

Itinéraires identitaires des enfants de la minorité musulmane en Thrace par l'intermédiaire d'un jeu sérieux



Alexandra Androussou
Université d'Athènes, Grèce
alandr@ecd.uoa.gr

Reçu le 18-08-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

Résumé

Cet article traite de la conception et de l'utilisation d'un jeu sérieux à vocation éducative, « *Le mal de la malle* ». Il a été réalisé en Grèce, dans le cadre du « *Projet d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane de Thrace* ». Sont ici présentés les choix idéologiques et pédagogiques de la conception de ce matériel éducatif ainsi que des exemples de son usage pendant des cours pour l'amélioration de la langue grecque organisés, en dehors du temps scolaire, dans de petites communautés musulmanes en Thrace, au Nord Est de la Grèce. Par l'analyse thématique de quatre exemples d'application, nous évaluons d'une part l'évolution des compétences en langue grecque des enfants de la minorité ainsi que leurs itinéraires identitaires.

Mot-clés : jeu sérieux, minorité musulmane, identité, apprentissage du grec

The itineraries of identity of children of the Muslim minority in Thrace through a serious game

Abstract

This article discusses the design and use of a serious game, "*The Chest that longs to be moved*". It was produced in Greece, in the framework of the project "*Education of the Children of the Muslim minority in Thrace*". They are presented here the ideological and pedagogical choices in the design of this educational material as well as examples of its use for courses for the improvement of Greek language, organized outside of school time in small Muslim communities in Thrace, the North East of Greece. Through the thematic analysis of four examples, we evaluate the development of skills in Greek and their identity itineraries.

Keywords: serious game, muslim minority, identity, learning greek

Introduction

Ce texte traite de la conception et de l'utilisation d'un jeu sérieux à vocation éducative. Son titre original - *Le sevda du sedouki. Où sont mes roues ?* - est traduit ici par « *Le mal de la malle* »¹. Il a été réalisé en Grèce, dans le cadre du « *Projet*

d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane (PEM)² de Thrace ». Nous présenterons ici les choix idéologiques et pédagogiques de la conception de ce matériel éducatif ainsi que des exemples de son usage pendant des cours pour l'amélioration de la langue grecque organisés, en dehors du temps scolaire dans de petites communautés musulmanes en Thrace, au Nord Est de la Grèce. C'est un jeu sérieux (Breuer & Bente, 2010) hautement contextualisé car il prend en considération les besoins éducatifs de cette population spécifique. Néanmoins, bien qu'il puisse être considéré comme utile pour cette population, sa conception pédagogique pourrait être d'intérêt pour ceux qui envisagent de créer des jeux pour des groupes minoritaires dans différents contextes éducatifs, formels ou informels. *Le mal de la malle*³ est un jeu ludique et éducatif. L'idée qui le sous-tend est que dans des conditions sociales et éducatives difficiles, la technologie peut d'une part fonctionner comme moteur d'apprentissage, et de l'autre donner la possibilité à des enfants de couches sociales défavorisées de se familiariser avec les nouvelles technologies. L'accès à la technologie et le maniement de ses outils permettent aux enfants de trouver pleinement une place dans le monde d'aujourd'hui et devenir par la suite eux-mêmes agents critiques de la réalité sociale. Notre approche s'inscrit dans la logique de l'apprentissage social (social learning) et elle est inspirée par le travail de chercheurs qui soutiennent que l'accès à l'alphabétisation⁴ (literacy) est un processus complexe dans les sociétés actuelles et ne concerne pas seulement l'apprentissage de la langue académique, mais aussi l'alphabétisation digitale et les compétences de l'individu à lire et à écrire divers types de textes (Lankshear et Knobel, 2011). Un jeu sérieux éducatif constitue un excellent outil de soutien des procédures pédagogiques qui introduisent les enfants au savoir social. Comme le soutient J.P. Gee (2003), ce type de jeux peut être utilisé dans le processus éducatif parce qu'il constitue un environnement pour l'apprentissage nouveau et attractif, et devient une motivation pour l'apprentissage parce qu'il associe loisir et éducation⁵ (ce que dans la littérature anglo-saxonne a défini comme « edutainment »).

Étant donné que le but principal des cours de grec en dehors du temps scolaire était l'apprentissage de la langue, le jeu a été conçu pour devenir un support pour la création de situations communicatives à l'intérieur desquelles chaque élève pourrait développer sa capacité d'apprentissage personnelle, à son propre rythme et en faisant ses propres liaisons (Cope & Kalantzis, 2001). La logique pédagogique du jeu avait aussi comme but le renforcement de l'identité des élèves (Cummins, 1999), ce qui permettrait la libération de leurs compétences communicationnelles.

Dans un premier temps, nous allons exposer les clés de la conception du jeu, son contenu et ses règles, et dans la suite nous allons montrer comment cet outil pédagogique fonctionne, tant au niveau de l'amélioration de compétences linguistiques (en l'occurrence le grec) qu'au niveau du renforcement de l'identité des enfants. Nous

allons également montrer comment la forme du jeu ainsi que son contenu ont mobilisé la curiosité des enfants et les ont amenés à produire, des textes de plusieurs sortes en grec, à développer leurs compétences communicationnelles et à devenir producteurs eux-mêmes de textes médiatiques (vidéos, présentations en power point, bandes dessinées, publicités). Ainsi, un support qui n'avait pas initialement comme but l'éducation des enfants aux nouveaux médias, a tout de même fonctionné comme un point de départ pour la découverte de l'intérêt et des possibilités de la technologie et a constitué un prétexte au développement de leur créativité, et par là même renforcé leur connaissance du grec.

Étant donné que ce jeu est spécialement conçu pour une population spécifique et pour les besoins du projet mentionné ci-dessus, il faut avant tout donner des éléments de compréhension du contexte historique et social de la région ainsi que du projet en question (PEM).

Le contexte historique et social

En Thrace vit une importante minorité musulmane d'environ 100.000 à 120.000 personnes. Historiquement, cette minorité a été exemptée de l'échange des populations qui a eu lieu entre la Grèce et la Turquie au lendemain de la défaite grecque en Asie mineure en 1923⁶.

La minorité musulmane est la seule minorité reconnue officiellement en Grèce et son sort est régi par le Traité de Lausanne de 1923. Pour des raisons historiques, la définition officielle de ce groupe s'est faite sur la base de la religion. Mais au-delà de la religion commune, la minorité musulmane n'est pas un groupe homogène du point de vue ethnique, ni linguistique. Elle est composée de trois parties : les Turcs, groupe dominant, turcophone, d'origine et d'identité ethnique turque ; les Pomaks, groupe slavophone qui vit dans la zone montagnarde de la frontière avec la Bulgarie, dont l'origine est très controversée et l'identité encore plus complexe ; les Tsiganes, beaucoup moins nombreux, pour la plupart bilingues (parlant le romani et le turc). Malgré cette diversité, la langue dominante au sein de la minorité est le turc en termes tant quantitatifs que symboliques, et la plupart de ses membres se déclarent Turcs. Il en est de même pour ce qui est de l'ethnicité.

Les autorités grecques refusent de reconnaître la minorité en termes ethniques, afin de ne pas reconnaître explicitement d'identité turque, car au niveau des représentations collectives, la revendication du caractère turc de la minorité est perçue comme une menace, le Turc incarnant la figure adverse de l'« Autre » par excellence dans le récit dominant de l'histoire de la Grèce. Pendant longtemps, les autorités grecques ont donc traité les musulmans restés en Thrace, non pas comme des citoyens grecs aux

droits égaux mais plutôt comme une menace permanente à l'intérieur du territoire national. La politique de discriminations suivie à l'égard de la minorité a engendré la ségrégation de ce groupe et sa mise à l'écart sociale⁷ (Askouni, 2010).

Selon ce qui a été conclu par le Traité de Lausanne, l'enseignement primaire est dispensé dans des écoles bilingues, dites « minoritaires », destinées exclusivement aux enfants de la minorité. Ce réseau comprend 210 établissements où sont actuellement scolarisés environ 6.000 élèves. Le curriculum de ces écoles est divisé en deux parties enseignées respectivement en grec par des enseignants grecs (des « chrétiens » selon la catégorisation officielle) et en turc par des enseignants appartenant à la minorité (des « musulmans »)⁸. De nom bilingue, le curriculum n'est en fait qu'une juxtaposition des deux parties sans lien essentiel entre eux ni coopération des enseignants. Au-delà des problèmes pédagogiques qu'elle pose, l'organisation de l'enseignement en deux parties bien distinctes, reproduit symboliquement au sein de l'école la division de la société (op. cit.).

Par plusieurs aspects, le profil social de ce groupe, en sa grande majorité rural, renvoie à une image de la société grecque quelques décennies auparavant. Le niveau éducatif de la minorité étant nettement inférieur à la moyenne nationale, témoigne de sa marginalité (Askouni, 2006). Les politiques de discrimination ont empêché la minorité de participer aux processus sociaux et économiques qui ont transformé les structures de la société grecque d'après-guerre, et l'ont enfermée dans une sorte d'« immobilité » sociale. Même les changements en train de s'effectuer actuellement au sein de la minorité (processus d'urbanisation, migration, mobilité sociale), rappellent ceux qui se sont produits dans la société grecque dans les années 60.

A partir des années 1990, la politique de l'état grec commence à s'infléchir, sous la pression des instances européennes pour ce qui est du respect des droits des minorités, mais aussi ayant constaté l'échec de la politique antérieure. Des nouvelles mesures institutionnelles sont prises pour remédier aux discriminations du passé et favoriser le développement économique de la région (Anagnostou-Triandafyllidou, 2007). L'éducation fait partie des priorités majeures de cette politique. En 1996, une mesure de discrimination positive ouvre les portes de l'enseignement supérieur aux membres de la minorité pour la première fois⁹. En 1997, un projet d'intervention éducative (PEM) est lancé, toujours en vigueur, qui vise à faire face aux problèmes accumulés par le passé et à créer les conditions d'intégration des membres de ce groupe dans la société grecque en tant que citoyens à droits égaux. Le jeu que nous allons présenter fait partie des actions entreprises dans le cadre de ce projet. (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki et Plexoussaki, 2011).

Le Projet d'Éducation des Enfants de la minorité musulmane (PEM) de Thrace

Au début du PEM (1997) l'équipe d'intervention a dû faire face à d'énormes problèmes : isolement géographique et social de la minorité, enfants qui ne parlaient pas le grec et fréquentaient les écoles minoritaires, manuels scolaires inadéquats, enseignants pas du tout préparés à enseigner dans ce contexte, et bien sûr obstacles politiques (Frangoudaki, 2008).

Le grand défi du projet était de traduire ces conditions critiques dans une stratégie d'intervention spécifique. L'intervention devait être holistique, comprenant la recherche, le développement de matériel éducatif, des actions de transformation au sein de la structure scolaire (changements du curriculum, approches novatrices à la pédagogie et formation des enseignants en poste), ainsi que des activités éducatives au sein de la communauté (Androussou, Askouni, Dragonas, Frangoudaki et Plexoussaki, op. cit.).

La logique pédagogique adoptée pour le développement de nouveaux matériaux éducatifs a été inspirée par les principes de la pédagogie critique (Freire, 1973, Apple, 1982, McLaren, 1992) et transformatrice (Cummins, 2004). Lors de l'élaboration du matériel pédagogique, une méthodologie ouverte a été adoptée. Dans cette approche, l'alphabétisation est considérée comme une pratique sociale (Baynham 1995). L'accent a été mis sur l'acquisition des compétences dans l'utilisation et l'interprétation de toutes les sources de sens possible (visuel, linguistique, technologique) ainsi que la production du langage.

Dans cette perspective, des actions et des interventions en dehors de l'école ont été également organisés. Des Centres Communautaires (KESPEM)¹⁰ ont été créés dans les deux grandes villes de la région (Xanthi et Komotini) et dans dix autres communes importantes. L'idée de la création des KESPEM a eu comme point de départ /le besoin? de contourner l'inertie de l'institution scolaire et de créer un espace d'acceptation réelle des membres de la minorité. Le personnel engagé dans ces Centres est mixte, issu de la minorité et de la majorité et bilingue. Ils offrent plusieurs activités éducatives: cours de grec aux enfants de la minorité (du préscolaire au lycée) avec utilisation d'ordinateurs, cours de grec pour adultes, une bibliothèque, conseils psychologiques pour enseignants et parents, organisation d'événements et d'activités culturelles. Les cours des KESPEM sont actuellement suivis par 1500 élèves d'âge scolaire et préscolaire.

En parallèle, quatre KESPEM itinérants fonctionnent rendant quotidiennement visite à 46 villages isolés et éloignés dans les trois départements de Thrace. Les centres itinérants sont des fourgonnettes aménagées, chacune équipée de quinze ordinateurs portables, avec accès à internet, appareils photos, une bibliothèque de 150 titres sélectionnés de livres pour enfants, ainsi que des jeux éducatifs de connaissances, des jeux de société, des puzzles, des cartes géographiques. Des enseignants-animateurs

spécialement formés organisent sur une base hebdomadaire des cours de trois heures d'aide à l'apprentissage du grec dans chacun de ces villages isolés. Actuellement 850 élèves suivent ces cours de manière régulière.

Le « Mal de la malle » : un outil pédagogique polyvalent

C'est dans les KESPEM fixes et itinérants que les enfants jouent au « Mal de la malle ». Ce jeu sérieux éducatif a été conçu par rapport aux besoins de ce terrain particulier en lien avec les interventions éducatives du PEM. Plus précisément, le jeu a été créé pour être utilisé comme matériel éducatif principal dans le cadre d'activités pédagogiques en dehors de l'école par des animateurs formés dans le cadre des KESPEM, c'est-à-dire dans un cadre éducatif permissif en dehors de l'institution scolaire formelle (Hull et Schultz, 2002). Son objectif principal est l'amélioration de la connaissance du grec des enfants de la minorité. Nous allons ici défendre l'idée qu'un jeu éducatif électronique multitâche peut représenter une importante motivation pour l'apprentissage de la langue, même en étant exigeant en termes de connaissances, lorsque son contenu prend en compte le *contexte* auquel il s'adresse. L'objectif principal du support était de créer la motivation adéquate pour ces enfants afin qu'ils améliorent leurs compétences en grec et de donner en même temps aux enseignants-animateurs¹¹ un outil pédagogique approprié pour ce contexte. Il s'agit d'une condition éducative différente de celle d'une classe d'école pour laquelle ils/elles sont préparés pendant leurs études universitaires. Ils/elles sont appelé/ées à travailler en fixant chaque fois des objectifs cognitifs et pédagogiques adéquats pour chaque groupe d'enfants, sans avoir recours à un curriculum établi, comme c'est le cas dans l'éducation formelle¹². Il fallait alors que cet outil soit simultanément flexible et structuré, donnant aux enseignants une boussole pour pouvoir élaborer un plan de travail différent pour chaque groupe d'enfants.

Enjeux politiques et éducatifs

Les enfants de la minorité de Thrace sont soit bilingues (turc-grec) soit trilingues (pomak-turc-grec). A part ces langues, ces enfants apprennent l'arabe pour le coran et souvent l'anglais. Dans tous les cas de bilinguisme le sujet de l'enseignement de la seconde langue (dans notre cas le grec) ¹³ relève, en dehors de la question de la méthode d'enseignement adéquate, des questions liées aux rapports hiérarchiques entre les deux langues et, de manière plus large, des rapports de pouvoir qui existent dans chaque contexte social et culturel (Cummins, 2005). Concrètement, dans le cas silencieusement conflictuel de la Thrace, la première chose que nous devons prendre en compte pour organiser des activités pédagogiques auxquelles les parents de la minorité

accepteraient d'envoyer leurs enfants, était la position du grec. Le grec, en tant que langue de la majorité avait exprimé pendant longtemps la domination du groupe majoritaire - et sa maîtrise correspondait souvent, aux yeux des responsables de la minorité et de la presse minoritaire, à une assimilation par le côté grec et était donc reçue comme une « menace » pour l'identité de la minorité. Il fallait donc que l'intervention éducative des centres, itinérants et autres, soit organisée de telle manière qu'elle ne soit pas associée à une logique d'assimilation et qu'elle ne soit pas perçue comme une menace, une « intrusion » des représentants du groupe dominant¹⁴. Comme nous l'avons souligné plus haut, selon le Traité de Lausanne (1923) qui définit les obligations pour les deux pays (Grèce et Turquie) pour leurs minorités respectives (à Istanbul et en Thrace), le programme de l'école minoritaire est constitué par les matières du programme turcophone enseignées en turc et celles du programme hellénophone enseignées en grec. Parmi les revendications et demandes constantes des dirigeants de la minorité vis-à-vis de l'état grec est le maintien de l'équilibre entre les deux langues en termes d'heures d'enseignement.¹⁵ Dans ce sens, l'activité des KESPEM (par excellence celle des itinérants) risquait d'être perçue comme une menace contre l'ordre établi et une tentative d'assimilation. Gutiérrez (2006) utilise le terme d'« innocence blanche » (white innocence) et explique que dans la recherche et l'intervention en éducation nous ne pouvons pas approcher les groupes dominés comme des « innocents », en croyant que nous pouvons dépasser les rapports de pouvoir et de domination. Elle soutient que dans ces cas nous devons être des chercheurs-intervenants conscients et que nous devons essayer de prendre en compte dans notre travail, de manière visible et explicite, les rapports de pouvoir et de domination et ne pas adopter uniquement une position neutre. Tant l'intervention éducative dans les centres mis en place par le PEM que la production de ce jeu éducatif s'inscrit dans cette conception scientifique et idéologique.

La logique pédagogique du jeu

Le titre original du jeu (*O sevdas tou sedoukiou*) fait référence aux deux principales langues de la région : « *sevdas* » et « *sedouki* » sont deux mots grecs, qui sont des emprunts de la langue turque et sont d'utilisation répandue dans les deux langues. « *Sevda* » signifie mal d'amour et « *sedouki* » signifie une malle, l'objet qu'on utilise souvent dans les maisons pour ranger des objets anciens. Ces deux mots font directement référence à la langue turque et donc à l'identité minoritaire. Compte tenu du contexte politique que nous avons décrit plus haut, ce choix est évidemment symbolique. Il donne directement le message de respect de l'identité minoritaire et surtout du non alignement avec une logique d'exclusion et de dissimulation de « l'autre ».

Le jeu a été conçu sur le principe pédagogique « j'apprends à apprendre » : la connaissance n'étant pas conçue comme une information stérile mais comme le résultat d'un

processus combinatoire, d'un voyage entre le vécu et la nouvelle information (Giordan, 1998). Il s'agit, en fait, d'un jeu qui s'inscrit dans une approche transversale de la connaissance, non seulement quant à son contenu mais aussi à sa forme : elle montre aux enfants comment combiner des informations de différentes sources (électroniques et imprimées) et comment chaque sujet peut être traité de plusieurs et différents points de vue. Ainsi, la thématique des textes du jeu passe du familier, du local, au lointain et universel. C'est un matériel qui se veut intéressant pour les enfants, qui vise à concerner leur réalité et respecter leur identité.

Le rôle de l'enseignant est un rôle d'animateur et de médiateur : il organise le groupe qui joue à l'ordinateur, il anime le processus, et garantit le respect des règles du jeu. Le jeu est prévu pour être joué en groupe et pas individuellement. Le choix de l'apprentissage social veut que les enfants apprennent à coopérer et à coexister pour pouvoir jouer le jeu, sans pour autant être en concurrence entre eux.

Description du jeu

Le fil conducteur du jeu est le scénario, que les enfants-joueurs découvrent quand ils ouvrent le premier écran : un groupe d'enfants pendant l'été dans une colonie de vacances à Samothrace¹⁶ trouve une malle (*sedouki* en grec) abandonnée. En l'ouvrant ils découvrent une lettre dans laquelle la malle raconte son histoire. Il s'agit d'une malle pleine d'objets et de souvenirs d'un long périple qui commence à la fin du 19^{ème} siècle aux bords de la Mer Noire, passe par les Balkans, traverse la Méditerranée, arrive à Alexandrie et de là va à Marseille, voyage jusqu'en Turquie, passe en Grèce, émigre en Europe et termine son parcours à Samothrace. Dans chacun de ces trajets la malle change de propriétaire (commerçants, marins, réfugiés, immigrés). Son histoire représente différentes versions de déplacements dans l'histoire contemporaine grecque (diaspora, immigration économique, réfugiés pour cause de guerre, échanges de populations). En passant par l'Allemagne la malle change de mains entre un immigré provenant de la majorité et un autre de la minorité de Thrace. La malle explique dans la lettre qu'elle veut repartir et bouger dans le monde mais qu'elle a perdu ses six roues. Les joueurs sont appelés à trouver les roues pour l'aider à recommencer à voyager.

Ce choix du scénario donne la marque de notre point de vue : une lecture de l'histoire contemporaine grecque qui met l'accent sur les déplacements de populations, l'immigration, les changements de frontières dans les Balkans à cause des guerres, les liens entre la Turquie et la Grèce. Ce point de vue traverse la totalité des textes et des images du jeu, qui a six niveaux différents avec le degré de difficulté linguistique augmentant à chaque niveau.

Chaque niveau est composé par des jeux (de mémoire, de correspondances, de regroupement, de mots à découvrir), des textes et des activités sur les textes

(production écrite, jeux par rapport à la langue, opérations mathématiques, arts plastiques, comparaison entre la forme électronique et imprimée de l'écrit, ou combinaisons de ces formes). Il y a en tout 89 textes avec leurs activités correspondantes et 89 jeux, qui sont présentés l'un après l'autre dans la suite du jeu : un texte avec des activités, un jeu, un texte avec des activités et ainsi de suite. A la fin de chaque niveau les enfants « gagnent » une des roues de la malle. Quand ils gagnent la sixième roue la malle est prête à voyager de nouveau. Et cette fois-ci ce sont les enfants eux-mêmes qui choisissent ses destinations et qui « écrivent » leur propre histoire.

Le jeu est multitâche, utilisant comme ressources de sens plusieurs supports (textes, images et jeux) et fait constamment référence à d'autres sources extérieures (livres scolaires du PEM, livres d'enfants et encyclopédies, cartes, dictionnaires, photos sur internet). Ainsi, alors qu'il s'agit d'un jeu sur un support électronique, il utilise également comme supports d'autres sources de savoir et associe le monde virtuel avec le monde du livre traditionnel. Il s'agit d'un voyage dans le temps et dans l'espace, d'une bibliothèque électronique avec des sujets d'histoire, de géographie, d'éducation sociale et politique, d'art et de vie quotidienne. Il alterne entre le travail individuel et collectif et donne constamment des prétextes pour la production de textes courts mais aussi plus longs.

Les textes dans le jeu sont courts, environ 350-500 mots, et selon le niveau du jeu le niveau de difficulté augmente. Chaque texte est accompagné d'un court vocabulaire à la fin. Les textes se réfèrent tant à des sujets proches et familiers aux enfants de la minorité, comme les fêtes locales (la fête de la cerise), les coutumes communes entre les deux communautés (p.ex. le courbani¹⁷), les monuments de la région de Thrace (Imaret à Komotini, l'horloge a la place centrale de Xanthi, le site archéologique de Maronia), qu'à des sujets très lointains comme les fleuves d'Afrique (Okavango), les monuments et capitales d'Europe (la petite sirène à Copenhague, la Tour Eiffel à Paris, le Big Ben à Londres), les grandes personnalités historiques (Venizelos, Gandhi, Martin Luther King). Tous les textes ont une dimension historique et, au-delà de leur caractère encyclopédique, insèrent leur sujet dans un contexte historique, social et politique. Chaque texte apparaît sur l'écran sur une carte du monde et se centre petit à petit sur la région géographique dont il traite. Ce processus ainsi que la date à laquelle se réfère le texte, qui apparaît sous la forme d'un chronomètre rapide inversé (qui part d'aujourd'hui et va jusqu'à la date concernée), visualise le cadrage de l'information en la place dans son contexte historique et social. Cette manière de travailler se distingue de la logique purement scolaire qui favorise un apprentissage pathétique, où les connaissances sont cumulées comme « *l'argent dans une banque* » selon l'expression utilisée par Freire (*banking education*) (Freire et Macedo, 1987), et encourage la lecture critique de la réalité, en associant le savoir au jeu et le local à l'universel.

Une grande partie des textes sur les six niveaux sont des textes qui font référence à des fleuves (Evros, Nil, Danube etc.). Les fleuves dans cette région de la Grèce sont nombreux et très familiers pour les enfants : ils y vont souvent avec leurs familles, les pâturages de leurs troupeaux ne sont pas loin. De plus, il s'agit d'un endroit où l'on s'amuse (plongeurs en été, pêche). La description des fleuves ne se limite pas sur les informations géographiques classiques, ni exclusivement sur la faune et la flore, mais fait toujours référence aux liens des fleuves avec les cultures des régions qu'ils traversent, avec les voyages, le commerce, les échanges, les langues.

Sur le fleuve Evros, par exemple, qui est la référence « nationale » par excellence pour la frontière entre la Grèce, la Turquie et la Bulgarie, le texte met l'accent sur le nom qu'il porte dans chaque pays, sur la responsabilité des trois pays qu'il traverse concernant les questions de pollution, ainsi que sur les échanges commerciaux et les voyages au long de plusieurs siècles. Un autre exemple est un texte sur la « République de Gumultzina ». Il s'agit d'un fait historique : en 1919, quand la Thrace était sous administration des Alliés et sous la responsabilité des forces françaises, la région connaît pendant trois mois un statut de liberté particulier auquel les sujets ottomans locaux donnent le nom de République de Gumultzina (c'est le nom de la ville de Komotini en turc). Cet épisode n'est pas évoqué dans l'histoire enseignée officiellement à l'école, mais occupe pour la minorité une place centrale dans leur récit de l'histoire locale. De cette manière, l'ensemble du matériel (scénario et textes) tente de créer une brèche dans le récit ethnocentrique officiel de l'histoire de la région, en faisant revenir à la surface des versions tenues sous silence. Le jeu ne rentre donc pas dans une logique et un récit assimilationnistes émanant du groupe dominant, mais s'efforce de créer des fissures à ceux-ci en renforçant simultanément l'identité des enfants. C'est en fait une lecture qui intègre dans le récit l'existence de la minorité en s'éloignant de l'optique dominante.

Dans le déroulement linéaire du jeu, les textes sont lus à l'écran et sont écoutés en groupe par les enceintes de l'ordinateur. Les questions suivant les textes, ne sont pas juste des questions de compréhension du texte : les enfants sont appelés à chercher une information complexe. A plusieurs reprises par exemple, quand le texte fait référence à un événement historique grec (comme à la chronologie de la construction d'un temple ancien ou à la révolution de 1821) la question demande aux enfants d'avoir recours au « Chronologio »¹⁸ et de trouver qu'est-ce qui s'est passé d'autre à la même date p.ex. en Europe, ou en Chine, ou en Afrique. Ainsi, alors que les enfants partent d'une information locale-nationale ils s'ouvrent à une lecture de l'histoire à des époques et lieux parallèles. Ils cherchent les lieux qui sont évoqués dans les cartes, ils combinent les informations et sortent d'une logique étroitement ethnocentrique. En d'autres occasions on leur demande de trouver une information dans un dictionnaire, ou de calculer une

distance, ou d'écrire une histoire. Ce qui est attendu est que les textes du jeu soient à chaque fois le point de départ qui conduira à d'autres activités. Si les enfants ont des difficultés au niveau de la langue, de compréhension du texte, l'enseignant(e) les aide en expliquant les points difficiles, en explicitant le sens général. L'objectif est que les enfants s'intéressent au sujet du texte pour se mobiliser en développant diverses compétences en communication.

Dès qu'ils ont fini le travail sur le texte (c'est-à-dire répondre aux questions soit en écrivant quelque chose, soit en dessinant, en fabriquant ou en mettant en scène) les enfants se trouvent devant l'écran avec un jeu. Ils doivent y jouer pour arriver au prochain texte. A ces jeux ils peuvent utiliser comme support des photos de footballeurs, de chanteurs qui ont participé au concours de l'Eurovision, d'acteurs de séries télé, de marques de voitures, de monuments dont il a été question dans les textes, des photos de la région de Thrace etc. Les enfants sont amenés à trouver deux mêmes photos ou de les classer en groupes (les fleuves, les lacs), mettre en rapport des mots entre eux (les capitales avec les pays, les drapeaux avec les pays). Cette alternance entre des textes à contenu « sérieux » et des images touchant aux centres d'intérêt des enfants, renvoie au jeu en dehors de l'école. Cela fonctionne comme un pont entre le familier et le non familier, le ludique et le sérieux et surtout comme une preuve que le grec n'est pas uniquement « scolaire » mais peut aussi servir à exprimer leurs occupations quotidiennes et leurs centres d'intérêt. L'alternance entre les textes et les jeux crée une situation d'apprentissage sur la base du plaisir et de la joie (Resnick, 2011). Les enfants s'amusent beaucoup quand de manière inattendue ils retrouvent des images de leur propre vécu, en tant qu'enfants qui jouent et pas en tant qu' « élèves ». Les images et les jeux transmettent aux enfants le message que le savoir ne se limite pas au contenu scolaire officiel, mais peut également comporter leurs expériences quotidiennes et leurs activités, qui sont d'habitude considérées par l'institution scolaire comme « inutiles ».

Les textes du *Mal de la malle* sont exigeants du point de vue linguistique et cognitif mais ils sont basés sur le vécu des enfants, en adoptant l'optique de l' « apprentissage contextualisé » (situated learning) (Gee, 2004). Leur but n'est pas uniquement que les enfants apprennent bien le grec, mais qu'ils sentent que le grec peut aussi exprimer leurs propres expériences, leurs angoisses, leur histoire. Cela fonctionne parce qu'ils s'aperçoivent que le jeu inclut aussi leur récit historique, il ne passe pas sous silence ce qui « leur » est proche. Il y a, en fait, de la « place » pour eux aussi.

Tout le contenu du jeu est une incitation continue au déplacement, un itinéraire imaginaire qui traverse l'espace et le temps, les cloisons des cultures et des langues et par conséquent crée une dynamique en soi qui donne aux enfants le désir d'apprendre et de créer. D'ailleurs « *la lecture du monde (world) vient avant la lecture du mot*

(word), et la lecture du mot présuppose constamment la lecture du monde...» (Freire et Macedo, 1987 : 37).

Dans une région avec tant de problèmes sociaux et auprès d'enfants qui souffrent d'isolement social et de la non-acceptation de leur identité, la logique qui sous-tend la conception de ce jeu s'appuie sur les principes d'une pédagogie transformative, telle que l'a définie Cummins (2000), puisqu'elle met l'accent sur le changement social qui est le but principal d'une telle approche pédagogique. Cummins (2000 : 281) note que « la pédagogie transformative a comme objectif de créer de tels motifs dans la relation enseignant-élève qui permettent de négocier ensemble et de transformer la manière traditionnelle par laquelle l'éducation reproduit les inégalités sociales et économiques ». A travers ce processus de jeu les enfants acquièrent le mécanisme d'accès au savoir et ceci les amènent d'une position d'exclus à une position active et participative. Les exemples que nous analyserons dans la suite, illustrent ce déplacement d'une position à l'autre.

Le Mal de la Malle pour l'année 2012-2013 a été utilisé par 2000 enfants âgés de 6 à 12 ans qui participaient aux activités des KESPEM, fixes et itinérants. Son usage a eu comme résultat des productions très diversifiées et sur plusieurs supports (papier, ordinateur, vidéo, maquette). Ici, nous ferons référence à des exemples tirés des activités pédagogiques des KESPEM itinérants, dont nous assurons la responsabilité scientifique.

Le jeu à l'œuvre aux KESPEM itinérants : exemples sur le terrain

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les KESPEM itinérants fonctionnent dans une condition particulière : ils desservent 46 villages isolés dans les montagnes des trois préfectures de la Thrace, difficiles d'accès - car l'état des routes est très mauvais. Il s'agit des petites communautés rurales, habitées par des familles pauvres, où les enfants contribuent au travail agricole saisonnier pour aider leurs parents. Elles sont organisées sur un mode de vie traditionnel, autour des familles, suivant les coutumes de leur religion¹⁹. Dans la plupart de ces villages les filles portent le foulard. Les hommes se déplacent pour travailler (soit en Grèce, soit en Allemagne comme ouvriers non qualifiés) et les enfants grandissent avec leurs mères et leurs grands-parents. Leur divertissement quotidien est la télévision turque (la plupart des maisons possèdent des antennes paraboliques), sur laquelle ils suivent les nouvelles, des séries télévisées, des films, et ne sortent du village que pour aller quelques fois au bazar du samedi à la grande ville la plus proche. Ces petits villages (de 100 à 450 habitants) ont d'habitude un café, une petite épicerie, la mosquée et l'école.

Les enfants n'ont pas d'autres activités que l'école minoritaire, les cours du coran tous les jours à la mosquée, et le travail agricole avec leurs parents. Ils n'utilisent le grec que pendant les heures du programme hellénophone de l'école minoritaire et leur niveau est assez bas. L'intervention des KESPEM itinérants, une fois par semaine pour trois heures, a comme but de créer un espace de permissivité et d'acceptation afin que les enfants puissent travailler le plus possible sur leur grec tout en acquérant des savoirs diversifiés. Comme il s'agit de petits villages, le nombre des enfants qui suivent les cours est assez restreint (de 6 à 26 enfants maximum) et leurs âges mélangés (de 5 à 12 ans).

Le jeu sérieux dont il est question ici, constitue l'outil pédagogique principal pour le processus éducatif de ces cours. Les enseignants - animateurs l'utilisent comme point de départ pour organiser autour des textes découverts sur le jeu, des activités pédagogiques très variées : jeux de rôles, lecture de livres d'enfants, constructions, dessins, recherches sur Internet, vidéo, power point. Le but principal étant l'amélioration du grec, ils travaillent également d'autres compétences comme l'usage des ordinateurs et des diverses sources d'information (internet, livres, cartes géographiques etc). Pendant une année, les enfants ont beaucoup « voyagé » lors des cours ; d'Istanbul, au fleuve Evros, en passant par Doxipara - un site archéologique en Thrace -, en traversant le Danube, l' Amazone, la forêt de Dadia (en Thrace), le delta de l'Okavango (en Afrique), en visitant la pyramide de Khéops, le temple d'Artémis à Ephèse (Turquie), Los Angeles, New York, la Place Omonoia (Athènes), la Nouvelle Orléans, et ces voyages les ont conduit à produire une grande gamme de textes conventionnels et médiatiques (ppt, vidéos, bandes dessinées, publicités etc.).

Les quatre exemples qui suivent ont été choisis comme représentatifs du travail pédagogique effectué aux KESPEM itinérants. Ils proviennent de quatre villages distincts, donc dans des contextes aussi bien similaires que différents, et par conséquent nous permettent de tirer quelques conclusions sur l'usage de ce jeu. Les productions présentées ci- dessous constituent un vrai outil d'évaluation du jeu, leur analyse nous permettant de constater comment le jeu a fonctionné en premier sur le plan de l'amélioration du grec, son objectif principal. En outre, ces productions, pleines d'éléments de soi, peuvent être vues comme l'expression d'une dynamique identitaire.

D'Agrianni à Paris

A Agrianni, (451 habitants) village montagneux du département de Evros, 1h30 de route de Komotini, où la majorité des enfants sont d'origine Tsigane à la scolarisation très instable, un groupe de 22 enfants (14 filles et 8 garçons), d'âges variés, suivent systématiquement les cours des KESPEM itinérants.

Au milieu de l'année scolaire, en travaillant le texte pour la Tour Eiffel (niveau 4 du jeu), les deux enseignantes-animatrices²⁰ proposent aux enfants de trouver des informations supplémentaires sur Paris et d'écrire un texte. Les enfants proposent de faire une vidéo sur un voyage imaginaire à Paris. Ils se partagent en deux groupes : les uns écrivent le scénario et vont distribuer les rôles pour la préparation du voyage (comment y aller ? qu'est-ce qu'il faut emmener avec soi ?) les autres vont préparer le scénario et en arrivant à Paris (où loger ? comment trouver un hôtel ? à qui s'adresser pour demander des renseignements ? comment organiser une visite à la Tour Eiffel ?). Les équipes travaillent sur papier et sur ordinateur, ils décident pour les scènes, ils écrivent le script, ils distribuent les rôles. Ensuite ils tournent la vidéo avec l'appareil photo disponible à la fourgonnette (chaque enfant joue à son tour le rôle de l'opérateur avec l'aide du conducteur²¹). Une fois la vidéo finie ils travaillent sur le choix des titres, de la musique (en cherchant sur internet des chansons françaises), et des photos qu'ils ajoutent à leur production. Pour le montage ils travaillent avec les enseignantes et prennent des décisions, en discutant et en écrivant. Pendant cette activité ces enfants, qui d'habitude refusent d'écrire à l'école, sont tellement mobilisés qu'ils écrivent et parlent en grec dans des contextes communicationnels différents. Dans la première scène de la vidéo, les enfants apparaissent dans la cour de l'école discutant la décision d'aller à Paris. Ils vont chez le conducteur de la fourgonnette et lui demandent de les « conduire » à Paris. Une fois son accord obtenu, ils préparent leurs sacs de voyage en y mettant ce qu'ils croient nécessaire (de l'eau, une carte, de la nourriture, un appareil photo) et entrent dans la voiture. Ils montrent par la suite des photos des paysages traversés (images retrouvées sur internet accompagnées de musique française), alors qu'ils filment la fourgonnette en mouvement la faisant faire des tours dans la cour. On les voit enfin arriver fatigués à Paris. Ils cherchent un hôtel, une femme dans la rue les renseigne et ensuite la scène se déroule dans l'école, tenant lieu d'hôtel où se déroule tout un échange avec le réceptionniste qui leur donne leurs chambres. Suit un jeu de photos avec des sites de Paris, accompagné de musique française et enfin on retrouve les enfants faisant la queue pour visiter la Tour Eiffel et saluant la caméra. La petite cour de cette école qui se trouve au milieu du quartier gitan, clôturée d'un fil de fer barbelé, avec les eaux stagnantes de la pluie et les vêtements des familles étalés autour pour sécher, se transforme par leur imagination à « leur » Paris, en leur donnant un air « cosmopolite ». En somme, à partir d'un texte du jeu, les enfants ont écrit et communiqué en grec dans des circonstances « réelles », mais en même temps, ils ont acquis des connaissances concernant une ville européenne et ils ont appris des éléments de la culture française. Par ailleurs, ils ont travaillé sur les médias en apprenant les pas nécessaires pour faire une vidéo.

De Plagia à Athènes

A Plagia²² (293 habitants), un petit village de montagne à Rodopi situé à 45 km de Komotini (capitale du département), que la fourgonnette prend une heure et demie pour rejoindre par une route de montagne, 16 enfants (8 filles et 8 garçons) suivent les cours des KESPEM itinérants.

Les enfants ont produit une maquette et une vidéo à partir de plusieurs textes du jeu. Dans le cadre du deuxième niveau du jeu, ils ont travaillé sur quatre textes concernant la ville d'Athènes : la place Omonia, le métro d'Athènes, le musée de l'Acropole et la vieille mosquée (aujourd'hui un musée). Après avoir terminé l'élaboration de ces textes, l'enseignante-animatrice a proposé aux enfants de faire une synthèse écrite en utilisant les informations apprises sur Athènes. Les enfants ont proposé de faire une maquette d'Athènes. Une fois terminée, ils ont demandé de faire une vidéo présentant un programme de télévision sur Athènes sur une chaîne imaginaire, qu'ils ont appelé « Athènes TV ». La mise en œuvre de leur projet a nécessité différentes étapes: relire les quatre textes, écrire ensuite ce qui les a le plus impressionné et finalement choisir ce qu'il faut mettre dans la maquette. La construction de la maquette a été réalisée collectivement pendant un cours et a impliqué sept enfants (photo). Chaque enfant a décidé ce qu'il voulait mettre dans cette construction. Il a également décidé d'écrire un texte à ce sujet. Leurs sources ont été les images d'internet et une courte vidéo du site du Musée de l'Acropole simulant une visite au musée (<http://www.acropolis-athena.gr/>). Ensuite, les enfants ont décidé de faire une émission TV comme le journal télévisé du soir, où ils allaient présenter la ville d'Athènes. Ils ont discuté pour la production de la vidéo et distribué entre eux les rôles pour sa réalisation. L'un d'eux serait opérateur, les autres allaient présenter à tour de rôle devant la caméra des informations sur la maquette d'Athènes, chacun ayant écrit son propre texte pour la présentation. La vidéo a été tournée dans leur salle de classe. Sur une table il y avait la maquette de la ville d'Athènes. Devant la table un panneau indiquant « TV Athènes » et à côté de lui, un drapeau grec dessiné à l'envers par les enfants. Sur le côté droit de l'écran il y a une carte géographique de la Grèce. Le cadre se réfère au journal télévisé. Chaque enfant a présenté l'un des bâtiments de la maquette et il/elle a lu le petit texte qu'il/elle avait préparé, en donnant des informations sur le bâtiment choisi. Ils ont présenté dans l'ordre: des informations générales sur Athènes et le musée de l'Acropole, la vieille mosquée à Athènes (aujourd'hui un musée), le métro, le bloc d'appartements à Athènes, un hôpital, une boulangerie et le Parthénon.

Dans ce village les enfants ont réussi à faire un travail synthétique : en partant de quatre textes du jeu sur Athènes, ils représentent le nouveau savoir acquis sur une maquette, où ils choisissent de mettre ce qu'ils considèrent plus intéressant pour eux. Ils y mettent de l'histoire de deux côtés (Parthénon et mosquée), de la modernité

(métré et grands immeubles), des services sociaux manquant chez eux (hôpital), une boulangerie. C'est-à-dire, ils s'approprient du nouveau savoir en le recontextualisant dans une production à eux. Dans cet exemple le grec a été travaillé sur plusieurs formes orales et écrites, et en plus, il y a eu un travail de production avec les médias (vidéo).

De Kerasia à Ellis Island

A Kerasia²³ (135 habitants), village montagneux de Rodopi, 6 enfants (4 filles, toutes portant le foulard, et deux garçons) suivent régulièrement les cours des KESPEM itinérants. Le village se trouve à 1h30 de distance de Komotini, souvent inaccessible l'hiver à cause du mauvais état de la route et de la neige qui tombe systématiquement. Ici il n'y a ni café, ni épicerie.

Les enfants, vivant loin des développements technologiques, ont été depuis le début des cours enthousiasmés par les ordinateurs et les appareils photos. Ils se sont très vite familiarisés avec leur usage et voulaient toujours travailler avec l'ordinateur. L'enseignante-animatrice a reconnu ce désir comme une motivation pour le travail, et trouvait toujours une occasion pour les y faire travailler et leur proposer de nouvelles possibilités de création offertes par internet. Elle leur a donc proposé de travailler les textes du Mal de la malle et ensuite de créer sur un programme en ligne leur propre bande dessinée qui raconterait les aventures de la Malle. Les enfants ont travaillé le niveau 2 du jeu et choisi les informations qui les intéressaient dans chaque texte. Ils ont souvent attribué à la Malle des qualités humaines, imaginé des situations où la Malle rencontre les « autres » et créé des dialogues en prenant chaque fois en compte les paramètres du contexte: par exemple, la Malle visite la Grande Muraille et se débrouille pour prendre contact avec une malle chinoise même si elle ne connaît pas la langue. Après avoir lu et travaillé sur un texte concernant Ellis Island à New York, ils ont cherché sur Internet des informations supplémentaires ainsi que des photos de l'endroit. Le texte se réfère à ce qui se passait sur l'île et comment les immigrés arrivant au début du siècle étaient contraints de changer leur nom pour être acceptés. Pour leur bande dessinée les enfants ont montré la Malle arriver sur l'île et demander la permission de se rendre à New York pour chercher du travail. Lorsque l'employé qui enregistrait l'information a entendu le nom « Sevdas », il l'a demandé s'il vient du Japon et la malle a répondu avec réticence qu'il est de la Grèce. L'employé a alors changé le nom de la malle en James Box. Quand l'enseignante a demandé aux enfants comment ils ont pensé à ce nom, ils ont répondu que c'est une combinaison de James Bond, qui est constamment impliqué dans des aventures comme la malle. La dernière image de la bande dessinée montre la malle dans un coin avec en évidence l'étiquette indiquant son nouveau nom. Dans la discussion qui a suivi, les enfants se sont demandé s'il vaut la peine de changer son nom et son identité. Ils ont attribué à la malle des sentiments

de tristesse et de colère parce qu'elle a été obligée d'accepter une nouvelle identité. Or, ces enfants se voient souvent appelés par un nom chrétien parce qu'un enseignant hellénophone décide de changer leur nom. Et ils ont souvent entendu leurs parents dire que leurs patrons à Komotini ou ailleurs ont changé leur nom «pour qu'il soit plus facile à retenir». Ils sont donc souvent contraints d'accepter une identité «imposée» de l'extérieur²⁴. Les textes du Mal de la Malle et la transposition en bande dessinée, outre l'amélioration évidente du grec, leur ont permis d'exprimer leurs sentiments et leurs préoccupations à ce sujet. Ils ont projeté sur les aventures de la Malle leurs propres vécus, leurs soucis, leurs préoccupations, leurs pensées et leurs sentiments.

De Geriko au monde de la publicité

A Geriko²⁵, qui littéralement signifie « décrépit » (136 habitants), au département de Evros, à 2 heures de route de Komotini, les 12 enfants du village (7 garçons, 5 filles) suivent régulièrement les cours de KESPEM itinérants. Dans ce village, où les maisons sont dispersées dans la montagne, il n'y a ni café, ni épicerie. Il s'agit d'un village où les traditions religieuses sont respectées et où toutes les filles portent le foulard indépendamment de leur âge.

Malgré le fait que le matin, à l'école minoritaire, les filles et les garçons sont dans des classes différentes, les parents ont accepté qu'ils travaillent ensemble au cours des KESPEM. Pendant l'année scolaire 2012-13, l'enseignante-animatrice a choisi de travailler sur les textes concernant des villes au niveau 1, 2 et 4 du jeu. Ils ont ainsi visité Istanbul, Athènes, Paris, Lisbonne, New York, Los Angeles, Nouvelles Orléans, Londres.

Les enfants ont fait beaucoup de recherches sur internet, ils ont même travaillé avec google earth, ils ont fait des maquettes représentant leur village et un bazar au monde, et ils ont été très attirés par les publicités qu'ils ont vues dans les photos des grandes villes. Après avoir travaillé sur plusieurs publicités dans des revues, ils ont demandé de « faire la pub des KESPEM itinérants, un *produit* de leur village » (photo). Ils ont travaillé en groupe et ils ont créé une affiche sur laquelle ils ont dessiné la fourgonnette au milieu des enfants (filles sans foulard, garçons « modernes ») et avec des lettres majuscules multicolores ils y ont écrit des questions à leur « public », c'est à dire d'autres enfants de la minorité :

- « Si tu ne sais pas parler le grec, comment vas-tu expliquer ton problème ? »
- « Est - ce que tu es triste et tu pleures parce que tu ne connais pas le grec ? »
- « Tu connais la grammaire ? »
- « Tu sais composer des phrases justes ? »

« Tu sais parler, lire, écrire correctement le grec ? »

« Viens donc aux KESPEM itinérants pour pouvoir parler, lire et écrire correctement en grec ! »

En adoptant les stratégies de la publicité (attirer l'attention du public, l'intéresser, lui provoquer le désir d'acheter et enfin agir en achetant cet objet/cette idée), les enfants donnent plusieurs informations sur eux-mêmes et sur la place que ces cours ont pris dans leur vie. C'est un texte médiatique par lequel ils expriment leur lien affectif avec les KESPEM itinérants tout en parlant de leur situation d'enfants appartenant à une minorité, qui, ne connaissant pas la langue dominante, sont tristes et rencontrent de difficultés pour exprimer leurs problèmes aux autres. Cette production montre aussi leur connaissance informelle de la fonction publicitaire, via la télévision. Ils savent que les publicités « vendent », à part le produit, du prestige à celui qui le consomme. Elle démontre un approfondissement de la langue grecque (possibilité d'exprimer des significations subtiles et ludiques) mais surtout donne une idée sur la manière dont ils perçoivent la fonction du grec pour leur avenir.

En guise de conclusion

Les quatre exemples que nous venons de décrire nous permettent d'évaluer, dans un premier temps, les différentes fonctions de ce jeu en œuvre :

- *Le jeu comme motivation pour l'apprentissage* : les textes du jeu et sa forme ludique ont fonctionné comme une incitation à apprendre, à chercher plus d'informations dans les livres scolaires, les livres de la bibliothèque des KESPEM itinérants et sur Internet. Dans les quatre exemples que nous avons donnés, les enfants ont acquis des connaissances multiples qu'ils ont utilisées dans leurs productions. Ce savoir très varié a été acquis, en grande partie grâce à sa fonction ludique. Comme la plupart des jeux sérieux, il est utilisé pour autre chose que le simple divertissement (Susi, Johansson et Backlund, 2007) et appartient à la grande majorité des jeux sérieux qui visent à l'apprentissage et à l'éducation (Breuer et Bente, 2010). Ce jeu n'est pas seulement conçu comme un outil d'apprentissage, mais aussi comme source de motivation. Il prend en compte non seulement la contextualisation, la personnalisation et le choix, mais combine également des animations qui permettent aux enfants d'intégrer pleinement l'apprentissage dans le jeu. (Breuer et Bente, op. cit.).

- *Le jeu comme moyen de créativité* : le jeu a permis aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances qu'ils transforment par plusieurs moyens (jeux de rôle, maquettes, vidéos, etc.) à leurs propres productions. De cette façon, ils se familiarisent avec le processus créatif : la vidéo sur Paris, la maquette de la ville d'Athènes, la bande dessinée, la publicité peuvent être considérés comme une transition de l'espace virtuel

dans lequel ils ont été introduits par le jeu à une situation où ils organisent eux-mêmes les connaissances acquises en leur attribuant leur propre sens. La créativité ici n'est pas conçue comme une simple agilité intellectuelle à recombinaison des connaissances, mais comme une disposition plus large du comportement, car l'enjeu pour l'élève est social avant d'être purement scolaire. (Stenberg, 2003).

- *Le jeu comme incitation à l'utilisation des médias* : dans les quatre cas les enfants sont initiés de manière ludique, à travers l'expérience de la technologie et des médias (ordinateur, vidéo, internet), à des mondes nouveaux et à la découverte de nouveaux codes. Le support même du jeu sérieux a été très important, puisqu'il les a incités à utiliser les moyens technologiques pour s'exprimer. L'irruption, par le biais d'outils technologiques, de la modernité dans ces endroits culturellement et géographiquement isolés (certains littéralement coupés du monde) a bouleversé leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage et déverrouillé un grand potentiel de curiosité et de créativité, sans leur imposer un modèle à suivre.

Concernant les objectifs principaux de ce jeu sérieux nous pouvons dire que, sur le plan de l'amélioration de la langue grecque, nous constatons une nette évolution sur leurs compétences langagières. Pour jouer ce jeu, les enfants ont été obligés d'utiliser la langue grecque à différents niveaux et degrés de difficulté. Dans ce contexte, la langue est devenue non seulement fonctionnelle mais aussi attrayante, car elle leur a permis de créer et d'imaginer - comme ils le font en utilisant leurs langues premières. Cela a été renforcé par les enseignantes-animatrices qui ont créé un cadre de communication permissif, qui n'entrave pas l'imagination des enfants et ne pénalise pas leurs erreurs syntaxiques et/ou grammaticales, comme cela est le cas à l'éducation formelle. La langue est ainsi apprise dans des vrais contextes communicationnels et devient par là-même fonctionnelle. Dans les quatre cas, les enfants ont démontré qu'ils ont acquis un niveau de langue leur permettant de faire de l'humour, de jouer avec la langue et de l'utiliser pour exprimer leurs propres sentiments.

Sur le plan identitaire, le jeu a réussi à renforcer la confiance en soi et à aider les enfants à s'échapper du monde « fermé » de la communauté rurale isolée, à s'informer et à « participer » à une communauté plus large, tant à l'échelle nationale qu'internationale. Dans cette perspective, le jeu peut également être considéré comme cet espace « imaginaire » où des ponts sont jetés entre les cultures de la minorité et de la majorité, permettant ainsi la construction de formes d'identités complexes, pas encore affirmées dans la vie réelle. Comme nous l'avons présenté plus haut, dans cette région les enfants de la minorité sont scolarisés dans les écoles minoritaires, un système éducatif qui reproduit la ségrégation sociale qu'ils vivent quotidiennement. Ils sont donc enfermés dans un tiraillement continu entre la revendication d'une identité minoritaire (en excluant tout rapport à la majorité) et l'assimilation à l'identité majoritaire. Le

jeu, par son contenu mais également par sa forme (électronique, ouvert, ludique) et la manière dont il est utilisé durant les cours des KESPEM, crée une dynamique de mouvement qui leur permet de surmonter cette situation et d'essayer de construire une représentation de soi plus complexe, intégrant des éléments des différents univers rencontrés durant le jeu. Il est en fait un véhicule pour le transport virtuel des enfants au monde extérieur tout en renforçant leurs compétences en grec.

Le fait que ce jeu a été conçu comme un support pédagogique ouvert a comme résultat une pléthore des productions qui vont dans plusieurs sens selon le contexte précis chaque fois. Pour pouvoir évaluer son fonctionnement il faudrait dans l'avenir mettre en place une recherche qui tiendrait compte non seulement des résultats pédagogiques, mais également des « voix » des enfants-joueurs et de leurs enseignants animateurs, par l'intermédiaire des entretiens et de l'observation. Cette approche aurait pu reconstituer le chemin complexe de l'apprentissage, qui est la résultante de plusieurs paramètres.

Pour l'instant nous pouvons nous contenter d'affirmer que le pari pédagogique pris au moment de la conception du jeu, c'est à dire la motivation et la participation active des enfants, a été gagné. Pour avoir des éléments de compréhension plus solides il faut que nous suivions systématiquement les parcours du *Mal de la Malle* aux chemins de la Thrace et que nous proposons une recherche de plus grande envergure.

Bibliographie

- Akgönül, S. 1999. *Une communauté, deux états : la minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*. Istanbul : ISIS.
- Akgönül, S. 2008. *Reciprocity: Greek and Turkish Minorities: Law, Religion and Politics*. Istanbul: Bilgi University Press.
- Anagnostou, D. 1999. *Oppositional and Integrative Ethnicities: Regional Political Economy, Turkish Muslim Mobilization and Identity Transformation in Southeastern Europe*. Doctoral Dissertation, Cornell University.
- Anagnostou, D., Triandafyllidou, A. 2007. *Regions, minorities and European integration: A case study on Muslims in Western Thrace, Greece*. Athènes: ELIAMEP.
- Androussou, A., Askouni, N., Dragonas, Th., Frangoudaki, A. and Plexoussaki, E. 2011. "Educational and Political Challenges in Reforming the Education of the Muslim Minority in Thrace, Greece". *The International Journal of Learning*, vol. 17, no. 11, pp. 227-238.
- Apple, M. 1982. *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Askouni, N. 2006. *L'éducation de la minorité en Thrace : de la marginalité à la perspective d'intégration sociale*. Athènes : Alexandria (en grec).
- Askouni, N. 2010. « La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce : enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales ». *Éducation Comparée*, 4, pp. 21-47.
- Askouni, N., Plexoussaki, E. 2010. « Enquête auprès des familles appartenant à une minorité. Conflits politiques, distance culturelle et questions de méthode ». In : Tillard Bernadette, Robin Monique (dir.). *La recherche au domicile des familles. Démarche et savoir-faire*. Paris : L'Harmattan, pp. 97-117.

- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices*. London: Longman.
- Breuer, J. and Bente, G. 2010. "Why so serious? On the Relation of Serious Games and Learning". *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, vol. 4, no 1, pp. 7-24.
- Buchingham, D. 2007. *Beyond technology: children's learning in the age of digital media*, Cambridge: Polity Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. MacMillan, South Yarra.
- Kalantzis, M. and Cope, B. 1999. "Multicultural Education: Transforming the Mainstream". In: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London.
- Katsarou E. and Tsafos, V. 2009. "Dominant discourses vs. students subjectivities in Greek L1 Curriculum". *International Journal of Learning* 16(11), pp. 35-46.
- Katsarou E. and Tsafos, V. 2010. "Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education". *Critical Literacy: Theories and Practices* 4 (1), pp. 48-65.
- Kostopoulos, T. 2008. *La langue interdite. Suppression de l'Etat des dialectes slaves dans la Macédoine grecque*. Athènes : Vivliorama. (en grec).
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Children.
- Cummins, J. 2004. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalègre, J. 1997. *La Thrace grecque. Populations et territoire*. Paris : L'Harmattan.
- Dragonas, Th., Frangoudaki, A. (dir.). 2008. *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio. (en grec)
- Demetriou, O. 2013. *Capricious borders. Minority, population and counter-conduct between Greece and Turkey*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Frangoudaki, A. 2008. « La Thrace change : Commentaire sur les perspectives et les obstacles ». In : Dragonas Th., Frangoudaki A. (dir.). *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la réforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio. (en grec)
- Dragonas, Th. and Frangoudaki, A. 2000 " Educating the Muslim Minority in Western Thrace ", *Islam and Christian-Muslim Relations*, vol 17, no. 1, pp. 21-41.
- Freire, P. 1973. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire P. and Macedo P. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freire, P. 1998. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Westview Press, Boulder, CO.
- Gee, P.J. 1991. "Social Linguistics: Ideology in Discourses". London: Falmer Press.
- Gee, P.J. 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, P.J. 2004. *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Giordan, A. 1998. *Apprendre!*. Belin. Paris.
- Gutierrez, K. 2006. "White innocence: a framework and methodology for rethinking educational discourse". *International Journal of Learning*, 12, pp. 1-11.
- Hull, G., & Schultz, K. (ed.) 2002. *School's out! Bridging out-of school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lankshear, C. and Knobel, M. 2011. *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Glasgow: Open University Press.
- Mc Laren, P. (ed.) 1992. *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Australia: Albert Park Victoria, James Nicholas Publishers.

- Resnick, M. "Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning". [online]. MIT Media Laboratory. Dergarten.
- Sofou, E. and Tsafos, V. 2010. "Preschool Teachers Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece". *Early Childhood Education Journal*, 37(5), pp. 411-420.
- Sternberg, R. 2003. "Creative Thinking in the Classroom". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, no 3, pp. 325-338.
- Street, B. 1984. "Literacy in Theory and Practice". Cambridge: CUP.
- Street, B. 1995. "Social Literacies". Longman: London.
- Street, B. 2003. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". In: *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), pp. 77-91.
- Susi, T., Johansson, M. and Backlund, P. 2007. *Serious Games - An Overview* (Technical Report). University of Skövde, Skövde, Sweden.
- Troubeta, S. 2001. *Construire des identités pour les musulmans en Thrace. L'exemple des Pomaks et des Tsiganes*. Athènes : Kritiki-KEMO (en grec).
- Tsibiridou, F. 2000. *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discours ethnique et pratiques socioculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Yağcıoğlu, D. 2004. *From Deterioration to Improvement in Western Thrace: a Political System Analysis of a Triadic Ethnic Conflict*. Doctoral Dissertation. George Mason University.
- Zografaki M. et Askouni, N. 2013. « Éducation des filles, pratiques de famille et ruptures à la tradition : le cas de la minorité musulmane en Grèce ». In Françoise Hatchuel (coord.) *Transmettre ? Entre anthropologie et psychanalyse, regards croisés sur des pratiques familiales*. Paris : Editions Le Harmattan, pp. 127-156.

Notes

1. Cette traduction permet de garder le caractère d'allitération du titre original.
2. Il s'agit du projet « Education des enfants de la Minorité Musulmane » du Ministère de l'Éducation Nationale, co-financé par l'Union européenne (85%) et l'État grec (15%) et mis en œuvre par une équipe pluridisciplinaire (Dragonas et Frangoudaki, 2008) de l'Université d'Athènes. (www.museduc.gr). PEM est l'acronyme de ce Projet en grec.
3. Les personnes suivantes ont coopéré dans la production du *Mal de la malle*: Responsable Scientifique pour la conception pédagogique et la production : Alexandra Androussou ; Conception électronique : Miltos Kyrkos ; Illustration : Thodoris Tibilis ; Flash Programmer : Tassos Tsiaboulas., Sakis Plytas. ; Textes de documentation, activités pédagogiques: Anastasia Dimitriou, Victoria Lagopoulou; Révision linguistique : Maria Zografaki ; Correction typographique: Penny Didachou; Narration : Kostas Sidiropoulos, Marianthi Sontaki.
4. Nous nous inscrivons dans la logique qui soutient que l'alphabétisation (literacy en anglais) est avant tout une pratique sociale et pas simplement une compétence technique et neutre. Nous utilisons donc ce terme dans le sens attribué par les chercheurs du « New Literacy Studies » (NLS) (Gee, 1991 ; Street, 1995) représentant une nouvelle approche qui met l'accent non pas tant sur l'acquisition de compétences, comme dans les approches dominantes, mais plutôt sur ce que signifie penser l'alphabétisation en tant que pratique sociale (Street, 1985, 2003).
5. Notre matériel s'inscrit justement dans la logique du « edutainment » (Buchingham, 2007).
6. Il s'agit d'une vaste opération d'épuration effectuée sur la base de critères religieux, pendant laquelle ont été déplacés plus d'un million et demi de chrétiens orthodoxes et environ 500.000 musulmans, avec l'exception de certains groupes des deux côtés, dont les musulmans de la Thrace de l'Ouest qui pu rester, jouissant d'un statut de minorité spécifié par le Traité de Lausanne. Pour une lecture récente des impacts politiques du principe de la réciprocité entre les deux pays, voir Akgönül, 2008.
7. Sur les processus historiques de constitution de ce groupe, les conflits politiques et la non intégration voir Dalègre, 1997, Akgönül, 1999.

8: La moitié du programme (langue grecque, histoire, géographie, éducation civique) est enseignée par des enseignants hellénophones, et l'autre moitié (langue turque, mathématiques, physique, religion et matières artistiques) est enseignée en turc par des enseignants appartenant uniquement à la minorité, étant formés à une Ecole Normale spéciale (deux ans d'études), tandis que les enseignants du programme hellénophone sont formés aux universités grecques pour quatre ans. Cette distinction a des résultats évidents tant au niveau pédagogique pour les enfants, qu'au niveau des relations quotidiennes entre les enseignants.

9: Cette mesure a eu un impact significatif pour la poursuite des études au niveau secondaire, surtout pour les filles, qui étaient au paravent obligées d'abandonner massivement l'école à la fin du primaire. Askouni (2006) a démontré comment ce changement a été effectué au fil des ans, ce qui fait qu'actuellement plus de deux tiers (environ 80%) des élèves d'origine minoritaire, scolarisés au niveau du secondaire, se trouvent dans des établissements publics hellénophones. En plus, Zografaki et Askouni, (2013) dans leur recherche ont montré que la scolarisation des filles, et plus précisément la poursuite d'études longues par certaines entre elles, est un sujet qui permet d'explorer la complexité des changements sociaux en cours à l'intérieur de cette communauté.

10: KESPEM est l'acronyme pour Centre de Soutien du PEM.

11: Il s'agit des jeunes enseignants récemment diplômés des universités grecques, sans expérience du système éducatif formel, qui sont embauchés spécialement pour ce projet. Ils/elles reçoivent une formation continue spécifique pour se préparer à travailler dans ce contexte.

12: Il faut ici noter que le système éducatif grec est hautement centralisé et bureaucratique (Sofou et Tsafo, 2010) avec le rôle de l'enseignant limité à la stricte application d'un curriculum fermé. Ce curriculum est décidé de manière centralisée par le ministère de l'Éducation et il est appliqué dans tout le pays, même dans les écoles privées (Katsarou et Tsafo, 2009). Malgré deux réformes récentes des curriculums, les programmes scolaires de tous les niveaux restent encore largement fermés (Katsarou et Tsafo, 2010).

13: Le grec est considéré ici en tant que seconde langue dans le cadre scolaire de l'éducation minoritaire.

14: Pour les tendances observées par rapport aux choix familiaux concernant les cursus scolaires des enfants de la minorité, voir Askouni, Plexoussaki (2010).

15: Par exemple, l'introduction de l'anglais au cursus scolaire a provoqué beaucoup d'agitation car il a été considéré qu'elle avantagerait le grec vis-à-vis du turc puisque l'anglais était enseigné par des enseignants hellénophones. Il en fut de même pour l'éducation physique.

16: Il s'agit d'une île grecque qui se trouve dans la région de Thrace, connue de nom par les enfants de la minorité.

17: Le courbani est le sacrifice rituel d'un animal qui est ensuite cuisiné et distribué aux participants à la fête organisée par une communauté locale. En Thrace, on rencontre dans les deux communautés ce genre de pratiques. Il s'agit des expressions de la religion populaire, qui ne résultent pas directement de la doctrine de deux religions respectives, mais elles sont des coutumes partagées qui néanmoins se réalisent séparément.

18: Le « Chronologio » (<http://www.museduc.gr/images/stories/books/XRONOLOGIO.pdf>) est un matériel éducatif produit par le PEM et utilisé dans les écoles minoritaires depuis 2000. C'est un livre de grande taille où sont présentés dans des colonnes juxtaposées des événements parallèles entre l'histoire grecque, européenne et mondiale. Il s'agit d'un matériel novateur pour la Grèce. Il propose une lecture de l'histoire en dehors de celle qui est faite habituellement à l'école et demande une approche pédagogique de la part des enseignants complètement différente de l'apprentissage par cœur et de la narration dominante de l'histoire nationale. Il est peu utilisé par les enseignants du programme hellénophone de l'école minoritaire.

19: Il faut ici comprendre la relation à l'islam en tant que pratique constituée comme le résultat d'une longue tradition familiale et communautaire, ayant les racines à l'époque de l'empire ottoman. Elle est liée à la tradition de la région des Balkans et par conséquent elle est très différente des traditions musulmanes des pays de l'Europe du Nord, où ils sont plutôt le produit d'une relation de nature colonialiste et néocolonialiste.

20: Les enseignantes animatrices sont Thomi Kotzamani et Sofia Sakaridou et le conducteur-médiateur est Hüseyin Hacı Halil.

21. Les conducteurs des fourgonnettes sont tous des membres de la minorité et ils travaillent comme modérateurs en collaboration avec les enseignants. Dans le cadre de ce projet, ils ont suivi une formation en partie commune avec les enseignants et ils sont considérés par les enfants comme enseignants eux aussi. Ils interviennent pour traduire, pour parler avec les parents quand ils ne savent pas le grec, pour aider les enfants d'âge préscolaire qui sont envoyés par leurs parents aux cours pour se retrouver avec leurs sœurs et frères aînés et pour se familiariser avec la langue grecque. Leur rôle est très important et décisif pour la réussite de cette intervention.
22. L'enseignante animatrice est Sofia Varnali et le conducteur- modérateur est İrfan Kourou.
23. L'enseignante- animatrice est Olga Katsiani et le conducteur- modérateur est İrfan Kuru.
24. Cette pratique de la majorité qui consiste à « helléniser » les noms ne se limite pas aux seuls noms de personnes. Les villages que nous citons ici avec leurs noms « officiels » grecs ont tous aussi des noms turcs qui ont été officiellement remplacés par des noms grecs (comme par exemple Komotini/Gumultzina), aux années 20 après le traité de Lausanne. Il ne s'agit pas d'une transcription du nom turc en langue grecque, mais bien d'un re-baptisation des lieux, marquant leur appartenance à l'état grec et passant sous silence l'identité de leurs habitants. (Demetriou, 2013 : 69-88). Ce processus d'hellénisation des noms a été suivi par l'état grec dans plusieurs régions du territoire afin de « forger » une identité nationale homogène. A ce sujet voir Kostopoulos, 2008.
25. L'enseignante-animatrice est Alexandra Veretta et le conducteur-modérateur est Necmeddin Pişka.