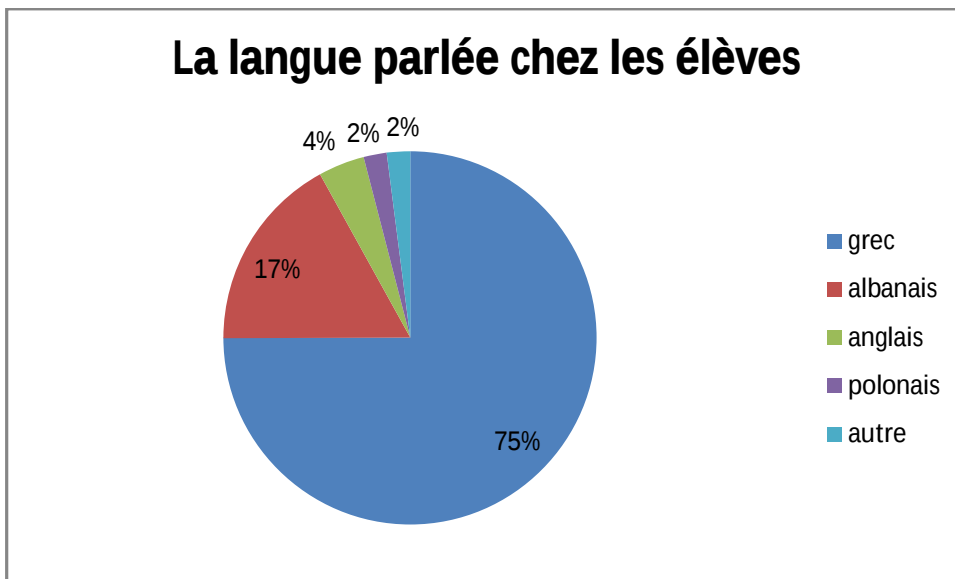


Si non, quelle est ta langue maternelle ?



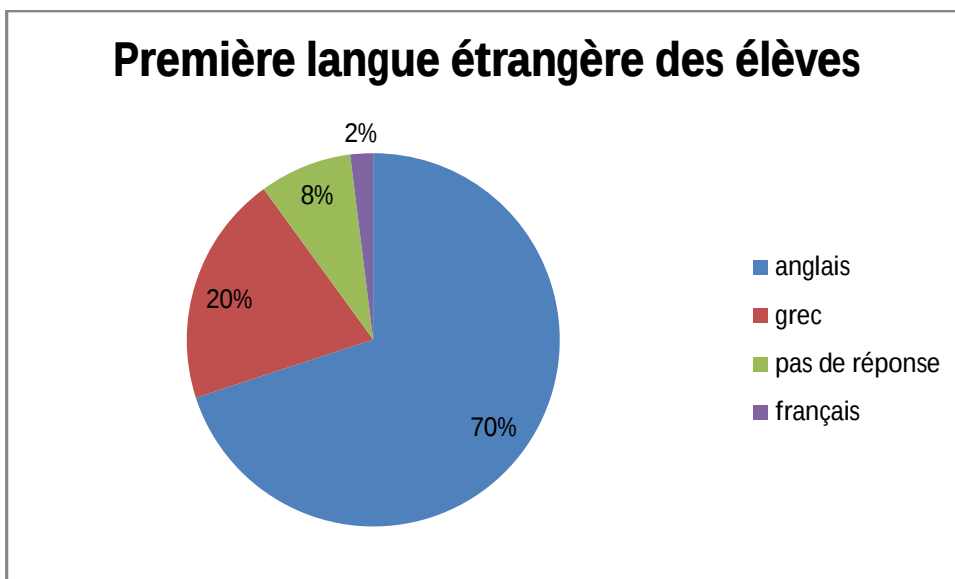
Le turc, le serbe, l'ukrainien, le géorgien, le russe, l'anglais, le nigérien, le hollandais, le moldave se partagent 18% des réponses.

2. Chez toi, quelle langue parle-t-on ?

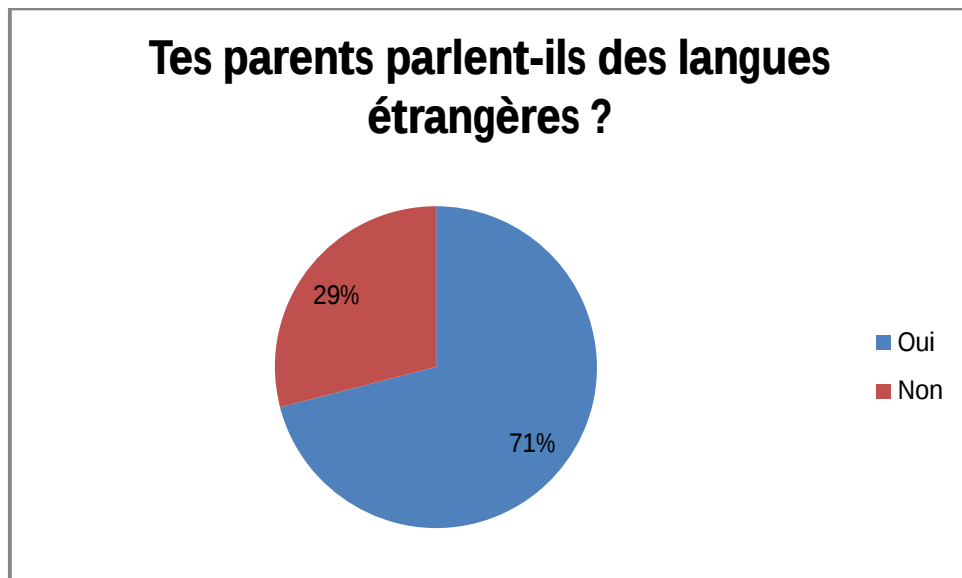


Le turc, le bulgare, l'arabe, le roumain, le serbe, l'ukrainien, le géorgien, le russe, le hollandais, le moldave constituent 2% des langues parlées à la maison.

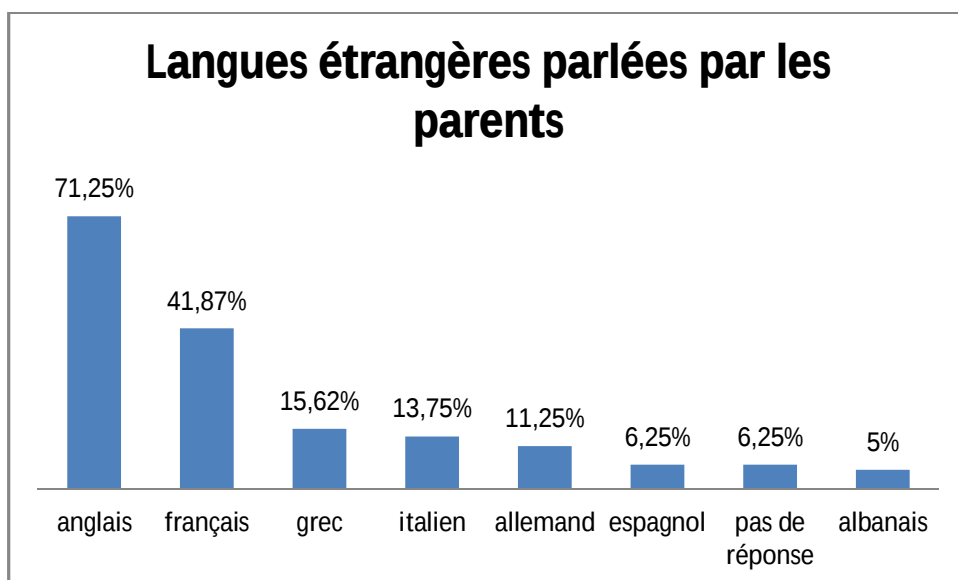
3. Quelle est la première langue étrangère que tu as apprise ?



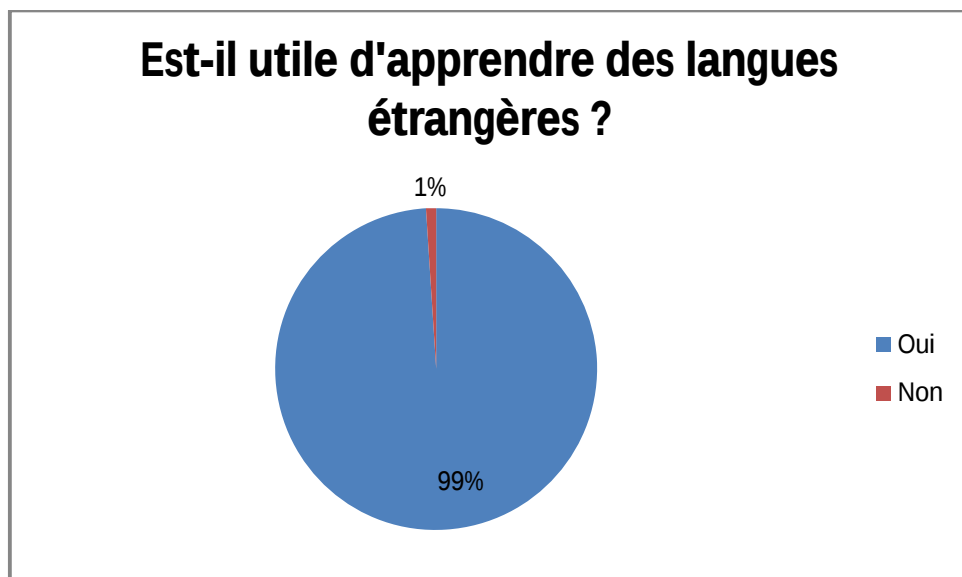
4. Tes parents parlent-ils des langues étrangères ? Oui Non



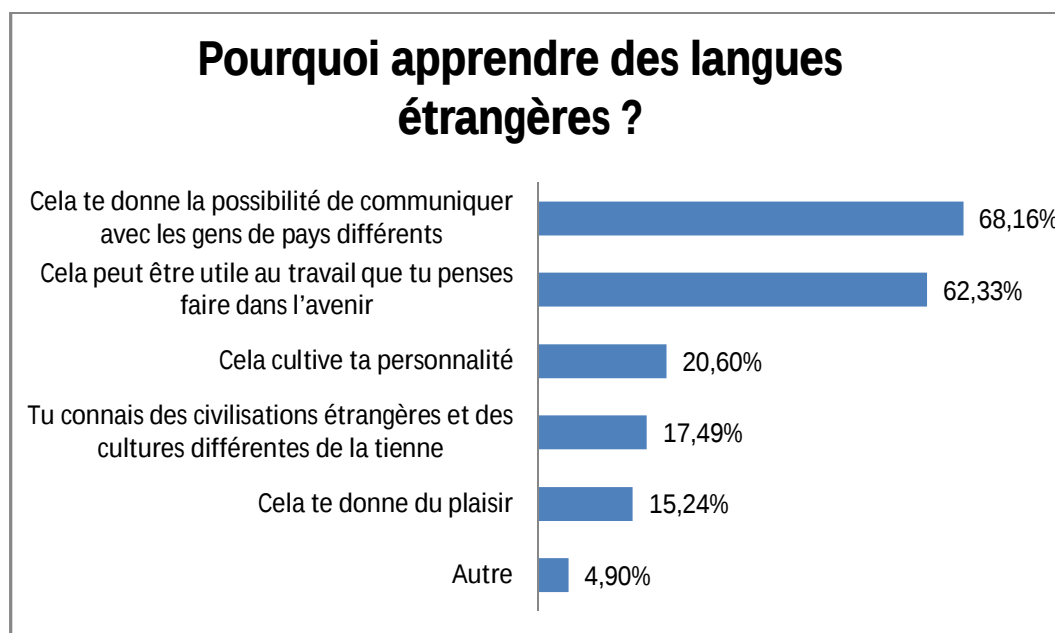
Si oui, les quelles ?



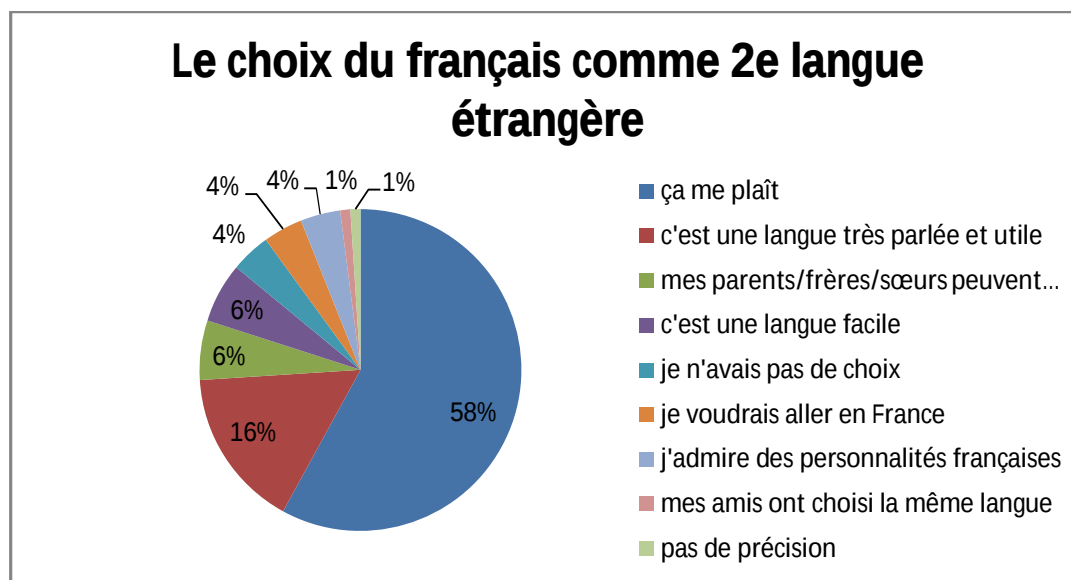
5. En général, penses-tu qu'il est utile d'apprendre des langues étrangères ?



Si oui, pourquoi ?

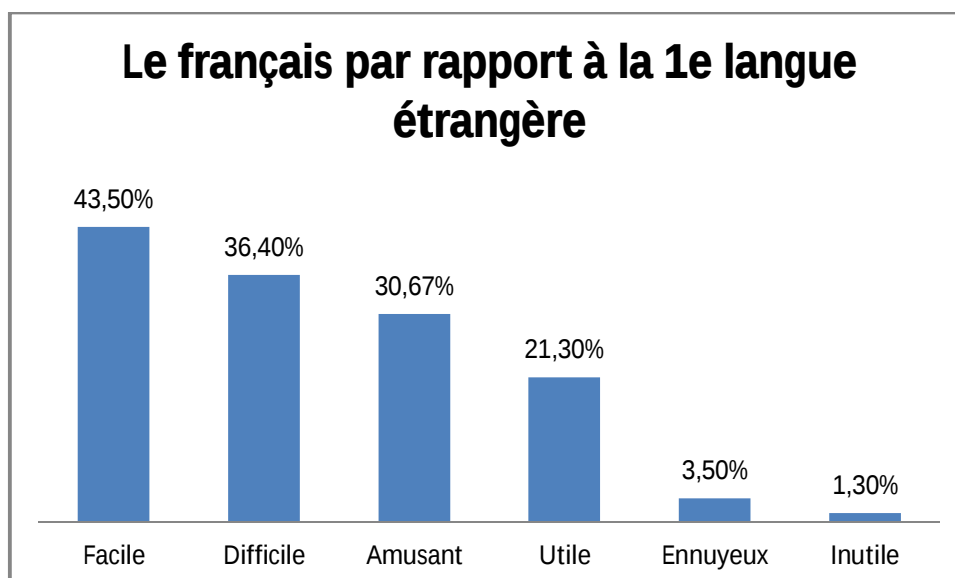


6. Pourquoi as-tu choisi le français comme 2^e langue étrangère ? (question ouverte)

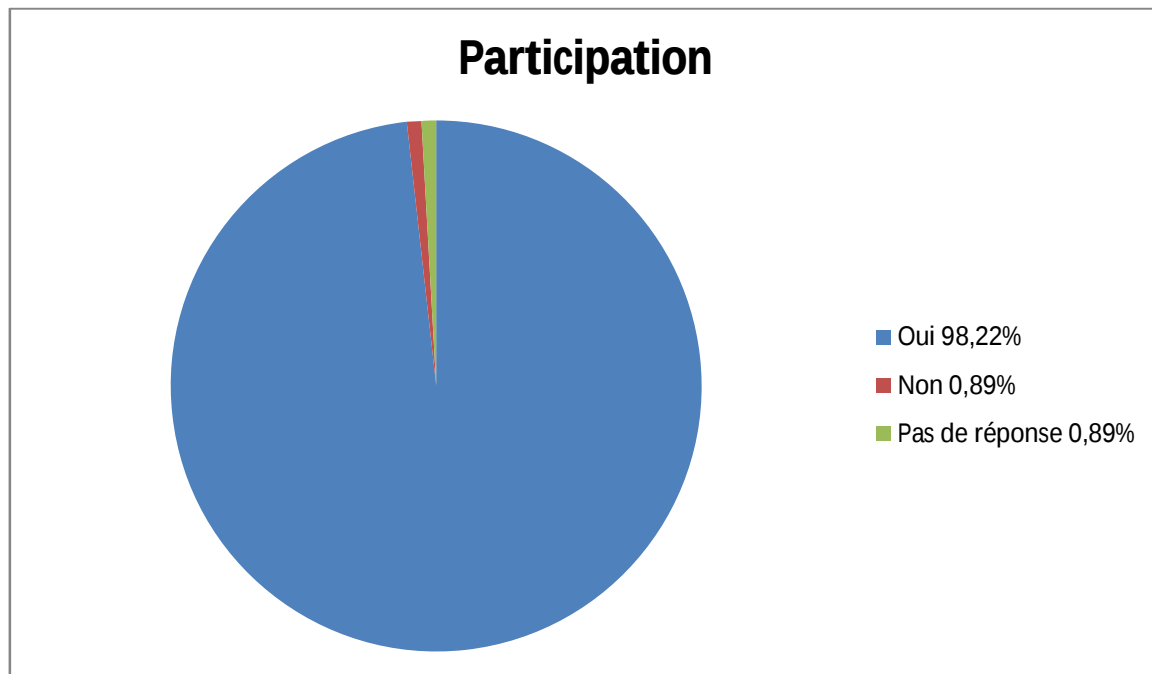


7. Comment trouves-tu le français ?

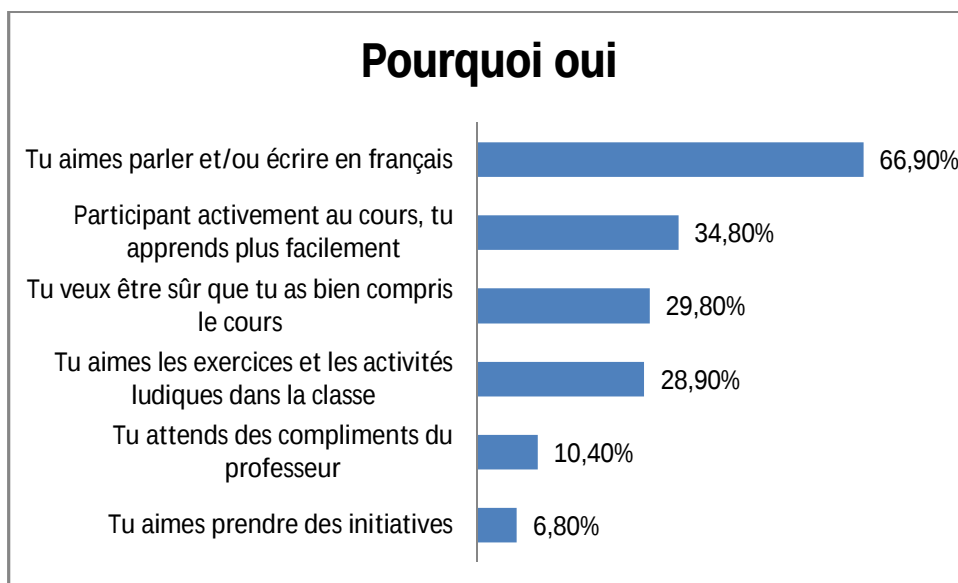
Par rapport à la première langue que tu as apprise, tu le trouves plus...



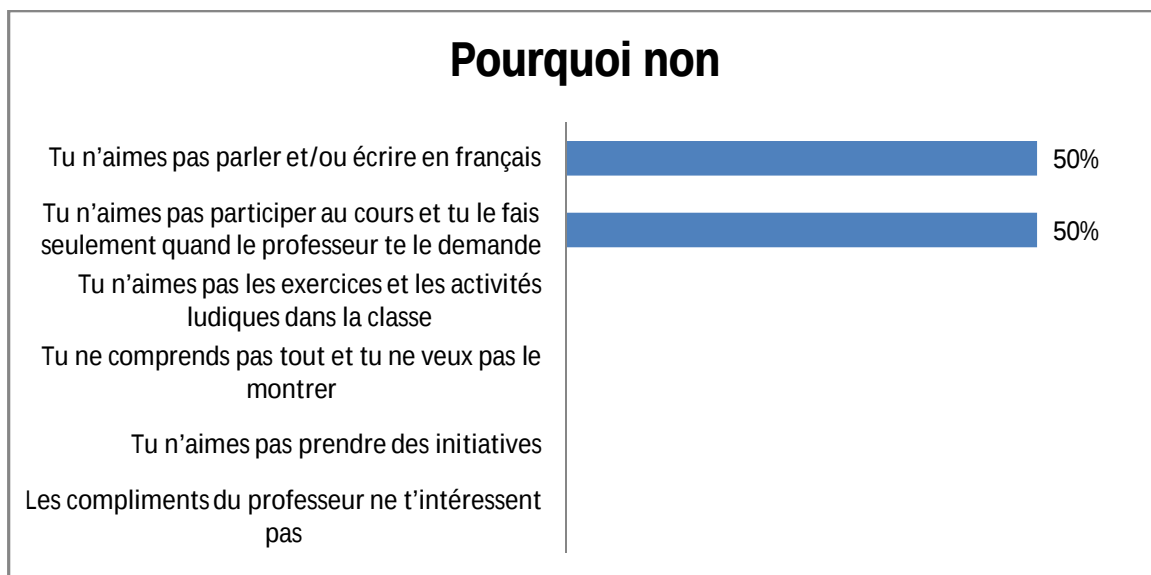
8. Est-ce que tu participes au cours de français et aux activités que te propose ton professeur ?



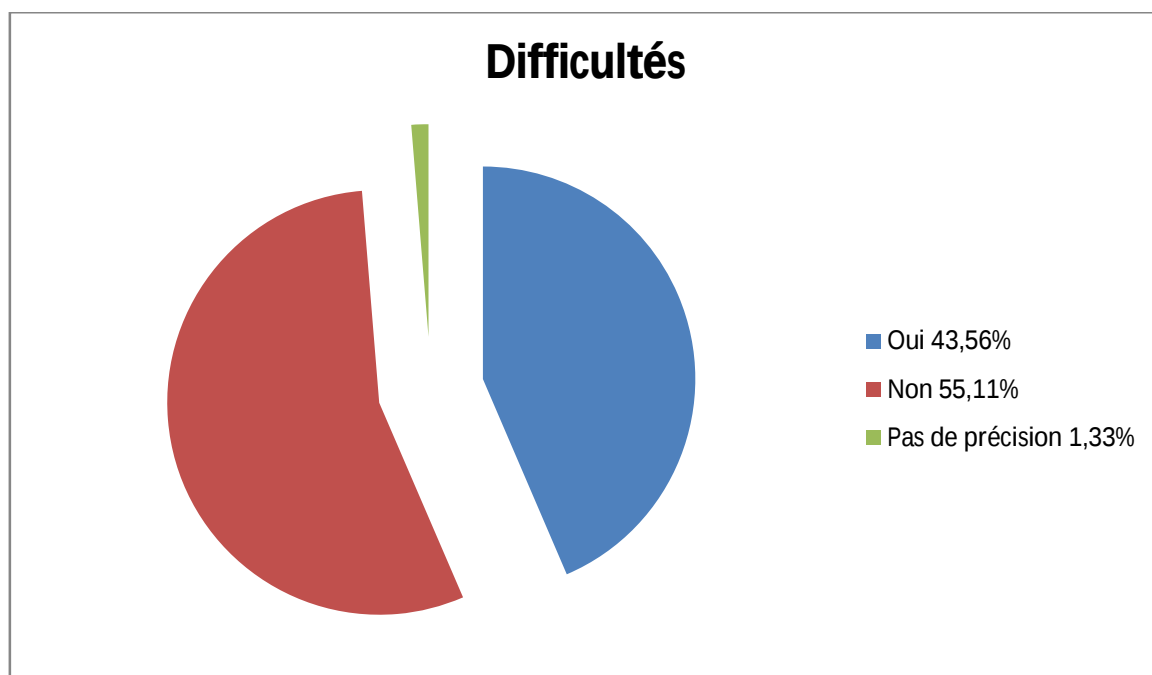
Si oui, pourquoi ?



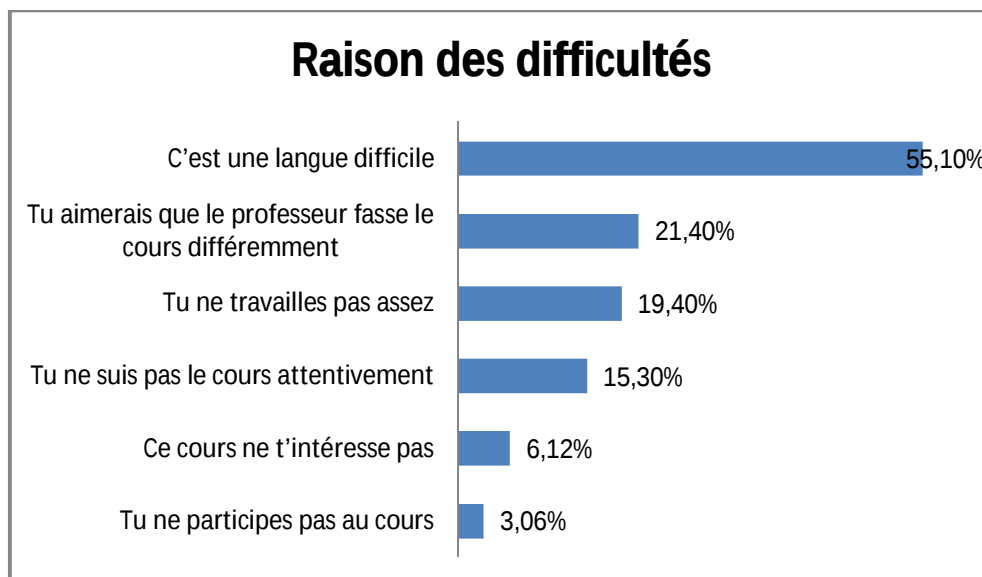
Si non, pourquoi ?



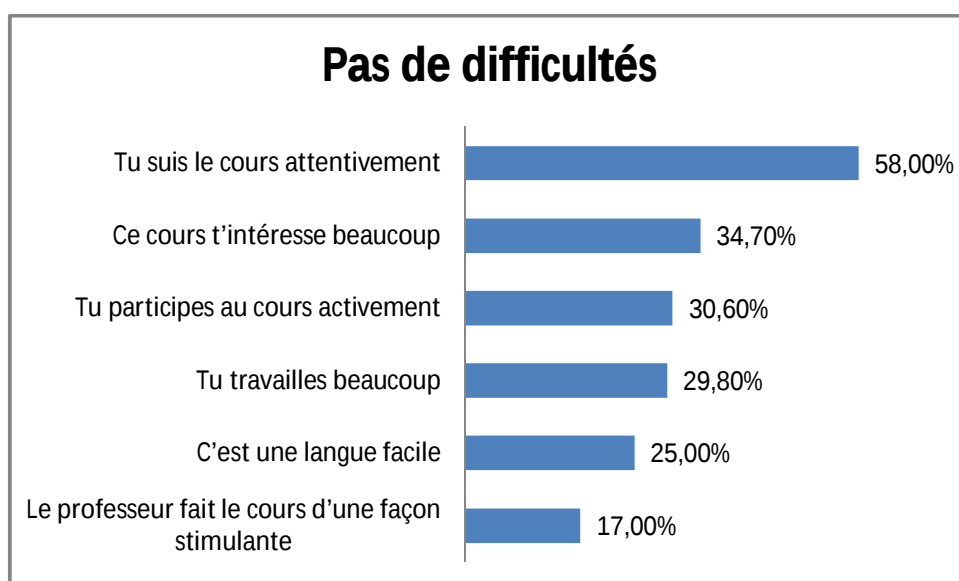
9. Est-ce que tu rencontres des difficultés en cours de français ?



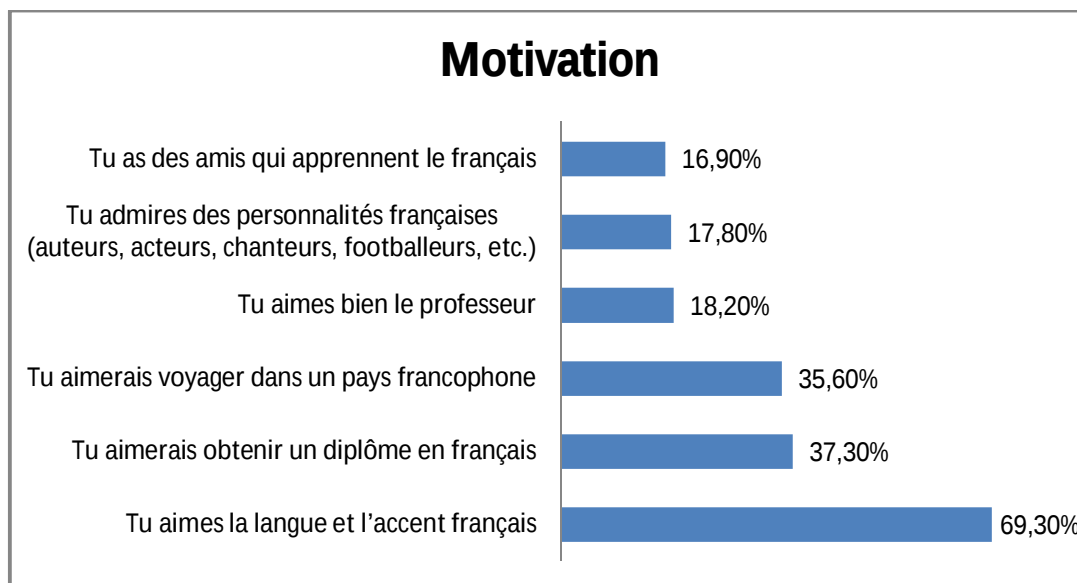
Si oui, tu penses que c'est dû au fait que



Si non, tu penses que c'est dû au fait que

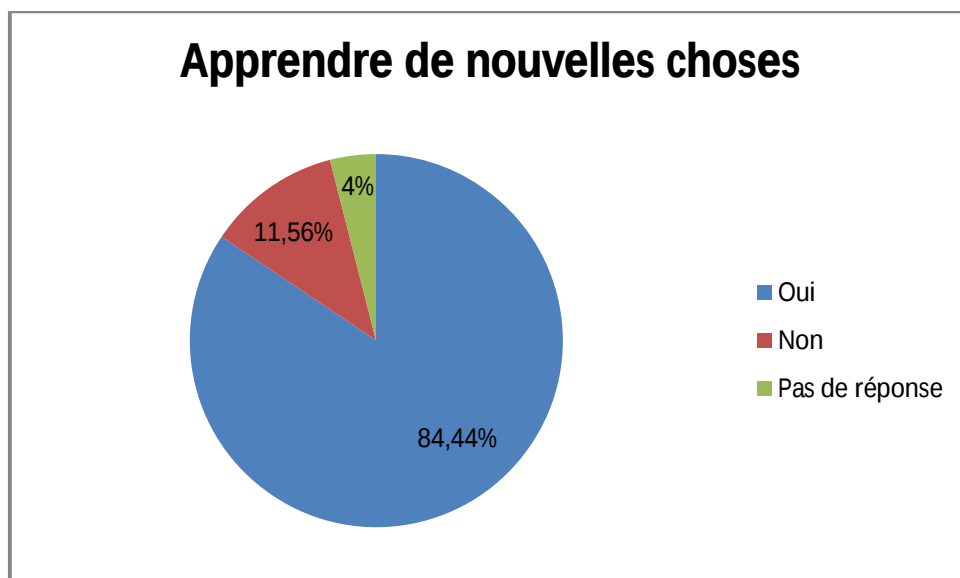


10. Qu'est-ce qui te motive le plus pour apprendre le français ?

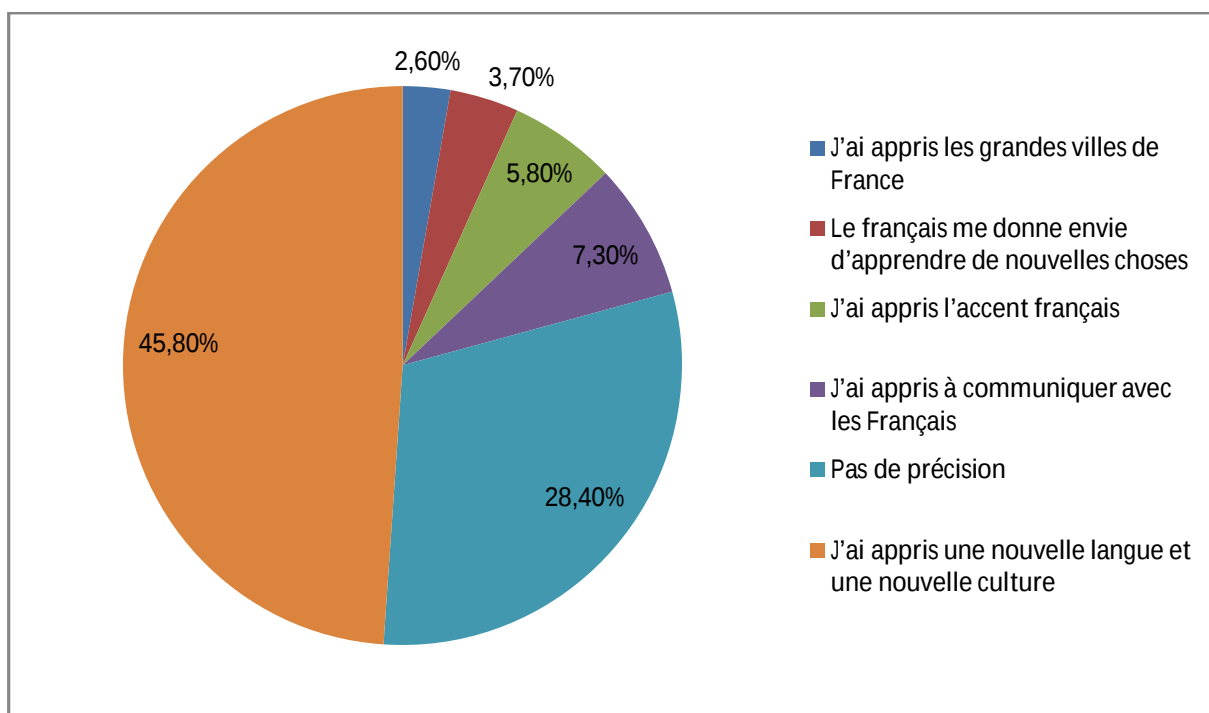


11. Le français t'a-t-il aidé à apprendre de nouvelles choses ?

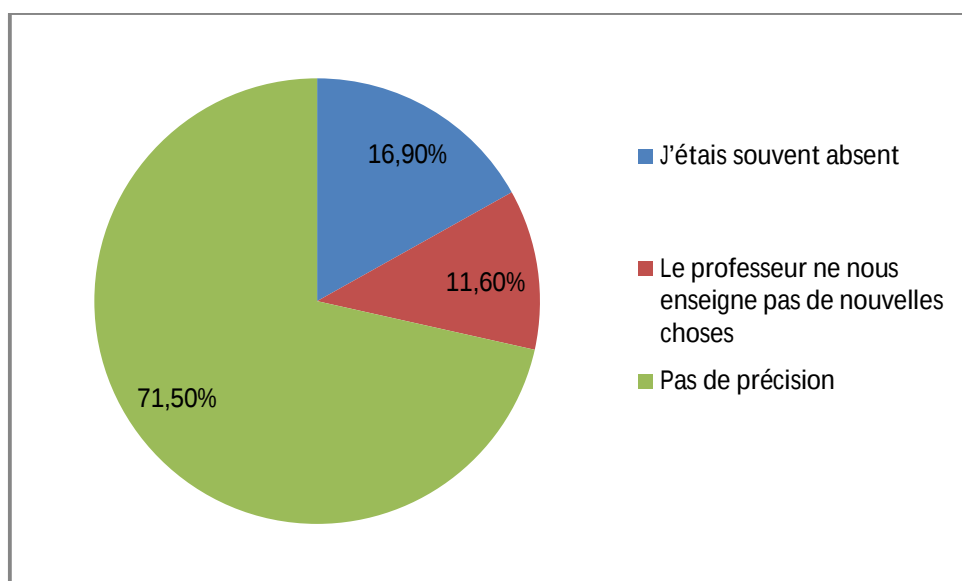
(Question ouverte)



Si oui, explique quoi/pourquoi :

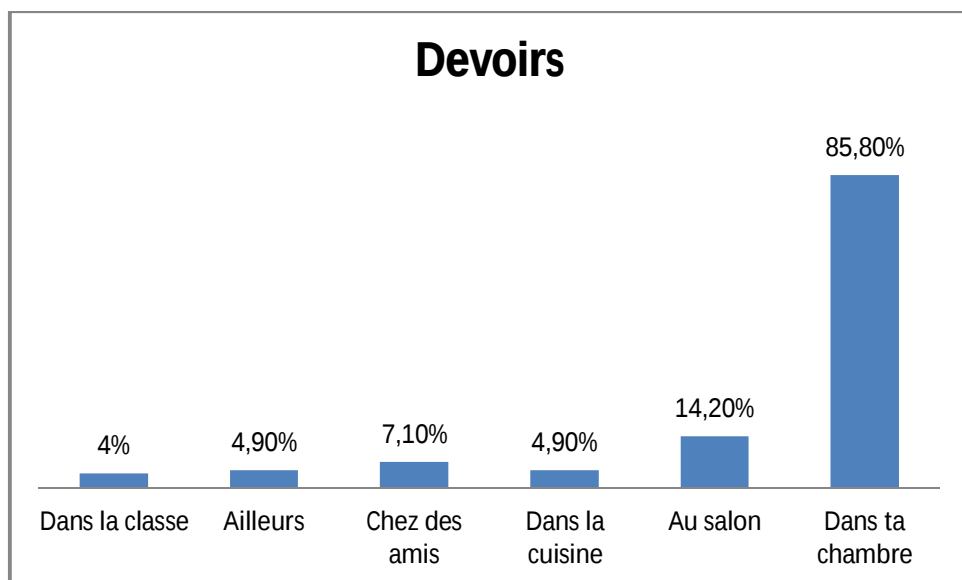


Si non, explique quoi/pourquoi :

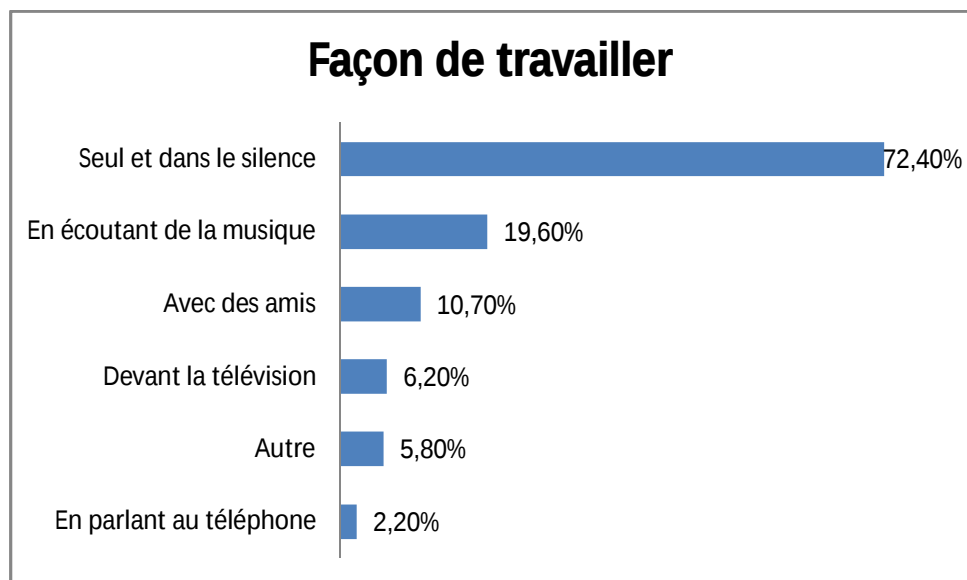


Quelques questions générales sur toi...pour mieux te connaître

12. Où fais-tu tes devoirs d'habitude ?

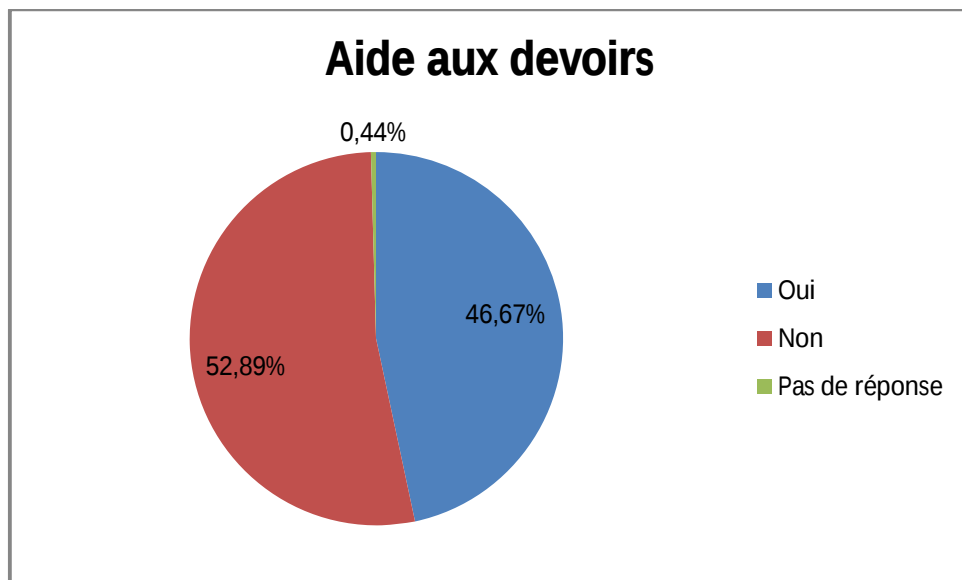


13. Comment travailles-tu d'habitude ?

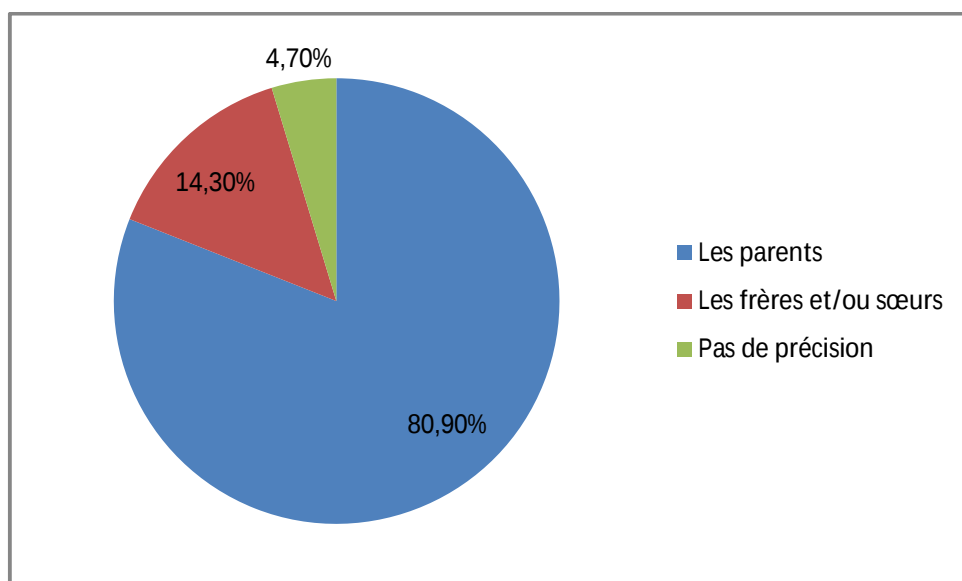


14. Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs à la maison ?

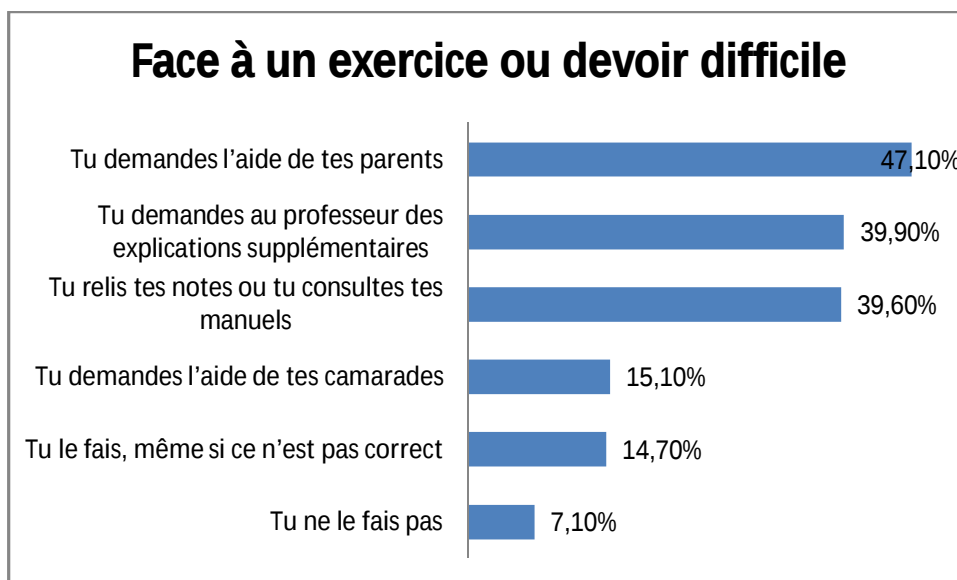
Oui Non



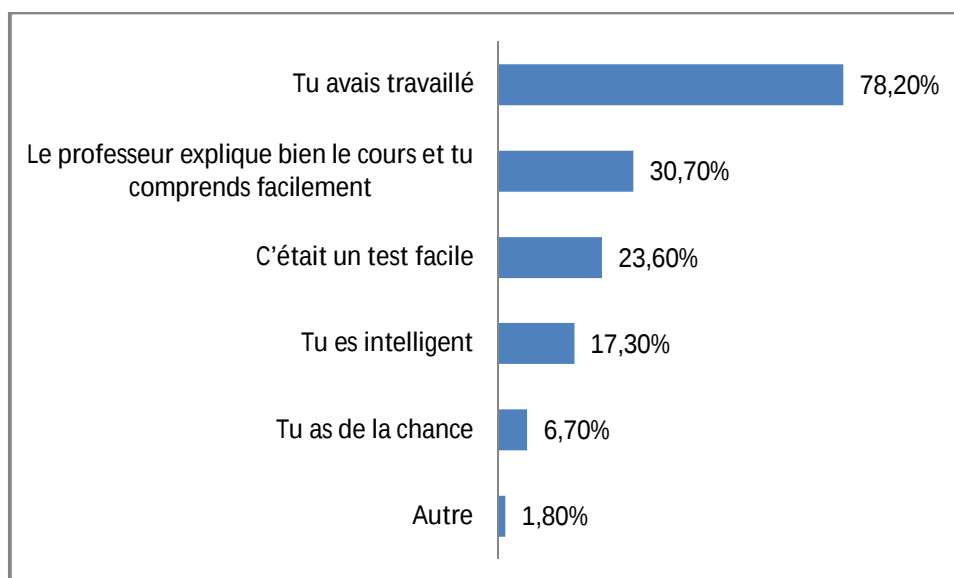
Si oui, qui ?



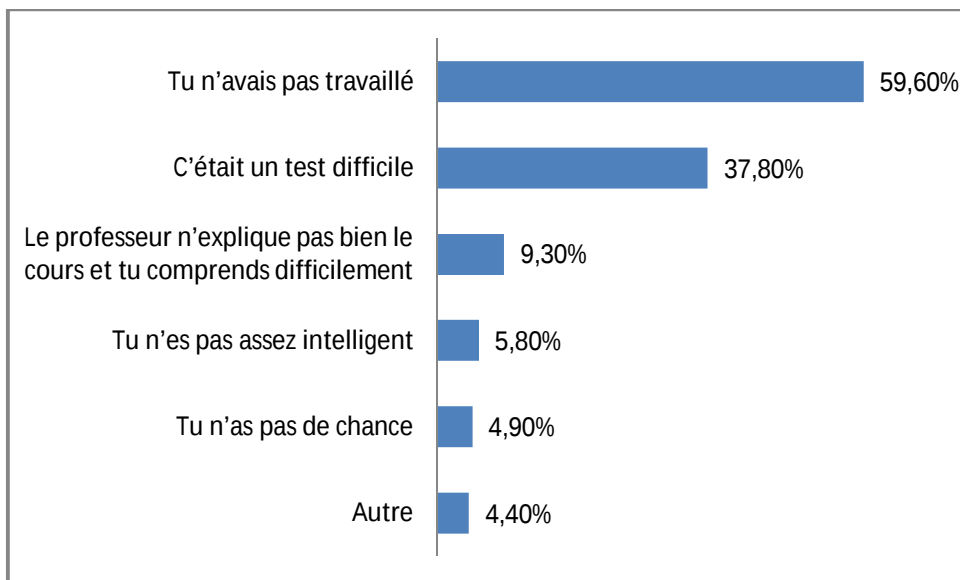
15. Quand tu ne comprends pas un exercice ou tu rencontres des difficultés à faire un devoir, qu'est-ce que tu fais ?



16. Quand tu obtiens une bonne note, le plus souvent, c'est dû au fait que

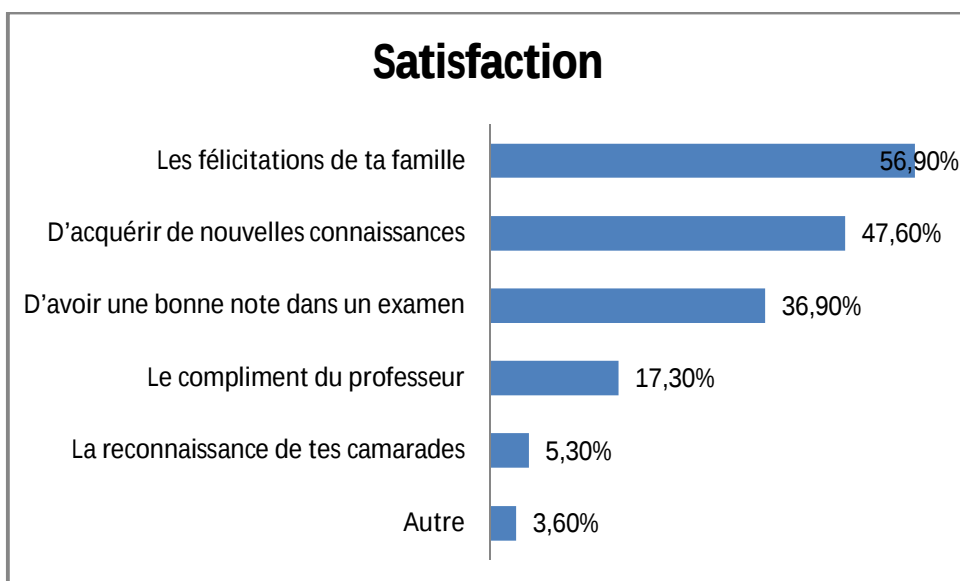


17. Quand tu n'obtiens pas une bonne note, le plus souvent, c'est dû au fait que



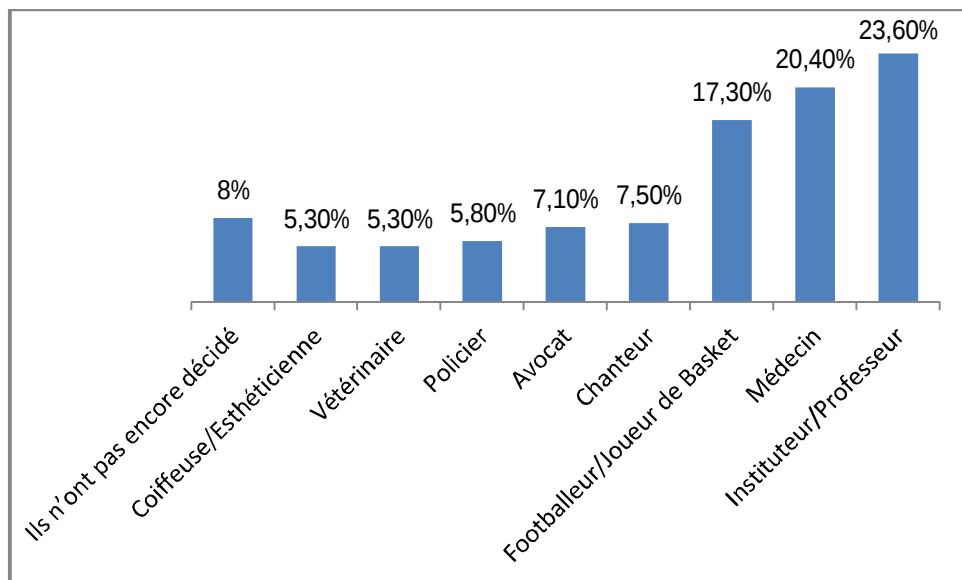
Pas de précision 4,9%

18. Qu'est-ce qui te donne plus de satisfaction ?



19. Qu'est-ce que tu veux faire comme métier quand tu seras plus grand ?

(Tu peux donner autant de réponses que tu veux...)



Acteur, architecte, archéologue, ingénieur, ballerine, pilote et autres

II.3.2. Analyse des données recueillies

II.3.2.1. Les langues de l'école et les langues des familles

L'enseignement en langues vivantes à l'école primaire constitue un élément primordial dans notre contexte social et économique. Malgré cette prise de conscience, l'ouverture aux langues et aux cultures dans l'école grecque reste problématique, car notre système scolaire est considéré comme un espace où tous les élèves seraient sur un pied d'égalité parce qu'ils partagent une même langue et une même culture.

Or, la toute première question (*cf.* graphique p. 107) de notre questionnaire porte sur la langue maternelle de l'élève et vise à démontrer la mixité culturelle des élèves dans l'école publique grecque.

Les réponses sont représentatives : 66% des élèves ont le grec comme langue maternelle et 34% ont comme langue maternelle une autre langue (albanais, polonais, roumain, arabe, bulgare et autres). Il s'agit d'un pourcentage en constante évolution.

La deuxième question (*cf.* graphique p. 108) porte sur la langue parlée entre les membres de la famille chez l'élève.

Nous constatons que le grec reste la langue la plus parlée dans les foyers des élèves avec un pourcentage qui s'élève à 83%, puis viennent d'autres langues, comme l'albanais (17%), le polonais, le roumain, l'anglais et autres.

La troisième question (*cf.* graphique p. 108) met en évidence la domination de l'anglais en tant que première langue étrangère des élèves (68%).

20% des élèves ont appris le grec comme première langue étrangère.

Avec la quatrième question (*cf.* graphique p. 109) qui porte sur la connaissance des langues étrangères par les parents, nous constatons qu'une assez grande majorité des parents parlent des langues étrangères (71%).

L'anglais vient en premier (71%), ensuite le français (42%), l'italien (14%), l'allemand (11%), l'espagnol (6%) et autres.

Notre étude montre, entre autres, que de plus en plus d'élèves parlent le grec et une autre langue dans leurs familles, voire deux, alors que l'apprentissage de l'anglais est survalorisé. Un élève dont le grec n'est pas la langue maternelle, non seulement ne verra pas sa langue valorisée, mais on ne la prendra pas non plus en compte dans le développement de ses apprentissages.

Dans l'éthique de l'école républicaine grecque, l'hétérogénéité des langues et des cultures est vue comme un handicap socioculturel plutôt que comme une richesse.

Aujourd'hui encore, nous constatons que les programmes scolaires de grec ne font pas la différence entre le grec langue maternelle, langue de scolarité, langue nationale ou encore langue standard. D'ailleurs, la liaison entre l'apprentissage de la langue maternelle/de scolarisation et celui des langues étrangères, tant à l'école qu'au lycée, n'est pas mise en valeur.

II.3.2.2. Perception et représentation linguistique des élèves

La suite du questionnaire porte sur les perceptions et les représentations linguistiques des élèves, ainsi que sur leurs motivations.

Par les réponses à la cinquième question (*cf.* graphique p. 110), nous pouvons constater que les perceptions des élèves à l'égard des langues et de leur utilité sont positives.

99,11% d'entre eux pensent que l'apprentissage des langues étrangères est utile, contre 0,89% qui estiment le contraire.

Par le biais des explications données par les élèves, nous constatons que la communication (68%) et le projet professionnel (62%) restent leurs motivations principales. La culture générale, la connaissance d'une autre civilisation et le plaisir arrivent après.

La sixième question (*cf.* graphique p. 111) porte sur le choix de la deuxième langue étrangère (entre l'allemand et le français).

La plupart des élèves (58,67%) ont choisi le français parce qu'ils aiment cette langue.

Nous constatons aussi les représentations véhiculées au sujet de chaque langue et qui persistent toujours (langue musicale, etc.).

16,89% pensent que le français est une langue utile et très parlée dans le monde.

Certains évoquent l'aide qu'ils pourraient obtenir des membres de leur famille et d'autres trouvent que le français est plus facile que l'allemand.

Il y a aussi des élèves qui expliquent qu'ils n'avaient pas de choix.

Enfin, on note le souhait de voyager et l'admiration envers des personnalités françaises.

La septième question (cf. graphique p. 111) a aussi pour but de révéler les perceptions des élèves par rapport au français.

La moitié d'entre eux pensent que le français est une langue facile, amusante et utile.

Par rapport à la première langue étrangère enseignée, c'est-à-dire l'anglais, les résultats sont plus disparates.

Certains trouvent le français plus facile, plus difficile, plus amusant que l'anglais, et nous devons remarquer que le pourcentage de l'utilité baisse par rapport à l'anglais.

Par la huitième question (cf. graphiques p. 112-113), nous cherchons à connaître les attitudes linguistiques des élèves par rapport à leur motivation.

La presque totalité des élèves interrogés répondent positivement quant à leur participation au cours de français et aux activités proposées par l'enseignant.

Les raisons pour lesquelles ils y participent varient.

La première raison (66,9% des réponses) est liée au plaisir d'apprendre : Ils participent parce qu'ils aiment parler et écrire en français, et, vu le contexte social, on peut imaginer que les élèves n'ont pas beaucoup d'occasions de pratiquer la langue au quotidien en dehors des cours (sauf exceptions).

La deuxième raison révèle une certaine prise de conscience de la façon d'apprendre de la part des élèves. Sur le total, 34,8% d'entre eux disent participer activement au cours pour pouvoir apprendre plus facilement. Nous voyons que, déjà à cet âge, ils sont nombreux à associer la participation à l'assimilation.

La raison suivante, avec un pourcentage de 29,8%, est aussi une réponse qui s'inscrit dans le savoir apprendre des élèves. Ils veulent se rassurer d'avoir bien compris le cours, et leur participation active aide à la compréhension.

Ensuite, vient le plaisir de participer aux activités ludiques, l'encouragement du professeur et la volonté de prendre des initiatives.

Au contraire, les élèves qui ne participent pas au cours avouent ne pas aimer parler et écrire en français et ne pas aimer participer, et le faire seulement quand ils sont obligés car le professeur le leur demande.

Nous constatons ici une certaine démotivation, ou même un certain désamour par rapport à la langue étrangère, peut-être liés à la difficulté de la langue (prononciation, grammaire) ou à la façon dont elle est enseignée.

La question n°9 (*cf.* graphiques p. 113-114) porte plus spécifiquement sur la façon d'apprendre et l'attribution causale des difficultés rencontrées lors du cours. Près de la moitié des élèves – précisément 43,56% - avouent rencontrer des difficultés, alors que 55,11% d'entre eux ne rencontrent pas de difficultés (et 1,33% ne donnent pas de réponse).

Parmi les élèves qui rencontrent des problèmes, 55,1% estiment que ceux-ci tiennent à la difficulté de la langue, et 21,4% à la façon dont le professeur fait le

cours. Nous constatons clairement qu'il s'agit des attributions causales extérieures à l'individu.

Ensuite, viennent le manque de travail, de concentration, de participation pendant le cours et, enfin, le manque d'intérêt pour le cours.

Toutefois, les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés pensent que c'est parce qu'ils suivent le cours en classe avec attention, qu'ils sont intéressés par le cours, qu'ils participent activement et qu'ils travaillent beaucoup.

La facilité de la langue et la façon d'enseigner du professeur arrivent en dernière position, quand il s'agit d'un élément qui peut éventuellement donner une image de soi positive. On peut parler dans ce cas des attributions causales internes à l'individu.

La question n°10 (cf. graphique p. 115) porte spécifiquement sur la motivation et sur les mobiles qui peuvent éventuellement pousser les élèves à apprendre le français.

La première réponse (69,3%) repose sur une donnée « affective » : les élèves aiment la langue française.

Ensuite vient un mobile plus pragmatique, l'obtention d'un diplôme (37,3%).

Puis, on note la volonté de voyager dans un pays francophone (35,6%).

Enfin, le fait d'admirer des personnalités françaises, d'avoir des amis qui apprennent aussi le français et de bien aimer le professeur partagent presque le même pourcentage.

La motivation instrumentale ou extrinsèque est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de motivation est généralement caractérisé par le désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme, par exemple, réussir des examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire, pouvoir se former par la lecture dans une langue étrangère, traduire des travaux, etc.

En revanche, la motivation intégrative ou intrinsèque est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître. Déménager dans une nouvelle communauté, dans un nouveau pays, par exemple, caractérise une motivation intégrative, élément clé qui aide l'individu à développer sa maîtrise de la langue, en devenant un de ses membres « compétents ». Pour Gardner et Lambert⁹⁶, même si les deux types de motivations sont des éléments essentiels pour le succès, c'est la motivation intégrative qui soutient le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans leurs études, la motivation instrumentale apparaît parfois comme un facteur significatif, alors que la motivation intégrative est continuellement liée au succès dans l'apprentissage de la langue étrangère.

⁹⁶ Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972) : *Motivational variables in second language acquisition*

Pour Brown (1988),

[...] both integrative and instrumental motivation are not necessarily mutually exclusive. Learners rarely select one form of motivation when learning a second language, but rather a combination of both orientations. He cites the example of international students residing in the United States, learning English for academic purposes while at the same time wishing to become integrated with the people and culture of the country.

Les motivations intégrative et instrumentale ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Les étudiants choisissent rarement une forme de motivation en apprenant une deuxième langue, mais plutôt une combinaison des deux orientations. Il cite l'exemple des étudiants internationaux résidant aux États-Unis, apprenant l'anglais avec un objectif académique tout en souhaitant en même temps s'intégrer aux personnes et à la culture du pays.⁹⁷

Pour Gardner et Lambert (1972), l'apprenant qui a une orientation instrumentale peut avoir le même degré de motivation qu'un apprenant qui a une orientation intégrative. Mais ils pensent que ceux qui ont une orientation intégrative maîtriseront mieux la langue étudiée.

Par contre, la plus grande difficulté relevée par les chercheurs est la détermination exacte de cette motivation, c'est-à-dire : comment préciser qu'un apprenant est motivé dans son apprentissage ? Il est plus simple de présupposer qu'il est motivé pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple, parce qu'il doit fréquenter une école de langues, s'inscrire, payer le cours, etc. Ces attitudes

⁹⁷ Brown in : Norris-Holt, 2001, Online, Traduit par nos soins

sont liées sans doute à une volonté d'apprendre, mais comment déterminer qu'il est engagé pendant ses études, au moment du cours lui-même ?

Rivière⁹⁸ répond cette question en affirmant que :

« Se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication, d'activités d'apprentissage. »

Pour Goffman⁹⁹, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques ».

Selon cet auteur, l'engagement de l'apprenant peut donc être vérifié grâce à plusieurs attitudes intellectuelles et affectives sur le plan interactionnel, discursif et actionnel, à partir des postures physiques – gestuelle, orientation du regard, orientation du corps –, des activités cognitives – concentration intellectuelle, écoute active, rappel de connaissances antérieures et construction de connaissances –, du maintien d'une relation interpersonnelle – positions taxinomiques, gestion des mimiques –, d'une obligation réciproque de produire la parole et de l'occupation de rôles participatifs et praxéologiques.

L'enseignant pourrait chercher précisément ces caractéristiques chez les apprenants pour identifier leurs réactions par rapport aux activités menées pendant leurs séances de français. Le but principal d'une telle action serait de

⁹⁸ RIVIERE, V. (2005). « Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques, p.98

⁹⁹ GOFFMAN, E. (1981) : « L'engagement », p.270

découvrir si ce que l'enseignant considère comme motivant l'est vraiment aux yeux des apprenants, les principaux intéressés du processus.

La question n°11 (cf. graphiques p. 115-116) est une question ouverte qui donne l'occasion aux élèves d'exprimer leurs représentations, ainsi que leurs attentes de l'apprentissage de la langue française.

La grande majorité des élèves (84,44%) pensent que l'enseignement de la langue française leur a apporté quelque chose, et seulement 11,56% ont répondu par la négative. Plus précisément, nous constatons chez les élèves l'association qu'ils font entre langue et culture (45,8%), ainsi qu'une certaine ouverture vers le monde (3,7%) et l'apprentissage de nouvelles choses. Ensuite, nous relevons aussi l'envie de communiquer (7,3%), d'apprendre à bien prononcer (5,8%) et de connaître les grandes villes de France (2,6 %) – résultats qui montrent incontestablement l'envie d'appréhender l'Autre et de rentrer en contact avec lui.

II.3.2.3. Variables relatives à la famille

Dans la suite de notre questionnaire, nous avons posé quelques questions générales qui portent sur les variables relatives à la famille et à l'apprenant qui pourraient nous aider à compléter le profil motivationnel des élèves. Nous essayons de relever les attitudes des élèves, ainsi que leurs habitudes concernant l'apprentissage.

La question n°12 (cf. graphique p. 117) nous démontre clairement que 85,8% des élèves font leurs devoirs dans leur chambre.

La question 13 (cf. graphique p. 117) nous apprend que 72,4% des élèves travaillent seuls et dans le silence.

La question 14 (cf. graphique p. 118) nous explique que près de la moitié des élèves (46,67%) interrogés sont aidés pour préparer leurs devoirs, surtout par les parents (80,9%) et quelques-uns par les frères et sœurs (14,3%).

La question 15 (cf. graphique p. 119) nous donne plus de détails sur leur façon d'opérer quand ils ne comprennent pas une activité.

L'aide des parents arrive en premier (47,1%), puis on note l'aide des enseignants (39,9%). 39,6% des élèves comptent sur eux-mêmes.

Nous constatons en effet la relation étroite qui existe entre les variables relatives à l'apprenant, à sa famille et à l'enseignant. Les réponses montrent que la relation pédagogique sur laquelle se fonde l'apprentissage scolaire est influencée par de nombreuses variables provenant de plusieurs sources.

II.3.2.4. De l'attribution causale

Nous concluons notre questionnaire avec, d'une part, deux questions qui portent sur l'attribution causale de la réussite et de l'échec, et, d'autre part, deux autres, plus générales, sur la motivation et l'image de soi.

Selon les réponses à la question 16 (cf. graphique p. 119), l'attribution causale en cas de réussite revient dans la plupart des cas au fait que les élèves avaient bien travaillé (78,2%). Ensuite vient la capacité de l'enseignant à faire le cours et à bien expliquer (30,7%), la facilité du test (23,6%), l'intelligence (17,3%) et la chance (6,7%).

En revanche, selon les réponses à la question 17 (cf. graphique p. 120), l'attribution causale en cas d'échec tient aussi, dans la plupart des cas, au fait que les élèves n'avaient pas assez travaillé (59,6%). Ensuite on note la difficulté du test (37,8%), l'incapacité de l'enseignant à expliquer (9,3%), et, enfin, le manque d'intelligence (5,8%) et le manque de chance (4,9%).

D'après la théorie de l'attribution causale de Crahay (1999), nous avons tendance à chercher une explication et une origine à tous les événements qui nous arrivent, qu'ils soient heureux ou malheureux. Ainsi, les élèves auront tendance à trouver des causes de leurs réussites ou de leurs échecs. Cette perception des causes de réussite ou d'échec d'une activité proposée à l'élève joue un rôle important dans sa motivation. Ces causes peuvent être analysées en trois catégories : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité.

Le tableau suivant illustre la combinaison des trois paramètres concernant l'attribution causale de la réussite ou de l'échec de la tâche, ainsi que les émotions

associées en cas de réussite ou d'échec (d'après Crahay, 1999, p. 284 ; Archambault & Chouinard, 1996, p. 110).

Interne	stable	Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Gratitude/colère
Interne	stable	Non contrôlable	Aptitudes intellectuelles	Fierté/honte, désespoir
Interne	instable	Contrôlable	Effort	Fierté culpabilité
Interne	instable	Non contrôlable	Maladie	
Externe	stable	Contrôlable	Cours de rattrapage	
Externe	stable	Non contrôlable	Niveau de difficulté du travail, programmes	Désintérêt, colère
Externe	instable	Contrôlable	Perceptions de l'enseignant	
Externe	instable	Non contrôlable	Chance, humeur de l'enseignant	Gratitude, surprise, résignation

La question 18 (*cf.* graphique p. 120) nous révèle quels sont les éléments qui motivent l'élève et lui donnent le plus de satisfaction. L'encouragement de la part de la famille arrive en tête (56,9%), ensuite le plaisir d'apprendre de nouvelles choses (47,6%), le fait d'avoir une bonne note aux examens (36,9%), l'encouragement de l'enseignant (17,3%), et, en dernier, la reconnaissance des camarades de classe (5,3%).

Nous avons terminé le questionnaire avec la question 19 (cf. graphique p. 121), qui porte sur les représentations et l'image de soi idéale des élèves. Les réponses varient : Instituteur/Professeur (23,6%), Médecin (20,4%), Footballeur/Joueur de Basket (17,3%), Chanteur (7,5%), Avocat (7,1%), Policier (5,8%), Vétérinaire (5,3%), Coiffeuse/Esthéticienne (5,3%). 8% d'entre eux n'ont pas encore décidé et quelques-uns ont donné des réponses moins fréquentes comme : acteur, architecte, archéologue, ingénieur, ballerine, pilote....

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie nous a donné l'occasion d'exposer l'histoire du système éducatif grec, tout en mettant en exergue les dernières réformes qui se sont avérées cruciales pour l'enseignement des langues étrangères. Nous avons présenté le cadre général en nous appuyant sur les textes et les données officielles, pour analyser ensuite le cadre spécifique de la classe de langue. Notre enquête sur le terrain a eu comme objectif de tracer le profil motivationnel des élèves, même si nous restons consciente de la complexité d'une telle entreprise. Cependant, nous pourrions envisager l'utilisation d'une telle enquête au sein de la classe de langue et la proposer aux enseignants en tant qu'outil permettant de mieux connaître leurs élèves.

Dans la troisième partie de notre thèse, nous allons étudier l'enseignement du français langue étrangère en Grèce, en analysant le contexte social et économique dans lequel s'inscrit cet enseignement et en exposant les opinions des professeurs concernant l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire. Enfin, nous exposerons quelques propositions aux enseignants et à l'état grec résultant des conclusions émergeant de notre étude.

TROISIÈME PARTIE :

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN GRÈCE

III. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN GRÈCE

Une étude sur l'enseignement du français langue étrangère en Grèce et de son influence sur la construction motivationnelle de l'élève peut être réalisée d'un point de vue théorique comme un exercice relativement simple à élaborer et à appliquer.

Cependant, toute étude, y compris l'étude didactique, se doit de transcender le simple cadre théorique afin de s'ancrer au sein de la réalité sociale qu'elle tente de décrypter.

III.1. L'enseignement du français langue étrangère et le contexte de crise en Grèce

Le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement du français langue étrangère en Grèce (III.1.1.), nous l'avons vu, revêt de nombreuses difficultés (contexte de crise économique, coupes budgétaires, repli nationaliste...), mais peut s'ériger comme un véritable défi pour l'enseignant, de faire accepter par ce plurilinguisme le pluriculturalisme (III.1.2.), afin de participer à une construction identitaire ouverte sur le monde, celle du citoyen européen. Il est dès lors intéressant d'analyser les spécificités de ce plurilinguisme, en nous interrogeant de façon pragmatique sur la façon dont celui-ci trouve son expression dans le contexte actuel des classes de langue en Grèce (III.1.3.). Dans cette partie, nous verrons aussi comment la diversité linguistique peut constituer un atout plutôt qu'un obstacle dans l'apprentissage du français langue étrangère. Enfin, nous verrons comment de manière pratique au sein du contexte scolaire d'apprentissage du français langue

étrangère, le plurilinguisme peut être utilisé afin de cultiver la motivation des élèves (III.1.4.).

III.1.1. Contexte de crise économique et ses répercussions sur la société et sur le système éducatif

Aborder la question de l'enseignement du français langue étrangère en Grèce en occultant le contexte de crise économique que subit le pays depuis maintenant cinq ans, serait selon nous une erreur quant à la pertinence de notre étude, tant ce contexte de crise joue un rôle prépondérant en matière de politique publique éducative, et en conséquence dans le positionnement de l'enseignant et de l'élève lui-même.

Les propos de George Dimitrius Babiniotis¹⁰⁰ illustrent remarquablement la difficulté que traverse la société hellénique en matière éducative :

La crise économique qui sévit dans notre pays aujourd'hui, c'est avant tout une crise des principes de jugement, des normes, des valeurs et des idéaux, une crise de pensée des citoyens responsables, une crise éthique et morale, une crise de sensibilité sociale, une crise de la pensée politique, une crise de la culture et de la culture générale de l'homme, une crise de la foi religieuse, une crise de confiance dans les personnes et les institutions (l'enseignant, le juge, le prêtre, le médecin, l'homme politique, le journaliste, le fonctionnaire), la crise ... Je m'arrête ici pour la liste des types de crises qui ont donné naissance à la crise économique et je vais me concentrer sur le cœur de la crise: la crise de l'éducation que notre pays traverse depuis nombreuses années, et c'est celle-ci qui a miné, si ce n'est pas cassé, déjà le tissu de la société grecque. (...)La

¹⁰⁰ Professeur de linguistique à l'Université d'Athènes et Président de la Fondation Hellénique pour la Culture
<http://www.babiniotis.gr>

crise de l'éducation, c'est à dire de la culture profonde et essentielle de l'individu, qui affecte non seulement notre pays, mais tout le monde, a désorienté l'homme moderne et miné sa pensée et son comportement, ses aspirations, ses désirs, ses priorités de vie.
(...) ¹⁰¹

La crise économique entraîne des répercussions directes sur le système éducatif, notamment sur le plan des langues. La preuve de ce postulat est la mise en place en Grèce du projet Athina, qui prévoit l'unification des cinq départements différents (Langue et Littérature anglaises, Langue et Littérature françaises, Langue et Littérature allemandes, Langue et Littérature italiennes, Langue et Littérature espagnoles) en un seul département des « Langues et littératures étrangères » avec cinq spécialisations différentes¹⁰², illustrant ainsi la nécessité pour le pouvoir public de réaliser des économies dans les disciplines linguistiques, alors que les langues sont pourtant essentielles à l'heure européenne.

Un jugement sur cette nouvelle orientation en matière de politique éducative linguistique ne peut être émis tant que ce projet n'aura pas porté ses fruits. Mais il suffit d'observer les réactions du corps professoral sur cette réforme, pour comprendre qu'elle ne sera pas sans influence sur leur formation :

Des sections entières avec une longue tradition, une indépendance scientifique et des programmes intégrés d'études, qui traitent des disciplines nettement différentes, sont rétrogradés à de simples «spécialisations» d'un département hybride énorme. L'application de ce plan aboutirait mathématiquement à la contraction de la Faculté de Philosophie et à la baisse spectaculaire du niveau

¹⁰¹ Voir annexe C, p. 253 : Article diffusé par le journal *To Vima* (Extrait traduit par nos soins)
<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=398240>

¹⁰² Des informations concernant les langues étrangères en Grèce disponibles sur
<http://xenesglosses.eu/2013/02/sylogos-didaktikou-prosopikou-tis-f/>

d'études et de l'enseignement fourni, tout en créant de sérieux problèmes pour les droits professionnels des diplômés.¹⁰³

III.1.1.1. Augmentation du phénomène d'immigration

S'ajoute à ce contexte de crise économique une augmentation massive du nombre d'immigrés en Grèce, entraînant une répercussion directe sur le système éducatif. En effet, l'augmentation du nombre d'élèves étrangers dans l'enseignement primaire et secondaire nécessite pour le corps éducatif une adaptation, voire une reconfiguration complète de la façon d'enseigner pris en compte fait du plurilinguisme au sein des classes.

Cette étude statistique, couvrant les années durant lesquelles nous avons réalisé notre thèse, montre l'évolution du nombre d'élèves étrangers dans l'école primaire et secondaire de 2004 à 2012.

III.1.1.2. Montée du racisme et de la xénophobie

L'augmentation du nombre d'étrangers n'est pas sans répercussions sur le corps social. La montée du racisme et de la xénophobie sont en effet des éléments devant être pris en compte dans le contexte scolaire grec, ces phénomènes recouvrant une actualité courante relatée dans la presse et s'inscrivant dans une réalité sociale quotidienne. Un rapport de Human Rights Watch¹⁰⁴ décrivait ainsi la situation grecque au regard du fait migratoire :

Depuis le début des années 2000, la Grèce est devenue pour les migrants sans papiers et les demandeurs d'asile venus d'Asie et d'Afrique la principale porte d'entrée dans l'Union européenne. Des années de politiques d'immigration et

¹⁰³ Réaction des professeurs de langues qui sont très méfiants et sceptiques face à ce projet (Extrait traduit par nos soins) <http://xenesglosses.eu/2013/02/sylogos-didaktikou-prosopikou-tis-f/>

¹⁰⁴ HRW (2013): *Unwelcome Guests, Greek Police Abuses of Migrants in Athens* (des informations disponibles également sur le site internet <http://www.hrw.org>)

d'asile mal gérées et, plus récemment, la profonde crise économique qui frappe le pays ont transformé la démographie de la capitale grecque. En particulier, le centre d'Athènes compte de nombreux étrangers vivant dans une pauvreté extrême, qui occupent des bâtiments désaffectés ainsi que les places et les parcs de la ville. Les préoccupations relatives à la hausse de la criminalité et la détérioration urbaine sont fréquemment évoquées lors des conversations quotidiennes ainsi que dans les discours politiques.

Alors que les touristes sont les bienvenus, les migrants et les demandeurs d'asile sont confrontés à un environnement hostile et risquent d'être détenus dans des conditions inhumaines et dégradantes, souffrent de la pauvreté et de la violence xénophobe.

Cette situation n'est pas sans conséquence en matière éducative, mais force est de constater que le sentiment des élèves vis-à-vis des étrangers, vivant et étudiant parmi eux, dépendra grandement de la position de l'enseignant lui-même, mais surtout du contexte familial dans lequel l'élève évolue. La construction identitaire de l'apprenant dès son plus jeune âge ne sera pas sans conséquence sur le positionnement social qu'il aura plus tard.

III.1.1.3. Identité européenne ébranlée

La crise économique montre aussi ses conséquences dans l'appréhension du peuple grec de son appartenance culturelle, économique, politique et symbolique à l'identité européenne. En effet, la cure d'austérité imposée par Bruxelles, transforme les aspirations du peuple grec quant à la stabilité et le rayonnement économique et culturel envisagé par l'appartenance à l'union européenne, en sentiment d'euroscepticisme qui touche malheureusement parfois la frontière de l'europhobie.

Ce sentiment d'être mis au ban de l'Europe, notamment en se voyant affublé à l'instar d'autres pays du condescendant sobriquet de PIGS (Portugal, Italy, Greece, Spain), n'arrange rien dans la construction d'une identité européenne commune.

Situation d'autant plus délicate lorsque la presse européenne n'hésite pas à rendre la Grèce responsable de la crise subie dans l'ensemble de l'Europe, contribuant ainsi à un repli identitaire mais aussi à la réouverture de blessures passées¹⁰⁵.

Cette situation n'est pas dénuée d'influence sur le positionnement affectif de l'élève dans le choix de sa langue étrangère, mais aussi sur son positionnement stratégique (apprendre la langue d'un pays dont l'activité économique reste compétitive, peut-être pour l'élève une perspective d'un avenir meilleur par l'exil).¹⁰⁶

Le défi pour le professeur de faire face aux éventuels préjugés de l'élève quant à l'Europe, donc quant à l'apprentissage d'une langue étrangère européenne, nécessite un positionnement permettant de faire concevoir à l'apprenant les avantages de cette appartenance européenne, du pluri culturalisme et du plurilinguisme.

III.1.1.4. Identité européenne et plurilinguisme

Les institutions européennes ont, elles aussi, un rôle important à jouer dans la construction d'une identité européenne des élèves. En effet, le développement de programmes d'échanges entre établissements scolaires, mais aussi dans le cadre universitaire, sont autant de mesures qui visent à développer chez l'élève une

¹⁰⁵ Voir annexe F, p. 259 : Article diffusé par le journal *Le Monde* le 17/02/2012

¹⁰⁶ Les Instituts Goethe, qui promeuvent la langue allemande en dehors de ses frontières, ont vu le nombre de leurs élèves adultes augmenter en flèche depuis 2010, avec des hausses de 18 % en Grèce et 25 % en Espagne. Source le Figaro :

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/04/12/01016-20120412ARTFIG00673-langue-allemande-en-baisse-dans-les-ecoles-francaises.php>

ouverture sur l'ensemble du continent européen, donc une initiation à la nécessité de plurilinguisme.

Le conseil de l'Europe, dans une version de synthèse des politiques linguistiques éducatives en Europe datant de 2007, qualifiait ainsi la nécessité de développement du plurilinguisme et de son influence sur la construction identitaire européenne notamment au regard de la citoyenneté européenne :

Des politiques sont nécessaires non seulement pour le plurilinguisme en tant que tel mais aussi parce qu'il est une condition et une donnée de la citoyenneté européenne en Europe. Ceci a été affirmé par le Comité de ministres du Conseil de l'Europe en 1999 (Document CM (99) 76) et par les Chefs d'Etat et de Gouvernement dans leur déclaration de 1997.

L'importance de la compétence plurilingue dans ce contexte est double. D'abord, elle permet de participer au processus démocratique ailleurs que dans son propre pays ou sa zone géographique mais aussi, de concert avec d'autres Européens, dans d'autres langues et d'autres aires linguistiques.

Ensuite, l'acquisition d'une compétence plurilingue doit conduire à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires et nationales les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. La compréhension et le respect devraient, en outre, s'étendre au-delà des langues considérées comme « européennes » et inclure toutes les langues parlées en Europe aujourd'hui ainsi que celles d'autres parties du monde. La distinction entre « européen » et « non européen » disparaît alors et la signification de la compétence plurilingue pour l'éducation à la citoyenneté est d'autant mieux mise en valeur.¹⁰⁷

¹⁰⁷ BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. : *De la diversité linguistique et l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version de synthèse 2007), Division des politiques linguistiques, p. 19-20

Après avoir pris en compte les difficultés économiques et sociales existant en Grèce actuellement, et notamment leurs répercussions dans la sphère éducative, étudions dans le point suivant comment le plurilinguisme et le pluriculturalisme, peuvent se constituer en un outil de facilitation pour l'apprentissage du français langue étrangère plutôt que comme un obstacle.

III.1.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme : Outils de facilitation dans l'apprentissage du français langue étrangère

Le changement sociologique dans la composition des classes d'apprenants de langue étrangère en Grèce conduit l'enseignant à s'interroger sur le moyen et les méthodes à utiliser afin d'intégrer la dimension plurilingue et pluriculturelle au sein de son processus d'apprentissage. Tout d'abord établissons une définition du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

III.1.2.1. De la définition du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Le plurilinguisme

Concernant le plurilinguisme une distinction est établie avec le multilinguisme dans la mesure où ce dernier représente l'utilisation et/ou la coexistence d'un certain nombre de langues dans une société donnée. Le cadre européen commun de référence pour les langues détermine ainsi l'approche plurilingue :

(Cette approche) met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des

compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.¹⁰⁸

Cette définition affirme donc bien le caractère profondément adaptable du plurilinguisme dans le cadre de notre recherche, mais aussi dans le cadre social grec ; c'est donc cette notion qui sera retenue pour notre analyse.

En effet, le changement sociologique décrit dans les pages précédentes entraîne une reconfiguration dans l'appréhension d'une classe homogène d'un point de vue linguistique pour l'enseignant¹⁰⁹.

Bien que la langue grecque reste le cadre de référence dans l'apprentissage en école primaire et au-delà, les langues parlées au sein d'une classe primaire oscillent entre 5 et 10 dans les établissements de la ville d'Athènes (cette diversité linguistique au sein des écoles primaires grecques sera développée dans le point III.1.3.).

Cependant, cet état de fait du plurilinguisme peut s'avérer être un avantage dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. En effet, la multiplicité des langues parlées dans le cadre scolaire, avec pour référence la langue d'apprentissage qu'est le grec, peut s'ériger comme un outil d'homogénéisation de la classe étant donné la neutralité objective émergeant de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, dans notre cas, le français.

¹⁰⁸ CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. p. 11

¹⁰⁹ ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C. J. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, p. 57

Cette neutralité théorique face à l'apprentissage d'une nouvelle langue peut permettre à l'apprenant de relativiser sa propre méconnaissance de la langue référence (le grec) et ainsi de se positionner sur un pied d'égalité avec les autres apprenants. Nous développerons aussi cet élément en étudiant comment la notion de plurilinguisme peut constituer un avantage dans la construction d'une dynamique motivationnelle (voir III.1.4. Développer la notion du plurilinguisme et du pluriculturalisme afin de développer la motivation des élèves).

Le pluriculturalisme

Le pluriculturalisme 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. Les individus pluriculturels sont des individus qui disposent des connaissances, des dispositions et des savoir-faire linguistiques et comportementaux dont ont besoin les acteurs sociaux opérant dans au moins deux cultures.¹¹⁰

Le pluriculturalisme à l'instar d'autres terminologies, comme le multiculturalisme, désigne le caractère pluriel, voire multiple, de la dimension culturelle. De nombreux termes sont utilisés par les chercheurs en didactique et en sociologie pour représenter cet aspect multiple de la dimension culturelle de la société. Il est alors difficile de trouver le terme approprié dans le contexte de la recherche spécifique de la didactique des langues étrangères. Comme le souligne Louise Vigeant dans un article de 1994 intitulé « Les dessous des préfixes »:

Pourquoi le recours à tant de préfixes différents pour tenter de désigner un aspect de la culture qui, faute de ces néologismes, ne serait pas nommé ? Je pourrais

¹¹⁰ CONSEIL DE L'EUROPE (2009) : *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, p. 6

radicalement proposer de les bannir tous, en prétextant que le champ sémantique du mot « culture » est suffisamment vaste pour englober toutes les dimensions de « l'expression de la vie sociale », et je ne serais pas la première à le faire. J'avoue même que plus j'y réfléchis, plus cette option me paraît alléchante. Mais, puisque de tels néologismes sont créés et employés, parfois par effet de mode (surtout s'ils le sont...), il faut examiner leur usage afin de saisir, s'il en est, la différence des enjeux selon le choix de l'un ou l'autre des préfixes disponibles. Peut-être sont-ils le signe manifeste des « étapes » menant à cette culture (utopique) où ils ne seraient plus nécessaires.¹¹¹

Bien que, comme cet auteur, nous trouvions « alléchante » la proposition d'élimination des différents préfixes, la nécessité d'encadrer notre recherche nous oblige à délimiter le cadre d'utilisation du pluriculturalisme et du multiculturalisme. En effet, nous utiliserons « pluriculturalisme » pour nous référer à la dimension pluriculturelle de l'élève, c'est-à-dire son identité intégrée dans un contexte au-delà de deux cultures. Le mot multiculturalisme, quant à lui, sera utilisé pour désigner le caractère multiculturel de la société dans laquelle évolue l'élève. Nous utiliserons donc le « pluriculturalisme » pour la dimension intrinsèque, personnelle de l'élève et le terme « multiculturalisme » pour les dimensions extrinsèques, sociétales de l'élève, ainsi que le terme « interculturel » pour les liens, les contacts établis entre les différentes cultures ethniques et sociales.

Étudions à présent la finalité d'une éducation plurilingue interculturelle et de son apport dans la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

¹¹¹ VIGEANT L. (1994) : « Les dessous des préfixes... »
Disponible aussi sur <http://id.erudit.org/iderudit/28752ac>

III.1.2.2. De la finalité d'une éducation plurilingue et interculturelle et de la compétence plurilingue et pluriculturelle

- Finalité d'une éducation plurilingue et interculturelle

Il est intéressant de s'interroger sur la finalité de l'application d'une éducation plurilingue et interculturelle, notamment dans le contexte de mondialisation et d'eupéanisation de nos sociétés. En effet, la construction européenne va de pair avec la mise en place d'une circulation des biens et des personnes, entraînant une mixité culturelle favorisée par la fin de l'enclavement des territoires. Cet aspect de la liberté de circulation des peuples au sein de la communauté européenne est certainement le point fondamental dans l'acceptation de la construction d'une identité culturelle européenne. Cependant, force est de constater que la mise en place de ce principe n'est pas exempte de toute tension au sein des communautés nationales (notamment en contexte de crise économique) ; c'est dans ce contexte que l'éducation plurilingue et interculturelle peut s'ériger comme outil facilitant l'interculturalité et donc l'ouverture culturelle de l'apprenant.

Cette ouverture culturelle de l'apprenant s'établit comme une étape nécessaire à la construction de son positionnement social. En effet, envisager pour l'apprenant son avenir professionnel non pas dans le simple cadre de la communauté nationale, mais dans le cadre de la communauté européenne ou au-delà, l'oblige à percevoir l'ouverture culturelle et la communication par l'apprentissage d'une langue étrangère, comme un moyen lui permettant d'ouvrir la porte de nombreuses opportunités. Notre étude démontre, dans l'analyse des questionnaires établis, que le pouvoir de communiquer et l'insertion

professionnelle représentent la part la plus importante concernant la motivation des élèves pour apprendre une langue étrangère.

De surcroît, l'éducation plurilingue et interculturelle permet aussi de favoriser la construction d'une identité européenne, donc la facilitation d'envisager une citoyenneté européenne. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère est l'un des piliers fondamentaux dans la construction cognitive de l'élève quant à la dimension plurielle des différentes communautés composant l'entité européenne. La construction de cette perception permet à l'élève d'inscrire sa communauté nationale dans un cadre plus large, non restreint au seul territoire national. Les échanges pouvant être établis avec d'autres élèves appartenant à d'autres pays de la communauté, notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, sous forme de correspondance et plus tard d'échanges (pour exemple le programme ERASMUS), sont autant d'éléments permettant à l'élève de faire sienne la question de l'ouverture culturelle et la notion de citoyenneté européenne.

Dans une étude sur les politiques linguistiques, les auteurs décrivaient ainsi la finalité d'une éducation plurilingue interculturelle :

En fait l'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen. Ces valeurs sont constituées par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.¹¹²

¹¹² CAVALLI M., COSTE D., CRISAN A., PIET-HEIN VAN DE VEN (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, p. 7

Nous voyons ainsi quelles sont les finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle permettant à l'élève d'envisager son identité et sa citoyenneté dans le cadre plus large de la communauté européenne. Intéressons-nous dès lors à la construction de cette compétence plurilingue et pluriculturelle.

- Définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Le CECRL définit de la façon suivante la compétence plurilingue et pluriculturelle :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.¹¹³

Cette définition permet d'appréhender le caractère transversal des objectifs dans le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, l'accent est mis sur l'acquisition d'une compétence langagière permettant à l'apprenant de communiquer en plusieurs langues, mais aussi sur l'acquisition d'une compétence interculturelle permettant une interaction avec des individus détenteurs de culture distincte. Le développement de cette compétence plurilingue pluriculturelle permet à l'apprenant d'une langue étrangère de s'intégrer dans une dimension pluriculturelle. Cette pluriculturalité envisagée en termes de compétences, car résultant du processus d'apprentissage de l'élève, permettra à celui-ci de

¹¹³ Conseil de l'Europe 2001 : 126 ; voir aussi Coste, Moore & Zarate 1997 : 12 ; Coste 2002

développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire l'aptitude d'interagir avec des cultures différentes.

En effet :

La pluriculturalité désigne la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes. 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.¹¹⁴

La compétence interculturelle s'établit ainsi non seulement comme une attitude pour l'apprenant à comprendre et interagir avec des personnes d'origines culturelles différentes dans le cadre scolaire, mais aussi (et surtout) de construire une aptitude sociale et personnelle d'ouverture culturelle. L'enseignement d'une langue étrangère à travers sa dimension culturelle devient ainsi central dans la construction identitaire et sociale de l'élève.

Non seulement cet enseignement permet le développement de compétences fonctionnelles nécessaires pour l'interaction avec des personnes appartenant à d'autres groupes sociaux, dans le cadre national/régional ou au-delà, parlant la même langue ou une autre langue. Mais il contribue aussi à la formation de l'individu comme personne et comme acteur social.¹¹⁵

Intéressons-nous maintenant à la question de la diversité linguistique dans une classe de langue et à la manière dont celle-ci peut devenir un atout dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

¹¹⁴ *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, p. 7

¹¹⁵ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, p. 33

III.1.3. Diversité linguistique dans une classe de langue: un atout plutôt qu'un obstacle

Après avoir étudié d'un point de vue théorique la question du plurilinguisme et de la pluriculturalité, il est nécessaire, dans le cadre de notre analyse, de voir comment ces notions s'adaptent au contexte scolaire grec d'apprentissage du français langue étrangère en école primaire.

III.1.3.1. De la diversité culturelle et linguistique dans les écoles primaires publiques en Grèce

En effet, au sein des classes d'école primaire publique grecque, connaissant un changement sociologique important depuis les dix dernières années, au moins un tiers des élèves sont issus de l'immigration. À la présence d'élèves d'origine albanaise ou russe, vient s'ajouter une immigration plus récente d'origine asiatique, nord-africaine et d'Afrique subsaharienne. Cette situation n'est pas accueillie de façon favorable par tous les parents grecs, beaucoup d'entre eux délaissant l'école publique pour privilégier l'éducation de leurs enfants au sein d'établissements privés. Se greffe à ce positionnement des parents une difficulté de fait pour l'enseignant, qui n'est pas forcément préparé lors de sa formation, à affronter la diversité linguistique et culturelle des classes qu'il aura en charge.

L'adaptation du corps enseignant à cette diversité culturelle représente un défi de grande ampleur pour le système éducatif grec. Cependant, comme nous l'avons rappelé, les difficultés économiques que rencontre la Grèce en ce moment ne permettent que difficilement d'envisager les réformes nécessaires en matière d'éducation pour les décideurs politiques ; un a priori en matière d'établissement

des politiques publiques veut que toute réforme ou modification du système traditionnel soit forcément onéreux.

Cependant, en mettant l'accent non pas sur la structure mais sur la pédagogie, l'enseignant peut être convenablement formé à faire face à cette diversité culturelle au sein des classes de l'école primaire¹¹⁶. La mise en place de réformes adéquates en cette matière est fondamentale, car une mauvaise intégration dans le cadre éducatif entraînerait une mauvaise intégration dans le cadre social.

Entrer dans la salle de classe et dire bonjour en albanais pour que chacun comprenne que le camarade de classe qui parle une autre langue n'est pas un ennemi, ni un agresseur, dit-il un enseignant expérimenté sur ce sujet qui touche les parents et les élèves, Grecs et étrangers, et ce dans presque toutes les écoles publiques. Alors que les élèves étrangers représentent 17% de la population étudiante totale, les écoles interculturelles dans notre pays ne représentent que 0,17% du total. Il est aussi à constater que le nombre des étudiants albanais dans les universités grecques est monté en flèche au cours de ces dernières années. Malgré ce constat, rares sont les écoles où est en place une classe d'accueil des étrangers, ou de soutien pédagogique. De surcroît, beaucoup de parents grecs évitent d'envoyer leurs enfants au sein d'école composée d'élèves issus de nationalités différentes et les enseignants se jettent (souvent sans préparation adéquate) dans l'enseignement ; la non-intégration des jeunes étrangers dans la réalité d'une petite école se reflète directement dans la communauté.¹¹⁷

Cette question de l'adaptation de l'enseignant à la diversité culturelle et linguistique de sa classe ne doit pas revêtir une connotation politique ou idéologique, mais exclusivement pragmatique quant au bon fonctionnement du

¹¹⁶ Voir annexe G, p. 262 : Évolution du nombre d'élèves étrangers dans les écoles primaires en Grèce

¹¹⁷ DELITHANASI, M. (2009) : « La non intégration des enfants allophones dans le milieu scolaire se reflète dans la société » (Voir annexe D, p. 255 – Extrait traduit par nos soins)

système éducatif grec. Il est en effet intéressant de constater que le débat social grec, focalisé sur la question migratoire, de l'étranger en général et de ses répercussions sur le tissu social, entraîne une appréhension émotionnelle et idéologique de ce phénomène conduisant non pas à la mise en place des réformes nécessaires, mais à l'inertie propre à tout système craignant pour son avenir. Cette situation oblige l'enseignant à se défaire du carcan de sa propre fonction vis-à-vis de ce plurilinguisme et de cette pluriculturalité, en faisant siennes les directives établies par l'Unesco en 1995 :

La valorisation et la familiarisation avec les langues maternelles des élèves issus de l'immigration ne devraient pas se limiter à de simples exercices linguistiques, mais devraient être l'occasion de réfléchir à d'autres modes de vie, à d'autres coutumes en vue d'accéder à une compréhension plus profonde des autres cultures (Unesco 1995).¹¹⁸

La mise en œuvre de ces principes permettrait d'envisager la diversité culturelle et linguistique non pas comme un inconvénient freinant l'apprentissage, mais bien comme un atout favorisant le plurilinguisme et le multiculturalisme pour l'enseignant de langue étrangère.

¹¹⁸ PANTAZI, V. (2008) : « La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration en classe de langues vivantes », p. 401

III.1.3.2. De la nécessaire valorisation de la diversité culturelle et linguistique dans les écoles primaires en Grèce

Développer chez l'apprenant une compétence interculturelle nécessite pour l'enseignant de bénéficier lui-même de cette même compétence. Pour ce faire, il est nécessaire que ce dernier dans son processus d'enseignement prenne en considération les différentes composantes langagières et culturelles de sa classe et ne porte aucun jugement de valeur sur ces différentes composantes.

En effet, partir du simple postulat que toutes les langues et toutes les cultures composant une société ou une classe ont de la valeur, la même valeur, permet sans conteste à l'apprenant d'envisager la compétence plurilingue et pluriculturelle. Le rôle de l'enseignant dans la construction d'une telle représentation chez l'apprenant, est essentiel. Apprendre à valoriser les langues et cultures différentes, c'est en effet susciter la curiosité de l'élève vis-à-vis de ces différentes cultures, mais aussi valoriser les élèves de cultures différentes dans un contexte où ils peuvent souvent être marginalisés au sein de la société ou au sein de la classe.

Nous partagerons ainsi, dans notre analyse, le postulat posé par les auteurs de *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*¹¹⁹:

D'autres langues non présentes de façon significative et de manière continue/traditionnelle sur le territoire entrent dans l'École : elles peuvent y être présentes – apportées par les élèves locuteurs d'autres langues - et y être enseignées de façon officielle ou de façon optionnelle ou y vivre de façon plus ou moins officieuse ou clandestine. Toutes ont vocation à entrer dans l'éducation

¹¹⁹ CAVALLI M., COSTE D., CRISAN A., PIET-HEIN VAN DE VEN (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, 2009, p. 12-13

plurilingue et interculturelle, d'une façon ou d'une autre, selon les contextes, selon les statuts de ces langues, selon les moyens disponibles...

On considèrera que

- toutes les langues ont une valeur indépendamment de leur statut dans une société donnée (langues officielles, régionales, minoritaires, de la migration, ...) et de leurs statuts didactiques (langue 1, langue 2, langues « étrangères » d'origine, langues étrangères vivantes, langues classiques)
- les diverses langues qui font partie du répertoire personnel des apprenants, mais qui n'entrent pas parmi les langues enseignées comme matières du programme, revêtent une importance éducative toute particulière : ce sont des langues que l'Ecole, à travers des approches plurielles et partielles, peut valoriser, en confortant l'identité des apprenants et en leur donnant d'égales opportunités de réussite scolaire
- les langues de la migration pourraient être en outre valorisées en tant que ressources langagières disponibles pour la société, dans un espace économique de plus en plus globalisé demandant des locuteurs compétents dans une grande diversité de langues, surtout celles des clients potentiels.

L'application d'une éducation plurilingue et interculturelle représente à nos yeux un défi de taille, devant être relevé par le système éducatif grec car, comme nous l'avons souligné précédemment, le rejet de cette diversité au sein du système éducatif entraînerait une altération de fait de la motivation de l'élève (contribuant ainsi à une situation d'échec scolaire), conduisant inévitablement à une mise au ban de l'individu citoyen au sein de la société grecque lors de son insertion professionnelle et sociale.

III.1.4. Développer la compétence plurilingue et interculturelle afin de développer la motivation des élèves

Dans notre première partie, nous nous sommes attachée à exposer les différentes théories de la motivation, notamment le concept de la motivation extrinsèque et intrinsèque, afin de comprendre et de trouver les différents moyens d'intégrer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans la construction de la motivation de l'élève.

Notre étude vise en effet à montrer le rôle de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le processus global de la construction motivationnelle de l'élève durant sa scolarité. Dans ce cadre il est intéressant de rappeler que l'enseignant de français langue étrangère en Grèce s'inscrit dans une actualité historique de globalisation, de facilitation, voire de liberté de circulation des biens et des personnes, mais, surtout dans le cadre qui nous intéresse, d'européanisation de la vie économique, politique, sociale et culturelle du peuple grec.

Les différentes politiques publiques en matière d'éducation impulsées par l'union européenne notamment en faveur des échanges d'étudiants entre différents pays, entraînent, pour l'élève en tant qu'individu stratège, d'envisager son avenir non plus dans le strict cadre national mais aussi en fonction de son identité et de sa citoyenneté européenne.

La compétence plurilingue et interculturelle s'inscrit dès lors comme un moyen, favorisant de ce fait l'instauration de la motivation extrinsèque, mais aussi comme un but entraînant l'élève à être en adéquation avec l'environnement dans lequel il

évolue et à s'épanouir par l'acquisition de cette compétence, nous ramenant ainsi au concept de motivation intrinsèque.

Nous étudierons ici comment le plurilinguisme et le pluriculturalisme peuvent s'ériger en facteurs de motivation extrinsèque et intrinsèque.

III.1.4.1. Du plurilinguisme comme facteur de motivation extrinsèque de l'élève

L'apprentissage d'une langue, comme le soulignent de nombreux auteurs, représente d'un point de vue social une certaine valeur. Dans la dynamique que nous décrivions précédemment de globalisation, de migration et de porosité des frontières, la langue s'inscrit comme un facteur d'unification entre l'individu, l'élève et son environnement. Ce postulat avait déjà été développé par Bourdieu :

Dans sa théorie de la langue et des échanges linguistiques, Pierre Bourdieu attribue au langage une place centrale dans la dynamique de la reproduction sociale. Le langage est envisagé par Bourdieu en tant que capital linguistique, capable de procurer à ses détenteurs un certain profit, matériel ou symbolique, à l'intérieur d'un marché. La notion de capital linguistique a été récemment employée par des sociolinguistes canadiens dont les recherches explorent les liens entre plurilinguisme et identité. Certains chercheurs défendent la thèse selon laquelle la valeur accordée à une langue, ainsi que l'investissement d'un individu dans son apprentissage, sont influencés par l'anticipation du profit qu'il peut en tirer, l'apprentissage d'une langue étant associé à l'augmentation des ressources matérielles symboliques à sa disposition.

En effet, des phénomènes sociopolitiques et économiques actuels comme la globalisation et les migrations à grande échelle ont conduit à l'adoption d'une perspective transnationale et ne sont pas sans conséquences dans l'attribution de valeur aux langues.¹²⁰

Cette vision fonctionnelle de l'apprentissage d'une langue étrangère nous renvoie au point développé en première partie sur la motivation extrinsèque.

En effet, la motivation extrinsèque, comme l'a défini Deci, apparaît lorsque l'élève tente d'obtenir quelque chose en échange de l'activité réalisée¹²¹.

Nous pouvons facilement concevoir que l'acquisition d'une compétence plurilingue peut s'inscrire pour l'élève comme moyen afin d'envisager une vie professionnelle épanouissante notamment dans le contexte de crise économique que connaît la Grèce actuellement (le taux de chômage s'élève à 58,4 % des jeunes de 15-24 ans non scolarisés¹²²).

Dans ce cadre, le type de motivation extrinsèque dans lequel s'inscrira l'élève sera celle des trois types de motivation extrinsèque identifiés par Deci et Ryan : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. En effet, nous considérons que dans un certain cadre social, un certain contexte économique, la motivation extrinsèque ne peut pas être fragmentée en fonction des trois types de régulation déterminée par Deci et Ryan, car la construction de cette motivation extrinsèque peut répondre à un amalgame entre deux ou trois types de régulation :

¹²⁰ DAGENAIS, D. & LAMARRE, P. (2004) cité par Mariana Bono : « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ? », p. 40

¹²¹ DECI, E.L. (1975), *op. cit.*

¹²² Voir annexe E, p. 258 : Article diffusé par le journal *Le Monde* le 06/06/2013

Par exemple, l'élève choisira d'apprendre le français car il désire plus tard devenir professeur de cette langue (régulation identifiée), mais aussi parce que ses parents et son entourage lui font subir une quelconque pression en lui faisant comprendre que le choix du français est bien pour son avenir (régulation introjectée), et qu'il comprend de ce fait que le choix d'apprendre le français lui permettra plus tard de travailler et de gagner sa vie décemment (régulation externe).

Nous pensons en effet que le contexte particulier, où l'éducation devient centrale pour l'élève et sa famille dans l'appréhension de son avenir, entraîne une accumulation de facteurs dans l'émergence de la régulation de l'élève. La typologie de Deci et Ryan devient, selon nous, obsolète lorsque les pressions extérieures (familiale, sociale, économique et culturelle) ne s'inscrivent pas dans le cadre d'un simple épanouissement, mais dans celui de la nécessité (et comme nous le savons malheureusement, trop souvent nécessité fait loi).

Nous avons analysé les effets contre-productifs de la mise en place d'une motivation extrinsèque, à travers les différentes études¹²³ démontrant que la récompense réduit l'intérêt d'une activité.

Étudions le plurilinguisme comme facteur de motivation intrinsèque de l'élève.

¹²³ LEPPER, M. R., GREENE, D., NISBETT, R. E. (1973) : *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis*, op. cit.

III.1.4.2. Le plurilinguisme comme facteur de motivation intrinsèque de l'élève

Le plurilinguisme en tant que facteur de motivation intrinsèque ne constitue pas une idée récente. Dès les années 1970 en Angleterre, on mettait l'accent sur les bienfaits de l'éveil aux langues. Cette approche plurilingue, dénommée « Language awareness » a inspiré un autre projet européen, le projet Evlang. Les objectifs prioritaires de ce projet exposé par Castellotti et Moore¹²⁴ sont les suivants :

L'évaluation des attitudes et des aptitudes spécifiques favorables à l'apprentissage des langues que des actions d'Eveil aux langues permettent de construire chez les élèves.

Selon nous, le projet Evlang pourrait effectivement répondre aux nouveaux besoins de notre société et sensibiliser les jeunes élèves au plaisir d'apprendre des langues et cultures étrangères. Ce projet est d'ailleurs surtout destiné aux très jeunes élèves afin qu'ils puissent profiter de cette naturelle ouverture vers l'Autre et de ce plaisir de découvrir, sans blocages, un système linguistique différent du leur.

Soulignons ici que la classe de langue, nous le pensons, constitue un contexte très favorable à la motivation intrinsèque des élèves. Comme le signale aussi le Conseil de l'Europe dans une de ses recherches :

En classe, il serait utile de traiter systématiquement la thématique de l'utilité des compétences en langues – au niveau européen et mondial (fluctuation des personnes, utilité de la connaissance de langues dans le monde du travail et pour les études, utilité pour les vacances, augmentation de la qualité de la vie, ...). La valeur

¹²⁴ CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, p. 20.

du plurilinguisme (individuel) doit être soulignée : une personne plurilingue, quelles que soient les langues concernées, peut comprendre et exprimer le monde de diverses manières, souvent à en référence à des univers culturels différents. Il s'agit de montrer que les avantages ne se limitent pas au seul anglais.¹²⁵

Le rôle de l'enseignant est, comme nous le constatons, primordial pour passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. L'objectif recherché devrait être d'arriver au plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, comme le souligne Jean Claude Beacco. Le plurilinguisme individuel, ou social, est une réalité ordinaire. Par contre, ce qui n'est pas toujours évident est la prise de conscience de cette diversité linguistique. D'où l'importance du rôle de l'enseignant qui a l'opportunité de développer la motivation de ses élèves et de fonder à travers le cours de langue une perception positive de la diversité des langues de l'Autre.

Ce passage d'une identité fermée à un mode d'être linguiste serein et accueillant, tirant profit des plaisirs innombrables du plurilinguisme, relève de la sorte, au sens strict, d'une *educatio* visant des compétences pluriculturelles et plurilingues.¹²⁶

¹²⁵ PELT V., MARTIN R., REICHERT M. (2007) : *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, p. 220-221

¹²⁶ BEACCO, J.C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, p. 21

III.2. L'enseignant du français langue étrangère

Il nous paraît important de consacrer ce chapitre à l'enseignant du français langue étrangère. Ce chapitre porte sur le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère dans le contexte actuel. Nous allons utiliser la recherche effectuée par le Ministère de l'éducation et les questionnaires distribués par celui-ci, pour avoir une vision complète de la situation en Grèce selon les enseignants eux-mêmes. Nous exposons les résultats de cette recherche et essayons en même temps d'analyser ces résultats afin de présenter les opinions des enseignants, les points positifs à promouvoir et les points négatifs à améliorer selon eux.

III.2.1. Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère dans le contexte actuel

L'importance du rôle de l'enseignant d'une langue étrangère est selon nous incontestable. Avec l'évolution des méthodologies et de la pédagogie, la place de l'enseignant a beaucoup changé mais reste toujours cruciale. Ce dernier est plutôt un facilitateur et un animateur, qui aide ses élèves durant la procédure de l'apprentissage. Ceci dit, il faut savoir que culturellement l'enseignant conserve toujours un important respect de la part des apprenants qui voient en lui le représentant de l'institution.

Dans le contexte actuel, le rôle de l'enseignant devient encore plus important ; par le biais de son cours de langue, il peut motiver, inspirer et surtout insuffler à ses élèves des valeurs comme la confiance, la tolérance, la curiosité et l'amour de l'Autre.

Dans les pages qui suivent, nous exposons tout d'abord les conditions dans lesquelles ils travaillent et tentons d'en tirer quelques conclusions, en vue de faire des propositions susceptibles de s'avérer utiles.

III.2.1.1. Recueil des données

Le nombre des écoles auxquelles ont été envoyés les questionnaires étaient géographiquement réparties en fonction de quota de répartition des unités scolaires de l'enseignement primaire du pays.

Globalement, le projet de « l'application de programmes de langue étrangère à l'enseignement primaire », à savoir l'enseignement de la 2^e langue étrangère, a été concrétisé durant l'année scolaire 2010-2011. 2.879 unités scolaires ont participé à cette enquête.

La réalisation de ce projet a été concrétisée par l'envoi de questionnaires à mille trois cents cinquante (1.350) unités scolaires, géographiquement réparties selon le nombre de professeurs y travaillant.

Le nombre total des professeurs par région est présenté par les tableaux suivants :

Professeurs de langue allemande par région	
MACÉDOINE ORIENTALE ET THRACE	213
ATTIQUE	735
EGÉE DU NORD	45
GRÈCE OCCIDENTALE	122
MACÉDOINE OCCIDENTALE	116
CONTINENT	92
THESSALIE	192
ÎLES IONIENNES	62
MACÉDOINE CENTRALE	729
CRÈTE	165
EGÉE DU SUD	70
PELOPONÈSE	147
GRÈCE CONTINENTALE	122
Total	2810

Professeurs de langue française par région	
MACÉDOINE ORIENTALE ET THRACE	128
ATTIQUE	965
EGÉE DU NORD	75
GRÈCE OCCIDENTALE	182
MACÉDOINE OCCIDENTALE	90
CONTINENT	75
THESSALIE	209
ÎLES IONIENNES	61
MACÉDOINE CENTRALE	497
CRÈTE	141
EGÉE DU SUD	74
PELOPONÈSE	189
GRÈCE CONTINENTALE	155
Total	2841

Le nombre des questionnaires complétés pour la réalisation de l'enquête par les enseignants de la 2^e langue étrangère à l'école primaire est de 453. Sur cette base, nous allons présenter les résultats statistiques et quelques conclusions tirées.

III.2.1.2. Présentation du questionnaire adressé aux enseignants

Dans le questionnaire diffusé par le Ministère, tel qu'il est présenté ci-dessous¹²⁷, l'accent est mis sur les conditions de travail (embauche, déplacement, paiement, etc.), sur la qualité de la formation suivie (contenu, méthodologie, sujets traités, information concernant l'utilisation du Portfolio et autres) et sur l'intérêt et la motivation des élèves.

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE LANGUE ÉTRANGÈRE

« La mise en œuvre du curriculum de langue étrangère dans l'enseignement primaire »

« L'éducation et la formation continue »

2007-2013

CODE DE L'ÉCOLE:

A. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. COORDONÉES DE L'ÉCOLE

RÉGION :		
ADRESSE / SIÈGE :		
MUNICIPALITÉ :		
UNITÉ DE L'ÉCOLE :		

¹²⁷ Questionnaire traduit par nos soins.

2. INFORMATIONS ENSEIGNANT(E)

NOM (facultatif) :		
SPÉCIALITÉ :		
SEXE :		
ÂGE :		
ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC :		
STATUT DE L'ENSEIGNANT (Relation de travail) :		☐ Remplaçant (temps partiel/heures réduites) ☐ Vacataire ☐ Professeur de l'enseignement secondaire en détachement

V. QUESTIONNAIRE

1. Par rapport aux besoins et à la matière du programme, votre embauche est réalisée :

a) à temps ☐ b) avec un léger retard ☐ c) avec un grand retard ☐

2. Après votre embauche, l'information que vous aviez pour le programme était :

a) satisfaisante ☐ b) suffisante ☐ c) insuffisante ☐

3. La matière utilisée pour la formation des enseignants était :

a) très intéressante ☐ b) intéressante ☐ c) nullement intéressante ☐

4. Dans combien d'unités scolaires travaillez-vous au cours de la présente année scolaire ?

5. Si vous travaillez dans plusieurs unités scolaires, évaluez les facteurs suivants qui se relient aux unités scolaires que vous servez :

5.1. La distance entre vos unités scolaires d'affectation était :

- a) satisfaisante ☐ b) acceptable ☐ c) excessive ☐

5.2. La possibilité de déplacement entre les unités scolaires d'affectation est :

- a) très bonne ☐ b) moyenne ☐ c) difficile ☐

5.3. Pour votre affectation dans les unités scolaires ont été pris en compte des critères sociaux (par ex. situation familiale) :

- a) dans une grande mesure ☐ b) à moindre degré ☐ c) ils n'ont pas été pris en compte ☐

6. Votre aptitude en matière de maniement de PC est :

- a) très bonne ☐ b) moyenne ☐ c) nulle ☐

7. La durée de votre formation était :

- a) importante ☐ b) satisfaisante ☐ c) limitée ☐

8. Pendant la durée de votre formation a-t-il été réalisé une présentation analytique du Portfolio européen de langues dans le cadre de séminaires de formation spéciaux pour son intégration à la procédure éducative ?

- a) entièrement ☐ b) en partie ☐ c) pas du tout ☐

9. En utilisant l'échelle de zéro (0) « nullement satisfaisante », jusqu'à quatre (4) « exceptionnellement satisfaisante », évaluez la qualité de votre formation en ce qui concerne:

9.1. La méthodologie qui a été utilisée. ☐

9.2. Le degré de couverture des besoins des enseignants pour l'enseignement à l'école primaire. ☐

9.3. Le degré de promptitude pour l'action d'enseignement où vous êtes engagé après avoir suivi la formation. ☐

9.4. Le Portfolio européen de langues en tant qu'outil d'autoévaluation de l'élève dans le cadre de l'enseignement primaire. ☐

9.5. Le niveau de la préparation que vous aviez comme enseignant. ☐

10. La matière qui a été utilisée pour la formation des enseignants était :

a) appropriée ☐ b) moyenne ☐ c) inadéquate ☐

11. En ce qui concerne la planification et le temps de versement de votre salaire, les procédures étaient :

a) satisfaisantes ☐ b) suffisantes ☐ c) insuffisantes ☐

12. Votre formation s'est concrétisée :

a) à temps ☐ b) tardivement ☐ c) je n'y ai pas pris part ☐

13. À quel degré la matière de formation utilisée a-t-elle couvert les sujets suivants :

13.1. Objectifs de l'introduction de la 2^e langue étrangère :

a) à degré élevé ☐ b) à degré moyen ☐ c) à degré bas ☐

13.2. Méthodologie d'enseignement :

a) à degré élevé ☐ b) à degré moyen ☐ c) à degré bas ☐

13.3. Valorisation de matière éducative :

a) à degré élevé ☐ b) à degré moyen ☐ c) à degré bas ☐

13.4. Valorisation des moyens de surveillance et d'autres outils :

a) à degré élevé ☐ b) à degré moyen ☐ c) à degré bas ☐

13.5. Élaboration de projets de cours :

a) à degré élevé ☐ b) à degré moyen ☐ c) à degré bas ☐

14. La mise à disposition de la matière de formation était :

a) opportune ☐ b) avec un léger retard ☐ c) avec un grand retard ☐

15. Évaluez l'adéquation du Portfolio européen de langues par rapport au programme d'études :

a) élevée ☐ b) suffisante ☐ c) insuffisante ☐

16. Le Portfolio européen de langues pourrait, selon votre estimation, contribuer à l'activation de l'intérêt général de l'élève :

a) de manière satisfaisante ☐ b) suffisamment ☐ c) non ☐

17. Le contenu de la formation couvrait vos besoins en tant qu'enseignant :

a) entièrement ☐ b) en partie ☐ c) non ☐

18. Le Portfolio européen de langues pourrait selon vous contribuer à l'activation de l'intérêt de l'élève pour le multiculturalisme et le plurilinguisme :

a) de manière satisfaisante ☐ b) suffisamment ☐ c) non ☐

19. Vous considérez que la matière de formation contribuait au soutien et à la revalorisation de votre travail en tant qu'enseignant :

a) entièrement ☐ b) en partie ☐ c) non ☐

20. Votre niveau d'information concernant la concrétisation totale de l'action de la 2^e langue étrangère dans l'enseignement primaire était :

- a) très bon ☐ b) moyen ☐ c) insuffisant ☐

21. Comment caractérisez-vous le soutien scientifique et pédagogique que vous avez reçu pendant la durée du programme ?

- a) très bon ☐ b) moyen ☐ c) insuffisant ☐

22. Le programme a attiré et a conservé l'intérêt des élèves :

- a) dans une grande mesure ☐ b) suffisamment ☐ c) pas du tout ☐

23. Jusqu'à maintenant cette approche de l'apprentissage a-t-elle contribué à la participation active des élèves?

- a) dans une grande mesure ☐ b) suffisamment ☐ c) non ☐

24. La performance des élèves en général au cours de la 2^e langue étrangère était :

- a) élevée ☐ b) moyenne ☐ c) basse ☐

25. À quel degré pensez-vous pouvoir lier votre enseignement dans le cadre de la 2^e langue étrangère à la valorisation de Portfolio européen de langues dans l'enseignement primaire?

- a) satisfaisant ☐ b) moyen ☐ c) bas ☐

26. La performance des élèves bilingues (de familles d'immigrés, etc.) était :

- a) élevée ☐ b) moyenne ☐ c) basse ☐

27. Mentionnez, selon votre avis, les trois éléments et/ou résultats les plus positifs et les plus négatifs du programme :

Les points positifs: a) b) c)

Les points négatifs : a) b) c)

III.2.1.3. Résultats statistiques et analyse des réponses aux questionnaires adressés aux enseignants

Selon ce premier tableau ci-dessous, on constate la corrélation qui existe entre l'âge des enseignants, leur expérience de l'enseignement et leur statut de travail.

	Statut de travail	Moyenne
Âge	Remplaçant	33,78
	Vacataire	30,70
	Fonctionnaire de l'éducation secondaire (en détachement)	42,58
Années d'expérience	Remplaçant	4,08
	Vacataire	2,30
	Fonctionnaire de l'éducation secondaire (en détachement)	9,24

Parmi les enseignants qui ont travaillé dans le cadre de l'introduction de la deuxième langue étrangère, nous constatons que les professeurs de l'éducation secondaire qui ont assuré quelques heures dans l'école primaire ont une expérience beaucoup plus importante dans l'enseignement, ainsi qu'un âge moyen plus élevé que leur collègues remplaçants ou vacataires.

Corrélation entre statut de travail et temps d'embauche						
			Embauche			Total
			À temps	Avec un petit retard	Avec un grand retard	
Statut de travail	Remplaçant	Fréquence	84	131	63	278
		% sur statut de travail	30,2%	47,1%	22,7%	100,0%
		% sur l'embauche	48,8%	72,0%	75,9%	63,6%
		% sur le total	19,2%	30,0%	14,4%	63,6%
	Vacataire	Fréquence	1	6	6	13
		% sur statut de travail	7,7%	46,2%	46,2%	100,0%
		% sur l'embauche	0,6%	3,3%	7,2%	3,0%
		% sur le total	0,2%	1,4%	1,4%	3,0%
	En détachement	Fréquence	87	45	14	146
		% sur statut de travail	59,6%	30,8%	9,6%	100,0%
		% sur l'embauche	50,6%	24,7%	16,9%	33,4%
		% sur le total	19,9%	10,3%	3,2%	33,4%
Total		Fréquence	172	182	83	437
		% sur statut de travail	39,4%	41,6%	19,0%	100,0%
		% sur l'embauche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	39,4%	41,6%	19,0%	100,0%

Nous constatons que les recrutements des enseignants ont été réalisés à temps (39.4%) ou avec un petit retard (41.6%). Seulement 19% du total des enseignants ont été recrutés avec un retard important.

En corrélation avec leur statut de travail, les pourcentages des enseignants qui déclarent que leur recrutement a été effectué à temps sont :

- Fonctionnaire de l'éducation secondaire en détachement 59,6%
- Remplaçant 30,2%
- Vacataire 7,7%

Les pourcentages correspondants des professeurs qui déclarent que leur recrutement a été effectué avec un grand retard sont les suivants :

- Fonctionnaire de l'éducation secondaire en détachement 9,6%
- Remplaçant 22,7%
- Vacataire 46,2%

On constate que les fonctionnaires de l'éducation secondaire sont recrutés à temps par rapport à leurs collègues ; soulignons qu'il s'agit là d'un véritable problème du système éducatif, car un recrutement tardif va de pair avec un retard plus général dans l'année scolaire : les enseignants s'inquiètent car ils n'ont pas le temps de terminer le programme officiel dans de bonnes conditions ; leur formation s'effectue tardivement aussi ou pas du tout ; leur intégration au sein de l'équipe pédagogique de l'école prend également du retard.

Corrélation entre «INFORMATION» et «MATIÈRE DE FORMATION»						
			MATIÈRE DE FORMATION			Total
			TRÈS INTÉRESSANTE	INTÉRESSANTE	PAS INTÉRESSANTE	
INFORMATION	SATISFAISANTE	Fréquence	20	72	6	98
		% sur INFORMATION	20,4%	73,5%	6,1%	100,0%
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	71,4%	30,3%	7,7%	28,5%
		% sur le total	5,8%	20,9%	1,7%	28,5%
	SUFFISANTE	Fréquence	5	89	10	104
		% sur INFORMATION	4,8%	85,6%	9,6%	100,0%
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	17,9%	37,4%	12,8%	30,2%
		% sur le total	1,5%	25,9%	2,9%	30,2%
	INCOMPLÈTE	Fréquence	3	77	62	142
		% sur INFORMATION	2,1%	54,2%	43,7%	100,0%
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	10,7%	32,4%	79,5%	41,3%
		% sur le total	0,9%	22,4%	18,0%	41,3%
Total		Fréquence	28	238	78	344
		% sur INFORMATION	8,1%	69,2%	22,7%	100,0%
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	8,1%	69,2%	22,7%	100,0%

Comme il apparaît aussi dans ce tableau, à peine 8,1% des professeurs déclarent que la matière de formation était « très intéressante ». À cet égard, la proportion de ceux qui regrettent que la matière de formation ait été « nullement intéressante » (22,7%) est particulièrement remarquable. La plupart des professeurs (69,2%) ont déclaré que la matière de formation était « intéressante ».

Au sujet de l'information concernant le programme, 41,3% des professeurs pensent qu'elle était « insuffisante » et à peine 28,5% qu'elle était «satisfaisante ». De plus, sur l'ensemble des enseignants qui estiment avoir reçu une information satisfaisante au sujet de l'Acte, seuls 20,4% jugent que la matière de formation était « très intéressante ».

Corrélation entre «STATUT DE TRAVAIL» et «DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES»						
			DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES			Total
			SATISFAISANTE	ACCEPTABLE	EXCESSIVE	
STATUT DE TRAVAIL	REMPLAÇANT	Fréquence	135	114	26	275
		% sur statut de travail	49,1%	41,5%	9,5%	100,0%
		% sur DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES	60,3%	62,0%	72,2%	61,9%
		% sur le total	30,4%	25,7%	5,9%	61,9%
	PAYÉ À L'HEURE	Fréquence	5	1	0	6
		% sur statut de travail	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
		% sur DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES	2,2%	,5%	0,0%	1,4%
		% sur le total	1,1%	,2%	0,0%	1,4%
	DÉTACHÉS	Fréquence	84	69	10	163
		% sur statut de travail	51,5%	42,3%	6,1%	100,0%
		% sur DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES	37,5%	37,5%	27,8%	36,7%
		% sur le total	18,9%	15,5%	2,3%	36,7%
	Total	Fréquence	224	184	36	444
		% sur statut de travail	50,5%	41,4%	8,1%	100,0%
		% sur DISTANCE DES UNITÉS SCOLAIRES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	50,5%	41,4%	8,1%	100,0%

Il ressort de ce tableau que la majorité des professeurs ont été affectés dans des unités scolaires relativement proches les unes des autres. Sur l'ensemble des professeurs ayant répondu aux questions, 50,5% trouvent la distance entre écoles « satisfaisante », tandis que 41,4% l'estiment « acceptable ». Pour à peine 8,1%, la distance entre unités scolaires est « excessive ».

En ce qui concerne le statut du travail, ce sont les professeurs vacataires (83,3%), suivis des professeurs détachés dans le premier degré (51,5%), puis des remplaçants (49,1%) qui caractérisent la distance de « satisfaisante ».

Il faudrait expliquer, au sujet du déplacement entre les différentes unités scolaires, que les professeurs de langue à l'école primaire, étant donné qu'il s'agit d'une matière qui n'est enseignée que 2 heures par semaine pendant les deux dernières années de l'école primaire, sont obligés de se déplacer afin d'avoir un nombre d'heures acceptable par mois : donnée loin d'être triviale pour le quotidien des professeurs.

Corrélation entre «DURÉE DE FORMATION» et «RÉALISATION DE FORMATION»						
			RÉALISATION DE FORMATION			Total
			À TEMPS	TARDIVEMENT	N'A PAS PRIS PART	
DURÉE DE FORMATION	IMPORTANTE	Fréquence	9	7	0	16
		% sur DURÉE DE FORMATION	56,3%	43,8%	0,0%	100,0%
		% sur RÉALISATION DE FORMATION	9,9%	3,4%	0,0%	4,7%
		% sur le total	2,7%	2,1%	0,0%	4,7%
	SATISFAISANTE	Fréquence	52	85	7	144
		% sur DURÉE DE FORMATION	36,1%	59,0%	4,9%	100,0%
		% sur RÉALISATION DE FORMATION	57,1%	41,1%	17,1%	42,5%
		% sur le total	15,3%	25,1%	2,1%	42,5%
	LIMITÉE	Fréquence	30	115	34	179
		% sur DURÉE DE FORMATION	16,8%	64,2%	19,0%	100,0%
		% sur RÉALISATION DE FORMATION	33,0%	55,6%	82,9%	52,8%
		% sur le total	8,8%	33,9%	10,0%	52,8%
	Total	Fréquence	91	207	41	339
		% sur DURÉE DE FORMATION	26,8%	61,1%	12,1%	100,0%
		% sur RÉALISATION DE FORMATION	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	26,8%	61,1%	12,1%	100,0%

La première conclusion importante de cette analyse, conformément aux réponses des professeurs, est que 12,1% n'ont pas pris part au programme de formation des enseignants, tandis que, parmi ceux qui ont suivi la formation, seulement 26,8% considèrent qu'elle a été effectuée à temps ; les autres (61,1%) considèrent qu'elle a été réalisée tardivement.

En ce qui concerne la durée du programme de formation, 52,8% des professeurs trouvent la durée « limitée », 42,5% l'estiment « satisfaisante » et à peine 4,7% la trouvent « importante ».

À ce niveau, nous constatons encore une fois le manque d'organisation caractérisant le Ministère de l'éducation qui ne parvient pas à mettre en place en amont une formation à laquelle il ferait assister tous les enseignants de l'école primaire. Certes, cela impliquerait aussi un recrutement fait en avance ; ce qui malheureusement n'est pas le cas comme nous l'avons déjà vu précédemment (*cf.* p.174-175). Et pourtant, nous considérons que cela revêt un intérêt capital pour une bonne préparation des enseignants.

Corrélation entre «MATIÈRE DE FORMATION» et «PRÉSENTATION DE PORTFOLIO»						
			PRÉSENTATION DE PORTFOLIO			Total
			Très intéressante	Partiellement intéressante	Nullement intéressante	
MATIÈRE DE FORMATION	TRÈS INTÉRESSANTE	Fréquence	20	4	2	26
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	76,9%	15,4%	7,7%	100,0%
		% sur PRÉSENTATION DE PORTFOLIO	17,4%	2,3%	5,1%	8,0%
		% sur le total	6,1%	1,2%	0,6%	8,0%
	INTÉRESSANTE	Fréquence	89	126	14	229
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	38,9%	55,0%	6,1%	100,0%
		% sur PRÉSENTATION DE PORTFOLIO	77,4%	72,8%	35,9%	70,0%
		% sur le total	27,2%	38,5%	4,3%	70,0%
	NULLEMENT INTÉRESSANTE	Fréquence	6	43	23	72
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	8,3%	59,7%	31,9%	100,0%
		% sur PRÉSENTATION DE PORTFOLIO	5,2%	24,9%	59,0%	22,0%
		% sur le total	1,8%	13,1%	7,0%	22,0%
	Total	Fréquence	115	173	39	327
		% sur MATIÈRE DE FORMATION	35,2%	52,9%	11,9%	100,0%
		% sur PRÉSENTATION DE PORTFOLIO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	35,2%	52,9%	11,9%	100,0%

L'analyse par la corrélation des réponses des professeurs concernant l'appréciation de la matière de formation et de la présentation du Portfolio a révélé les conclusions suivantes :

1. 52,9% estiment avoir été informés « en partie » pour le Portfolio, 35,2% « entièrement », tandis qu'un pourcentage de l'ordre de 11,9% a déclaré n'avoir reçu aucune présentation du Portfolio.
2. 76,9% des professeurs qui ont trouvé la matière de formation « très intéressante » indiquent avoir reçu une présentation complète du Portfolio.
3. 70% des professeurs trouvent « intéressante » la matière de formation, auxquels s'ajoutent 8% qui la jugent « très intéressante », contre 22% pour qui elle n'est « nullement intéressante ».
4. La grande majorité (94,8%) des professeurs qui déclarent avoir eu une information complète sur le Portfolio évaluent la matière de formation comme « intéressante » ou « très intéressante ».

Il existe une corrélation entre l'appréciation de la matière de formation et l'information reçue pour le Portfolio.

Concrètement se déclarent « entièrement » informés sur le Portfolio :

- 76,9% des professeurs qui ont évalué la matière de formation comme « très intéressante »
- 38,9% des professeurs qui l'ont évaluée comme « intéressante »
- et 8,3% des professeurs qui l'ont évaluée comme « nullement intéressante ».

Respectivement, les professeurs qui se déclarent « en partie » informés sur le Portfolio constituent :

- 15,4% des professeurs qui ont jugé « très intéressante » la matière de formation
- 55% des professeurs qui l'ont jugée « intéressante »
- et 59,7% des professeurs qui l'ont jugée « nullement intéressante ».

Nous pouvons aussi imaginer les répercussions que cette mauvaise appréciation ou ce manque d'information peut avoir sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ajoutons à cela le fait que durant notre enquête sur le terrain, l'utilisation du Portfolio en classe des langues était inexistante.

Qualité de Formation concernant :	Statut de travail	Moyenne
La méthodologie utilisée.	REMPLAÇANT	2,16
	VACATAIRE	2,86
	DÉTACHÉ	2,32
Le degré de couverture des besoins éducatifs des professeurs pour l'enseignement à l'école primaire.	REMPLAÇANT	1,98
	VACATAIRE	2,57
	DÉTACHÉ	2,18
Le degré de promptitude pour l'action d'enseignement qui vous caractérisait après le suivi de la formation.	REMPLAÇANT	2,20
	VACATAIRE	2,29
	DÉTACHÉ	2,43
Le Portfolio Européen des Langues comme outil d'autoévaluation de l'élève dans le cadre de l'éducation primaire.	REMPLAÇANT	2,42
	VACATAIRE	1,86
	DÉTACHÉ	2,67
Le niveau de préparation que vous aviez comme enseignants.	REMPLAÇANT	2,39
	VACATAIRE	2,57
	DÉTACHÉ	2,37

0 : nullement satisfaisante
1 : peu satisfaisante
2 : moyennement satisfaisante

3 : satisfaisante
4 : très satisfaisante

Les conclusions principales du tableau ci-dessus qui contient tous les éléments centralisateurs sont :

1. Les professeurs remplaçants ont globalement évalué à un niveau inférieur à deux (1,98 en moyenne) la qualité du programme de formation concernant le degré de couverture de leurs besoins éducatifs. Cette notation est substantiellement plus basse que celle des autres catégories d'enseignants.
2. Les professeurs vacataires, bien qu'ils n'accordent pas une note très élevée (2,29) à la promptitude pour l'action d'enseignement qui les caractérisait après le suivi de la formation, déclarent avoir eu un niveau de préparation relativement bon comme enseignants (2,57) en dépassant significativement la note moyenne donnée par leurs collègues.
3. Les professeurs de l'enseignement secondaire détachés dans le primaire donnent une note moyenne relativement élevée (2,67) à la qualité de la formation concernant le Portfolio des langues comme outil européen d'autoévaluation de l'élève dans le cadre de l'éducation primaire. Cette appréciation dépasse de 50% l'appréciation correspondante des vacataires pour la même question.
4. Les vacataires évaluent la méthodologie qui a été utilisée pendant leur formation de grand degré en moyenne, en opposition avec leurs collègues qui l'évaluent notablement plus bas. Il en va de même aussi pour la question concernant le degré de couverture de leurs besoins didactiques dans les cours à l'école primaire. En général, les appréciations concernant la qualité de la formation ont oscillé à des niveaux moyens pour toutes les catégories des enseignants.

Par la suite, nous examinons l'appréciation de la matière éducative et du degré selon lequel la matière éducative a couvert certains paramètres importants en fonction du statut des enseignants :

Évaluations des professeurs concernant le degré que la matière de formation a couvert:	Statut de l'enseignant	Moyenne
OBJECTIFS DE L'INTRODUCTION DE LA 2 ^e LANGUE ÉTRANGÈRE	REMPLAÇANT	1,99
	VACATAIRE	1,86
	DÉTACHÉ	1,91
MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT	REMPLAÇANT	2,02
	VACATAIRE	2,00
	DÉTACHÉ	1,93
VALORISATION DE LA MATIÈRE ÉDUCATIVE	REMPLAÇANT	2,04
	VACATAIRE	1,57
	DÉTACHÉ	1,99
VALORISATION DES MOYENS DE SURVEILLANCE	REMPLAÇANT	2,15
	VACATAIRE	1,57
	DÉTACHÉ	2,06
ÉLABORATION DES PROJETS DES COURS	REMPLAÇANT	2,24
	VACATAIRE	2,00
	DÉTACHÉ	2,03

Évaluation: (1) → Degré élevé, (2) → Degré moyen, (3) → Degré bas

Les conclusions principales des appréciations sur la matière de formation sont :

1. Les appréciations, tant pour la couverture des objectifs de l'introduction de la 2^e langue étrangère que pour la méthodologie de l'enseignement qui est incluse dans la matière de formation, oscillent à un degré moyen pour toutes les catégories de professeurs.
2. En ce qui concerne la valorisation de la matière éducative, les vacataires se distinguent en moyenne en l'évaluant à un degré plus élevé que les deux autres catégories de professeurs qui évaluent la valorisation à un degré moyen.
3. Concernant la valorisation des moyens d'accompagnement, il apparaît des différenciations importantes par catégorie de professeurs: les professeurs remplaçants et les professeurs détachés l'évaluent à un degré moyen bas, tandis que les vacataires l'évaluent à un degré moyen haut.
4. Enfin, concernant l'élaboration des projets de cours, toutes les catégories de professeurs évaluent que la formation a été axée à un niveau moyen bas.

Il convient de remarquer qu'en raison du grand nombre de remplaçants, les moyennes des appréciations totales oscillent aux alentours de la moyenne, à l'exception de la valorisation des moyens de surveillance et de l'élaboration des projets de cours, pour laquelle l'appréciation totale sur la matière de formation se trouve à un degré moyen bas.

Ensuite est analysée l'interaction de l'appréciation du Portfolio Européen de Langues et le rôle qu'il a joué dans l'émergence de la motivation des élèves.

Corrélation entre «APPRÉCIATION du PORTFOLIO EUROPÉEN de LANGUES » et « MOTIVATION DES ÉLÈVES»						
			MOTIVATION DES ÉLÈVES			Total
			SATISFAISANTE	SUFFISANTE	INSUFFISANTE	
PERTINENCE DU PORTFOLIO EUROPÉEN de LANGUES	ÉLEVÉE	Fréquence	55	14	0	69
		% sur APPRÉCIATION du PORTFOLIO EUROPÉEN	79,7%	20,3%	0,0%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	32,2%	8,2%	0,0%	18,8%
		% sur le total	14,9%	3,8%	0,0%	18,8%
	SUFFISANTE	Fréquence	93	133	9	235
		% sur APPRÉCIATION du PORTFOLIO EUROPÉEN	39,6%	56,6%	3,8%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	54,4%	78,2%	33,3%	63,9%
		% sur le total	25,3%	36,1%	2,4%	63,9%
	INSUFFISANTE	Fréquence	23	23	18	64
		% sur APPRÉCIATION du PORTFOLIO EUROPÉEN	35,9%	35,9%	28,1%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	13,5%	13,5%	66,7%	17,4%
		% sur le total	6,3%	6,3%	4,9%	17,4%
Total		Fréquence	171	170	27	368
		% sur APPRÉCIATION du PORTFOLIO EUROPÉEN	46,5%	46,2%	7,3%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	46,5%	46,2%	7,3%	100,0%

Du tableau de corrélation ci-dessus résultent les conclusions suivantes :

1. 63,9% des professeurs évaluent la pertinence du Portfolio Européen de Langues comme « suffisante », tandis que seulement 18,8% la caractérisent « élevée ». Un pourcentage de 17,4% estime que cette pertinence n'est « pas suffisante ».
2. L'intérêt des élèves est évalué par les professeurs à un niveau « satisfaisant » pour 46,5% d'entre eux et « suffisant » pour 46,2%.
3. L'intérêt des élèves est en relation étroite avec les opinions des professeurs sur la pertinence du Portfolio Européen de Langues. Concrètement, l'intérêt des élèves est satisfaisant, conformément à :
 - 79,7% des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence élevée
 - 39,6% des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence suffisante
 - 35,9% des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence insuffisante.

Parallèlement, les élèves ne manifestent aucun intérêt pour le cours de 2^e langue étrangère, d'après :

- 3,8% des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence suffisante
- 28,1% des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence insuffisante
- Il est significatif qu'aucun des professeurs qui considèrent que le PEL a une pertinence élevée n'a répondu que les élèves n'ont aucun intérêt pour la 2^e langue étrangère.

Corrélation entre «MOTIVATION DES ÉLÈVES» et «MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME»						
			MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME			Total
			SATISFAISANT	SUFFISANT	INSUFFISANTE	
MOTIVATION DES ÉLÈVES	SATISFAISANTE	Fréquence	155	29	1	185
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	83,8%	15,7%	0,5%	100,0%
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	81,2%	16,1%	4,2%	46,8%
		% sur le total	39,2%	7,3%	0,3%	46,8%
	SUFFISANTE	Fréquence	35	136	11	182
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	19,2%	74,7%	6,0%	100,0%
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	18,3%	75,6%	45,8%	46,1%
		% sur le total	8,9%	34,4%	2,8%	46,1%
	INSUFFISANTE	Fréquence	1	15	12	28
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	3,6%	53,6%	42,9%	100,0%
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	0,5%	8,3%	50,0%	7,1%
		% sur le total	0,3%	3,8%	3,0%	7,1%
Total		Fréquence	191	180	24	395
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	48,4%	45,6%	6,1%	100,0%
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	48,4%	45,6%	6,1%	100,0%

Le Portfolio européen de langues contribue à l'activation de l'intérêt de l'élève pour le multiculturalisme et le plurilinguisme à un degré satisfaisant conformément à 48,4% des professeurs. 45,6% des professeurs pensent qu'il contribue suffisamment à l'activation de l'intérêt de l'élève, tandis que seulement 6,1% estiment qu'il n'y contribue en rien. À un pourcentage de 83,8%, les professeurs qui déclarent que l'intérêt des élèves est satisfaisant pour le cours de la 2^e langue étrangère sont d'avis que le PEL contribue à l'activation de l'intérêt de l'élève pour le multiculturalisme et le plurilinguisme à un degré satisfaisant.

Nous constatons aussi sur ce tableau le lien direct entre motivation et plurilinguisme et pluriculturalisme ; il s'agit, selon nous, d'une piste très intéressante à exploiter par tous les enseignants comme nous l'avons développé au point III.1.4 (*cf.* p. 157-162).

Corrélation entre «NIVEAU D'INFORMATION POUR ACTION» et «SOUTIEN SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE»						
			SOUTIEN SCIENTIFIQUE- PÉDAGOGIQUE			Total
			TRÈS BON	MOYEN	INSUFFISANT	
NIVEAU D'INFORMATION POUR ACTION	TRÈS BON	Fréquence	60	34	1	95
		% sur INFORMATION POUR ACTION	63,2%	35,8%	1,1%	100,0%
		% sur SOUTIEN SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE	66,7%	16,4%	1,1%	24,2%
		% sur le total	15,3%	8,7%	0,3%	24,2%
	MOYEN	Fréquence	24	143	34	201
		% sur INFORMATION POUR ACTION	11,9%	71,1%	16,9%	100,0%
		% sur SOUTIEN SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE	26,7%	69,1%	35,8%	51,3%
		% sur le total	6,1%	36,5%	8,7%	51,3%
	INSUFFISANT	Fréquence	6	30	60	96
		% sur INFORMATION POUR ACTION	6,3%	31,3%	62,5%	100,0%
		% sur SOUTIEN SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE	6,7%	14,5%	63,2%	24,5%
		% sur le total	1,5%	7,7%	15,3%	24,5%
Total	Fréquence		90	207	95	392
	% sur INFORMATION POUR ACTION		23,0%	52,8%	24,2%	100,0%
	% sur SOUTIEN SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% sur le total		23,0%	52,8%	24,2%	100,0%

51,3% des professeurs évaluent comme « moyen » le niveau d'information qu'ils ont eu pour l'action, tandis que 24,2% le considèrent « très bon » et 24,5% « insuffisant ».

De plus, 52,8% des professeurs jugent « moyen » le soutien scientifique et pédagogique reçu au cours du programme, contre 23% des enseignants qui le jugent « très bon », et 24,2% « insuffisant ».

Soulignons ici l'importance que constitue pour les professeurs le fait de se sentir accompagnés dans leur travail par l'état grec. Tant l'information que le soutien scientifique et pédagogique sont des éléments importants qui se traduisent en classe de langue. Certains enseignants ne sont pas très entreprenants concernant la mise à niveau de leurs méthodes d'enseignement et c'est pour cette raison que l'état devrait assurer la qualité de l'information et du soutien pour l'ensemble du corps professoral.

Corrélation entre «MOTIVATION DES ÉLÈVES» et «PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES»						
			PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES			Total
			DEGRE ÉLEVÉ	SUFFISANTE	INSUFFISANTE	
MOTIVATION DES ÉLÈVES	GRANDE (élevée) ?	Fréquence	146	32	0	178
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	82,0%	18,0%	0,0%	100,0%
		% sur PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES	72,6%	18,2%	0,0%	45,4%
		% sur le total	37,2%	8,2%	0,0%	45,4%
	SUFFISANTE	Fréquence	54	134	1	189
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	28,6%	70,9%	0,5%	100,0%
		% sur PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES	26,9%	76,1%	6,7%	48,2%
		% sur le total	13,8%	34,2%	,3%	48,2%
	INSUFFISANTE	Fréquence	1	10	14	25
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	4,0%	40,0%	56,0%	100,0%
		% sur PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES	0,5%	5,7%	93,3%	6,4%
		% sur le total	,3%	2,6%	3,6%	6,4%
	Total	Fréquence	201	176	15	392
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	51,3%	44,9%	3,8%	100,0%
		% sur PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	51,3%	44,9%	3,8%	100,0%

Des éléments du tableau, il résulte que 51,3% des professeurs estiment que les élèves participent activement et dans une grande mesure à la classe, tandis que 44,9% déclarent qu'il existe une participation active suffisante des élèves. Seulement 3,8% trouvent qu'il n'existe aucune participation des élèves. Et selon 45,4% des professeurs, le programme a attiré et a maintenu l'intérêt des élèves dans une grande mesure ; enfin, 48,2% déclarent que l'intérêt des enfants a oscillé autour d'un niveau « suffisant ».

Nous pouvons aussi signaler les résultats de notre enquête auprès des élèves où on voit en effet une forte participation en cours de langue (*cf.* tableaux p. 112-113), ainsi qu'une forte motivation pour apprendre la langue française (*cf.* tableau p. 115).

Corrélation entre «Axe de priorité» et «Motivation des élèves»						
			MOTIVATION DES ÉLÈVES			Total
			GRANDE	SUFFISANTE	INSUFFISANTE	
AXE DE PRIORITÉ	RÉGION DE CONVERGENCE	Fréquence	85	85	13	183
		% sur AXE DE PRIORITÉ	46,4%	46,4%	7,1%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	47,2%	44,5%	52,0%	46,2%
		% sur le total	21,5%	21,5%	3,3%	46,2%
	RÉGION DE DÉPENSE	Fréquence	85	85	8	178
		% sur AXE DE PRIORITÉ	47,8%	47,8%	4,5%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	47,2%	44,5%	32,0%	44,9%
		% sur le total	21,5%	21,5%	2,0%	44,9%
	RÉGION D'ENTRÉE	Fréquence	10	21	4	35
		% sur AXE DE PRIORITÉ	28,6%	60,0%	11,4%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	5,6%	11,0%	16,0%	8,8%
		% sur le total	2,5%	5,3%	1,0%	8,8%
Total		Fréquence	180	191	25	396
		% sur AXE DE PRIORITÉ	45,5%	48,2%	6,3%	100,0%
		% sur MOTIVATION DES ÉLÈVES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	45,5%	48,2%	6,3%	100,0%

On observera que dans les « régions d'entrée », selon les appréciations des enseignants, l'intérêt des élèves est significativement plus bas. Concrètement, à peine 28,6% des enseignants des « régions d'entrée » considèrent que les élèves montraient un grand intérêt pour le cours, par opposition à 47,8% des « régions de dépense » et 46,4% des « régions de convergence »¹²⁸.

¹²⁸ 8 Régions de convergence : Crète, Iles Ioniennes, Egée du Nord, Macédoine de l'Est et Thrace, Thessalie, Grèce de l'Ouest, Péloponnèse, Epire
3 Régions de dépense : Attique, Macédoine du Centre et de l'Ouest
2 Régions d'entrée : Egée du Sud et Grèce Continentale

Corrélation entre «PERFORMANCE DES ÉLÈVES» et «PERFORMANCE DES ÉLÈVES BILINGUES»						
			PERFORMANCE DES ÉLÈVES BILINGUES			Total
			ÉLEVÉE	MOYENNE	BASSE	
PERFORMANCE DES ÉLÈVES	ÉLEVÉE	Fréquence	121	106	10	237
		% sur PERFORMANCE DES ÉLÈVES	51,1%	44,7%	4,2%	100,0%
		% sur PERFORMANCE ÉLÈVES BILINGUES	80,1%	46,3%	20,0%	55,1%
		% sur le total	28,1%	24,7%	2,3%	55,1%
	MOYENNE	Fréquence	30	121	39	190
		% sur PERFORMANCE DES ÉLÈVES	15,8%	63,7%	20,5%	100,0%
		% sur PERFORMANCE ÉLÈVES BILINGUES	19,9%	52,8%	78,0%	44,2%
		% sur le total	7,0%	28,1%	9,1%	44,2%
	BASSE	Fréquence	0	2	1	3
		% sur PERFORMANCE DES ÉLÈVES	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% sur PERFORMANCE ÉLÈVES BILINGUES	0,0%	0,9%	2,0%	0,7%
		% sur le total	0,0%	0,5%	0,2%	0,7%
	Total	Fréquence	151	229	50	430
		% sur PERFORMANCE DES ÉLÈVES	35,1%	53,3%	11,6%	100,0%
		% sur PERFORMANCE ÉLÈVES BILINGUES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% sur le total	35,1%	53,3%	11,6%	100,0%

Concernant la performance des élèves, 55,1% des professeurs la jugent « élevée », et 44,2% « moyenne ». Seulement 0,7% considèrent que la performance des élèves est « basse ». Les performances des élèves bilingues sont plus basses que celles des autres élèves, alors que les taux correspondants d'appréciation par les professeurs sont : 35,1% ont une performance élevée, 53,3% moyenne et 11,6% basse.

Corrélation entre «MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME et «LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN»						
			LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES			Total
			SATISFAISANT	MOYEN	BAS	
ACTIVATION DE L'INTÉRÊT POUR LE MULTICULTURALISME ET LE PLURILINGUISME	SATISFAISANTE	Fréquence	125	54	10	189
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	66,1%	28,6%	5,3%	100,0%
		% sur LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN	66,1%	30,3%	40,0%	48,2%
		% sur le total	31,9%	13,8%	2,6%	48,2%
	SUFFISANTE	Fréquence	59	110	11	180
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	32,8%	61,1%	6,1%	100,0%
		% sur LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN	31,2%	61,8%	44,0%	45,9%
		% sur le total	15,1%	28,1%	2,8%	45,9%
	INSUFFISANTE	Fréquence	5	14	4	23
		% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME	21,7%	60,9%	17,4%	100,0%
		% sur LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN	2,6%	7,9%	16,0%	5,9%
		% sur le total	1,3%	3,6%	1,0%	5,9%
Total	Fréquence		189	178	25	392
	% sur MULTICULTURALISME-PLURILINGUISME		48,2%	45,4%	6,4%	100,0%
	% sur LIAISON D'ENSEIGNEMENT AVEC PORTOFOLIO EUROPÉEN		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% sur le total		48,2%	45,4%	6,4%	100,0%

48,2% des professeurs estiment que le Portfolio Européen de Langues contribue « de manière satisfaisante » à l'activation de l'intérêt pour le multiculturalisme et le plurilinguisme, tandis que 45,9% répondent qu'il contribue « suffisamment ». De manière équivalente, les pourcentages démontrent que les professeurs considèrent comme satisfaisante la liaison entre l'enseignement dans le cadre de la 2^e langue étrangère avec la valorisation de Portfolio Européen de Langues dans l'enseignement primaire.

III.3. Bilan de l'application des programmes des langues étrangères dans l'enseignement primaire

III.3.1. Projet d'évaluation

Le projet d'évaluation de l'introduction des programmes des langues étrangères dans l'enseignement primaire a été réalisé pendant la période du 01/04/2011 au 15/10/2011. Dans le cadre de cette évaluation, la recherche était axée sur les 5 projets suivants :

1. Le premier projet consiste à retracer le cadre de l'application de l'enseignement de la deuxième langue étrangère à l'école primaire. En même temps, tous les documents officiels (circulaires, lois, ...) ont été recueillis et classifiés afin d'avoir une compréhension globale et argumentée du projet.
2. Dans le deuxième projet, ont été développées la base théorique et scientifique ainsi que la philosophie qui inspire la méthodologie d'appréciation des Actes qui a été utilisé ensuite pendant la concrétisation du quatrième projet.
3. Pour le projet 3.1 a été réalisé un enregistrement de la présente situation en matière d'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques de l'éducation primaire des systèmes éducatifs, tant en Grèce que dans les 15 pays de l'Union Européenne. Cette recherche concernait l'avis pédagogique sur l'enseignement de langues étrangères, l'emploi du Portfolio Européen pour les Langues (nombre de langues étrangères enseignées, l'âge d'accès à l'enseignement du premier degré) et la concrétisation des programmes correspondants

d'enseignement de langues étrangères (programme hebdomadaire suivi, programme analytique, niveau attendu, modes d'évaluation, etc.).

4. Pour le projet 3.2 un rapport comparatif et rétrospectif a été élaboré concernant les avis pédagogiques relatifs à l'âge d'accès à la première et deuxième langue étrangère, avec des rapports issus de la bibliographie internationale.
5. Enfin, pendant le projet 4 ont été réalisées l'appréciation, la mise au point de conclusions et la formulation de propositions sur l'amélioration du fonctionnement de l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans les écoles primaires du pays.

Plus précisément, pendant la durée du projet, ont été réalisées 111 entrevues, ont été recueillis au total 1.025 questionnaires (papier) de cadres de l'éducation qui étaient investis dans la réalisation concrète de ce projet, et 6.969 questionnaires électroniques des élèves ayant suivi les cours de deuxième langue étrangère à l'école primaire, ainsi que de leurs parents.

Les conclusions générales sont les suivantes :

Les directeurs de l'éducation primaire jugent la coopération existant entre des unités scolaires et des structures compétentes correcte. Les structures compétentes ont collaboré avec empressement afin que des directives claires soient données sur la concrétisation du programme. De plus, ils soutiennent que l'enseignement et l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire est positif, en ce qu'il développe les premiers contacts avec d'autres cultures européennes pour que soient renforcés le plurilinguisme et le multiculturalisme. Il prépare aussi les élèves au passage au collège. Les élèves

réagissent positivement vis-à-vis de cette matière d'enseignement supplémentaire qui accroît leurs connaissances.

Les directeurs de l'éducation primaire mentionnent également que la mise en œuvre de l'opération a offert de nouveaux postes de travail à un certain nombre d'enseignants, en leur donnant la possibilité soit d'acquérir une expérience d'enseignement soit de la compléter. Ils estiment enfin que les qualifications des enseignants ont été mises en valeur, autant que possible, en les plaçant face à des objets directement liés à leurs intérêts cognitifs.

Les enregistreurs qui ont réalisé l'enquête sur le terrain ont témoigné de leur satisfaction concernant leur coopération avec les autorités compétentes et la correspondance directe avec le ministère de l'éducation en ce qui concerne les difficultés et les précisions par rapport à la concrétisation du travail. L'utilisation aisée du système informatique et la correspondance directe avec le Help Desk comptent dans les points positifs en ce qui concerne la mise en œuvre efficace de l'action.

Les chefs des bureaux de l'éducation primaire, en accord avec les groupes ci-dessus, mentionnent que l'apprentissage de la deuxième langue étrangère aide les élèves en bas âge à se familiariser avec cette langue, sans charges financières pour les familles.

Les directeurs d'unités scolaires ajoutent que les élèves viennent en contact avec des cultures différentes, avec pour résultat l'élargissement de leurs horizons. Ils estiment que tant les élèves que les parents ont montré de l'intérêt pour le programme et ont réagi positivement à sa concrétisation. Ils considèrent que la

possibilité de choix de la langue à apprendre par les élèves était une incitation supplémentaire pour le renforcement de leur intérêt et de leur motivation en ce qui concerne l'enseignement de la langue étrangère.

Les enseignants ont soutenu que l'enseignement de la deuxième langue étrangère était profitable aux élèves, et que les bilingues ont réagi avec un grand intérêt au cours avec une participation active. Le Portfolio a renforcé l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue en révélant des qualifications et des compétences. Simultanément, ils ont renforcé leur contact interpersonnel avec autres élèves en échangeant des expériences et en renforçant des initiatives à l'intérieur et dehors de la classe. Malgré tout, les enseignants considèrent que les heures d'enseignement ne suffisaient pas pour couvrir l'ensemble du programme, ni pour que les élèves puissent l'assimiler à un degré satisfaisant. De plus, un problème évoqué par les enseignants portait sur leur formation et information qui n'avaient pas été complétées avant le début de l'année scolaire. Des manques également se sont manifestés parfois dans des installations et concernant l'équipement nécessaire pour l'enseignement de la deuxième langue étrangère.

Les conseillers scolaires ont soutenu que l'apprentissage de la deuxième langue étrangère a renforcé l'auto-perception des élèves, ainsi que leur coopération, tant entre eux qu'avec les professeurs. Parmi les points négatifs on comptera la formation insuffisante des enseignants et l'affectation dans de nombreuses unités éducatives différentes, ce qui a créé la confusion lors de la rédaction du programme, dans de nombreuses unités scolaires.

III.3.2. Conclusions sur la concrétisation du projet ministériel et de ses résultats sur la société grecque

Une partie importante de l'appréciation du projet porte sur son effet sur la société. En prenant en compte les conclusions tant dans leur acception quantitative que qualitative (entrevue), la conclusion générale que l'on en tire est que ce projet ministériel constitue un outil important, tant aux mains des professeurs qu'aux yeux des élèves. Dans leur majorité, les professeurs ont considéré que ce projet doit continuer (mais avec certaines améliorations) et également que le projet a constitué un levier de sensibilisation des élèves (augmentation de leurs capacités d'apprentissage et de leurs facultés particulières et enrichissement de leur monde cognitif). D'un autre côté, les élèves ont déclaré que l'enseignement de la 2^e langue étrangère à travers le processus d'apprentissage a constitué une incitation essentielle pour la promotion du plurilinguisme et du multiculturalisme, ainsi que pour l'apport des connaissances des cultures différentes. Ils souhaitent également que l'enseignement de la 2^e langue étrangère soit poursuivi.

À travers cette procédure d'apprentissage, l'élève, en apprenant à connaître des cultures et des systèmes linguistiques différents, acquiert une vision globale concernant l'existence de connaissances supplémentaires, par comparaison avec sa propre existence en tant qu'individu, mais aussi en tant que partie d'un ensemble social plus large. Socialement, les élèves, et encore plus les professeurs, interagissent entre eux à travers la procédure de recherche de formes alternatives de communication.

III.3.3. Problématiques résultant de l'application du projet ministériel

Selon les éléments précités et les remarques formulées par tous les participants de l'enquête, en ce qui concerne les problèmes et les difficultés auxquelles ils ont été confrontés durant leur travail, apparaissent certains besoins qui nécessitent une solution directe pour la meilleure concrétisation du programme.

Voici les difficultés formulées qui concerne l'aspect pédagogique :

- La rédaction du programme en raison de certains retards dans les embauches des enseignants, mais aussi en raison du fait que les enseignants intervenaient dans de nombreuses écoles et avaient des difficultés dans la synchronisation de leurs cours dans les autres unités scolaires.
- La formation et l'information pédagogique destinées aux enseignants via des séminaires et de la matière informative n'ont pas été réalisées dans toutes les régions suffisamment tôt, c'est-à-dire avant le début de l'année scolaire, ce qui les a privés du temps nécessaire pour leur préparation.
- Les heures d'enseignement de deuxième langue étrangère sont limitées et en augmenter le nombre est une nécessité.
- Le cours n'était pas soutenu par une infrastructure technico-matérielle, comme des moyens audiovisuels et tableaux, ainsi que des salles adaptées.
- Il y avait un problème de traitement pédagogique de la part des enseignants de l'éducation secondaire. La psychologie des élèves de l'école primaire diffère de celle des élèves de l'éducation secondaire ; les jeunes élèves ont en effet besoin d'une autre approche. De nombreux enseignants qui provenaient de l'éducation secondaire n'ont pas su susciter l'intérêt des élèves ; ils ne sont pas parvenus à les motiver ni à développer un esprit de groupe pendant les cours, précisément parce

que leur approche n'était pas adaptée.

- Le cours de deuxième langue étrangère était presque toujours dispensé en fin de journée, alors que les enfants étaient fatigués par le programme de toute la journée ; comme résultat, ils ne parvenaient plus à se concentrer et leur participation devenait difficile, voire inexistante.

III.3.4. Les propositions pour l'amélioration du fonctionnement de l'enseignement de la deuxième langue étrangère à l'école primaire

Les propositions pour l'amélioration du fonctionnement de l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans les écoles primaires du pays qui découlent de la procédure de l'appréciation sont les suivantes :

1. Pour remédier aux retards aux embauches et aux affectations des enseignants dans les unités scolaires, nous proposons que la procédure d'affectation soit réalisée suffisamment de temps avant le début de l'année scolaire. En tenant compte du fait que désormais il n'y aura qu'une seule langue étrangère dans chaque unité scolaire et en connaissant le nombre des classes de 5^e et 6^e années dans chaque école primaire, il est possible que la procédure d'embauche soit entièrement terminée avant le début de l'année scolaire. À l'avenir, à condition que la décision correspondante soit prise par les autorités compétentes, il pourrait être créé des postes de titulaires pour la 2^e langue étrangère dans l'enseignement primaire, ce qui résoudrait définitivement le problème considéré. Pour régler des phénomènes de refus d'acceptation d'embauche, il est important de prévoir aussi un nombre important d'enseignants remplaçants, lequel pourrait s'élever à 25% des places

pour la 2^e langue étrangère, dans chaque Direction de l'enseignement primaire. Ces enseignants seraient invités à suivre le programme de formation avec les autres enseignants.

2. La formation des enseignants doit être achevée avant le début de l'année scolaire et non pendant la durée de celle-ci, afin qu'ils soient préparés de façon appropriée et pour qu'ils fassent leur cours en se fondant sur une méthode claire et performante. À condition que la procédure des embauches soit effectuée suffisamment de temps avant le début de l'année scolaire, cela pourrait réussir.
3. Nous proposons que la formation des enseignants ne soit pas réalisée facultativement, parce que, de cette façon, un grand nombre d'enseignants n'y participe pas. À notre avis, la condition indispensable pour l'embauche d'un enseignant doit être l'attestation de suivi de la formation.
4. Au sujet des enseignants en détachement qui proviennent de l'enseignement secondaire, lesquels disposent de la « culture » de formation d'élèves de l'enseignement du second degré, il faudra proposer des programmes de formation distincts, avec comme objet « les modes d'enseignement à des élèves de l'école primaire ».
5. Nous proposons également l'augmentation des heures d'enseignement de 2^e langue étrangère qui passerait de deux séances par semaine à trois, à condition que ce soit réalisable dans le cadre du programme d'études. De cette manière, l'enseignant pourrait enseigner avec confort toute la matière exigée et les élèves auraient le temps de l'intégrer.

6. Puisqu'il a été observé par l'analyse des appréciations que le cours de 2^e langue étrangère est souvent placé dans les dernières heures de la journée, nous proposons d'intégrer une directive dans la circulaire correspondante, laquelle mentionnerait qu'il est souhaitable d'éviter l'enseignement des langues étrangères au cours des dernières heures scolaires.
7. Nous pensons qu'il faut à la fin de la chaque année scolaire que soit effectuée une évaluation interne par les enseignants des unités scolaires. De cette manière, ils pourront émettre des conclusions utiles sur l'avancement de la réalisation du cours de 2^e langue étrangère.
8. Il faudra que se concrétisent le plus rapidement possible les actions exigées pour la promotion du Portfolio Européen des Langues auprès des élèves de l'enseignement primaire, parce qu'il constitue un outil d'accroissement de compétences et de qualifications des élèves à travers lequel se réalise l'acquisition des bases de la 2^e langue étrangère et s'organise l'intégration régulière aux exigences de l'enseignement secondaire.
9. Enfin, nous proposons que le ministère de l'éducation prévoie la possibilité de certification des connaissances acquises par les apprenants de la 2^e langue étrangère pendant le cursus scolaire. La certification constituera une motivation supplémentaire pour la participation active des élèves au cours.

Conclusion

Avant de conclure notre étude, il est nécessaire de contextualiser le cadre de sa réalisation. En effet, nous avons commencé notre étude en didactique des langues étrangères, en démarrant dans un même temps une carrière d'enseignante et de formatrice en français langue étrangère, d'abord en Grèce auprès d'un public majoritairement d'adultes désireux d'apprendre cette langue, puis à partir de 2008 en France au sein de centres de formation destinés à l'apprentissage du français par un public de migrants. Cette expérience de formatrice et d'enseignante du français langue étrangère auprès d'un public d'adultes a profondément influencé notre analyse de l'enseignement de langues étrangères à des élèves de l'école primaire. En effet, l'enseignement aux adultes nous a permis de comprendre l'importance de la sensibilisation et de l'apprentissage de la langue dès le plus jeune âge. Les apprenants ayant eu durant leur enfance un contact avec une langue étrangère faisaient toujours preuve d'une plus grande habilité pour la réalisation des différentes activités proposées, mais aussi d'une plus grande facilité à la fin de la formation, pour communiquer, s'exprimer et écrire en utilisant la langue enseignée. Grâce à cette expérience, nous avons pu comprendre d'un point de vue pratique que les automatismes concernant l'apprentissage d'une langue étrangère se forment dès le plus jeune âge.

De surcroît, l'expérience de formatrice nous a aussi permis de prendre conscience de l'importance fondamentale de la détermination d'un profil motivationnel des élèves, avant d'établir la méthodologie et le cadre d'apprentissage élaboré lors de la formation. En effet, l'hétérogénéité au sein d'un groupe d'élèves quant aux

objectifs d'apprentissage de la langue étrangère (volonté de socialisation : accès au travail, intégration sociale et affective, épanouissement culturel ; obligations liées à la régularisation de leur situation administrative ; simple plaisir d'apprendre une nouvelle langue étrangère, etc.) nous obligeait, en tant qu'enseignante, à utiliser les outils pédagogiques adaptés au profil de la majorité de la classe, en intégrant nécessairement les autres profils identifiés. Cet effort d'adaptation nous apparaît comme essentiel pour assurer un enseignement qui ne soit pas en décalage avec la volonté et les projections de l'élève. De surcroît, la détermination du profil motivationnel de l'élève permet de mettre en œuvre une stratégie d'apprentissage qui favorisera la motivation intrinsèque dans la mesure où l'élève, dans un premier temps, trouvera dans l'enseignement une réponse pratique quant aux différentes aspirations qui sont les siennes, aux objectifs qu'il vise en apprenant la langue étrangère. En tant qu'enseignante, nous considérons que si l'élève perçoit la langue enseignée, mais aussi la méthodologie d'apprentissage, comme répondant à la satisfaction d'un besoin, la motivation intrinsèque émerge avec une plus grande facilité. Au contraire, si l'élève ne trouve aucune utilité dans l'apprentissage de la langue, l'élément de motivation qui lui permettra d'établir un processus d'apprentissage adéquat s'inscrira toujours dans le cadre extrinsèque, c'est-à-dire les différents avantages décrits par l'enseignant.

Notre expérience de formatrice et d'enseignante auprès d'un public de migrants nous a aussi donné la possibilité d'identifier les problématiques résultant de l'enseignement des langues étrangères au sein d'une classe pluriculturelle. En effet, la création d'une dynamique motivationnelle a toujours été plus facile à établir durant notre carrière d'enseignante dans le cadre d'une classe caractérisée par un

profond multiculturalisme, plutôt qu'au sein d'une classe où s'illustre la prédominance d'une communauté. Cette situation s'explique notamment par le fait qu'une communauté fermée sur elle-même, vivant dans le même quartier, et utilisant la langue maternelle du pays d'origine comme outil principal de communication, ne trouve pas nécessairement d'utilité dans l'apprentissage du français langue étrangère. A contrario, une classe composée d'un public hétérogène sans prévalence d'une communauté, peut s'avérer être un terrain fertile pouvant faire croître le processus de motivation, notamment par un travail reposant sur l'interculturalité dans la méthodologie d'apprentissage de la langue, mais aussi par la mise en exergue de cette diversité comme atout de l'intégration sociale.

L'expérience nous a permis de comprendre concrètement quelle pouvait être l'influence du français langue étrangère dans la construction motivationnelle, mais elle nous a surtout permis de saisir que l'enseignant et la méthodologie appliquée sont au cœur de la création de cette dynamique motivationnelle.

La compréhension des désirs et besoins des élèves par la détermination de leur profil motivationnel permet en effet d'établir une méthodologie centrée sur leurs besoins en privilégiant un apprentissage ludique ayant pour finalité la mise en œuvre du plaisir d'apprendre.

Notre recherche s'est efforcée, dans son déroulement, à répondre aux différentes problématiques posées dans notre introduction. Ces trois problématiques posées trouvent une réponse dans le développement de notre thèse. Il nous semble tout de même nécessaire, pour clore notre étude, de présenter une synthèse des problématiques posées et des réponses données.

1. Comment le FLE peut-il s'ériger comme passerelle entre motivation extrinsèque et motivation intrinsèque ?

Comme nous l'avons vu dans la première partie sur la motivation (*cf.* en particulier I.1.5.), traitant la question de la passerelle entre motivation extrinsèque et intrinsèque, il ne serait pas pertinent de considérer que ces deux formes de motivation s'opposent, entraînant l'enseignant à privilégier l'une d'elles au dépens de l'autre. En effet, bien que tout enseignant manifeste le désir de voir l'ensemble de sa classe animé d'une motivation intrinsèque, donc d'un amour inhérent pour la matière qu'il étudie, la réalisation de ce rêve, de cet objectif, peut s'obtenir par un comportement stratégique de l'enseignant qui utilisera à cette fin des méthodes découlant de la motivation extrinsèque. En effet, motiver au préalable une classe par l'intermédiaire de la perspective d'un voyage culturel en France, ou la perspective d'un avenir meilleur résultant de la maîtrise d'une langue étrangère, pourrait fixer l'attention des élèves afin de leur permettre, dans les prémices de l'apprentissage de la langue étrangère, de trouver un avantage, un but, quant à cet enseignement. La mise en place d'une méthodologie d'apprentissage dénuée de formes de contrainte ou de compétition, se démarquant du cadre général d'enseignement, peut conduire l'élève, nous le pensons, à transformer sa vision première de l'apprentissage de la langue étrangère, celle d'un but, d'un avantage, en une vision résultant du seul plaisir d'apprendre.

Nous rejoignons une nouvelle fois dans notre analyse les constatations établies par l'institut pédagogique grec qui indique à ses professeurs que l'évaluation des élèves d'école primaire apprenant le français ne doit pas porter sur les performances de l'élève en tant que telles, mais sur sa participation active au

travail quotidien de la classe, son effort, ses progrès, son degré de coopération et de communication, ses initiatives et son engagement dans l'apprentissage de la langue. Notre étude et notre expérience professionnelle nous conduisent à considérer que l'apprentissage du français langue étrangère mené dans un cadre dépourvu de contrainte peut être un élément conduisant au passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque, même si nous devons avoir l'honnêteté intellectuelle de préciser qu'il est difficile de le démontrer d'un point de vue quantitatif. Cependant, une supposition quant à ce postulat peut être établie dans la mesure où la participation de l'élève en classe de langue étrangère et l'éloignement du professeur d'un positionnement hiérarchique lié à l'évaluation et à la connaissance du passif de réussite ou d'échec de l'élève, peut selon nous conduire l'élève à mettre en place dans sa stratégie personnelle un processus motivationnel qui ne pourrait se restreindre qu'au seul carcan de la langue étrangère.

Il était tout aussi nécessaire de comprendre et d'identifier les différents processus motivationnels qui permettent de favoriser la construction de cette motivation intrinsèque.

2. Comment identifier les différents processus motivationnels des élèves et repérer les contextes d'apprentissage pouvant permettre de favoriser leur motivation intrinsèque ?

La deuxième partie de notre thèse s'est attachée, à travers notre pré-enquête et notre enquête, à tenter de déterminer le profil motivationnel des élèves et l'attribution causale dans leur perception de réussite ou d'échec. Cette analyse

quantitative nous a permis d'identifier les grands axes qui chez l'élève fixent l'apparition de sa motivation. Nous considérons que connaître le profil motivationnel des élèves à travers un questionnaire (mini-enquête) en début d'année scolaire permettrait à l'enseignant de cerner le cadre d'apprentissage qui serait adapté au profil de la classe, mais aussi d'appréhender les perceptions globales des élèves. Cet effort de détermination du profil motivationnel des élèves est nécessaire afin de permettre le développement de la motivation intrinsèque, ou du moins de déterminer quels seront les outils appropriés pour la créer. En effet, une classe dont le profil motivationnel d'apprentissage du français langue étrangère s'établit en raison d'une volonté d'intégration professionnelle sur le long terme (cadre de motivation extrinsèque : apprendre la langue étrangère pour pouvoir bénéficier d'une situation sociale agréable) sera peut-être plus réceptive lors d'exercices ou de jeux mettant en situation ce cadre professionnel.

Nous pensons que l'adaptation des outils au profil motivationnel des élèves entraîne une adéquation entre ce que recherche l'élève afin de s'épanouir dans son processus d'apprentissage et ce qui favorise la motivation intrinsèque. En effet, la projection à un but futur, par exemple la communication dans la langue apprise, ce qui constitue une nouvelle fois la motivation extrinsèque, (en apprenant le français plus tard je serais à même de communiquer avec des personnes parlant cette langue ; nous pouvons rappeler ici que 68 % des élèves interrogés considèrent que l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère utile pour la communication avec des ressortissants du pays de la langue étudiée), pourrait subir une véritable transformation si, par exemple, l'enseignant utilisait à travers différents outils pédagogiques les éléments permettant à l'élève de voir sa projection se manifester

lors du processus d'apprentissage (par exemple : communication avec une classe française par l'intermédiaire d'Internet). Cette suppression de la temporalité, de la projection, permet selon nous de favoriser par l'application et l'utilisation d'une méthodologie pédagogique ludique, un glissement entre motivation extrinsèque et intrinsèque.

3. Comment la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme peut-elle s'avérer être une bonne stratégie de motivation des élèves et des enseignants ?

Comme nous l'avons vu dans la troisième partie, notamment dans le point III.1.3.1 et par la suite, l'apparition du multiculturalisme au sein des classes primaires en Grèce n'est pas sans poser de questions sur le positionnement de l'enseignant, mais aussi des élèves vis-à-vis de leurs camarades issus de l'immigration. Cette question de la diversité culturelle et linguistique n'est pas dénuée de tension, étant donné la crise économique et sociale que traverse le pays. Cependant, nous considérons que la diversité culturelle et le plurilinguisme au sein des classes de l'école primaire peut s'avérer un véritable outil stratégique d'apprentissage de la langue étrangère. En effet, cette diversité linguistique au sein de l'école primaire peut permettre à l'élève de s'adapter au caractère pluriel des identités, ce qui, nous semble-t-il, constitue une initiation intéressante pour les citoyens européens en devenir. Cette situation peut ainsi permettre à l'élève d'être préparé à évoluer au sein d'une union européenne dont la disparition des frontières entraîne un brassage culturel et linguistique qui sera le terreau de sa réalité sociale.

L'adaptation de l'enseignement face à cette diversité représente, nous le rappelons, un défi d'envergure pour le système éducatif grec. Cette diversité peut en effet être utilisée par l'enseignant pour mettre en avant le pluriculturalisme et le plurilinguisme, mais aussi pour permettre de créer une situation de profonde égalité des élèves face à l'apprentissage d'une langue nouvelle comme le français. Le développement d'une compétence interculturelle au sein des écoles primaires en Grèce est une méthodologie en tant que telle, pouvant permettre de générer une situation de motivation dans la mesure où l'apprentissage de la langue étrangère intègre cette compétence interculturelle. La valorisation des cultures et des langues différentes est, selon nous, au cœur de la création de cette compétence interculturelle que doit développer l'enseignant.

Pour conclure notre recherche, nous avons exposé le bilan établi par le Ministère de l'éducation et nous souhaitons, tout en nous appuyant sur ce bilan, sur notre propre enquête et notre observation, faire aux enseignants et à l'état grec quelques propositions résultant de cette étude :

Aux enseignants :

- L'amour est la clé d'un enseignement réussi ; l'amour pour la matière enseignée mais aussi l'amour pour l'apprenant. Il s'agit pour nous d'un comportement d'acceptation de l'enseignant envers la matière qu'il enseigne, mais aussi envers l'élève quels que soient son profil, ses compétences ou ses origines. Nous pensons en effet que ce comportement d'amour peut permettre par mimétisme de transmettre à l'apprenant motivation, envie d'apprendre et volonté de communiquer.

- L'évolution du cadre méthodologique dans l'enseignement des langues étrangères nous montre qu'un effort d'adaptation est nécessaire entre l'enseignement et le public auquel il s'adresse. Notre étude nous amène à insister sur le fait qu'il est important pour l'enseignant de déterminer le profil motivationnel des élèves, mais aussi les éléments forgeant son attribution causale. Cet exercice qui peut être réalisé en début d'année permettra, nous le pensons, à l'enseignant de mieux cerner la dynamique dans laquelle s'inscrit sa classe et d'adapter son enseignement à cette dynamique et non pas cette dynamique à son enseignement.

- Dans le même esprit, il faudra rester en contact avec la langue enseignée et actualiser constamment ses connaissances ; pour motiver sa classe, l'enseignant doit pérenniser sa motivation à enseigner, ce qui constitue une donnée essentielle pour l'avancement et l'épanouissement personnel de l'enseignant. Pour ce faire, il existe beaucoup de moyens que l'enseignant pourrait solliciter (internet, presse, media, colloques, etc.), mais aussi suivre les différentes formations continues proposées par le Ministère de l'éducation.

- L'évaluation joue aussi un rôle très important, ce qui devrait conduire l'enseignant du primaire à suivre une formation spécifique sur le sujet. Le cours de langue étrangère, loin d'être une heure de récréation, ne peut cependant pas être enseigné comme une matière classique. Il devrait être le terrain propice d'une expression libre où tous les élèves, éloignés du jugement de valeur généré par la note et ce cadre compétitif, peuvent développer leur personnalité et compétence. D'où l'intérêt pour l'enseignant de ne pas connaître le passif des élèves, ni de prendre en compte leurs évaluations sur les autres matières. Le cours de langue

est une matière à part durant laquelle tous les élèves devraient jouir d'un nouveau commencement.

- L'ouverture à toutes les langues et toutes les cultures reste un des éléments primordiaux pour l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte social contemporain. Cette ouverture pourra permettre à l'enseignant d'exploiter le contexte plurilingue et pluriculturel de sa classe, afin de motiver ses élèves et de leur inculquer des valeurs importantes, comme le respect de l'Autre.

À l'État grec :

- Accorder aux cours de langues l'importance stratégique qu'ils méritent dans l'acceptation de la consolidation européenne et d'une croissante mondialisation.
- Accorder aux enseignants les moyens de parfaire leurs méthodes d'enseignement en valorisant leur rôle social.
- Transcrire cette volonté de respecter et de suivre les directives européennes dans les programmes d'études des futurs enseignants afin qu'ils puissent s'adapter à la nouvelle réalité sociale grecque.
- Faire participer le corps enseignant à l'élaboration des réformes concernant le déroulement de l'enseignement des langues étrangères.
- Faire de l'enseignement de la langue étrangère le fondement de la construction d'une véritable citoyenneté européenne.

Notre expérience en tant qu'enseignante et formatrice de français langue étrangère nous conduit à ne pas faire preuve de naïveté quant à la difficulté que représente

pour l'enseignant le fait de générer la motivation chez les apprenants. Cependant, bien que cette tâche ne soit pas de tout repos, nous restons persuadée qu'une méthodologie adaptée au profil de l'apprenant peut permettre de faire émerger une efficacité et une satisfaction dans le processus d'apprentissage, car comme le soulignait Aristote :

« Les racines de l'éducation sont amères, mais ses fruits sont doux. »

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) : *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) : *Quelle école pour quelle intégration?*, Paris : Hachette-Éducation.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1999) : *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos.

ANDRÉ, J. (2005) : *Éduquer à la motivation : Cette force qui fait réussir*, Paris : L'Harmattan.

AUDUC, J.-L. (2002) : *L'école en France*, Paris : Nathan.

BANDURA, A. (2001) : « Guide for constructing self-efficacy scales », in CAPRARA, G.V. (Ed.), *La valutazione dell 'autoefficacia* [The assessment of self-efficacy], Trento, Italy: Erickson, 15-37.

BANDURA, A. (1997) : *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

BANDURA, A. (1986) : *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BANDURA, A., CERVONE, D. (1983) : « Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.

BARBEAU, D. (1994) : *Analyse des déterminants et indicateurs de la motivation scolaire d'élève du collégial*, Rapport de recherche, Montréal, Collège du Bois De Boulogne.

BARBEAU, D. (1993) : *Analyse de la motivation scolaire de cégépiens*, Travail de recherche inédit, Montréal, Cégep de Bois-de-Boulogne.

BARBEAU, D. (1993) : « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n°1, 20.

BARBEAU, D., MONTINI, A., ROY, C. (1997) : *Sur les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC.-27.

BARIAUD, F., BOURCET, C. (1998) : « L'estime de soi à l'adolescence », in BOLOGNINI, M., PRETEUR, Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.

BEACCO, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007, édition révisée, [parution initiale en 2003]) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

BEST, F. (1999) : *Échec scolaire*, 2^e édition, PUF.

BLIN, J.-F. (2004) : *Classes difficiles, Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris : Delagrave.

BOHNER, G., WANKE, M. (2002) : *Attitudes and Attitude Change*, Psychology Press.

BOLOGNINI, M. & PRETEUR, Y. (éds.) (1998) : *Estime de soi. Perspectives développementales*, Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.

BONO, M. (2006) : « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ? », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 20 - juin 2006, 39-50.

BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990) : « Self-regulated Cognition : Interdependance of Metacognition, Attributions, and Self-esteem », in JONES, B. F. et IDOL, L. (Dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 53-93.

BOUDON, R., CUIN, C.-H., MASSOT, A. (2000) : *L'axiomatique des inégalités des chances*, Collection « Logiques Sociales », Canada : L'Harmattan.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1985) : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Collection « Le sens commun », Éditions de minuit (1^e édition 1964).

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970) : *La reproduction*, Paris : Minuit.

BOURGEOIS, E., CHAPELLE, G. (sous la direction de) (2006) : *Apprendre et faire apprendre*, Collection « Apprendre », Paris : PUF.

BRUNER, J. (1996) : *L'éducation : entrée dans la culture*, Paris : Retz.

CAMBRA, M. & NUSSBAUM, L. (1997) : « Gestion des langues en classe de LE, le poids des représentations de l'enseignant », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, 423-432.

CANDELIER, M. (2008) : « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme », *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.

CAPUL, M., LEMAY, M. (1996) : *De l'éducation spécialisée*, Éres.

CARRÉ, P. (sous la direction de) (2002) : *De la motivation à la formation*, Paris : L'Harmattan.

- CARRÉ, P. & FENOUILLET, F. (sous la direction de) (2009) : *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (1990) : « Origins and functions of positive and negative affects », *Psychological review*.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., DUVERGER, J. (2008) : *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CENTRE EUROPEEN DE LA JEUNESSE (1995) : *Tous différents tous égaux : kit pédagogique, idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (1^e édition).
- CHAMBERT-MENAGER, G. (1996) : *Des élèves en difficulté, Savoir et formation*, L'Harmattan.
- CHAPPAZ, C. (1996) : *Construire et entretenir la motivation*, CRDP de Marseille.
- CHAPELLE, G., MEURET, D. (sous la direction de) (2006) : *Améliorer l'école*, Paris : PUF.
- CHAUVEAU, G. (2000) : *Comment réussir en ZEP*, Éditions Retz.
- CHOUINARD, R. (2002) : « Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle », in FIJALKOW, J. et NAULT, T. (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles : De Boeck, 185-198.
- CIALDINI, R. (1993) : *Influence: Science and practice*, (3^e éd.) New York : Harper Collins.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2010) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009) : *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009) : *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2003) : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004- 2006*, Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

COOLEY, C. H. (1902) : *Human Nature and the Social Order*, New York: Scribner's.

CORNO, L., MANDINACH, E. B. (1983) : « The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation », *Educational Psychologist*, vol.18, 88-108.

COSTE, D. (2010) : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, 141-165.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) version révisée 2009 : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

CRAHAY, M. (2000) : *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles : De Boeck.

CRAHAY, M. (1999) : *Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF, 1^{er} cycle.

CROISIER, M. (1993) : *Motivation, projet personnel et apprentissage*, ESF.

DAGENAIS, D. & LAMARRE, P. (2004) : « Languages Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities », in HOFFMANN, C. & YTSMA, J. (éds) *Trilingualism in Family, School and Community*, Clevedon : Multilingual Matters, 53-74.

DALGALIAN, G., FEUILLET, J., KALVE, H. (2003) : *L'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte des villes jumelées*, Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe (Projet 116).

DEBLOIS, L., ROUSSEAU, M. et NADEAU, J. (2008) : « L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 43, n° 3, automne 2008, 245-264.

DE CARLO, M. (1998) : *L'interculturel*, Clé International.

DECI, E. L. (1975) : *Intrinsic motivation*, New York: Plenum Publishing Co. Japanese Edition, Tokyo : SeishinShobo, 1980.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985) : *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum.

DELANNOY, C. (2005) : *La motivation, Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris : Hachette Éducation.

DELITHANASI, M. (2009) : « La non intégration des enfants allophones dans le milieu scolaire se reflète dans la société », *Journal Kathimerini*.

DESLANDES, R. (2005) : « Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille », in DE BLOIS, L. (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval, 223-236.

DESMARAIS, L. (2000) : « La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas. », *Alsic*, vol. 3, n° 1, juin 2000, 49-59.

DE VECCHI, G. (1995) : *Aider les élèves à apprendre*, Hachette-Éducation.

DUNKIN, M. J. (1986) : « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement », in CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D., *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Éditions Labor, 39-80.

DURKHEIM (1977) : *Éducation et sociologie*, Vendôme : PUF, « Le sociologue ».

DWECK, C. (1989) : « Motivation », in LESGOLD, A. and GLASER, R. (Eds.) : *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, 87-136.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., SCHIEFELE, U. (1998) : « Motivation to succeed », in DAMON, W. (Series Ed.) & EISENBERG, N. (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*, 5th ed., Vol. III, New York : Wiley, 1017-1095.

FELOUZIS, G. (1997) : *L'efficacité des enseignants*, Paris : PUF.

FENOUILLET, F. (2001) : « Relation entre perception de compétence, sentiment d'autodétermination et projet », in CARRÉ, C. (éd.) *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

FEUILLET, J. (2011) : « Une langue étrangère pour les tout petits à l'école : mission possible ? », in DELVEROUDI, R., ANASTASSIADI, M.-C. et al. (Dir.) : *Croisements. Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction* offerts à Pinélopi Calliabetso-Coraca, Athènes : Éd. Institut du livre – A. Kardamitsa, 51-66.

FEUILLET, J. (Dir.) (2008) : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Nantes, Actes du Colloque international, Éd. du CRINI. ISBN : 2-916424-12-1.

FEUILLET, J. (1999) : « La question du choix des langues à l'école primaire en France et leur place dans le cursus scolaire », in DAUTEL, E. & VOLZ, G. : *Horizons inattendus*, Mélanges offerts à J.-P. Barbe, Tübingen : Stauffenburg Verlag, 181-198.

FEUILLET, J., MAURY, H. (2007) : « Les contenus d'enseignement : quels critères face à l'embarras du choix ? Le cas d'adultes migrants apprenant le français », in CORTIER, C., ANDRE, B., *Travaux de Didactique du FLE*, N°57 : *Du Français Fondamental au cadre commun européen : quels contenus d'enseignement dans les outils de référence et les cours de FLES ?*, 83-98.

FILLIEULE, R. (2002) : *Les méthodes en sociologie*, « Que sais-je ? », PUF (1^e éd. 1969).

FORTIN, L., MERCIER, H. (1994) : « Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, 513-527.

GAGNE, E. D. (1985) : *The cognitive psychology of school learning*, Boston: Little Brown and Company.

GALISSON R., PUREN C. (1999) : *La formation en questions*, CLE International.

GALISSON, R. (1997) : « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *Études de Linguistique Appliquée*, no 106, avril-juin, Paris : Didier Érudition, 141-160.

GARDNER, H. (1983) : *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E. (1972) : *Motivational variables in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.

GARLAND, M. R. (1993) : « Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence » , *Distance Education*, vol. 14, 2, 181-198.

GILLY, M. (1980) : *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris : PUF.

GLOVER, J. A., RONNING, R. R., BRUNING, R. H. (1990) : *Cognitive Psychology for Teachers*, New York : MacMillan.

GOFFMAN, E. (1981) : « L'engagement », in Winkin, Y. (éd.), *La nouvelle communication*, Paris : Seuil, 267-283.

GOULLIER, F. (2006) : « L'apport du système éducatif français à la dynamique européenne dans l'enseignement des langues », in *Existe-t-il un modèle éducatif français ?*, *La revue de l'inspection générale*, n° 03, septembre 2006, 42-48.

GRAHAM, S. (1991) : « Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing », *Journal of Educational Psychology*, vol. 83(2), Jun 1991, 187-194.

GROUX, D., PORCHER, L. (2000) : *Les échanges éducatifs*, Paris : L'Harmattan.

GUILLARD, S. (1996) : *Lecture et dyslexies*, Paris : Les pluriels de psyché.

HAGEGE, C. (2005) : *L'Enfant aux deux langues*, Odile Jacob.

HARLOW, H. F (1950) : « Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys », *Journal of Comparative and Physiological Psychology*.

HARLOW, H. F, HARLOW, M. K., MEYER, D. R (1950) : « Learning motivated by manipulation drive », *Journal of Experimental Psychology*, vol. 40(2), Apr 1950, 228-234.

HARTER, S. (1998) : « The development of self-representations », in DAMON, W. (Series Ed.) & EISENBERG, N. (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, *Social, emotional, and personality development* (5th edition), New York: Wiley, 553-617.

HEIDER, F. (1958) : *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.

JENDOUBI, V. (2002) : *Estime de soi et éducation scolaire, Évaluation de la rénovation*, Document de travail N° 3, Genève: Service de la recherche en éducation.

JOULE, R.-V., BEAUVOIS, J.-L. (1998) : *La soumission librement consentie*, Paris : PUF, « Psychologie sociale ».

KAGKA, E. (2013) : *Guide d'utilisation du Portfolio Européen des Langues pour l'école primaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Institut Pédagogique.

KASÉREKA KYAVUYIRWE, A. (1999) : *Les antécédents et les conséquences de la motivation intrinsèque versus extrinsèque* (thèse), Université de Rouen.

KLEIN, F. (1991) : *Apprendre à penser, apprendre à aimer*, Odile Jacob.

LABORDERIE, R., GERBEAU, C. (1996) : *Des langues vivantes à l'école primaire*, Paris : Nathan.

LANGOUET, G. (2003) : *Les oubliés de l'école en France*, Observatoire de l'enfance en France, Paris : Hachette.

LEGRAND, L. (1995) : *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, « Pédagogues et Pédagogies ».

LEPPER, M. R., GREENE, D., NISBETT, R. E. (1973) : « Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards : A test of the "overjustification" hypothesis », vol. 28(1), *Journal of Personality and Social Psychology*.

LESCARRET, O. (1999) : « Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n°1-2.

LIEURY, A. (sous la dir. de) (1996) : *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris : Dunod.

- LIEURY, A., FENOUILLET, F. (2006) : *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2^e édition (1^e éd. 1996).
- LEGRAIN, H. (2003) : *Motivation à apprendre, mythe ou réalité?*, Paris : L'Harmattan.
- LEVY-LEBOYER, C. (2006) : *La motivation au travail : modèles et stratégies*, Éditions d'Organisation, 3^e édition (1^e éd. 1998).
- LÜDI, G. & PY, B. (1986) : *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.
- MAEHRS, M. L. (1984) : « Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment », in AMES, R. et AMES, C. (Dir.) (1989) : *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York : Academic Press, 115-144.
- MARZANO, R. J. (1992) : « A different kind of learning: Teaching with dimensions of learning », Alexandria, VA: association of Supervision and Curriculum Development, in MARZANO, R. J., PICKERING, D. J., DAISY, E. A., BLACKBURN, G. J., BRANDT, R. S., MOFFET, C. A. (1992), *Dimensions of Learning*, Alexandria : McREL.
- MARTINOT, D. (2001) : « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 483-502.
- MEIRIEU, P. (1992) : *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF.
- MEIRIEU, P. (1986) : *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?*, Lyon : CRDP.
- MEYER, W. U. (1987) : « Perceived Ability and Achievement Related Behavior », in HALISCH, F. & KUHL, J. (Dir.) : *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, 73-86.
- MEYOR, C. (2002) : *L'affectivité en éducation*, Canada : De Boeck.
- MONTEIL, J. M., HUGUET, P. (2002) : *Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte ?*, Grenoble : PUG.
- MONTEIL, J.-M. (1993) : *Soi et le contexte*, Paris : Armand Colin.
- MOUSTAKI, C. (1996) : *Les langues étrangères dans les collèges publics en Grèce : le manque d'intérêt et de motivation de la part des élèves*, Université de Nantes : CRINI, Mémoire de Master 2.
- MULCAHY, R. et al. (1991) : « Cognitive strategy-based Instruction », in BIGGS, J. B. (Dir.) : *Teaching for learning*, Victoria, Australia, Acer, 195-214.
- MÜLLER, B. (1995) : *Évaluation des rencontres internationales : première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des*

apprentissages interculturels, Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, Textes de travail : 12.

PAJARES, F. (1996b) : « Self-efficacy beliefs in academic settings », *Review of Educational Research*, vol. 66, 543–578.

PANTAZI, V. (2008) : « La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration en classe de langues vivantes », Intervention au congrès international, *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Université Aristote de Thessaloniki, 399-407.

PAVLOV, I. P. (1927) : *Les réflexes conditionnés*, Paris : PUF.

PERRENOUD, Ph. (1998) : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck.

PELT, V., MARTIN, R., REICHERT, M. (2007) : *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, Projet soutenu par la Commission européenne, Université du Luxembourg.

PIERREHUMBERT, B. (1992) : « J'aimerais aimer l'école... », in PIERREHUMBERT, B. (éd.), *Échec à l'école: échec de l'école?*, Lausanne - Paris: Delachaux & Niestlé.

PIERREHUMBERT, B., PLANCHEREL, B., JANKECH-CARETTA, C. (1987) : « Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant », *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.

PORCHER, L. (1995) : *Le Français Langue Étrangère, Enjeux du système éducatif*, Paris : Hachette, CNPD.

POULOUDI, M. (2004) : *L'apprentissage du FLE, sa place et ses représentations en Grèce : Le choix linguistique des collégiens grecs*, Mémoire de DEA, Université de Nantes.

PUREN, C. (2003) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : CREDIF – Didier.

PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1998) : *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses.

RAYNOR, J. O., McFARLIN, D. B. (1986) : « Motivation and the Self-System », in SORENTINO, R. M. et HIGGINS, E. T. (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*, New York : Guilford, 315-349.

RIVIERE, V. (2005). « Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques, in Cicurel F. & Bigot V (Eds.), *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 38, Paris : CLE International, 96-104.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968) : *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York : Holt, Rinehart & Winston, Harvard Univ., Boston, MA and South San Francisco Unified Sch. District, San Francisco, CA.

RUEL, P. H. (1984) : « La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 10, n° 2.

SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J. M., (2000) : *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Academic Press.

SCHUNK, D. H. (1989) : « Self-efficacy and cognitive skill learning », in AMES, R. et AMES, C. (Dir.): *Research on Motivation in Education : Goal and Cognition*, vol. 3, New York : Academic Press, 13-44.

SKINNER, B. F. (1938) : *The behavior of organisms*, New York: Appleton Century Crofts.

TARDIF, J. (1995). « Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n° 2, 175-207.

TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.

TAZOUTI, Y., FLIELLER, A., VRIGNAUD, P. (2005) : « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) », *Revue française de pédagogie* (Avril-Mai-Juin 2005), vol. 151, n° 1, *Pratiques éducatives familiales et scolarisation*, 29-46.

THOMAS, A. (1989) : « Ability an achievement expectations : implications of research for classroom practice », *Childhood Education*, Summer 1989, 235-241.

VIANIN, P. (2006) : *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, Bruxelles : De Boeck.

VIAU, R. (2000) : « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions », *Vie pédagogique*, Avril-mai, n° 115, 5-8.

VIAU, R. (1994) : *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck (2003, 3^e éd.).

VIGEANT, L. (1994) : « Les dessous des préfixes... », in *Jeu : revue de théâtre*, n° 72, 39-48.

WAGNER, R. K., STERNBERG, R. J. (1986) : « Tacit knowledge and intelligence in the everyday world », in WAGNER, R. K., STERNBERG, R. J. (Eds.) : *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge : Cambridge University Press, 51-83.

WEINER, B. (1985) : « An attributional theory of achievement motivation and emotion », *Psychological Review*, vol. 92(4), Oct. 1985, 548-573.

WEINER, B. (1979) : *A theory of motivation for some classroom experiences*, *Journal of Educational Psychology*.

WHITE, R.W. (1959) : *Motivation reconsidered: the concept of competence*, *Psychological review*.

YOUNES, N., DEBARBIEUX, E., JOURDAN, D. (2011) : « Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de six à huit ans », in *International journal of violence at school*, 12, septembre 2011, 112-133.

ZARATE, G. (éd.) (2001) : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie.

ZARATE, G. (1993) : *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, Paris : Didier, Collection « Credif-Essais ».

ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. J. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

ZIMMERMAN, B. J. (1990) : « Self-regulated learning and academic achievement: An overview », *Educational Psychologist*, vol. 25, 3-17.

Références internet :

Liste des publications du Conseil de l'Europe

www.coe.int/lang/fr

L'Institut Pédagogique du Ministère de l'Education grec

<http://www.pi-schools.gr/>

Site internet spécialisé sur les langues étrangères en Grèce

<http://xenesglosses.eu/>

Conférence faite par Paul Diel à la radiodiffusion française en 1959 «Psychologie de la motivation »

<http://www.psychomotivation.net/>

Entretien de Philippe Meirieu, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, avec les membres du groupe CEDRE « Mieux comprendre le fonctionnement du professeur... Pour mieux faire réussir les élèves ? »

<http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/cedre.htm>

Le journal *To Vima*

<http://www.tovima.gr/>

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	
Sommaire.....	3
Introduction.....	4
I. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	12
I.1. Une définition de la motivation.....	16
I.1.1. Les approches classiques de la motivation.....	17
I.1.2. Les approches cognitives de la motivation.....	21
I.1.3. La motivation intrinsèque.....	23
I.1.4. La motivation extrinsèque.....	26
I.1.5. De la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.....	28
I.2. Les perceptions des élèves – Éléments déterminants de la motivation.....	30
I.2.1. Le concept de perception de soi.....	32
I.2.2. La perception de la valeur d'une activité.....	35
I.2.3. La perception de sa compétence.....	37
I.2.4. La perception de contrôle.....	39
I.3. Les indicateurs de la motivation.....	41
I.3.1. Le choix.....	42
I.3.2. La persévérance.....	43
I.3.3. L'engagement cognitif.....	45
I.3.4. La performance et la participation.....	46

I.4. Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire.....	48
I.4.1. Variables relatives à l'apprenant.....	48
I.4.2. Variables relatives à l'enseignant.....	52
I.4.3. Variables relatives à la famille.....	55
I.4.4. Variables relatives à l'institution.....	57
I.4.5. Variables relatives à la société.....	61
Conclusion de la première partie.....	62
II. LES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE...	63
II.1. Pré-enquête dans les écoles primaires en France.....	65
II.1.1. Présentation des difficultés rencontrées.....	67
II.1.2. Corrélation entre estime de soi, motivation et résultats scolaires.....	68
II.1.2.1. L'estime de soi : un vrai besoin.....	69
II.1.2.2. Les bons élèves et l'estime de soi.....	71
II.1.2.3. Existe-il un lien entre le manque d'estime de soi et les difficultés scolaires?.....	73
II.1.2.4. L'estime de soi et les apprentissages.....	74
II.1.2.4.1. Le rôle de l'enseignant et l'effet Pygmalion.....	75
II.1.3. L'apport de ces difficultés dans notre recherche.....	77
II.2. Le système éducatif grec et la place des langues étrangères.....	81
II.2.1. Bref historique du système éducatif grec.....	82
II.2.1.1. La réforme de 1998.....	84
II.2.2. Introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire.....	86
II.2.2.1. Directives européennes :	
« Plurilinguisme » versus « Multilinguisme ».....	86

II.2.2.1.1. « Langue maternelle plus deux autres langues » :	
l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge.....	87
II.2.2.1.2. L'école favorable aux langues.....	89
II.2.2.1.3. La classe de langues.....	89
II.2.2.1.4. Formation des professeurs de langues.....	90
II.2.3. Introduction de la deuxième langue étrangère à l'école primaire en Grèce.....	91
II.2.3.1. Programme pilote d'introduction de la deuxième langue étrangère dans l'éducation primaire 2005-2007.....	92
II.2.3.2. Adaptation des programmes des langues étrangères dans l'éducation primaire 2006-2008.....	93
II.2.3.3. Adaptation des programmes des langues étrangères dans l'éducation primaire 2008-2011.....	98
II.3. Enquête auprès des élèves des écoles primaires en Grèce.....	104
II.3.1. Analyse des réponses au questionnaire adressé aux élèves de l'école primaire.....	104
II.3.1.1. Recueil des données.....	105
II.3.1.2. Présentation statistique des réponses aux questionnaires adressés aux élèves.....	106
II.3.2. Analyse des données recueillies.....	122
II.3.2.1. Les langues de l'école et les langues des familles.....	122
II.3.2.2. Perception et représentation linguistique des élèves.....	124
II.3.2.3. Variables relatives à la famille.....	132
II.3.2.4. De l'attribution causale.....	133
Conclusion de la deuxième partie.....	135

III. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

EN GRÈCE.....136

III.1. L'enseignement du français langue étrangère et le contexte de crise en Grèce.....137

III.1.1. Contexte de crise économique et ses répercussions sur la société et sur le système éducatif.....138

III.1.1.1. Augmentation du phénomène d'immigration.....140

III.1.1.2. Montée du racisme et de la xénophobie.....140

III.1.1.3. Identité européenne ébranlée.....141

III.1.1.4. Identité européenne et plurilinguisme.....142

III.1.2. Plurilinguisme et pluri culturalisme : Outils de facilitation dans l'apprentissage du français langue étrangère.....144

III.1.2.1. De la définition du plurilinguisme et du pluriculturalisme.....144

III.1.2.2. De la finalité d'une éducation plurilingue et interculturelle et de la compétence plurilingue et pluriculturelle.....148

III.1.3. Diversité linguistique dans une classe de langue: un atout plutôt qu'un obstacle.....152

III.1.3.1. De la diversité culturelle et linguistique dans les écoles primaires publiques en Grèce.....152

III.1.3.2. De la nécessaire valorisation de la diversité culturelle et linguistique dans les écoles primaires en Grèce.....155

III.1.4. Développer la compétence plurilingue et interculturelle afin de développer la motivation des élèves.....157

III.1.4.1. Du plurilinguisme comme facteur de motivation extrinsèque de l'élève.....	158
III.1.4.2. Du plurilinguisme comme facteur de motivation intrinsèque de l'élève.....	161
III.2. L'enseignant du français langue étrangère.....	163
III.2.1. Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère dans le contexte actuel.....	163
III.2.1.1. Recueil des données.....	164
III.2.1.2. Présentation du questionnaire adressé aux enseignants.....	167
III.2.1.2. Résultats statistiques et analyse des réponses aux questionnaires adressés aux enseignants.....	173
III.3. Bilan de l'application des programmes des langues étrangères dans l'enseignement primaire.....	203
III.3.1. Projet d'évaluation.....	203
III.3.2. Conclusions sur la concrétisation du projet ministériel et de ses résultats sur la société grecque.....	207
III.3.3. Problématiques résultant de l'application du projet ministériel.....	208
III.3.4. Les propositions pour l'amélioration du fonctionnement de l'enseignement de la deuxième langue étrangère à l'école primaire.....	209
Conclusion.....	212
Bibliographie.....	223
Table des matières.....	234
Annexes.....	239

Annexes

Annexe A : Programme d'études : Instructions pour l'enseignement du français langue étrangère à la 5 ^e et 6 ^e classe de l'école primaire en Grèce.....	240
Annexe B : Liste officielle des manuels pour l'apprentissage/enseignement du FLE, proposée par le Ministère de l'éducation Nationale grec.....	249
Annexe C : Article diffusé par le journal <i>ToVima</i> le 30/04/2011 « Κρίση παιδείας η κρίση της οικονομίας ».....	253
Annexe D : Article diffusé par le journal <i>Kathimerini</i> le 03/05/09 « Συμπαθητής και όχι εισβολέας » : Η μη ενσωμάτωση των αλλόφωνων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αντανακλάται στην κοινωνία.....	255
Annexe E : Article diffusé par le journal <i>Le Monde</i> le 06/06/2013 « Grèce : le taux de chômage frôle les 27 % ».....	258
Annexe F : Article diffusé par le journal <i>Le Monde</i> le 06/06/2013 « L'Allemagne a-t-elle une dette de guerre envers la Grèce ? ».....	259
Annexe G : Statistiques fournies par le Ministère de l'éducation concernant le nombre d'élèves étrangers dans les écoles primaires en Grèce depuis l'année 2006-2007.....	262
Annexe H : Questionnaire adressé aux élèves de l'école primaire en Grèce.....	263

Annexe A

(cf. p. 30)

Programme d'études Instructions pour l'enseignement du français langue étrangère à la 5^e et 6^e classe de l'école primaire en Grèce

1. Objectifs :

L'apprentissage de la Langue Française à l'école primaire a comme objectifs :

1. La sensibilisation à l'existence d'autres codes linguistiques, à part la langue maternelle. Cette sensibilisation contribue à la culture de l'esprit et à l'éveil au multilinguisme. Elle favorise aussi le développement des principes du multiculturalisme en tant qu'une réalité positive et souhaitée.
2. La sensibilisation et la familiarisation avec des codes linguistiques de la langue française afin d'arriver à la compréhension, la reproduction et la production surtout de l'oral, mais aussi de l'écrit, à travers des approches et des méthodes variées. Les élèves sont progressivement conduits à un apprentissage conscient de la langue étrangère.
3. Le développement des attitudes positives face à la langue et la culture française.
4. Une approche sentimentale de la langue française qui vise la communication et le développement d'une conscience multiculturelle.
5. Le développement de la motivation d'apprentissage de la langue et en même temps la formation et la culture d'un esprit critique, d'une capacité logique et imaginaire, ainsi que l'acquisition des habiletés sociales.

2. Objectifs spécifiques :

- Sensibiliser les élèves au système phonétique français et les aider à distinguer les phonèmes comme des éléments composants d'un mot, et en même temps promouvoir la culture de la prononciation et de l'intonation
- Sensibiliser les élèves à l'acquisition/compréhension de l'oral
- Familiariser les élèves à la reproduction/production de l'oral par le biais des activités ludiques variées
- Familiariser les élèves progressivement à l'acquisition de l'écrit et ensuite à la production de l'écrit
- Familiariser les élèves à la découverte/lecture et à la (re)production des mots/textes par le biais toujours des activités orales
- Développer chez les élèves des aptitudes phonologiques, lexicologiques et morphosyntaxiques, compatibles avec le premier niveau d'acquisition et de production langagière, ayant comme but l'acquisition progressive des capacités communicatives

- Apprendre aux élèves à reconnaître et identifier le vocabulaire lié aux notions de l'espace, du temps, de la similitude, de la différence, (p.ex. la couleur, la quantité, le poids, la grandeur, le volume) dans des conditions simples et réelles, qui sont liées aux procédures de l'expérience directe et qui s'accordent avec le niveau mental et sentimental des enfants de cet âge.

3. Objectifs, Champs thématiques, Activités indicatives

Objectifs	Champs thématiques	Activités indicatives
I. Les élèves acquièrent des informations simples ayant comme but le développement de leurs capacités audiovisuelles. Plus particulièrement : 1) Concernant la compréhension de l'oral, les élèves apprennent à : Comprendre le sens général d'un simple message oral. Distinguer les informations les plus importantes qui se trouvent dans un simple message oral. Réaliser la notion du temps, de l'espace, de la similarité et de la différence à travers l'oral. 2) Concernant la compréhension de l'écrit – un paramètre qui rentre dans la	1. Identification et caractérisation personnelles 2. Salutations, formules de politesse 3. Goûts et préférences 4. Couleurs 5. Nombres 6. Indiquer l'heure et les moments de la journée 7. Les jours de la semaine, les mois, les saisons 8. Indiquer une quantité 9. Les parties du corps 10. La famille et les amis 11. Les animaux et les plantes 12. Indiquer un chemin, la ville, le village, la campagne, la montagne, la mer 13. Moyens de transport 14. Jeux, sports et loisirs 15. Les aliments, les repas 16. Domicile 17. Savoir-vivre, fêtes de l'année, anniversaires 18. Culture	Activités fondées sur la simple communication orale des deux ou plusieurs personnes : audition des simples et brefs dialogues sur des sujets directs et familiers, audition des histoires et des contes simples, des communications téléphoniques simples, des messages enregistrés, des chansons. Des exercices de compréhension, de répétition, de prononciation, d'intonation, des jeux de rôles, des simulations, de la pantomime, de la dramatisation, des devinettes, des jeux de groupe, des jeux de société, des activités des arts plastiques (peinture, découpages, etc.), des activités qui ciblent à la distinction des informations concernant le temps, l'espace, la similarité et la différence. Des jeux de mots croisés basés sur des représentations iconiques des images, des jeux qui projettent des événements divers, des situations sociales et culturelles. Activités basées sur la simple communication écrite : exercices de compréhension avec des phrases à compléter, des mots croisés, exercices à choix multiple, des jeux au pendu, la construction

procédure de l'apprentissage progressivement – les élèves apprennent à : Comprendre le sens général d'un message/ texte simple avec l'aide des plusieurs stimuli audiovisuels.	<i>Pour la valorisation (meilleure exploitation) de ces champs thématiques, on cite quelques actes langagiers qui correspondent aux objectifs du cours de la langue française à l'école primaire.</i>	des tableaux de compréhension, des dessins des cartes, activités de découpage, de collage et de dessin qui contribuent à la compréhension des notions de l'espace, du temps, de la similarité et de la différence (à l'empreinte des images) par des images des personnes, des métiers et des nationalités.
II. Les élèves communiquent/ échangent des informations orales et écrites (capacités productives) 1) Concernant la production de l'oral, les élèves doivent : Etre sensibilisés et comprendre la structure de la langue (sujet, verbe, objet, attribut) pour des simples contextes communicatifs. Reproduire et produire de l'oral en s'appuyant sur des simples stimuli oraux ou écrits et en utilisant les actes langagiers adéquats.	Les actes langagiers se présentent avec un degré de difficulté proportionnel/ analogue dans les deux classes de l'école primaire avec un accent aux manières ludiques et créatives pour approcher la langue. - Saluer - se présenter - Saluer - présenter quelqu'un - Entrer en contact - Demander son nom à quelqu'un - Demander quelqu'un, demander quelque chose - Donner des renseignements personnels - Identifier / décrire quelqu'un - Identifier / décrire quelque chose	Compréhension et production d'un discours simple et fluide en ayant comme but la réponse à des questions concrètes, et aussi la communication des informations et des explicitations simples. Les actes langagiers peuvent concerner des personnes physiques, les notions de la culture, de l'espace, du temps, de la grandeur, de la quantité, de la similarité et de la différence. Organisation des présentations individuelles ou en groupe sur des sujets qui attirent l'intérêt des élèves de cet âge. Participation à des simples spectacles/ évènements théâtraux en s'appuyant sur les jeux de rôles, le pantomime et la dramatisation.

	- Accepter / refuser - Indiquer une quantité	
2) Concernant la production de l'écrit, les élèves doivent : Reproduire et produire progressivement un simple langage écrit qui correspond à des situations communicatives familières. Choisir le vocabulaire adéquat qui leur est donné pour pouvoir (tout en le composant) décrire une image, une scène, une situation simple, un événement (p.ex. les exercices à trous). Utiliser des actes langagiers dans le cadre des simples contextes communicatifs, pour reproduire leurs opinions.	- Appeler / répondre au téléphone - S'excuser / excuser / Ne pas excuser - Souhaiter à d'autres - Etre d' accord / désaccord	Description d'une personne, d'un animal, d'une plante, d'une image, d'une scène. Des activités écrites (posters, affiches, expositions figuratives, expositions des cartes, des maquettes, des constructions accompagnées des simples légendes et des textes imprimés ; il est souhaité que l'enseignant fournisse tout le matériel nécessaire, pour que les élèves procèdent aux bons choix des mots/phrases et pour qu'ils se familiarisent progressivement et qu'ils reproduisent/produisent du simple langage écrit). Des exercices et des activités qui contribuent à la familiarisation des élèves avec la formation des graphèmes de la langue française (copie des mots, des phrases).
III. Les élèves développent des capacités phonologiques dans le cadre de la sensibilisation et de la familiarisation avec le système phonémique de la langue. Plus spécialement les élèves doivent : Comprendre l'articulation de la parole par rapport à son accentuation, son intonation et sa		Exercices de prononciation, d'intonation, exercices de répétition des mots isolés ou des petites phrases par le biais des quels on apprend à distinguer des mots de la langue cible, ainsi que des mots étrangers à la langue cible (éveil au multilinguisme et au multiculturalisme) ; développement des stratégies par les quelles l'élève découvre des similarités phonologiques de la langue cible avec la langue maternelle. Les jeux de rôles, l'audition et le récit des histoires et des contes,

prononciation. Développer progressivement la capacité de l'acquisition et de la production des sons étrangers (avec des terrains d'application possibles : l'apprentissage d'une autre langue étrangère).		l'audition des chansons, la chanson, les rimes, constituent aussi des activités importantes pour développer les capacités phonologiques.
IV. Les élèves doivent développer progressivement une capacité/habilité lexicologique. Ils se familiarisent progressivement avec l'utilisation d'un vocabulaire simple.		Des activités ludiques par lesquelles l'élève découvre et acquiert le vocabulaire qui correspond aux champs thématiques proposés et aux actes langagiers correspondants (lotto, jeu du trésor caché, puzzle, jeu du pendu, jeu de groupe, rimes...).
V. Les élèves doivent développer des habiletés morphosyntaxiques. Ils utilisent progressivement des phénomènes morphosyntaxiques dans des situations de communication précises et familières.		Le développement des habiletés morphosyntaxiques ne constitue pas un but en soi. Par le biais des activités ludiques on souhaite la familiarisation progressive avec les phénomènes morphosyntaxiques et leur utilisation de la part de l'élève en ayant comme but la compréhension et la production du simple langage oral et écrit. * Pour réussir une approche interdisciplinaire de la connaissance, il est souhaité de relier les activités avec d'autres matières enseignées de l'école primaire.

3. Plan méthodologique

L'enseignement du français à l'école primaire est ciblé tout d'abord à l'âge des élèves, à leurs besoins d'apprentissage, à leur style cognitif et à leurs intérêts. On donne une attention particulière à la relation entre le processus d'apprentissage de la langue française et les stratégies d'apprentissage/enseignement de la langue maternelle à l'école primaire.

Par conséquent, on donne une importance au sens de l'apprentissage et pas seulement au sens de l'enseignement de la langue française. On suit l'approche « spiroïdale » de l'apprentissage d'une langue étrangère avec accent sur l'acquisition/compréhension, la reproduction et progressivement la production d'abord de l'oral et ensuite de l'écrit.

Selon les principes de l'apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire mentionnées et reliées avec le but et les objectifs déjà cités, le plan méthodologique proposé est fondé sur les principes de la Pédagogie Différenciée, où, en plus de l'approche communicative à laquelle on donne une gravité particulière, l'enseignant peut aussi avoir recours à un éclectisme méthodologique. Plus particulièrement, l'enseignant peut adapter :

- Des méthodes d'enseignement différentes, avec accent sur celles qui font progresser l'autonomie et le développement de l'imagination des élèves (des éléments de l'enseignement traditionnel, comme p.ex. la répétition, la récitation par cœur, l'utilisation de la langue maternelle) ne sont pas exclus.
- Une alternance des formes et des types d'enseignement (des activités, des exercices, des plans de travail).
- Une alternance de divers formes de travail (individuel, par deux, par groupes).
- L'utilisation des différents moyens audiovisuels d'enseignement (cassettes acoustiques, vidéo, affiches, images, jeux, dessins, cartes, plans...).

Les procédures d'apprentissage de la langue française, que l'enseignant suit, correspondent aux habiletés que les élèves doivent développer et aux connaissances qu'ils doivent acquérir, en accord toujours avec leurs propres besoins et leurs propres intérêts.

4. Types d'activités

En se fondant sur les principes de la pédagogie différenciée, les activités varient par rapport au niveau des connaissances des élèves et par rapport à leur âge sentimental et cognitif. L'enseignant a recours aux activités :

- *Ludiques – créatives* : des formes d'apprentissage basées sur le vécu par le biais de l'utilisation des techniques divers (jeux de rôles, simulations, dramatisation, pantomime, mimétique...). Les activités ludiques et créatives visent à la formation des comportements sociaux, mais aussi à l'achèvement sentimental des élèves. Elles constituent une méthode pour le développement des habiletés communicatives et un moyen d'exercer les éléments langagiers. Elles peuvent stimuler l'imagination des élèves et leurs intérêts avec des libres façons d'expression (la spontanéité constitue une caractéristique de la façon de penser à cet âge).

- *Interactives* : Elles ont comme but le développement de l'initiative expressive/langagière.
- *Cognitives* : Elles assurent l'acquisition de la langue par le développement de différentes compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Avec ces activités on stimule et on active des processus cognitifs, comme la compréhension, la formulation des informations basiques pendant la réception d'un message oral ou écrit, la sensibilisation, la capacité de conception de l'usage fonctionnel de la langue, etc.
- *Plans de travail* : La technique des plans de travail en tant qu'une approche communicative du vécu donne des motifs et des stimuli aux élèves à découvrir leurs compétences, à mettre en œuvre des connaissances acquises et des habiletés dans différents niveaux cognitifs, à expérimenter, à agir de façon autonome, à s'exprimer sentimentalement, à créer et à être autonome. Les élèves sont encouragés à démontrer leurs compétences, à découvrir leurs talents et leurs penchants, à « apprendre à apprendre », à « apprendre par l'action », à « apprendre en collaboration avec les autres et par les autres ». Les élèves, en utilisant la langue pour explorer d'autres champs cognitifs, sont sensibilisés et habitués à son usage créatif, ainsi qu'à sa dimension interculturelle par la découverte des représentations de l'Autre.

Exemple indicatif de Plan de Travail

Sujet : Préférences alimentaires et repas

Les élèves peuvent avoir des plans de travail dès le début de l'année scolaire. Il est possible de construire avec la technique du collage des affiches avec des fruits et des légumes qui caractérisent chaque mois de l'an ou chaque saison. De cette manière ils peuvent se familiariser avec les notions de l'arithmétique (p.ex. un, deux, trois cerises...), de la quantité (p.ex. un kilo de pommes), avec les couleurs (distinguer les couleurs de divers fruits et légumes), avec la notion du temps (des espèces des fruits et des légumes qu'on consomme chaque mois et mise en relation des produits avec les saisons). Les enfants peuvent apprendre des chansons qui se réfèrent aux fruits et aux légumes en français et en grec. Ils peuvent aussi préparer des recettes avec des fruits et des légumes. Ils peuvent chercher des recettes avec des fruits et des légumes de leur région, de la France et d'autres pays francophones et présenter leur travail global à la forme d'un livret ou d'une revue. Ils peuvent encore faire une liste des plats et des mets qu'on cuisine dans les grandes fêtes, parler de leurs préférences, des plats traditionnels de leur région et les comparer avec les plats de la France et des autres régions francophones. Ils peuvent dans ce cas également construire des collages ou des livrets. Ils peuvent aussi organiser une journée interculturelle gloutonne, ouverte à la communauté locale.

Le rôle de l'enseignant est celui du médiateur. Le travail en groupe aide les élèves à coopérer et à mettre en valeur les connaissances acquises dans le cadre d'enseignement d'autres matières, comme Environnement, Mathématiques, Langue Grecque, Culture Esthétique, Catéchisme, autre Langue Etrangère.

6. Propositions des activités

Le cadre méthodologique et les types d'activités proposées offrent la possibilité de développer d'autres activités interactionnelles dans un contexte créatif et actif d'apprentissage. On va citer quelques types d'activités qui s'accordent avec l'esprit du cadre de l'enseignement des Langues Etrangères et spécialement de la Langue Française à l'école primaire et qui ont comme but la formation des élèves créatifs et ouverts à la notion de l'altérité, des langues et des cultures.

1. Activités figuratives
2. Constructions (peinture, découpage, collage, pâte à modeler, constructions en bois ou en plastique, poterie)
3. Jeux (jeux de mots, jeux de société, jeux de mouvement, chasse au trésor)
4. Dramatisation (jeux de rôles, pantomime, sketch, théâtre de marionnettes, représentation théâtrale)
5. Regarder un film, des dessins animés, regarder / raconter une histoire, un mythe, un conte, une pantomime, une pièce théâtrale
6. Ecouter des chansons
7. Chanson
8. Rimes (propulsion de la répétition)

Il est fort souhaitable de combiner ces activités entre elles. Il faut aussi signaler l'importance de leur présentation par les élèves pendant les fêtes et les manifestations scolaires, où la société locale est impliquée.

7. Moyens pédagogiques

L'enseignant peut utiliser le moyen qui correspond le plus à chaque cas et à chaque activité. La réalisation du Programme Analytique des Etudes de la Langue Française à l'école primaire est intrinsèquement liée avec la stimulation de l'ingéniosité et de l'imagination de l'enseignant, afin qu'il prenne des initiatives concernant l'expérimentation et les innovations éducatives.

Par conséquent, à part les moyens éducatifs communs, comme les cassettes, la vidéo, les affiches, il est également conseillé d'utiliser l'ordinateur, les crayons, les feutres, les peintures, les papiers, les cartons, la colle, les ciseaux, la pâte à moduler, la poterie, les autocollants, les couleurs, les figurines, les constructions en bois ou en plastique, les briques, les animaux, les jeux, les jeux de table, les histoires, les contes, les boîtes, les aliments, les marionnettes, les tissus, etc.

Il faut répéter que chaque moyen pédagogique légitime son utilisation à travers le but et le contenu de chaque activité. Il faut signaler aussi que l'utilisation de la langue maternelle, quand il est nécessaire, consiste un paramètre facilitateur de communication pour l'apprentissage de la Langue Française à l'école primaire.

8. Evaluation (de la performance) des élèves

Méthodes et techniques d'évaluation

La particularité de la matière des langues étrangères devrait attirer l'attention de l'enseignant sur :

Tout d'abord, on évalue la capacité de communication et d'interaction à travers des situations de communication et non seulement la capacité langagière de l'élève.

L'évaluation du niveau des compétences de l'élève est réussie par une observation organisée et systématique de sa participation active au travail quotidien de la classe, de son activité globale au sein de l'école, de son effort, de son intérêt, des initiatives développées, du progrès effectué, du degré de coopération et de communication.

Avec cette manière on évalue la capacité de compréhension et de (re)production de l'oral et de l'écrit, le degré d'acquisition du vocabulaire et des phénomènes morphosyntaxiques.

L'évaluation de la capacité de compréhension et de production orale et écrite est atteinte par des activités communicatives, interactionnelles, ludiques (dramatisation, jeux de rôles, plans de travail...).

Moyens alternatifs d'évaluation

Avec les moyens alternatifs d'évaluation sont contrôlés les procédures d'acquisition et de gestion de la connaissance/du savoir, c'est-à-dire le degré d'utilisation et d'application de tous les acquis des élèves pendant l'acte didactique.

Portfolio assessment

On évalue le progrès de l'élève par de diverses tâches individuelles ou collectives.

Au début de l'année scolaire, l'enseignant en collaboration avec les élèves décide le contenu du Portfolio.

Portfolio des langues

Avec le Portfolio des langues l'élève participe activement à l'évaluation et à la gestion de son parcours d'apprentissage. Il se fixe des objectifs, des priorités, il enregistre le progrès de son apprentissage par l'acquisition des habiletés communicatives et des expériences culturelles.

Comme l'évaluation de l'élève constitue une procédure continue et un élément organique de l'acte didactique, l'enseignant doit y intégrer des moyens d'hétéro-évaluation et de co-évaluation par deux ou par groupes qui aident l'élève à développer des moyens d'autoévaluation ayant comme but final l'autonomie d'apprentissage.

Annexe B

LISTE OFFICIELLE DES MANUELS POUR L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DU FLE, PROPOSÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE GREC ANNÉE 2006-2007

1. HÉLICO 1 Éditions GM/Eli

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
1 cassette audio

2. HÉLICO 2 Éditions GM/Eli

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
1 cassette audio

3. ARC-EN-CIEL niveau 1 Éditions Librairie Kauffman

Livre de l'élève + CD
Cahier d'exercices
Guide pédagogique

4. ARC-EN-CIEL niveau 2 Éditions Librairie Kauffman

Livre de l'élève + CD
Cahier d'exercices
Guide pédagogique

5. FLUO 1 Clé International

Livre de l'élève
Cahier d'exercices
Guide pédagogique
2 cassettes collectives

6. FLUO 2 Clé International

Livre de l'élève
Cahier d'exercices
Guide pédagogique
3 cassettes collectives

7. ALEX & ZOÉ 1 Clé International

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
3 cassettes collectives

8. ALEX & ZOÉ 2 Clé International

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
3 cassettes collectives

9. ALEX & ZOÉ 3 Clé International

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
3 cassettes collectives

10. GRENADINE niveau 1 Hachette

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
2 cassettes classe audio ή CD
1 cassette élève audio ή CD
Figurines

11. GRENADINE niveau 2 Hachette

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide pédagogique
2 cassettes classe audio ή CD
1 cassette élève audio ή CD
Figurines

12. NOUVEAU CAMEL niveau 1 Trait d'union

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide de classe
1 cassette niveau 1 & 2
1 CD niveau 1 & 2

13. NOUVEAU CAMEL niveau 2 Trait d'union

Livre de l'élève
Cahier d'activités
Guide de classe

14. BONJOUR LES ENFANTS niveau 1 Éditions Konstantinos Tegos

Livre de l'élève
Cahier d'exercices
Guide pédagogique
1 CD

15. BONJOUR LES ENFANTS niveau 2 Éditions Konstantinos Tegos

Livre de l'élève
Cahier d'exercices
Guide pédagogique
1 CD

**LISTE OFFICIELLE DES MANUELS POUR L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DU
FLE, PROPOSÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE GREC
ANNÉE 2008-2009**

1. Éditions Kauffman			
ARC-EN-CIEL niveau 1 Livre de l'élève + CD Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit)	Éditions Kauffman	8,50 €	2005
		4,00 €	2005
		Gratuit	2005
ARC-EN-CIEL niveau 2 Livre de l'élève + CD Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit)		8,50 €	2005
		4,00 €	2005
		Gratuit	2005
2. Éditions Konstantinos Tegos			
BONJOUR LES ENFANTS niveau 1 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit) 2 CD (Gratuit) Matériel pédagogique gratuit	Éditions Konstantinos Tegos	9,80 €	2005
		8,80 €	2005
		17,00 €	2005
		11,00 €	2005
BONJOUR LES ENFANTS niveau 2 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit) 2 CD (Gratuit) Matériel pédagogique gratuit		9,90 €	2005
		9,20 €	2005
		17,00 €	2005
		11,00 €	2005
3. Éditions Georgios Georgantas			
MON AMI niveau 1 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique + CD (Gratuit)	Éditions Georgios Georgantas	7,84 €	2007
		2,61 €	2007
		Gratuit	2007
MON AMI niveau 2 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique + CD (Gratuit)		7,84 €	2007
		2,61 €	2007
		Gratuit	2007
4. Éditions A. Kosvogiannis			
SALUT niveau 1 Livre de l'élève + CD Livre du professeur + CD (Gratuit) Cahier d'exercices de l'élève Cahier d'exercices du professeur (Gratuit) Guide pédagogique (Gratuit) Matériel pédagogique gratuit	Éditions A. Kosvogiannis	10,76 €	2008
		Gratuit	2008
		6,50 €	2008
		Gratuit	2008
		Gratuit	2008
		Gratuit	2008

5. Éditions Trait d'Union			
COPAINS COPINES 1 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique + 1 CD (Gratuit)	Trait d'Union	11,40 € 6,80 € 25,00 €	2009 2009 2009
COPAINS COPINES 2 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique + 1 CD (Gratuit)		11,90 € 6,90 € 25,00 €	2009 2009 2009
6. Éditions Hachette			
SUPER MAX 1 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit) CD classe audio (Gratuit)	Hachette	10,90 € 6,50 € 28,22 € 62,47 €	2009 2009 2009 2009
SUPER MAX 2 Livre de l'élève Cahier d'exercices Guide pédagogique (Gratuit) CD classe audio (Gratuit)		11,10 € 6,70 € 28,22 € 62,47 €	2009 2009 2009 2009

B. ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

Dictionnaire français – grec JUNIOR Le dico de références des jeunes	Éditions Librairie Kauffman	25,00 €	2005
Premières clés de français (livre de l'élève) Premières clés de français (livre du professeur) 1 cassette	Éditions Katranidou Fotini	20,00 € 15,00 € 6,00 €	2004 2004 2004
La petite grammaire des enfants 1 La petite grammaire des enfants 2 Livre du maître 1& 2	Éditions Roboly	20,90 € 20,90 € 8,50 €	2003 2003 2003
Les Mots de Némò	Éditions Hachette	5,90 €	2004

Annexe C

(cf. p. 138-139)

Article diffusé par le journal *ToVima* le 30/04/2011

Κρίση παιδείας η κρίση της οικονομίας

Προσπαθώ να πω με όση δύναμη δημόσιας φωνής διαθέτω ότι η οικονομική κρίση που μαστιίζει σήμερα τη χώρα μας είναι πριν και πάνω απ' όλα κρίση αρχών, κανόνων, αξιών και ιδανικών, κρίση υπεύθυνων πολιτών με αίσθηση υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, κρίση σκεπτόμενων πολιτών με δυνατότητα εκτιμήσεως προσώπων και πραγμάτων, κρίση ήθους και ηθικής, κρίση ευαισθησίας κοινωνικής, κρίση πολιτικής σκέψεως με όραμα και πολιτικών με συνείδηση ευθύνης, με πείρα ζωής και αίσθηση τής πραγματικότητας, κρίση συναίσθησης τής ουσίας και τής σπουδαιότητας τού πολιτισμού και τής εν γένει καλλιέργειας τού ανθρώπου, κρίση θρησκευτικής πίστης, κρίση εμπιστοσύνης σε πρόσωπα και θεσμούς (στον δάσκαλο, στον δικαστή, στον ιερέα, στον γιατρό, στον πολιτικό, στον δημοσιογράφο, στον δημόσιο υπάλληλο), κρίση σύνεσης και ορθοφροσύνης, κρίση αυτογνωσίας, κρίση στοχασμού για το τι είναι σημαντικό στη ζωή, κρίση... Μπορώ εδώ να σταματήσω την απαρίθμηση των μορφών κρίσεως που γέννησαν, κατά βάθος, την οικονομική κρίση και να εστιάσω στην καρδιά τής κρίσης: **στην κρίση παιδείας** που περνάει πολλά χρόνια τώρα η χώρα μας και που είναι αυτή η οποία υπέσκαψε, αν δεν διέλυσε ήδη, τον ιστό τής ελληνικής κοινωνίας.

Η κρίση παιδείας, βαθύτερης δηλαδή και ουσιαστικής καλλιέργειας τής προσωπικότητας τού ατόμου, που πλήττει όχι μόνο τη χώρα μας αλλά τον ευρύτερο χώρο, αποπροσανατόλισε τον σύγχρονο άνθρωπο και υπονόμωσε τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, τις επιδιώξεις, τις επιθυμίες, τις βιοτικές του προτεραιότητες, ολόκληρη τη ζωή τη δική του και των γύρω του. Η επιθυμία απόκτησης όλο και περισσότερων υλικών αγαθών εξελίχθηκε-ελλείπει ουσιαστικής παιδείας και ικανότητας ιεράρχησης αναγκών και επιδιώξεων- σε μανία καταναλωτισμού, με το πολυτελές αυτοκίνητο ή σπίτι, τα σινιέ ρούχα, το σκάφος, τις τραπεζικές καταθέσεις, τα κέρδη από το Χρηματιστήριο ή τον τζόγο να ανάγονται σε αυτοσκοπούς, η φοροδιαφυγή σε εξυπνάδα και το χρήμα σε μέτρο αξιολόγησης τής επιτυχίας τού ατόμου. Χάθηκε το μέτρο. Ελειψε το όραμα. Παρατοποθετήθηκε το νόημα τής ζωής. Το κυνήγι τού χρήματος έγινε αυτοσκοπός. Σε τέτοιες καταστάσεις μειώνονται οι αναστολές, εκλείπουν τα σημεία αναφοράς, χαλαρώνουν οι αντιστάσεις, αρχίζει η φθορά, επιδίδει η δια-φθορά. Παύουν δηλαδή να λειτουργούν οι οδοδείκτες και οι δικλίδες ασφαλείας μιας πραγματικής παιδείας: οι σωστές αξιολογήσεις στη ζωή, το ήθος, η αίσθηση ευθύνης και, κυρίως, η αίσθηση ορίων. Μιλάμε, βέβαια, για μια πραγματική παιδεία η οποία έχει μεν ως βάση τη σχολική εκπαίδευση αλλά συνδιαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες: τα ενδιαφέροντα καθενός, τις ποικίλες επιλογές του (κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές, θρησκευτικές), τις ευαισθησίες του, τη διάθεση αυτομόρφωσης και την όλη σχέση του με τον πολιτισμό (με το βιβλίο, το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, τα εικαστικά, την επιστήμη, την ευρύτερη διανόηση). Μιλάμε για μια παιδεία που-με ευθύνη τής Πολιτείας- προσφέρονται: ποιοτική δημόσια εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες (σχολική εκπαίδευση- πανεπιστήμια), ευκαιρίες για ευρύτερη ποιοτική διά βίου εκπαίδευση, ποιοτικά κρατικά μέσα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (ραδιόφωνο, τηλεόραση), συνεχής και αποδεδειγμένη έμφαση σε όλες τις μορφές τής τέχνης.

Είναι φανερό ότι μιλώντας για παιδεία δεν εννοώ τις απλές γνώσεις ή τους όγκους των ασύνδετων πληροφοριών που παρέχει ήδη η σχολική εκπαίδευση. Δεν αναφέρομαι στον «γραμματιζόμενο» αλλά στον «μορφωμένο» -διάκριση που κάνει εύστοχα η λαϊκή σοφία. Μιλώ για ένα σχολείο και μια γενικότερη παιδεία που μορφώνει πολίτες υπεύθυνους, σκεπτόμενους, καλλιεργημένους, κοινωνικά ευαίσθητους, πολίτες με ιδανικά, αρχές και αξίες, πολίτες που αγαπούν την πατρίδα τους και νοιάζονται γι' αυτήν, πολίτες με αναφορά σε ρίζες και παραδόσεις, πολίτες με ταυτότητα, που ξέρουν από πού έρχονται και πού πάνε, πολίτες που σέβονται τους θεσμούς και τιμούν τους συμπολίτες τους. Μόνο έτσι πιστεύω ότι μπορείς να αντιμετωπίσεις ριζικά ό,τι έχει φθείρει ψυχικά και διανοητικά σήμερα τον πολίτη και τον έχει εκτρέψει σε κάθε μορφής παρανομία και διαφθορά.

Λέγοντας αυτά, έχω συνείδηση ότι αναφέρομαι σε μια αντιμετώπιση των δεινών που μάς κατατράχουν, η οποία απαιτεί χρόνο, δυνάμεις και, το κυριότερο, αλλαγή νοοτροπίας, αλλαγή εθνικής και κοινωνικής πλευσεως. Αλλά θα ήταν αφελές να πιστεύει κανείς ότι το πρόβλημα τής φθοράς που έχουμε υποστεί ως κοινωνία και τού οποίου τώρα συνειδητοποιούμε μία μόνο πλευρά που είναι η οικονομική κατάρρευση, επιφανόμενο και απόρροια ενός πολύ πιο σύνθετου και ουσιαστικού προβλήματος, ότι αυτό θα λυθεί ως διά μαγείας με κάποια καθαρώς οικονομικά μέτρα! Τα αίτια που το προκαλούν-και ανέφερα ένα από αυτά, το κατ' εμέ καθοριστικό- και αν ακόμη τώρα λυθεί το πρόβλημα τής οικονομικής κρίσης, θα επαναφέρουν το πρόβλημα πολύ σύντομα, αν δεν υπάρξει ριζική στροφή. Και μια ακόμη διασάφηση. Η φθορά, η διαφθορά και ο αποπροσανατολισμός τής ελληνικής κοινωνίας δεν περιλαμβάνει όλους τους Έλληνες. Είναι ευτυχώς πολλοί, και σε ορισμένα στρώματα τής κοινωνίας οι περισσότεροι που δεν έχουν διαβρωθεί. Αυτοί είναι και η δύναμη στην οποία μπορεί να στηριχθεί η χώρα.

Και μια συχνή επωδός: τι κάνουν οι πνευματικοί άνθρωποι τής χώρας; Μιλούν; Παίρνουν θέση; Βοηθούν; Απάντηση: το ζήτημα δεν είναι αν μιλούν, διότι είναι πολλοί αυτοί που μιλούν δημόσια, που συζητούν, που προτείνουν. Το ζήτημα είναι αν τους ακούει κανείς... Και μάλιστα αν τους ακούν αυτοί που πρέπει πρώτα απ' όλα να μάθουν να ρωτούν.

www.babiniotis.gr

Ο κ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης είναι καθηγητής της Γλωσσολογίας, πρόεδρος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού, τ. πρύτανης του Πανεπιστημίου των Αθηνών.

Annexe D

(cf. p. 153)

Article diffusé par le journal *Kathimerini* le 03/05/2009

«Συμμαθητής και όχι εισβολέας» : Η μη ενσωμάτωση των αλλόφωνων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αντανακλάται στην κοινωνία
Της Μαρίας Δεληθανάση

«Μπαίνοντας στην τάξη, λες καλημέρα και στα αλβανικά, για να καταλάβουν όλοι ότι ο συμμαθητής που μιλάει άλλη γλώσσα, δεν είναι εχθρός ή εισβολέας», δηλώνει χαρακτηριστικά στην «Κ», έμπειρη εκπαιδευτικός για ένα ζήτημα που αγγίζει γονείς και μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, σχεδόν σε όλα τα δημόσια σχολεία. Την ίδια ώρα που οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 17% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, τα διαπολιτισμικά σχολεία στη χώρα μας αποτελούν μόλις το 0,17% του συνόλου. Την ίδια ώρα που ο αριθμός π.χ. Αλβανών φοιτητών σε ελληνικά ΑΕΙ εκτινάχθηκε τα τελευταία χρόνια, σε ελάχιστα σχολεία τηρείται η λειτουργία τάξης υποδοχής για τους αλλοδαπούς ούτε ακολουθείται φροντιστηριακή υποστήριξη. Παράλληλα, πολλοί Έλληνες γονείς αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με πολλές εθνικότητες, δάσκαλοι και καθηγητές ρίχνονται απροετοίμαστοι στη διδασκαλία, η μη ενσωμάτωση των μικρών αλλοδαπών στη σχολική πραγματικότητα, αντανακλάται ευθέως και στην κοινωνία.

Εμπόδιο οι σκάλες

«Για ένα παιδί με κινητικά προβλήματα που προσπαθεί να πάει στον β' όροφο, όπου στεγάζεται η τάξη του, δεν είναι εμπόδιο τα δικά του πόδια αλλά οι σκάλες», σχολιάζει στην «Κ» ο καθηγητής Παιδαγωγικής του ΑΠΘ κ. Γεώργιος Τσιάκαλος μιλώντας για το εκπαιδευτικό πρόβλημα των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εν προκειμένω των αλλόφωνων παιδιών. Ο ίδιος, επικεφαλής της μεταρρύθμισης των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Κύπρου, σημειώνει ότι «στη χώρα μας έχουν γίνει παρεμβάσεις στην καθημερινή ζωή ορισμένων σχολείων που απέδειξαν ότι μπορούμε να έχουμε πετυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα, με τα παιδιά των ξένων να παρουσιάζουν γνωστικές επιδόσεις που αναμένονται από παιδιά της ηλικίας τους και τα παιδιά των Ελλήνων να έχουν υψηλότερες από αυτές που διαπιστώνονται σε αντίστοιχα περιβάλλοντα».

Το υπάρχον σύστημα όμως, δεν τηρεί καν τα θεσμοθετημένα στο πλαίσιο του «μονοπολιτισμικού» χαρακτήρα του: Σε κανένα σχολείο δεν τηρείται η λειτουργία τάξης υποδοχής, όταν υπάρχουν εννέα μαθητές μετανάστες, ποτέ δεν έγιναν διαπιστωτικά τεστ με την έναρξη και τη λήξη των (διετών) τάξεων υποδοχής, ώστε να αποτιμάται η πρόοδος των μαθητών. Ο νόμος ορίζει επίσης ότι με την ολοκλήρωση της τάξης υποδοχής, τα αλλόφωνα παιδιά κάνουν δύο ώρες κάθε απόγευμα φροντιστηριακό μάθημα. Μοναδική απάντηση του υπ. Παιδείας σε όλα αυτά είναι ότι στα δημοτικά υπάρχει δομική έλλειψη δασκάλων και θα χρειασθούν πέντε χρόνια για να καλυφθούν τα κενά με νέους αποφοίτους των παιδαγωγικών σχολών. Στα γυμνάσια, τα τμήματα αυτά ξεκινούν μετά τον Νοέμβριο, όταν παρουσιάζονται οι ωρομίσθιοι και χάνεται το κρίσιμο πρώτο τρίμηνο. Την ίδια στιγμή, η διεύθυνση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης –

που ούτως ή άλλως αποτελεί παραπαίδι του υπ. Παιδείας– ασχολείται κυρίως με τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και ελάχιστα με αυτά των μεταναστών. Και ενώ οι αλλοδαποί μαθητές έχουν φθάσει το 17% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, τα διαπολιτισμικά σχολεία συνεχίζουν να αποτελούν μόλις το 0,17%. Αλλά και σε αυτά δεν υπάρχουν τα κατάλληλα βιβλία.

«Ο,τι γίνεται μέσα στο σχολείο εναπόκειται σε πρωτοβουλία του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων», σημειώνει η κ. Άννα Τριανταφυλλίδου, ερευνήτρια και επίκ. καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στην έρευνα της οποίας για το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Emilie» διαπιστώνονται πολλές από τις παραπάνω ελλείψεις. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, «στελέχη του υπ. Παιδείας δεν φαίνεται να γνωρίζουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθηγητές και σχολεία σχετικά με την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών». Όχι τυχαία, οι Έλληνες γονείς αποφεύγουν τα σχολεία με πολλές εθνικότητες. «Αυτό που φαίνεται ως ξενοφοβία, στην πραγματικότητα αποτελεί δείκτη της δυσπιστίας των Ελλήνων γονέων στην ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειρισθεί τα θέματα γλωσσικής ανομοιογένειας στις τάξεις με τρόπο ώστε κανένα παιδί να μη στερείται την καλή εκπαίδευση», συμπληρώνει ο κ. Τσιάκαλος.

Δάσκαλοι και καθηγητές

Αλλά και οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, μπαίνουν απροετοίμαστοι στη μάχη, η μοναδική Παιδαγωγική Σχολή που «εφοδιάζει» τους φοιτητές με σχετική εκπαίδευση είναι αυτή του ΑΠΘ. Όπως δηλώνει στην «Κ» η κ. Βάση Νικολάου, δασκάλα και από τα ιδρυτικά μέλη των «Πίσω Θρανίων» (από τις πρώτες εθελοντικές οργανώσεις για εκμάθηση ελληνικών σε μετανάστες), «έχεις μια τάξη 20 παιδιών και πρέπει να δουλέψεις σε 15 διαφορετικά επίπεδα. Όμως το σφιχτό αναλυτικό πρόγραμμα σου δένει τα χέρια και μερικές φορές δεν ξέρεις τι να κάνεις. Πρέπει να καλλιεργήσεις σχέση με το παιδί και τους γονείς. Μπαίνεις στην τάξη και λες «καλημέρα» στα αλβανικά για να γίνει αποδεκτό ότι ο συμμαθητής που μιλάει άλλη γλώσσα δεν είναι εχθρός και εισβολέας. Αν τα παιδιά αντιμετωπίσουν απόρριψη και μέσα στην τάξη, δεν προχωρούν με τίποτα. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξίσου για το παιδί από την Αλβανία ή το Αφγανιστάν, για τον Κωστάκη που είναι αργός και για το άλλο παιδί που έχει από πίσω γονεϊκή φροντίδα»...«Το πρόβλημα στα σχολεία δεν είναι οι μετανάστες», υπογραμμίζει στην «Κ» ο εκπαιδευτικός και ερευνητής κ. Κώστας Θεριανός. «Το πρόβλημα είναι το μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό ελληνικό σχολείο που διαθέτει ελάχιστα μέσα (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, δίγλωσσα προγράμματα) για την ένταξή τους και το γεγονός ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση. Στο Πέραμα και τη Δραπετσώνα η σχολική διαρροή ήταν 50% - 60% πριν από την έλευση των μεταναστών. Το πρόβλημα, λοιπόν, σχετίζεται με τη φτώχεια και όχι με τους μετανάστες. Κι όσο προχωράει η κρίση, τα προβλήματα θα εμφανίζονται όλο και συχνότερα στα σχολεία περιοχών που κατοικούνται από μεσαία στρώματα».

Εκτίναξη του αριθμού μεταναστών φοιτητών

Η πρόοδος που καταγράφεται στην εκπαιδευτική πορεία μεταναστών, παιδιών που ρίζωσαν στην Ελλάδα, είναι εντυπωσιακή. Ενδεικτικό παράδειγμα ότι πενταπλασιάστηκε ο αριθμός των Αλβανών φοιτητών - σπουδαστών στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ από το έτος 2003 - 2004 στο έτος 2006 - 2007, ενώ στο ίδιο χρονικό διάστημα

επταπλασιάστηκε στα ΑΕΙ ο αριθμός των Νιγηριανών φοιτητών, τριπλασιάστηκε ο αριθμός των Βούλγαρων, Ρουμάνων και Ουκρανών, διπλασιάστηκε ο αριθμός των Ρώσων φοιτητών... Ενώ, όμως, όλο και μεγαλύτερος αριθμός παιδιών μεταναστών εισάγεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η ένταξή τους στην αγορά εργασίας συναντά τεράστια εμπόδια. Μια χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή της Μαρίνας που ζει στην Καστοριά και ήρθε στην Ελλάδα με τους γονείς της από την Αλβανία όταν ήταν 10 χρόνων, καταφέροντας μέσα σε ένα σχολικό έτος να εξελιχθεί σε πολύ καλή μαθήτριά. Πέτυχε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του ΑΠΘ το 2004 και αποφοίτησε το 2008. Όμως διδάσκει μόνο το καλοκαίρι σε παιδιά που χρειάζονται βοήθεια, διότι δεν της επιτρέπεται να εργασθεί ούτε στην ιδιωτική εκπαίδευση, αφού δεν έχει αποκτήσει ελληνική υπηκοότητα.

Annexe E

(cf. p. 159)

Article diffusé par le journal *Le Monde* le 06/06/2013

Grèce : le taux de chômage frôle les 27 %

Le taux de chômage s'est aggravé, mais à un rythme ralenti en mars en Grèce, affectant 26,8 % de la population active, contre 26,7 % en février (taux révisé) et 22,2 % un an auparavant, a annoncé jeudi 6 juin l'autorité des statistiques grecques (Elstat).

Plus de la moitié des jeunes de 15-24 ans non scolarisés sont à la recherche d'un emploi (58,4 %), tout comme plus du tiers des 25-34 ans, contre des taux respectifs de 53,1 % et 30,3 % en mars 2012. Le nombre de chômeurs a crû de 19,7 % sur un an, et de 0,4 % sur un mois, à 1,3 million tandis que la population non active se chiffrait à 3,3 millions.

Dans un pays qui traverse sa sixième année de récession en raison de son surendettement et de la rigoureuse cure d'austérité imposée par l'Union européenne et le Fonds monétaire international, les personnes disposant d'un emploi étaient minoritaires, à 3,5 millions, en baisse de 6,4 % sur un an et de 0,2 % par rapport à février. Elstat avait annoncé en janvier et février des taux de 27,2 % puis de 27 %, mais les a révisés à la baisse en mars en application des règles statistiques.

"ÉCHEC NOTABLE" DU PREMIER PLAN DE SOUTIEN

Cela ne préjuge en rien d'une inversion de tendance, alors que la Grèce entame sa saison touristique estivale, a-t-on relevé à Elstat. Principale victime du chômage de masse en Europe, la Grèce vient d'adresser une lettre à la Commission européenne demandant d'utiliser des fonds des programmes européens pour réduire cette casse sociale.

Dans un rapport rendu public mercredi, le FMI a par ailleurs reconnu que le premier plan de soutien UE-FMI au pays s'était soldé par des "échecs notables", engluant notamment le pays dans une récession dont l'ampleur avait été sous-estimée. "Pour notre part nous avons tout à fait prévu la catastrophe à venir en matière d'emploi, et si l'actuelle politique ne change pas, les choses vont encore empirer avec un taux de chômage à 29-30 % pour 2013", a commenté Savvas Robolis, qui dirige l'Institut du travail de la confédération syndicale grecque GSEE.

Lire : Aide à la Grèce : le FMI reconnaît des 'échecs notables'

La Commission européenne s'est dite jeudi en "désaccord fondamental" avec le FMI sur plusieurs aspects de son rapport évaluant les résultats du premier plan d'aide à la Grèce en 2010. Le FMI estime notamment que la restructuration de la dette grecque, menée au printemps 2012, aurait dû l'être dès 2010, mais "nous sommes en désaccord fondamental" avec cette position, a déclaré Simon O'Connor, un porte-parole de la Commission, soulignant que cela aurait risqué de déstabiliser l'ensemble de la zone euro.

Annexe F

(cf. p. 142)

Article diffusé par le journal *Le Monde* le 17/02/2012

L'Allemagne a-t-elle une dette de guerre envers la Grèce ?

Par Soren Seelow

"Les Allemands, qui rechignent à financer un second plan de sauvetage pour la Grèce, devraient se souvenir de tout ce qu'ils ont pillé dans ce pays pendant la Seconde Guerre mondiale [...] Avec les intérêts, ce sont 81 milliards d'euros qui sont dus à Athènes. C'est là une autre façon de voir l'Europe et son histoire."

L'homme qui s'exprime ainsi n'est pas un ancien résistant grec, ni même un membre de l'opposition grecque, il n'est pas grec du tout. Il s'agit de l'eurodéputé Daniel Cohn-Bendit, interpellant mercredi 15 février les responsables allemands au Parlement européen au lendemain du refus de la troïka européenne d'octroyer un deuxième plan d'aide de 130 milliards d'euros à Athènes.

"ILS ONT PRIS L'ARGENT GREC ET NE L'ONT JAMAIS RENDU"

L'Allemagne a-t-elle une dette de guerre non réglée envers la Grèce ? La question peut sembler saugrenue, mais elle a le mérite de replacer la crise de la dette que traverse le continent européen dans un temps long. Montrés du doigt comme de mauvais payeurs, étranglés par plusieurs plans de rigueur, excédés par le "diktat" allemand, les Grecs sont de plus en plus nombreux à renvoyer Berlin aux ardoises du passé.

Début 2010, lors d'un voyage en Allemagne, Theodoros Pangalos, alors vice-premier ministre, avait lancé une bombe sur les ondes de la BBC : *"Ils ont pris les réserves d'or de la Banque de Grèce, ils ont pris l'argent grec et ne l'ont jamais rendu. C'est un sujet qu'il faudra bien aborder un jour ou l'autre."* En décembre de la même année, le secrétaire d'Etat aux finances hellènes, Philippos Sahinidis, était allé plus loin en chiffrant la dette allemande envers son pays à 162 milliards d'euros, à comparer au montant de la dette grecque qui s'élevait à 350 milliards d'euros fin 2011.

Plus récemment, c'était au tour du héros de la Résistance Manolis Glezos, 89 ans, connu pour avoir décroché le drapeau nazi de l'Acropole en 1941, de réclamer le remboursement du prêt imposé à la Grèce par le régime nazi. *"Avec les dommages de guerre"*, qu'Athènes se réserve toujours le droit de revendiquer, *"c'est 162 milliards d'euros, sans les intérêts"*, estime-t-il.

BATAILLE DE CHIFFRES

Combien doit l'Allemagne ? 81 milliards, comme le dit Cohn-Bendit ? 162 milliards, à en croire les revendications grecques ? 68 milliards comme l'affirme *Le Point* ? ou rien du tout, comme le soutient Berlin ? La bataille de chiffres qui entoure cette question est à la mesure de la complexité de la situation.

Nous sommes en 1941. Le 6 avril, la Wehrmacht envahit la Grèce. Elle y restera jusqu'en 1944. Dans son ouvrage *Dans la Grèce d'Hitler*, l'historien Mark Mazower estime que la Grèce est le pays qui a le plus souffert du joug nazi – derrière la Russie et la Pologne – et qu'elle a subi un "*pillage systématique de ses ressources*". En 1941, les nazis imposeront en outre à la Banque centrale grecque, comme ils l'ont fait dans d'autres pays, un prêt de 476 millions de reichsmarks au titre des contributions à l'effort de guerre.

Cet "emprunt" ne sera jamais remboursé, pour la simple raison qu'il ne figure pas dans l'accord de Londres de 1953 qui fixe le montant des dettes extérieures contractées par l'Allemagne entre 1919 et 1945. Afin de ne pas répéter les erreurs du traité de Versailles et de ménager ce nouvel allié de l'Ouest face à la menace communiste, les Etats-Unis consentent à réduire la dette de l'Allemagne de moitié. Les victimes de l'Occupation sont priées d'oublier leurs demandes de réparation. L'objectif stratégique des alliés est d'édifier une Allemagne forte et sereine, plutôt que ruinée par les dettes et humiliée.

Washington obtient surtout des pays bénéficiaires du plan Marshall qu'ils renoncent à exiger immédiatement leur dû, repoussant d'éventuelles réparations à une réunification de l'Allemagne dans le cadre d'un "traité de paix". "*A partir de là, l'Allemagne s'est portée comme un charme pendant que le reste de l'Europe se saignait aux quatre veines pour panser les plaies laissées par la guerre et l'occupation allemande*", résume l'historien de l'économie allemand Albrecht Ritschl, professeur à la London School of Economics, dans un entretien à *Der Spiegel* (en version française dans *Courrier international*).

L'ALLEMAGNE A FAIT TROIS FOIS DÉFAUT

Ce sursis permettra à la RFA de connaître un véritable "miracle économique", le fameux *Wirtschaftswunder* pendant quatre décennies. Et au moment de passer à la caisse, Bonn s'arrangera pour ne pas honorer ses engagements. Le chancelier Helmut Kohl obtient en effet que le traité de Moscou de 1990 entérinant la réunification ne porte pas la mention "*traité de paix*", une des conditions figurant dans l'accord de 1953 pour d'éventuels remboursements. "*C'était un moyen de continuer à fuir les réparations*", souligne le *Süddeutsche Zeitung* (article traduit en français). En approuvant ce traité, la Grèce a perdu, aux yeux de Berlin, toute légitimité à réclamer des réparations. "*Dans la pratique, l'accord de Londres de 1953 libéra les Allemands de leur obligation de rembourser leurs dettes de guerre*", résume le quotidien allemand.

En d'autres termes, l'actuel champion économique de la zone euro a fait trois fois défaut au cours du XX^e siècle : dans les années 1930, en 1953 et en 1990. "*L'Allemagne n'a pas réglé ses réparations après 1990 – à l'exception des indemnités versées aux travailleurs forcés*, poursuit Albrecht Ritschl dans *Der Spiegel*. *Les crédits prélevés de force dans les pays occupés pendant la Seconde Guerre mondiale et les frais liés à l'Occupation n'ont pas non plus été remboursés. A la Grèce non plus.*" Or "*personne en Grèce n'a oublié que la République fédérale devait sa bonne forme économique aux faveurs consenties par d'autres nations*", insiste-t-il.

En tout et pour tout, la République fédérale n'a dédommagé qu'une fois la Grèce : 115 millions de deutsche Marks (environ 58 millions d'euros). C'était en 1960, dans le cadre d'un accord global avec plusieurs pays européens et Israël. Depuis cette date, l'Allemagne estime s'être acquittée de sa dette. Mieux encore, elle n'hésite pas à rappeler qu'elle a "*payé depuis 1960 environ 33 milliards de deutsche Marks d'aides à la Grèce, à la fois de façon bilatérale et dans le cadre de l'Union européenne*". A quoi il faut ajouter que la Grèce a bénéficié de plus de 700 millions de dollars de l'époque dans le cadre du plan Marshall.

COHN-BENDIT : UNE QUESTION "MORALE"

Sauf qu'en cette période de crise continentale, tout le monde, y compris en Allemagne, ne se satisfait pas des immenses faveurs accordées à Berlin au lendemain de la guerre. Asphyxiés par leurs dettes et pressés par Berlin d'enchaîner les plans d'austérité, les Grecs sont de plus en plus nombreux à vouloir faire partager une partie de leur fardeau à leurs anciens envahisseurs.

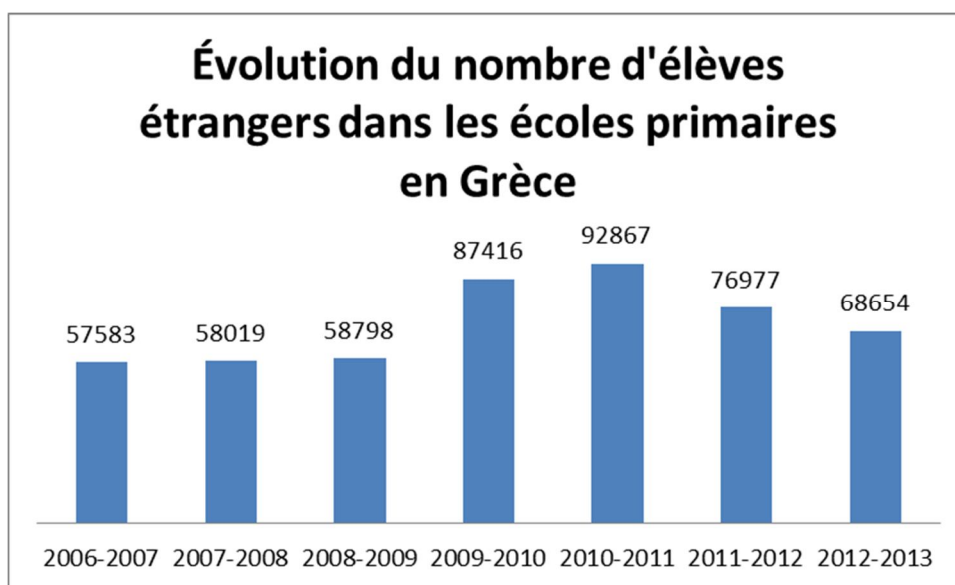
La somme de 162 milliards d'euros évoquée va ainsi bien au-delà du seul remboursement du prêt forcé, qu'on estime dans une fourchette comprise entre 54 milliards et 81 milliards d'euros. Elle englobe en outre les 108 milliards évalués lors de la Conférence internationale de paix à Paris pour la réparation des dommages causés par les troupes nazies sur l'infrastructure économique du pays.

Daniel Cohn-Bendit, lui, se place sur un "*plan moral*" : "*Les Allemands, qui se disent vertueux, estiment que les Grecs ont péché et qu'ils doivent payer. Or, ceux qui ont le plus péché, ce sont tout de même les Allemands, dont la dette a pourtant été effacée parce que les Américains y voyaient un intérêt stratégique. Pourquoi ne pas considérer que sauver la Grèce est stratégique, au lieu de mettre ce pays à genoux?*"

Annexe G

(cf. p. 153)

Statistiques fournies par le Ministère de l'éducation concernant le nombre d'élèves étrangers dans les écoles primaires en Grèce depuis l'année 2006-2007



Annexe H

(cf. p. 104-135)

Questionnaire adressé aux élèves de l'école primaire en Grèce

- Un questionnaire vierge en français
- Deux questionnaires remplis en grec – Exemplaires originaux

**DE L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE
DANS LA CONSTRUCTION MOTIVATIONNELLE DES ÉLÈVES.
L'INTRODUCTION DE LA 2^e LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE.**

Maria POULOU DI DELUMEAU

Résumé

La recherche entreprise s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plus spécifiquement du Français Langue Étrangère. Par l'analyse des données recueillies lors d'observations d'élèves de l'école primaire en Grèce ainsi que d'une enquête auprès de ceux-ci, nous examinons, dans un premier temps, comment le cours de FLE peut s'ériger en passerelle entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Dans un deuxième temps, nous tentons d'identifier les profils motivationnels de ces élèves et de repérer les contextes d'apprentissage pouvant permettre de favoriser leur motivation intrinsèque. Cette enquête sur le terrain a été complétée par des rencontres avec des responsables administratifs institutionnels, par de multiples échanges avec des enseignants du FLE, ainsi que par l'analyse du bilan officiel dressé par l'Institut pédagogique grec concernant l'introduction de la 2^e langue étrangère à l'école primaire – un projet pilote qui a démarré en 2004. L'objectif de notre recherche est de reconnaître et de valoriser les différents processus motivationnels des élèves de l'école primaire, afin de trouver des articulations possibles entre le cours de FLE et la motivation, extrinsèque et/ou intrinsèque, des élèves.

Mots-clés : Motivation, didactique des langues étrangères, apprentissage du FLE à l'école primaire, contexte plurilingue et pluriculturel, formation des enseignants

***THE FFL TEACHING INFLUENCE ON STUDENTS' MOTIVATIONAL CONSTRUCTION.
INTRODUCING A 2nd FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS IN GREECE.***

Abstract

This research deals with the field of foreign language didactics and, more specifically, with teaching French as a Foreign Language (FFL) regarding students' intrinsic and extrinsic motivations. Data were collected through investigations in primary schools in Greece. In a first stage teaching of FFL has been examined as a bridge between learners' extrinsic and intrinsic motivations. The following objectives were aimed at by the researcher: identifying pupils' motivational profiles and, even more, determining the learning contexts that could reinforce their intrinsic motivation. The survey was then extended by including meetings with Institutional administrations' heads and through multiple exchanges with FFL instructors; furthermore, the official outcomes by the Greek teaching Institute dealing with the introduction of a second foreign language in elementary schools, a pilot project that started in 2004, were analyzed. Overall, this study aims at identifying and promoting elementary students' various motivational processes in order to find possible links between FFL teaching and extrinsic and/or intrinsic motivation.

Keywords : Motivation, foreign language didactics, FFL learning in primary school, plurilingual and pluricultural context, teachers' training