



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

## Le multilinguisme et l'enseignement de la langue de scolarisation au collège grec

**Aikaterini Giannouli**

Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce

Université d'Angers, France

Katgiann@hotmail.gr

### Résumé

Dans cet article, nous visons à explorer l'enseignement de la langue grecque moderne, comme langue de scolarisation, en tentant de déceler les représentations des enseignants du grec moderne dans des collèges d'Athènes disposant d'une population linguistiquement et culturellement hétérogène. En reconnaissant la nécessité de la valorisation des bagages linguistiques des élèves allophones pour leur intégration scolaire et sociale, cet article s'attache à décrire la place actuelle de la langue maternelle ou d'origine des élèves allophones en classe de grec moderne. La présente analyse de représentations s'appuie sur une partie des résultats d'une enquête plus ample réalisée dans le cadre d'un mémoire de Master 2.

**Mots-clés :** élèves allophones, langue grecque, représentations, langue maternelle/ langue d'origine, multilinguisme

### Multilingualism and language of instruction teaching in the Greek Secondary school

### Abstract

In this article, we're aiming to look closely into the teaching of Greek modern, as language of education, while attempting to identify the representations of Greek modern language teachers in secondary schools of Athens having a culturally and linguistically heterogeneous population. Acknowledging the need to emphasize the linguistic background of the allophone students for their educational and social inclusion, the present article is committed to describing the actual status of the students' mother tongue or native language in the Modern Greek class. This analysis of representations is based on part of the results of a broader survey conducted in the framework of a Master 2 dissertation.

**Keywords:** allophone students, Greek language, representations, mother tongue/ native language, multilingualism

### 1. Questionnement introductif

La plupart des pays européens constituent un espace linguistique et culturel polymorphe en raison d'une hypermobilité internationale. Les flux migratoires apparus pendant les dernières décennies ont entraîné un éveil social, des réponses

politiques et l'application de mesures qui promeuvent l'apprentissage de la langue du pays d'accueil en tant qu'outil assurant le droit égal à l'éducation. Selon Adami et Leclercq (2012 : 11), l'acquisition de la langue du pays d'accueil constitue « un marqueur fort d'intégration », ce qui justifie les dispositifs spécifiques offerts par les pays de l'Europe durant la dernière décennie.

Depuis l'année 2015, des vagues massives de réfugiés politiques et économiques, obligés de se déplacer à cause des guerres en Syrie, en Irak ou en Afghanistan, inondent quotidiennement la Grèce dans l'espoir de s'y installer pour une courte période avant de se diriger vers d'autres pays européens ayant des ressources économiques plus importantes pour les accueillir. Pourtant, le territoire grec ne constitue pas qu'une étape transitoire. En effet des dizaines de milliers de migrants se retrouvent piégés dans ce pays après la fermeture presque totale de la « route des Balkans ». Les citoyens et l'Etat, en étroite coopération avec plusieurs associations non gouvernementales, luttent pour assurer la satisfaction des besoins vitaux de ces personnes. Si leur hébergement et leur survie sont bien sûr une préoccupation majeure, des programmes d'éducation focalisant sur leur préparation linguistique ont également été annoncés par les Universités grecques en collaboration avec le Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et des Cultes<sup>1</sup>.

Dans un contexte complexe et pluridimensionnel caractérisé par la récession économique, la montée des inégalités sociales et une croissance de l'émigration des citoyens grecs, l'État grec, la société et le système éducatif doivent aussi faire face à cette crise migratoire. La complexité de la situation s'accroît car l'école grecque accueille actuellement de plus en plus d'individus porteurs de langues et de cultures différentes, intégrés à différents degrés dans la société grecque et ayant de différents statuts socioéconomiques.

En ce qui a trait au multilinguisme scolaire, nous pouvons constater qu'il est composé d'une part de la variation de la langue nationale, des langues régionales ou des dialectes et des langues minoritaires, et, d'autre part, du capital linguistique des élèves issus de l'immigration. Dans cet article, nous nous focaliserons sur l'enseignement d'une matière capitale, celle de la langue grecque moderne dans les classes ordinaires des établissements secondaires grecs. En effet, cet enseignement conditionne les performances des élèves dans toutes les autres matières scolaires. Selon Chiss (1997 : 63), dans les représentations des apprenants, la langue de l'école peut prendre la forme soit d'une « langue imposée », soit d'une « langue valorisante dans une perspective intégrative ». Les représentations que les élèves ont de la langue d'enseignement sont déterminantes pour leur cursus scolaire et dépendent aussi de l'importance accordée à leur langue d'origine de la part de l'institution éducative et, plus précisément, de l'enseignant.

Il importe de mentionner que l'intérêt académique et les lignes directrices européennes ont conduit à l'introduction de la dimension interculturelle comme intention pédagogique dans les programmes d'étude actuels portant sur l'enseignement du grec moderne au collège<sup>2</sup>. En vue des changements radicaux que la présence des réfugiés suscitera dans un avenir très proche au niveau de l'éducation, cet article vise à répondre, à travers une recherche limitée à un échantillon restreint, à une question essentielle : *Comment, jusqu'à présent, les enseignants de la langue de scolarisation, en l'occurrence du grec moderne, perçoivent et traitent la langue maternelle des élèves allophones*<sup>3</sup>?

## 2. Concepts théoriques

### 2.1. La langue de scolarisation en tant que langue d'intégration

Le point de départ de notre problématique est la présence d'élèves allophones dans plusieurs collèges grecs, dont la langue maternelle ne s'identifie pas à langue de scolarisation. Chiss (1997 : 63) attribue à cette dernière diverses appellations reflétant les différents points de départ utilisés pour désigner cette notion : « langue scolaire », « langue des apprentissages », « langue des disciplines », etc. Verdelhan-Bourgade (2002 : 29) pointe que « c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » ainsi qu'une discipline cadrée et régie par des prescriptions officielles. Les caractéristiques de la langue de scolarisation sont surtout représentées et promues par l'enseignant et le manuel (*ibid.* : 33). D'un côté, l'enseignant est perçu comme le vecteur principal de la langue et des savoirs ou comportements sociaux que la langue de scolarisation implique, puisque les pratiques langagières cultivées par l'enseignant et, plus généralement, par l'école, conditionnent l'accès de l'élève dans le système de scolarisation (*ibid.*). De l'autre, nous ne pouvons pas ignorer le rôle du manuel qui est cité en tant qu'outil représentant le discours et les principes qui régissent la langue de scolarisation (*ibid.*).

Il est à ajouter que, dans un contexte multilingue comme l'école grecque, la toute puissance et la légitimité du grec en tant que langue du pays d'accueil, langue nationale, langue de scolarisation, langue du contrôle et de l'évaluation, impliquent le risque d'ombrager les langues d'origine des élèves issus de l'immigration ou provenant de minorités, ce qui pourrait susciter des conflits linguistiques et culturels. Selon Damanakis (2003 : 91-93), l'absence de politiques éducatives et linguistiques en matière de préservation du bilinguisme (individuel) en Grèce, prouve une politique assimilationniste. En revanche, le soutien et la promotion d'une seule langue au sein de l'école, en combinaison avec la négligence de la langue d'origine, représentent la mise à l'écart du bagage d'instruction de l'individu et bloquent son évolution au plan éducatif (*ibid.* : 95).

Damanakis (2001) pointe que c'est la langue majoritaire qui jouit d'un statut considéré comme supérieur, délicat et pédagogique. Au contraire, les langues des migrants ne jouissent d'aucune « légitimité ni sociale ni symbolique » (Adami, 2011 : 3). Selon le concept de Labov (1976) la situation de contact des langues entraîne chez le locuteur de la variété dominée un sentiment d'insécurité linguistique. Selon la théorie du marché linguistique de Bourdieu (1982), l'existence d'une langue est tributaire de son utilité socio-économique. En ce sens, la théorie du marché linguistique, comparant l'échange économique à l'échange linguistique, met en évidence que les énoncés - en tant que capital linguistique - sont des vecteurs de pouvoir et de prestige qui visent à l'affirmation sociale de l'énonciateur. En d'autres termes, la reconnaissance de l'identité par autrui est essentielle à l'intégration sociale et la compétence linguistique en tant que capital linguistique en langue dominante joue un rôle primordial dans cette direction.

Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue dominante est envisagé par les immigrés dans le cadre d'une volonté d'adaptation et d'évolution sociale même au détriment de leur langue d'origine. De cette façon, la langue devient un instrument indispensable pour l'acceptation sociale et l'intégration d'un individu dans une société et une société d'accueil tout en prenant les dimensions d'une vraie contrainte qui ne permet pas le choix. La réalité se révèle assez exigeante car ce n'est pas la maîtrise de la langue comme un but en soi mais l'acquisition d'un ensemble plus complexe de savoirs et de savoir-faire langagiers ou bien des compétences locales et partielles suffisantes qui arment l'apprenant d'une capacité à réussir dans une variété d'interactions sociales (Adami, 2010 : 44). Nous proposons donc le terme de *langue d'intégration* comme un terme symbolique reflétant cette fonction intégratrice et socialisatrice de la langue du pays d'accueil.

Nous pouvons constater que, dans des situations migratoires, les individus bilingues optent pour l'emploi de la langue dominante en sacrifiant un symbole identitaire, leur langue maternelle, à l'autel de leur évolution ou réussite scolaire, sociale et économique. Selon Gotovos (1997) cette attitude est démontrée par l'histoire des flux migratoires qui aboutissent en général à un unilinguisme centré sur la langue d'accueil. Il est aussi remarquable que la politique de l'école s'inscrit souvent, elle aussi, dans cette logique d'adaptation à la majorité dominante.

## 2.2. Les apports du bilinguisme

Skourtou (2002 : 3) souligne que la langue première de l'élève allophone ne dispose pas de signifiante pour l'école grecque et subit une négligence complète de la part de l'enseignant alors que c'est elle qui est activée lors de l'acquisition

de nouvelles connaissances. Perregaux (1997 : 132) insiste sur l'existence de recherches mettant en évidence les apports positifs du bilinguisme sur la réflexion de l'individu : les élèves bilingues se familiarisent plus tôt que les monolingues avec l'idée de l'arbitraire du signe et ils maîtrisent plus tôt la langue tout en étant ouverts à d'autres codes linguistiques. En ce sens, Baker (2001 : 234) souligne que des recherches tendent à confirmer un avantage cognitif des personnes bilingues par rapport aux monolingues.

Subséquemment, Cummins (2005) se positionne en faveur de l'enseignement bilingue en prenant appui sur son modèle d'interdépendance des langues et la théorie de la compétence sous-jacente commune. Ces concepts font ressortir que le bilinguisme est loin d'être un handicap et que la compétence linguistique ne se développe pas de façon séparée chez l'individu bilingue, car l'acquisition de compétences en langue première facilite la même acquisition en langue seconde (Cummins, 2005 : 131). L'auteur (2005 : 65) propose vivement « la création de relations additives et coopératives en classe au lieu de relations soustractives et de forçement », étant donné que les bonnes performances des élèves bilingues sont nourries par la valorisation de leurs acquis préalables en langue et en culture.

En prenant en considération toutes ces constatations, nous avons effectué une recherche portant sur l'enseignement du grec en contextes scolaires multilingues.

## La recherche

Nous avons choisi comme outil approprié à notre recherche l'entretien semi-directif. Les entretiens ont été réalisés en tête à tête avec 15 enseignants (13 enseignantes et 2 enseignants) dans les établissements suivants : 4<sup>e</sup> collège d'Aspropyrgos, 8<sup>e</sup> Gymnase d'Athènes, 4<sup>e</sup> collège d'Athènes, 2<sup>e</sup> collège d'Aspropyrgos, 3<sup>e</sup> collège d'Aspropyrgos, 20<sup>e</sup> collège d'Aspropyrgos, 1<sup>er</sup> collège Interculturel d'Athènes<sup>4</sup>, 1<sup>er</sup> collège d'Acharnes (Menidi), 60<sup>e</sup> collège d'Athènes. Les établissements visités se situent donc au centre et à la périphérie d'Athènes (Aspropyrgos et Menidi), dans des quartiers où sont installées un grand nombre de familles de migrants.

Les entretiens se sont déroulés entre le 9/05/2014 et le 26/06/2014 au sein d'établissements secondaires et, plus précisément, dans les bureaux des professeurs de 9 collèges d'Attique. Les enseignants de notre échantillon ne se limitent pas à l'enseignement de la langue grecque moderne car ils s'occupent aussi de l'enseignement d'autres matières dites philologiques comme l'histoire, le grec ancien et la littérature néohellénique dans différentes classes. Leur expérience professionnelle dans les écoles varie, allant de 6 à 25 ans. Parmi les enseignants, deux ont poursuivi des études de Doctorat alors que deux autres ont accompli des

études d'un niveau de Master 2. Chacun de ces enseignants enseigne la langue grecque moderne dans deux classes du collège. De plus, pour ce qui est des langues étrangères, la totalité des enseignants interviewés connaissent la langue anglaise alors qu'un très grand nombre d'entre eux connaissent de 2 à 3 langues étrangères.

En ce qui concerne le contexte didactique de notre recherche, il nous reste à mettre en lumière la composition multiethnique des collèges en question en s'appuyant sur les dires des enseignants.

Dans les collèges du centre-ville, il y a une diversité extrême qui coexiste et qui contient un nombre limité d'élèves grecs. Les nationalités évoquées par les enseignants sont les suivantes : des élèves albanais, géorgiens, bulgares, roumains, russes, polonais, ukrainiens, pakistanais, syriens, égyptiens, nigériens, moldaves, indiens, etc. Pour ce qui est des Gymnases de la périphérie, la population mentionnée est composée d'élèves rapatriés de la Russie ou du Kazakhstan, grecs, albanais, Rom, pakistanais, russes, polonais, turcs, indiens, etc.

### La méthodologie de recherche

L'entretien s'est basé sur un ensemble de questions précises mais ouvertes, tout en bénéficiant de la souplesse permise par l'entretien semi-directif. Cette recherche reposant principalement sur une analyse qualitative, n'a pas pour but la quantification et la généralisation des résultats car elle se contente d'un nombre limité de participants. Cependant, des paramètres comme la fréquence, l'insistance et l'extension des réponses des enseignants ont été pris en considération pendant l'analyse des données recueillies.

En dépassant les représentations des acteurs éducatifs, nous fournirons des résultats ayant trait à la perception, au traitement et à la valorisation des bagages linguistiques des élèves allophones pendant l'enseignement de la langue. Étant donné que les représentations des enseignants sont, de façon générale, le fil conducteur de leurs comportements, leur étude nous permet de porter un regard transversal sur leurs démarches, la gestion et l'observation des publics scolaires linguistiquement hétérogènes ayant droit à un enseignement qui réponde à leurs besoins éducatifs fondamentaux. En outre, les représentations conditionnent nos actes en créant, de cette façon, un pont avec la réalité : « les représentations (des langues, de l'apprentissage) génèrent des pratiques sociales ou individuelles, qui entraînent à leur tour des représentations, et le cycle se perpétue à l'infini » (Auger, 2008 : 191). Il est à souligner que nous profitons du double rôle des enseignants, qui font partie de l'acte éducatif, d'un côté en tant que gérants de l'enseignement et, de l'autre, en tant qu'observateurs de leurs propres élèves.

## Résultats

Après avoir précisé la méthodologie et les modalités déterminantes pour notre recherche, il importe de présenter, de façon organisée à l'aide d'axes de sous-axes supplémentaires, les résultats émanant de cette recherche. Dans cet article nous démontrons les tendances dominantes mais parfois contradictoires qui caractérisent les représentations des enseignants en citant des exemples indicatifs tirés des entretiens. Afin de délimiter la place de la langue maternelle en classe de langue de scolarisation, nous examinons les paramètres suivants : le degré de connaissance de la langue maternelle par les élèves allophones, son emploi dans la classe de langue et son influence sur la langue de scolarisation.

### 2.3. La connaissance de la langue maternelle

La connaissance de la langue maternelle par les élèves allophones demeure en réalité un élément inconnu et inaccessible pour les enseignants. Ce manque d'informations détaillées et précises sur ce point transforme le champ de la langue maternelle en objet d'hypothèses.

#### La méconnaissance de la langue maternelle et de la langue grecque

Tout d'abord, les enseignants interviewés croient que les langues maternelles sont acquises à différents niveaux par les élèves allophones. Pourtant, selon une opinion largement exprimée, les élèves allophones sont loin de maîtriser leur langue maternelle, et il en va de même pour la langue grecque : « Ils sont en confusion, ils sont en général analphabètes dans les deux langues », « Ils ne maîtrisent ni le grec ni leur langue maternelle ».

Selon les enseignants, à part les éléments qui caractérisent en général les compétences linguistiques de tous les adolescents, comme par exemple l'usage démesuré de la technologie et la communication limitée et superficielle, le manque de maîtrise de la langue grecque par les élèves allophones est aussi aggravé par l'utilisation d'une autre langue à la maison. La faiblesse en langue maternelle est régulièrement traduite par sa pratique inévitable réduite à un niveau empirique au sein de la famille : « Ils utilisent l'autre langue comme moyen de communication avec leur milieu familial qui ne maîtrise pas le grec et même cela ils ne le font pas bien, ils le reconnaissent ».

Certains enseignants considèrent que la méconnaissance de ces deux langues de référence, la langue de scolarisation et la langue maternelle, génère une situation de non-appartenance chez les élèves qui pèse sur leur psychologie et les

déstabilise : « Quand ils vont en Albanie en été les autres se moquent d'eux, parce qu'ils ne parlent pas correctement leur langue et ils sont étrangers ici et là-bas. Eux-mêmes ils se sentent très mal, c'est-à-dire, ça les presse », « Concernant leur langue maternelle les adolescents connaissent 500 mots, les mots quotidiens. Par conséquent, ils ne maîtrisent ni le grec ni leur langue maternelle ».

Les enseignants apparaissent comme des observateurs sensibles qui associent cette déficience linguistique à des sentiments d'insécurité et à une faible estime de soi de leurs élèves.

### **La connaissance du grec**

Malgré tout, selon les dires des interviewés, les élèves allophones de seconde génération connaissent un peu mieux la langue grecque que leur langue maternelle. Selon quelques enseignants, la langue ne s'apprend qu'au sein de l'institution scolaire et les familles migrantes sont obligées de pratiquer cette langue : « Non je ne crois pas qu'ils soient meilleurs dans leur langue parce que je considère que *la langue s'apprend à l'école* ».

Les enseignants signalent aussi que la communication entre adolescents se déroule en grec et ils ajoutent avec une connotation positive que les élèves allophones répondent à leurs parents en grec alors que leurs parents restent attachés à leur langue maternelle en s'adressant à leurs enfants : « La mère leur parle en albanais et eux, ils répondent en grec. Cela les aide en grec ».

Étant donné que les compétences des élèves allophones dans les deux langues sont déséquilibrées, les enseignants se révèlent méfiants envers la capacité des élèves allophones à écrire dans leur langue ainsi qu'envers la maîtrise de leur langue maternelle au niveau morphosyntaxique.

### **Des cas à part : les Albanais, les rapatriés, les Rom et les Polonais**

Certains exemples concrets reviennent avec insistance lors des entretiens. L'exemple concret des Albanais est répétitivement présenté de la même façon lors des entretiens. Plus particulièrement, selon les représentations des interviewés, les élèves albanais ont une meilleure connaissance du grec que de leur propre langue, ils sont ambitieux et mieux intégrés que les autres allophones et se caractérisent souvent par une réussite scolaire égale ou plus élevée que celle des élèves grecs : « Les Albanais et les Grecs étudient et sont ambitieux », « Les élèves albanais viennent de très bonnes familles avec des objectifs très précis : l'école, les cours. Les parents disent : Tu dois devenir une personne honnête dans la société [...] ».



Ils ont des principes qui me rappellent les principes grecs. Ils ont des familles plus structurées que les autres allophones et des divorces rares ».

Certains enseignants traduisent cette maîtrise de la langue grecque par l'absence de la langue maternelle à la maison. Quelques interviewés considèrent qu'un grand besoin d'intégration a amené les Albanais au rejet de leur langue maternelle au sein de la famille : « Peut-être les Albanais, puisqu'ils voulaient s'intégrer à la société grecque, ils ne parlaient pas beaucoup l'albanais à la maison ».

Les exemples concrets des rapatriés et des Rom reviennent également dans le discours des enseignants - car ils sont aux antipodes des Albanais - considérés par les interviewés comme à l'écart de la société grecque. Leurs mauvais résultats scolaires et leur connaissance déficiente de la langue grecque sont aussi souvent signalés par les enseignants qui soulignent que les rapatriés de Russie sont animés de convictions nationalistes qui ne leur permettent pas de s'adonner à la pratique de la langue grecque. Qui plus est, les Rom, eux non plus, n'optent pas pour cette pratique car ils entendent sauvegarder leur propre identité : « Peut-être les Albanais, puisqu'ils voulaient s'intégrer à la société grecque, ils ne parlaient pas beaucoup l'albanais à la maison, tandis que les Pondiotes de la Russie disent qu'ils sont surtout Russes et Pondiotes et pratiquent peu le grec. Ils sont nationalistes tandis que les Albanais ne le sont pas de façon si forte. Le degré de volonté joue un rôle majeur dans l'intégration. Les Rom aussi je ne les vois pas s'intégrer, ils veulent garder leur propre identité ».

Certains enseignants mettent l'accent sur le cas spécial des Polonais en tant que peuple qui cherche à protéger son patrimoine linguistique et culturel en entretenant des liens soudés avec sa tradition. Pour cette raison, les élèves Polonais suivent aussi des cours à l'école polonaise, selon les enseignants. Deux représentations contradictoires régissent le cas des élèves Polonais mais leur culture est dans les deux cas reconnue par les enseignants. Dans une réponse, nous pouvons constater que la culture des Polonais, le maintien de leur langue et la fréquentation de l'école polonaise sont perçues comme des facteurs inhibiteurs à l'apprentissage de la langue grecque par les élèves polonais : « Les Albanais sont prompts à s'intégrer et à être assimilés. Par contre, les Polonais qui portent une culture en tant que peuple, ont un très grand problème avec la langue grecque ».

De plus, selon certains enseignants, les Polonais, contrairement aux Albanais, n'envisagent pas la Grèce comme une nouvelle patrie et, ainsi, ne cherchent pas à développer leur compétence en langue grecque : « Il y a du soutien, ils vont à l'école polonaise. Ils ne sont pas prêts à travailler comme les Albanais qui veulent rester en Grèce pour toujours ».

Une considération à l’opposé de la précédente est aussi manifestée lors des entretiens : le maintien de la culture des Polonais est vu en tant qu’avantage les poussant à s’investir dans l’éducation et, par extension, dans l’apprentissage de leur propre langue et de la langue grecque : « Les Polonais sont disciplinés et manifestent un grand enthousiasme d’apprendre à la fois le grec et le polonais ».

### **L’enseignement parallèle du grec et de la langue maternelle**

Sur ce point, il serait judicieux de mettre en relief que certains enseignants ont proposé l’enseignement systématique de la langue maternelle des élèves allophones en parallèle avec des cours de soutien en langue grecque. Ce positionnement en faveur du développement de la langue maternelle est fondé sur deux arguments. D’abord, l’absence de politique migratoire de la part de l’État grec a amené les élèves allophones à une situation d’ignorance linguistique que nous avons précédemment expliquée. Le fait que les élèves issus de l’immigration n’aient pas la possibilité de bien maîtriser au moins une langue est, selon certains enseignants, une situation fort alarmante et scandaleuse à laquelle les instances éducatives nationales et internationales doivent impérativement remédier. Ensuite, l’enseignement parallèle des deux langues est proposé par un autre enseignant au profit de l’amélioration de la connaissance de la langue grecque. Les élèves pourraient, selon cette perspective, prendre conscience des équivalences entre les deux langues afin d’atteindre le but ultime de progresser en langue grecque.

#### **2.4. Emploi de la langue maternelle**

L’emploi de la langue maternelle en classe de langue parvient à mettre en évidence le rapport direct entre les enseignants et la voix des élèves allophones dans une classe homogénéisée sous l’égide de la langue de scolarisation. Est-ce qu’ils valorisent l’expression en langue maternelle qui s’identifie à la langue d’appartenance en reconnaissant ce besoin instinctif de l’identité ?

#### **Les facteurs freinant la langue maternelle**

Selon une idée largement exprimée par les enseignants interrogés, l’utilisation de la langue maternelle par les élèves allophones n’est qu’un phénomène qui se produit rarement en classe. Les raisons évoquées par les enseignants afin d’interpréter cette faible fréquence sont diverses. Une raison primordiale citée par certains enseignants est que les élèves allophones de deuxième génération, étant nés en Grèce, communiquent d’habitude avec leurs camarades en grec. D’autres facteurs rarement évoqués comme renforçant ce silence en langue maternelle

sont les suivants : le fort besoin d'intégration ressenti par les élèves allophones, la dévalorisation de cette langue par le système éducatif grec : « Je pense que ces enfants ont un très grand besoin d'intégration et de toute manière l'école grecque n'encourage pas la langue maternelle ».

Un autre motif qui sape la présence de la langue maternelle est tout simplement l'interdiction de son emploi qui est directement avouée avec ferveur par plusieurs enseignants : « Non, je l'ai interdit parce que je ne connais pas le russe ».

### **Pourquoi l'interdire ?**

Il importe d'ajouter que la plupart des enseignants sont vivement opposés à l'emploi de la langue maternelle, évoquant plusieurs arguments justifiant cette opposition. Une idée consensuelle ressort des entretiens (mise à part une réponse) : la langue maternelle, servant à faire circuler des commentaires négatifs, des anecdotes vulgaires, des insultes envers les camarades lors d'une dispute ou envers les enseignants, est présentée comme une « langue inaccessible » par les enseignants : « Non, je ne l'autorise pas parce que tu [l'enseignant] ne peux pas contrôler ce qui se passe, ce qu'ils [les élèves] disent ».

De plus, le recours à la langue maternelle, non seulement dans la classe de langue mais plus généralement dans le milieu scolaire, nuit à l'apprentissage de la langue grecque à laquelle les élèves doivent être ouverts : « Il faut particulièrement les encourager à parler la langue grecque parce qu'on est à l'école grecque et on enseigne la langue grecque », « Non, je ne le permets pas pour aider à l'apprentissage de la langue grecque », « C'est son droit de l'utiliser. Cependant, il ne faut pas dans le milieu scolaire ; pendant le cours ou pendant la récréation avec ses camarades, sinon il ne sera pas ouvert à la langue grecque ».

Derrière l'interdiction de l'emploi de la langue maternelle en classe de langue se cache aussi l'idée que la pratique d'une langue inconnue par la majorité n'est pas polie et qu'elle entrave la coopération entre les membres du groupe-classe en transgressant à des règles élémentaires de comportement social : « Quand on est un groupe de personnes qui coopèrent, on ne peut pas employer une autre langue. Cette remarque a été faite à des Rom aussi [...] Cela a à faire avec des règles de comportement ».

### **Un pont de communication dans des cas spéciaux**

Certes, dans quelques réponses assez limitées, nous constatons aussi une idée positive à l'encontre des précédentes, favorable à l'utilisation de la langue maternelle pour des buts d'explication du cours entre les élèves qui parlent la même

langue dans la classe. De cette façon, l'emploi de la langue maternelle peut assurer la compréhension et faciliter le déroulement du cours : « Je dis quelque chose et un élève l'explique à son camarade en russe ». Une enseignante favorise ce recours comme une solution satisfaisant des besoins pratiques : « Pour l'explication d'un mot, pour des simples instructions, par exemple, dis à ton camarade que demain c'est un jour férié, nous n'avons pas cours ».

Il sert aussi de pont de communication en répondant au besoin primordial du nouvellement arrivé de s'intégrer dans la société scolaire en s'entretenant avec ses camarades : « Quelquefois quand tu as un adolescent qui est en Grèce depuis peu et un autre camarade qui a la même langue maternelle, le premier peut demander son aide, même le professeur la demandera du fait qu'il ne peut pas communiquer avec l'adolescent ».

### **Un intérêt pour les langues maternelles**

Les dires d'un nombre très limité des enseignants témoignent de tentatives de valorisation de la langue maternelle s'appuyant sur la manifestation d'un intérêt pour des mots issus des langues maternelles des élèves (à l'occasion de projets sur la cuisine internationale ou les jeux du monde dans le cadre de la matière de la langue grecque moderne). Les interviewés remarquent une réaction plutôt timide et réservée de la part de leurs élèves : « Au début ils étaient hésitants mais moi je les ai encouragés ».

Selon une réponse, une enseignante qui ne permet pas l'emploi de la langue maternelle dans sa classe entend valoriser l'altérité et démontrer les rapports entre les langues par le biais de tels projets. Ces activités sont évoquées dans une autre réponse en tant que moyen de révéler le statut égal de toute langue : « Moi je cherche à demander comment on prononce un mot dans leur langue pour qu'ils comprennent que toutes les langues sont égales, et que tout simplement par hasard ici on parle grec ». Finalement, lors d'un seul entretien, a été exprimée une attitude d'autorisation absolue de la langue maternelle.

### **2.5 L'influence de la langue maternelle**

Les considérations exprimées quant à l'influence exercée par la connaissance de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue grecque sont diverses et nous permettent de découvrir les regards convergents ou divergents des enseignants sur les rapports entre langue maternelle et langue de scolarisation.

### **Aucune influence**

Les enseignants avouent ne pas avoir de connaissance sur ce sujet. L'opinion largement exprimée porte sur l'absence d'impact entre les deux langues. La plupart des réponses adoptant cet avis se caractérisent par une incertitude et par des arguments pauvres, vagues ou inexistants. Soit ils laissent cette opinion sans aucune justification, soit ils essaient de la justifier en faisant appel à leurs lectures ou à leur expérience dans la classe prouvant que les bilingues n'affrontent pas de difficultés : « Je ne pense pas que cela influence, je n'ai pas constaté de difficultés, plusieurs enfants sont bilingues », « Le fait qu'ils connaissent une autre langue, je ne pense pas que cela influence ».

### **Influence positive**

Selon certains enseignants, la langue maternelle est un atout enrichissant pour l'individu et permet de mieux saisir le fonctionnement de la langue grecque : « C'est comme si leur esprit était un puits qui accepte de l'eau de plusieurs sources ». Selon une autre réponse, « bien connaître la langue maternelle donne accès à la compréhension d'une deuxième ou troisième langue ».

Une autre condition est ajoutée par un autre enseignant qui soutient que l'influence exercée dépend des similitudes et des équivalences entre la langue maternelle et la langue grecque. À titre indicatif, la langue pontique est citée en tant que facteur favorisant l'apprentissage de la langue grecque grâce à des analogies que les élèves assimilent facilement.

### **Influence négative**

Selon un avis rarement exprimé par les enseignants, l'écoute fréquente et l'usage d'une autre langue que le grec à la maison pourraient générer une sorte de confusion. « Les élèves allophones ne maîtrisent pas leur langue maternelle et, par conséquent, ils ne subissent pas de confusion en grec ». Une sorte d'hésitation est éprouvée par les enseignants qui expriment l'idée que la connaissance de la langue maternelle pèse sur la langue de scolarisation, mise à part une seule réponse qui est affirmée avec certitude.

L'idée que la langue maternelle nuit à la langue grecque est exprimée une seule fois avec certitude par une enseignante. Plus précisément, il est cité que la pratique de la langue maternelle dans la maison façonne le vécu des adolescents, ce qui aggrave les difficultés d'apprentissage de la langue grecque malgré leurs grands efforts.

## Conclusion

Face au défi éventuel de la scolarisation des enfants de réfugiés en Grèce, nous constatons que les enseignants de grec au collège se révèlent déjà familiarisés avec la population allophone puisqu'ils interagissent quotidiennement avec un public extrêmement hétérogène. L'étude des représentations des enseignants de la langue grecque a démontré le besoin d'une formation supplémentaire de ces derniers en ce qui concerne la question de l'éducation interculturelle et plurilingue et les problèmes liés à l'altérité.

Même si les langues d'origine sont reconnues par les acteurs éducatifs, on constate dans leur propos, une tendance à former des portraits stéréotypiques et surgénéralisés fondés sur la catégorisation nationale. Qui plus est, même si la langue d'origine est perçue, dans certains cas, en tant que marque d'appartenance de l'individu, ou même considérée comme utile ou intéressante, l'accent est mis sur la langue de scolarisation comme s'il s'agissait d'une variété supérieure. L'embarras qui transparait lors de la plupart des réponses portant sur l'interaction des langues a révélé une réticence et une idée confuse de la contribution de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue de scolarisation. La pratique d'interdiction de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de grec esquisse un rapport concurrentiel entre les langues et ne valorise pas les bagages linguistiques des élèves. Une sensibilisation autour de l'égalité et de la valeur existentielle de toute langue est remarquée, mais elle reste principalement théorique et limitée à des actes d'enseignement fragmentaires. Ainsi, le passage à l'acte requiert une formation plus spécialisée, prise en charge par l'État, qui puisse cultiver une plus grande autoréflexivité chez les enseignants des publics hétérogènes. Le but ultime serait d'apprendre à tirer profit du plurilinguisme scolaire en tant que richesse.

La classe de langue implique par sa nature la découverte de la langue, de sa propre culture et de celle de l'Autre et incite la communication et l'expression de ses expériences plus que les autres disciplines. L'enseignant doit guider la classe de façon à démontrer la diversité en tant qu'avantage :

*L'enseignant se trouve objectivement placé (donc qu'il le veuille ou non qu'il le sache ou pas) en position d'organisateur de l'hétérogénéité, de fabricant des convergences, d'accoucheur de consensus, de conducteur des négociations [...] Une classe hétérogène est toujours plus riche qu'une autre, pleine d'initiatives antagonistes qu'il s'agit de coordonner, d'articuler (Abdallah Pretceille, Porcher, 1996 : 26-27).*

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. Éducation et communication interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Adami, H., 2010. L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In : L. Cadet, J.G. ; J.M. Mangiante. (Dir.), *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, p.39-53. Bruxelles : P.I.E Peter Lang.
- Adami, H. 2011. « Parcours migratoires et intégration langagière ». In : J.M. Mangiante (Dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, p.1-22. Artois presses université.
- Adami, H., Leclercq, V. 2012. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion.
- Auger, N. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In : J.L. Chiss (Dir.), *Immigration, école et didactique du français*, p.187- 205. Paris : Didier.
- Baker, C. 2001. *Introduction au bilinguisme et à l'éducation bilingue*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Chiss, J.-L. 1997. Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones ». In : D. Bouzon-Fradet et J.L. Chiss (Dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration école et immigration*, p. 56-76. Paris : Éditions Nathan.
- Cummins, J. 2005. *Identités en négociation : éducation pour renforcement dans une société diversifiée*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Damanakis, M. 2001. « Langue et immigration ». Portail de la langue grecque. [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide /thema\\_b6/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide /thema_b6/index.html) [en grec].
- Damanakis, M. 2003. *L'éducation des élèves rapatriés et étrangers en Grèce : Une approche interculturelle*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Gotovos, A.-E. 1997. « Continuité linguistique et limitation éducative : l'exemple de la diaspora grecque en Allemagne ». Portail de la langue grecque. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/europe/B1/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/B1/01.html) [en grec].
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de minuit.
- Perregaux, C. 1997. L'entrée dans l'écrit des jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. In : D. Bouzon-Fradet, J.L. Chiss (Dir.). 1997. *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration école et immigration*, p. 125-141. Paris : Éditions Nathan.
- Skourtou, E. 2002. « Elèves bilingues à l'école grecque ». *Sciences d'éducation*, 2002, p.11-20. <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf> [en grec].
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presse Universitaires de France.

## Notes

1. <http://www.lesvosnews.net/articles/news-categories/ekpaideysi/omofono-psifisma-ek-taktis-synodoy-prytaneon-sti-mylilini-gia> [Consulté le 2 Avril].
2. Deux objectifs indicatifs démontrant la dimension interculturelle du programme sont les suivants : l'appréciation de l'importance de la langue en tant que porteur de la culture de tout peuple, le respect de la langue maternelle ou première des élèves étrangers ou rapatriés etc. École électronique manuels interactifs, Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes [en grec] <http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGYM-A112> [Consulté le 15/04/2016].

3. Nous qualifions, de façon générale, les élèves d'« allophones » pour entendre qu'une autre langue que le grec est parlée à la maison. Dans le présent contexte didactique, nous ne pouvons pas employer la qualification « bilingues », même si, bien évidemment, certains d'entre eux le sont, car nous rencontrons aussi des élèves nouvellement arrivés.

4. Les « écoles interculturelles » sont des écoles publiques qui appliquent les mêmes programmes d'études que les autres écoles en Grèce « tout en s'adaptant aux besoins des jeunes ayant des particularités éducatives, sociales ou culturelles ». Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, document disponible sur : <http://www.minedu.gov.gr/> [Consulté le 10/04/2016].