



«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών»

«Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας»

**« La danse, un outil pédagogique motivant qui favorise
l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage et le
développement de sa compétence
de communication interculturelle.**

**Le cas d'un programme interculturel scolaire basé sur la danse
multiethnique. »**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΥΓΕΡΙΟΥ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ : 110449

Επιβλέπων καθηγητής: ΑΝΤΩΝΙΑ ΞΕΝΑΚΗ

Πάτρα, Σεπτέμβρης 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**La danse, un outil pédagogique motivant qui favorise
l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage et le
développement de sa compétence
de communication interculturelle.**

Le cas d'un programme interculturel scolaire basé sur la danse
multiethnique.

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΥΓΕΡΙΟΥ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντωνία Ξενάκη

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Κοφίδου Αγγελική

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβρης 2019-2020



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«ΑΥΓΕΡΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ», «La danse, un outil pédagogique motivant qui favorise l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage et le développement de sa compétence de communication interculturelle.»

«Στους γονείς μου.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier infiniment madame Xenaki Antonia pour son soutien, son suivi et son aide précieuse. Je voudrais également remercier madame Kofidou Aggeliki, qui m'a fait l'honneur de juger ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements à tous les collègues qui ont accepté de compléter mon questionnaire et je voudrais remercier de tout mon cœur ma famille, qui m'aide et m'inspire toujours.

SYNOPSIS

Depuis longtemps la mobilité des peuples était garantie grâce au développement industriel. Surtout les dernières décennies le progrès rapide dans le domaine de la technologie, avec les moyens de télécommunication avancés et Internet, a permis le contact des individus des tous les coins du globe. Parallèlement la migration prend des dimensions gigantesques rendant le métissage des peuples et leur coexistence harmonieuse non plus un simple choix, mais une vraie nécessité urgente.

Ainsi, la compétence de communication interculturelle se met en première rang parmi les capacités les plus indispensables afin que l'on soit compatible et que l'on vive conformément aux besoins de ce monde de mondialisation étendue.

Sous cet esprit, dans le domaine pédagogique plusieurs efforts ont été faits afin d'accorder au développement de la compétence interculturelle sa place dans le processus didactique, surtout dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Ces dernières années, donc, sauf les supports et les outils traditionnels, y compris les diverses méthodes utilisées dans les cours et les documents authentiques (archives audio/vidéo, revues, etc.) le Ministère de l'Education Nationale Hellénique a prévu la réalisation des programmes culturels dans les écoles du secondaire qui englobent, parmi d'autres, des thématiques à dimension interculturelle.

Ainsi, le mémoire en question se propose d'examiner à travers deux recherches (un recueil des données et une enquête basée sur un questionnaire adressé aux enseignants du FLE) les attitudes et les préférences de nos collègues envers ces programmes culturels : s'ils se montrent volontaires d'y participer, si les thématiques de leur prédilection couvrent des sujets interculturels et des sujets liés à la Francophonie et s'ils sont prêts à utiliser des moyens et des supports alternatifs, afin de réaliser des programmes à des fins interculturels, comme c'est le cas des projets sur la musique multiethnique et sur la danse.

Pour illustrer, donc, nos conceptions et notre problématique exposées dans la première partie, et avant que les résultats de nos recherches soient élaborés (troisième et quatrième partie), nous avons aussi prévu une partie (la deuxième) pour exposer un

scénario d'un programme culturel basé sur la danse visant le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE à titre de proposition.

Bref, à travers cette étude, nous espérons pouvoir offrir à la société didactique du FLE une option et une approche différente concernant les outils et les supports à employer dans nos cours pour rendre les sujets de la culture et de l'altérité accessibles à nos apprenants d'une façon amusante et le français, en tant que matière, plus motivante toute en leur communiquant les valeurs et les principes de la Francophonie.

MOTS CLEFS

Culture/civilisation, interculturel, francophone, programmes culturels, danse, multiculturalisme musical, acceptation de la diversité, xénophobie.

**Dance is a motivating educational tool that promotes the
learner's involvement in learning and the development of
his/her intercultural communication skills.**

The case of an intercultural school project based on multiethnic
dance.

AIKATERINI AVGERIOU

ABSTRACT

For a long time people's mobility had been guaranteed through industrial development. Especially in recent decades, rapid progress in technology, with advanced telecommunication means and the Internet, has facilitated the contact with people from all over the world. At the same time, migration takes huge dimensions, making the mixing of peoples and their harmonious coexistence no longer a mere choice, but a real urgent necessity.

As a result, intercultural communication skills rank first among the most indispensable ones in order for someone to be compatible and to live in accordance with the needs of this world of widespread globalization.

In this spirit, in the field of education several efforts have been made to give the development of intercultural competence its place in the didactic process, especially in the context of foreign languages teaching. Therefore, nowadays, except for traditional materials and tools, including the use of various methods in our courses and the authentic documents (audio/video archives, journals, etc.), the Hellenic Ministry of Education has planned the implementation of cultural programs in secondary schools that include, among others, themes of intercultural dimension.

Thus, the study in question proposes to examine, via two researches (a data collection and a survey based on a questionnaire sent to the teachers of French), the attitudes and preferences of our colleagues towards these cultural programs: whether they are willing to participate or not, if the themes of their choice cover intercultural and Francophony-related topics, and whether they are ready to use alternative means and materials to carry out programs for intercultural purposes, as in the case of projects on multi-ethnic music and dance.

To illustrate our ideas and issues outlined in Part One, and before the results of our research were developed (Part Three and Part Four), we consecrated a part (Part Two) to depict a scenario for a dance-based cultural program, aiming at the development of intercultural competence among French learners, as a proposal.

In short, through this study, we hope to be able to offer the French didactic society a different vision and approach regarding the tools and materials to be used in French courses in order to make the subjects regarding culture and otherness accessible to our learners in an amusing way and French, as a field of studies, more motivating while communicating to them the values and principles of Francophony.

Keywords

Culture/civilisation, intercultural, francophone, cultural programs, dance, multiculturalisme, diversity acceptance, xenophobia.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	v
SYNOPSIS.....	vi
ABSTRACT.....	viii
SOMMAIRE	x
TABLEAUX	xi
ABBREVIATIONS	xii
INTRODUCTION	1
Justification du choix	3
Objectif de la recherche	5
Hypothèses.....	5
PARTIE 1: CADRE THÉORIQUE	7
PARTIE 2: LA MUSIQUE ET LA DANSE	24
PARTIE 3. PROPOSITION D'UN PROJET	33
PARTIE 4 : LES RECHERCHES	40
PARTIE 5 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	85
CONCLUSION.....	99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ÉTRANGÈRES.....	101
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES GRECQUES.....	109
SITOGRAFIE ÉTRANGÈRE.....	111
SITOGRAFIE GRECQUE	113
TABLE DES MATIÈRES	115
ANNEXES.....	118

TABLEAUX

Sujets et Profs de FLE 3- 1	48
-----------------------------------	----

ABBREVIATIONS

AC : APPROCHE COMMUNICATIVE

FLE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

IPE : INSTITUT DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

LC : LANGUE CIBLE

LM : LANGUE MATERNELLE

OIF : ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE

PA : PERSPECTIVE ACTIONNELLE

PD : PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

SGAV : MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE

TICE : TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
POUR L'ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

Dans le domaine de la didactique, les spécialistes ont utilisé tantôt le terme *civilisation* tantôt le terme *culture* afin de désigner les produits et les symboles matériels, spirituels ou comportementaux qui représentent une certaine société ou un peuple. Le terme de *civilisation* désignant, selon Zarate (1997, 248), une pédagogie coloniale servie par la diffusion des valeurs et des accomplissements français n'a plus de raisons d'être dans une Europe Unie où le besoin des sociétés entrant en contact est, dès lors, de communiquer, de comprendre et de se comprendre. Ce besoin a ouvert la voie vers le concept de l'acceptation de l'altérité, au sens de Guinou (2002a, 107). De lors, dans le domaine des langues, avec l'avènement de l'Approche Communicative et la centration sur les vrais besoins des apprenants d'une langue étrangère, les didacticiens optent pour un enseignement à base culturelle, orientée notamment vers la culture comportementale, qui, selon les thèses des *Minimalistes* comme présentées par Galisson (1987, 123), est, avant tout, liée à la vie quotidienne au sein de la société étrangère dont la langue on apprend.

La mondialisation et l'unification de l'Europe, donc, combinée avec l'évolution technologique qui a facilité les communications et les transports, mais surtout le besoin de déplacement des peuples et la migration, ont fait de l'enseignement culturel et interculturel une nécessité de première rang dans le monde didactique entier, sous l'esprit de la diffusion des valeurs humanistes et l'extinction des phénomènes de xénophobie.

Ainsi, une nouvelle problématique a vu le jour, à savoir quelle culture enseigner exactement, pour quels objectifs et comment le mettre en pratique dans la classe.

Selon Calliabetso (1995, 269), l'acceptation de l'altérité, la relativisation de l'identité, et le respect réciproque sont des objectifs à viser afin d'optimiser la formation des apprenants selon les valeurs humanistes interculturelles en classe de langue.

Cependant, elle-même, n'hésite pas de constater (Ibid., 264) que, même si les spécialistes du domaine didactique des langues ont pris conscience de l'importance

majeure de la présence de la culture dans les programmes didactiques de l'enseignement des langues, les recherches effectuées et les productions pédagogiques n'ont pas pu faire sortir le culturel de l'empirisme pour en constituer un secteur rigoureux.

Qui plus est, les termes *interculturel*, *multiculturel*, *transculturel* sont très souvent employés sans que leur contenu soit clairement défini ou même connu par les enseignants qui, pourtant, se montrent prompts à s'en servir et à enrichir leur cours d'une dimension supposée interculturelle.

Parallèlement, le Ministère de l'Education Nationale Hellénique, désirant soutenir l'effort des enseignants, a prévu des programmes à dimension culturelle et interculturelle au sein des Curricula ou en parallèle avec ceux-ci, à titre de projets, afin de donner aux apprenants l'occasion de se rapprocher tant de leur culture maternelle que des cultures étrangères et des valeurs humanistes telle l'écologie ou la santé. Plusieurs sont les enseignants des écoles publiques grecques qui, volontairement, en dépit de leurs emplois de temps surchargés et sans avoir la moindre récompense financière supplémentaire, entreprennent des projets pareils autour de thématiques telles la littérature, les pièces théâtrales (écrivains étrangers et grecs), les chansons (étrangers et grecs), l'informatique, l'athlétisme, la religion, les us et coutumes des divers sociétés (étrangères ou grecques), auxquels les apprenants participent avec ardeur.

En ce sens, vu que la francophonie est une institution qui concerne une population beaucoup plus nombreuse que celle de la France métropolitaine et une gamme de cultures qui, très souvent, s'entrecroisent, nous estimons que ces programmes devraient toucher et représenter, également, cette multiplicité et cette polyphonie culturelle, mais d'une façon innovatrice et motivante pour les apprenants du FLE aux écoles publiques du secondaire en Grèce.

Sur toutes ces questions, et suivant ce fil conducteur, le mémoire en question se propose de mettre en lumière, dans la partie théorique, les paramètres qui régissent l'enseignement culturel/interculturel actuellement en Grèce, l'apport de la

francophonie et le rôle que la musique, voire la danse, pourrait y jouer en tant qu'outil de motivation et de réalisation de projet sous un fond interculturel.

En plus, nous avons prévu une partie supplémentaire qui suit la partie théorique afin de présenter une proposition de projet, un programme interculturel basé sur la danse, qui illustrerait nos thèses.

Dans la partie pratique, et afin d'avoir une idée plus précise concernant la situation actuelle quant aux programmes culturels mentionnés, nous allons sélectionner certains d'entre eux, à titre représentatif, de l'année scolaire 2018-2019, afin de constater si les enseignants du FLE du secondaire ont entrepris la réalisation de tels programmes et quels en sont les thématiques les plus privilégiées.

Ensuite, nous élaborerons un questionnaire adressé à des enseignants du FLE des écoles publiques grecques du secondaire, afin d'enquêter leurs attitudes concernant l'apport de ces programmes, proposés par le Ministère, au développement d'une conscience interculturelle, leur volonté d'y participer, et les thématiques qu'ils préfèrent. De surcroît, nous allons examiner quelle est leur opinion concernant l'intégration de la danse dans un tel programme en tant que moyen de motivation, de sensibilisation culturelle et d'une approche d'enseignement des adolescents plus holistique exerçant le corps et l'esprit en même temps.

Justification du choix

Selon les principes de la PA, une activité qui viserait un but réel aux dimensions co-culturelles pour lequel les apprenants devraient co-agir, aux termes de Puren, (2002, 7-8), comme un spectacle de danse pour la fin de l'année scolaire, basé sur la musique multiethnique francophone, pourrait, d'après nous, donner une allure différente dans le cours du FLE et une perspective hors de l'ordinaire, voire motivante.

D'ailleurs, le rôle d'un enseignant accultérateur, selon Caliabetsou, (1995, 273-274), ne se limite pas à la diffusion des idées, des valeurs, des habitudes et des productions artistiques de la culture de la langue enseignée, mais il devrait viser la sensibilisation

des apprenants à l'acceptation de l'altérité, l'abandon des tendances ethnocentriques et xénophobes et le développement des habiletés *transculturelles* (aux termes de Baumgratz in Guinou, 2002, 75).

C'était comme cela, que notre problématique a vu le jour concernant l'utilité et l'exploitation de la musique non pas de la façon ordinaire, y compris à travers les chansons ou même en présentant l'histoire de la chanson française, thématique quasi privilégiée d'ailleurs jusqu'à nos jours, mais, cette fois, à travers la danse. Pour être plus précis, nous nous référons à la musique d'origine multiethnique et francophone et aux diverses danses derrière lesquelles se sont cachées des cultures diverses, unifiées grâce à l'institution de la francophonie et représentées par la musique et la danse. C'est le meilleur moyen, d'après nous, de bannir la xénophobie, de démontrer que la différence ne constitue pas une menace ni un défaut, et que la lutte contre le racisme et la discrimination ouvre la voie vers l'acceptation et l'intégration sans que l'identité personnelle soit perdue.

À noter que notre intérêt d'entreprendre la réalisation de cette étude est né, en premier lieu, de notre propre expérience d'enseignante du FLE, quand dans une école publique du secondaire de la région de Fokida, en 2012, nous avons à vrai réalisé une telle pratique à une échelle plus limitée, à savoir un cours de danse réalisé dans deux séances didactiques, hors de la classe, ayant comme support d'une chanson francophone de salsa : *Ne me quitte pas* (Version Salsa de Yuri Buenaventura). Les apprenants de la 3^{ème} classe du collège d'Efpalio, se sont montrés enthousiastes et leur curiosité était exaltée par le fait qu'un style de danse, dont ils ignoraient même l'existence ou l'origine, pourrait se lier à la francophonie. Cet évènement nous a servi de base pour lancer, par la suite, une grande discussion, même en langue maternelle, sur la musique qui lie les peuples et les individus, tout en sauvegardant leur identité intacte et en les rendant solidaires et proches indépendamment de leur nationalité.

Basée sur cet expérience, et l'accueil de cette pratique par nos élèves, il est d'ores et déjà le moment de chercher, également, les opinions des enseignants du FLE face à une idée pareille, dans une échelle plus grande, y compris au sein d'un programme

culturel de durée de 5 mois, plus organisé, ayant des objectifs spécifiques et clairement définis.

Objectif de la recherche

Notre étude vise à examiner, d'abord, les attitudes des enseignants du FLE concernant les programmes culturels et les thématiques privilégiées ainsi que la contribution de ceux-ci au développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants. De plus, nous désirons vérifier si les enseignants du FLE sont, et si non pourquoi, en faveur d'une réalisation de projet hors de l'ordinaire, à savoir l'exploitation de la chanson francophone, d'origine multiethnique (latino-américaine, espagnole, africaine...), à travers la danse, dans le cadre d'un programme inter/culturel et constater s'ils considèrent la danse comme un moyen d'acculturation et de motivation pour le cours du FLE.

Hypothèses

Hypothèses de départ :

Les programmes culturels prévus par le Ministère pour l'enseignement du secondaire en Grèce sont peu exploités par les enseignants du FLE.

Les thématiques de tels programmes pivotent, dans leur grande majorité, autour des sujets tels, l'histoire grecque, la géographie, la littérature, la musique, le théâtre et la gastronomie, les thématiques de santé, d'informatique et d'environnement constituant un domaine d'exploitation à part entière.

Parmi les sujets propices non seulement à faire travailler les éléments pragmatiques, mais aussi à faire développer des habiletés socioculturelles et formatives, au terme de De Carlo (1997, 27), la danse constitue, d'après nous, un outil porteur de charge émotionnelle, cognitive, socioculturelle et historique par excellence. Elle mobilise, à la fois, l'esprit et le corps, elle constitue une approche motivante et holistique qui

pourrait servir l'idée de la francophonie et contribuer au développement de la compétence interculturelle des apprenants du FLE.

De surcroît, la musique et la danse francophones d'origine multiethnique favorisent l'ouverture vers la diversité et font prévaloir la nécessité du développement d'une conscience transculturelle.

Sous-hypothèses :

Les programmes culturels ne sont pas suffisamment appréciés en tant que moyen d'acculturation pour les apprenants de l'école du secondaire. Par ailleurs il serait intéressant d'investiguer les sujets les plus préférés par les enseignants du FLE et leurs objectifs. Selon notre propre expérience d'enseignante la musique est une thématique privilégiée dans de tels programmes. Pourtant, présenter la musique étrangère non seulement pour l'écouter mais pour la danser faciliterait sans doute l'acculturation des apprenants et augmenterait leur motivation pour la langue en question. À ce propos donc il mérite d'examiner les moyens de le faire, les objectifs qu'un tel projet viserait, et bien sûr les attitudes des enseignants du FLE face à une idée pareille, assez innovante et hors de l'ordinaire.

PARTIE 1: CADRE THÉORIQUE

1.1. Revue de littérature

Le point d'ancrage pour notre étude sont tout d'abord les travaux de Hymes, comme présentés par Androurakis 1999a, (57-58), par Calliabetso, 1995, (179-187) et par Guinou, (2002a, 84), ainsi que les thèses de Hall (1982), et de Kokkos (*in* Guinou, Ibid., 83) où la compétence de communication est considérée comme un amalgame d'habiletés et de manifestations comportementales étroitement liées entre elles, dont la kinésique et la proxémique, qui véhiculent des significations culturelles très riches et variées. Ensuite, la question de culture et d'inter-culture au sein des cours des langues nous a amenée à nous demander, quelle culture enseigner dans les classes des langues et comment. Sur ce point, nous évoquons les thèses de Galisson (1987, 123) concernant la conception minimaliste de la culture, y compris la centration de notre intérêt au *culturel* au lieu du *cultivé* dans le domaine de l'enseignement des langues.

Parallèlement, la fixation des objectifs de l'enseignement selon des principes interculturelles, telles l'altérité, la relativisation des représentations et l'ouverture à l'étranger, comme présentés par Guinou (2002 Ta et Tb), ainsi que le nouveau rôle du professeur accultureur, selon Calliabetso (1995, 274), nous a servi d'inspiration. Notre intérêt a été orienté à l'investigation des pratiques, à base culturelle, qui sont adoptées par les enseignants de nos jours, liées à la compétence interculturelle et les valeurs humanistes, et par extension aux programmes culturels en question.

Pour déployer notre raisonnement, il nous a fallu approfondir sur des notions telles la culture et l'interculturel, la francophonie, la situation de l'enseignement interculturel en classe de langue de l'école publique et commenter le rôle de l'enseignant devant la nouvelle réalité d'un monde polyglotte et multiculturel. Pour ce faire, nous nous sommes aussi basée sur les thèses d'Abdallah-Pretceille (1997, 1998), sur le matériel des éditions d'UNESCO et le CECR (2001) concernant les questions d'interculturalité, ainsi que sur le site officiel de la Francophonie (OIF,

<https://www.francophonie.org>).

Par ailleurs, la constatation que l'enseignement de la culture se trouve en place dominée par rapport à la linguistique et que la compétence plurilingue et pluriculturelle¹ se caractérise comme déséquilibrée (Coste, Moore & Zarate, 2009, 9-11) confirme, peut-être, le manque de systématisation de l'enseignement interculturel, en dépit du grand intérêt montré par les spécialistes du domaine sur ce sujet, remarqué par Calliabetso (1995, 264). Ceci nous a fait réfléchir à des pratiques innovantes pour enrichir le cours du FLE et motiver les apprenants tirant partie des programmes culturels prévus par le Ministère de l'Education Nationale Hellénique.

Une nouvelle idée a émergé, donc, inspirée de l'exemple impressionnant de Pierre Dulaine, un danseur professionnel et célèbre d'origine palestinienne, qui a fait introduire, en 1994, les Classes Dansantes dans les écoles publiques de NY, dans le but de sensibiliser les apprenants aux notions du respect, de la compassion et de l'acceptation de l'altérité. En plus, nous nous sommes beaucoup influencés par les thèses de l'association québécoise des enseignants de la danse à l'école (aqedé) sur l'utilité de la danse, de Boiron (2006) concernant l'exploitation de la musique en classe de langue et de Necker (2006) concernant l'apport de la danse à l'école.

Nous nous sommes demandée, donc, pourquoi enseigner seulement la chanson en classe des langues ? Pourquoi ne pas motiver les apprenants d'une façon plus holistique, voire mobiliser leur corps, leur esprit, leur âme, leur oreille, tout en même temps, pour les faire introduire dans la multitude des cultures croisées au sein du monde francophone à travers la danse ?

Il est à souligner ici, pourtant, que cette idée est probablement sans précédent en Grèce ou même en Europe. Il n'y a aucun modèle sur lequel nous pourrions se baser afin de la développer, étant donné qu'il n'existe pas de bibliographie suffisante autour de l'exploitation de la danse à de fins interculturelles dans l'enseignement public. Seuls exceptions constituent les exemples des États-Unis et du Canada, mentionnés

¹ Selon la professeure de Droit, Geneviève KOUBI, quant aux termes *multicultural* et *pluricultural* le prefix *multi-* prône la *réunion*, renvoyant aux traits des groupes culturels juxtaposés, tandis que le *pluri-* préconise l'*assemblée*, insinuant « un décroisement des référents culturels ». (Koubi, 2005, pp. 1177-1279).

plus haut, auxquels nous consacrerons une partie entière du mémoire ci-présent.

Ainsi, afin de mettre notre idée en œuvre, nous nous sommes basée sur les principes de l'AC, selon Bérard (1991), et de la PA selon Puren (2002, 2006) ainsi que sur la pratique du projet (Idem, 2011).

Plus particulièrement, afin d'illustrer nos thèses, nous présenterons une proposition de réalisation d'un spectacle de danses basé sur la musique francophone d'origine multiethnique, prévue pour la fin de l'année scolaire (à titre indicatif destinée pour la 3^{ème} classe du collège, sans que cela soit, pour autant, restrictif). Un projet de durée de cinq mois à des fins à la fois formatives, sociolinguistiques et interculturelles. En ce qui concerne la partie de la présentation de ce projet, donc, nous nous sommes inspirée des thèses de Puren (cf. supra) combinées avec les thèses de Perrenoud (1999). Par ailleurs, en nous alignant avec les principes de l'Eclectisme, selon Puren (2013), et de la centration sur l'apprenant, nous avons aussi tiré profit de la présentation de Proskolli (1999) et de Perrenoud (1992) concernant la pédagogie différenciée qui, comme ce dernier mentionne, permet d'organiser les interactions et les activités au profit des apprenants et offre une piste féconde pour la réalisation des pratiques innovatrices comme celle-ci que nous proposons au mémoire en question.

Enfin, pour ce qui est de la partie pratique de nos deux recherches, nous évoquons, à part des ouvrages concernant les méthodes de la recherche scientifique de Vihou (2015) et Paraskevopoulos (1983), les circulaires relatives aux programmes culturelles du Ministère de l'Éducation Nationale Hellénique ainsi que les journaux officiels contenant des informations statistiques que nous avons demandées auprès les Services responsables du Ministère.

1.2. La culture, l'interculturel et le rôle de l'enseignant

1.2.1. La culture

Le mot culture a beaucoup préoccupé les chercheurs de diverses disciplines, comme Guinou le note (2002a, 27, 32, 35) en raison de sa polysémie et des plusieurs notions auxquelles il renvoie. Pour cela, toute tentative de concrétisation de sa définition ne

sauroit être exhaustive. Pour cette raison et pour les besoins de ce mémoire, nous nous contenterons de présenter seulement certains de ses aspects sur lesquels nous baserons notre problématique.

Pour Galisson et Coste (1976, 136-137), quand on utilise le mot *culture* ou même le mot *civilisation*, en ce qui concerne l'enseignement, on se réfère à un ensemble des traits caractéristiques qui sont propres à une société et étroitement liés au système linguistique correspondant. À vrai dire, avant l'avènement de l'AC, l'enseignement du FLE était centré sur la littérature censée diffuser la splendeur de la civilisation et de la langue française; une langue magnifique et élitiste, que l'on apprenait afin de se rendre plus distingué, selon Blancpain, (in Mauger, 1953, Préface). De même, De Carlo (1998, 25) affirme que la langue et la culture française étaient enseignées pour leur excellence à travers les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires, les traditions et les monuments, créant de cette façon des stéréotypes valables jusqu'à nos jours.

Selon le même auteur, ce n'est qu'avec l'avènement de l'AC qu'une nouvelle conception du mot *culture* a vu le jour. Certes, une réflexion sur l'authenticité de la langue présentée et employée dans les cours avait été déjà mise en progression dès les années 60 et 70 avec la SGAV, (De Carlo & Acquistapace, 1997, 20). C'était, pourtant, l'AC qui a posé la question d'une véritable compétence de communication et le besoin « de découvrir la réalité socioculturelle qui sous-entend tout énoncé », prenant en compte le contexte de chaque situation de communication (op. cit., 33). Sur ce point Galisson (1987, 125-126) met l'accent sur la distinction entre la culture *savante* (le cultivé), et la culture *partagée*, autrement dit le culturel. Cette dernière représente, la culture comportementale qui est directement liée à la vie quotidienne des locuteurs, selon la conception *minimaliste* de la culture, présentée par Galisson (Ibid., 123). D'après lui, la culture partagée ne constitue pas un objectif de scolarisation des natifs, elle s'acquiert à travers le contact avec le mode de vie que les membres d'une société partagent. C'est exactement à partir de cette conception minimaliste que nous nous sommes inspirée afin de développer notre problématique concernant l'enseignement de la culture et de la communication interculturelle à l'école.

Par ailleurs, selon Guinou (2002a, 64), la langue est vectrice de la culture et elle « est chargée d'une mission culturelle identitaire ». Elle est justifiée, donc, d'être considérée comme un trait de catégorisation et d'identification d'un groupe. Par conséquent, il s'avère impossible de restreindre la compétence de communication dans les cadres étroites de la compétence linguistique uniquement, sans prendre en compte la compétence culturelle (Ibid., 90).

Enfin, Meunier (2007, 8) souligne que la culture ne devrait pas être interprétée seulement par tout ce qui renvoie aux arts et aux lettres, car dans son fondement sociologique et anthropologique elle représente un amalgame de produits nés de l'interaction des individus avec leur entourage.

1.2.2. L'interculturel²

Ayant comme point de référence les thèses de Meunier, donc, nous nous rendons compte de la dimension interactionnelle de la culture. Pour lui, la culture renvoie à l'action, aux échanges et à la communication. Elle ne touche pas seulement les systèmes structuraux mais elle présuppose, aussi, la maîtrise des fonctions pragmatiques. D'après lui, la diversité culturelle et l'altérité sert de piste féconde pour que la pensée et l'action se développe (Ibid.).

Suivant cette conception de la culture donc, et dans un monde en constante mutation en raison du progrès technologique, de l'augmentation des déplacements, et des courants d'immigrés, aucun groupe ou aucun individu ne pourrait échapper à la diversité culturelle (Ibid.). De l'autre côté, selon Calliabetso (1995, 264), l'étude du

² Selon l'encyclopédie en ligne, Larousse

(<https://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/interculturalit%C3%A9/178843>) le terme *interculturel* renvoie à « une reconnaissance, puis un dialogue et un enrichissement réciproque des cultures. » tandis que le dictionnaire en ligne Larousse, définit le terme *multiculturel* comme « ce qui relève de la coexistence des plusieurs cultures », y compris la juxtaposition. Pour les besoins de ce mémoire, donc, nous employons le terme *interculturel* pour designer l'interactivité parmi cette situation polymorphique tandis que le terme *multiculturel* nous sert seulement pour illustrer la multitude existante tant dans le cadre d'enseignement que dans la société en général.

langage ne saurait en aucun cas, être dissociée de l'enseignement de la culture, vu que cette dernière en constitue « l'expression la plus authentique et le meilleur moyen d'investigation ». Mais si enseigner une culture étrangère signifie présenter les habitudes et les mentalités d'un peuple et en général ses modes de vie, comme Androulakis le note (2002a, 25), nous nous apercevons du défi de la confrontation d'au moins deux cultures dans une classe d'enseignement des langues, à savoir la ou les cultures maternelles (dans le cas d'une classe hétérogène de point de vue d'origine) et la culture de la langue cible.

En effet, Meunier remarque que la culture émerge des relations et d'une « praxis. » (op. cit., 8.). Autrement posé, en termes d'Androulakis (op.cit., 27), c'est l'enseignement interculturel qui impliquerait cette praxis, y compris un rapprochement des cultures autonomes, sensées créer une base d'interaction et de relations dans la classe. Le but serait de faire développer une compétence de communication interculturelle qui favoriserait la création des rapports entre le « je » et l'autrui, loin des considérations ethnocentrismes. En ce sens, nous dépassons les limites du culturel et nous parlons d'une communication interculturelle. C'est cette réciprocité, ce va et vient, que la communication interculturelle présuppose, dont Abdallah-Preteille parle en disant qu' « [e]n effet, la reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement. Les individus et les groupes n'existent que par la réciprocité des regards » (1997, 125).

Ainsi, c'est le terme *interculturel*, apparu en France dans les années 70, qui donne le pas à *l'approche interculturelle* qui envahit le monde de la didactique des langues en 1980, comme nous informe Windmüller (2010, 180) qui la définit

comme la rencontre entre les membres de cultures différentes qui contraignent les individus à prendre conscience de ce qui constitue leur propre culture de référence. C'est en effet sur la connaissance du système de référence de la culture maternelle que repose la compréhension d'une culture étrangère.

De même, selon le CECR (2000, 83), la prise de conscience interculturelle présuppose la connaissance et la compréhension des relations (différences et ressemblances) des modes de vie de la communauté cible et de la communauté d'origine.

Pourtant, au-delà de la question des définitions diverses de ces termes, des questions de nature pratique surgissent, à savoir, comment doter l'enseignement d'une dimension interculturelle en pratique, à quels objectifs et quel est le rôle de l'enseignant devant cette nouvelle réalité multiculturelle, surtout en ce qui concerne la langue et la culture française, ainsi que le monde francophone.

1.2.3. Le nouveau rôle de l'enseignant

Quel serait donc le rôle de l'enseignant d'un cours de langue devant une classe hétérogène et multiculturelle et quelle serait la nature d'un cours de langue étrangère propice et complet par rapport à un enseignement interculturel?

Pour Guinou (2002b, 90) la mission de l'enseignant est d'unir le proche avec le lointain, y compris ce qui est déjà connu et représenté par la langue et la culture maternelle et le différent, l'inconnu, à savoir la culture et la langue étrangère. Une tâche qui s'avère de taille car, en réalité, il s'agit d'une confrontation au niveau de l'identité. L'apprenant ayant une vie et un mode d'apercevoir sa propre réalité et de décoder ses représentations du monde qui l'entoure, jusqu'à ce moment-là, arrive dans une classe de langue en se voyant obligé de juxtaposer ou même remplacer certains éléments de son propre bagage culturel avec les nouveaux éléments culturels et linguistiques offerts dans le cours d'une langue étrangère. Certaines de ces nouvelles connaissances vont à l'encontre des habitudes linguistiques ou culturelles maternelles des apprenants ou s'opposent aux idées stéréotypées relatives à la culture étrangère (Ibid., 95-103) ou même à des préjugés (Ibid., 104-108) déjà adoptée par les apprenants concernant la langue et la culture cible. À part la transmission des connaissances linguistiques, donc, l'enseignant devrait jouer plusieurs rôles, afin de pouvoir arriver au niveau d'une acculturation spontanée des apprenants, au terme de la même auteure (Ibid., 44, 90), à savoir sans qu'ils se sentent forcés ni obligés. Il devrait, donc, être un médiateur entre la langue et la culture maternelle et la langue et la culture cible tout en étant un diplomate, car il devrait présenter la culture étrangère d'une façon motivante et non pas banalisée pour éviter les stéréotypes. De plus, il doit jouer le rôle du psychologue et du sociologue, présentant la nouvelle culture de façon

raffinée, afin d'être, de point de vue pédagogique, adéquat devant le comportement complexe des adolescents surtout quand on parle de questions d'identité et de culture. Ainsi, un cours de langue devrait se caractériser par un équilibre entre la présentation des éléments de la nouvelle langue et culture et la valorisation de la culture de ses apprenants. Autrement dit, l'enseignant devrait les conduire à objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère (Ibid., 117). Certes, ce dernier constitue un vrai défi vu que, comme Zarate le remarque, (*in* Guinou, 2002b, 54) le contexte national ou scolaire (y compris les instances de la société) jouent un grand rôle à la façon dont la relation entre langue et culture étrangères est vécue et exploitée dans chaque société et subséquemment dans les écoles.

Calliabetso (op.cit., 273-274), pour sa part, tout en remarquant le manque d'une formation adéquate des enseignants quant au sujet de l'enseignement de la culture, met l'accent sur le besoin d'un enseignement plus humaniste, plus significatif et plus authentique. Pour cela, elle énumère un éventail de qualités et de rôles que l'enseignant accultureur devrait assumer, dont celui d'animateur, de facilitateur, d'observateur, de psychothérapeute, de médiateur, de concepteur de matériel didactique, d'organisateur de cours, de négociateur et de distributeur de savoir.

Du coup, c'est probablement au manque de formation propice de l'enseignant, à la taille d'un « poly-expert » (Calliabetso, *ibid.*, 274), comme elle le nomme, où réside la cause que l'enseignement interculturel n'a jamais réussi de sortir de son cadre empirique pour constituer un secteur rigoureux, même si les spécialistes du domaine didactique des langues ont pris conscience de l'importance majeure de la présence de la culture dans les programmes didactiques de l'enseignement des langues. C'est exactement à cela qu'elle se réfère quand elle parle de l'*étrange paradoxe* (1995, 264) dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures.

Bref, Byram remarque très éloquemment (2008, 130-131) que les enseignants devraient reconnaître, à part leur rôle majeur des transmetteurs des connaissances, leur contribution à la formation d'une conscience interculturelle chez les apprenants et au développement des citoyens actifs et responsables pour la société. En ce sens, et dans ce but, les enseignants de n'importe quelle discipline devraient se voir solidaires

et collaborer dans le cadre d'un curriculum qui se veut holistique selon les normes de l'EPS-XG (cf., [1.5.](#)).

1.3. Pourquoi l'interculturel en Grèce

Parlant d'interculturel, donc, il convient, aussi, commenter la situation existante dans les écoles publiques grecques et la société grecque en général. À souligner que notre intérêt ne touche pas le secteur privé de l'enseignement car les écoles privées ne reflètent pas la situation moyenne réelle de notre société. D'ailleurs, dans ces écoles, malgré qu'elles suivent les Programmes Analytiques des écoles publiques, il y a une certaine autonomie et variété considérable concernant les diverses activités et leur organisation entière, selon l'article 3 du chapitre A de la loi n° 4713/2020 relative à la rénovation de l'enseignement privé (J.O. 29 Juillet 2020).

Selon Alikioti (*in* Calliabetso, 1995, 265), l'approche interculturelle en classe de langue se définit comme l'enseignement des convergences et des différences culturelles entre la LM et la LC, pourvu que l'affectivité des apprenants, d'un côté, et la réalité vivante de la langue cible, de l'autre, soient sauvegardées. Ceci demanderait une approche globale des habiletés de communication et d'interaction interculturelle qui devrait dépasser les informations culturelles stériles et hors contexte, comme celles-ci fournies par l'enseignement de la culture ou de la civilisation d'autrefois. En ce sens, cette approche viserait à ce qu'une meilleure rencontre et une meilleure intercompréhension soient établies parmi les membres d'une classe. À ce propos, nous citons une partie de l'introduction des *Principes Directeurs de l'UNESCO pour l'éducation de l'interculturel* (2006, 8) :

Dans un monde qui connaît des transformations rapides et où les bouleversements culturels, politiques, économiques et sociaux remettent en cause les modes de vie traditionnels, l'éducation a un rôle majeur à jouer pour promouvoir la cohésion sociale et la coexistence pacifique. Par des programmes encourageant le dialogue entre étudiants de différentes cultures, croyances et religions, l'éducation peut apporter une contribution importante et significative à des sociétés durables et tolérantes.

Cette citation désigne parfaitement la situation multiculturelle existante partout dans le monde où le besoin d'une telle approche, culturelle et interculturelle, de l'enseignement est d'une importance majeure.

En fait, dans une Europe unie où les dernières années l'ouverture des frontières a engendré des déplacements incessables des peuples et un mélange des langues et des cultures qui, très souvent, entraînent des conflits dus au manque de tolérance, d'intercompréhension, et d'acceptation de l'altérité, nous nous rendons compte de l'importance majeure accordée par Abdallah-Preteceille au fait qu'après la Seconde Guerre mondiale jusqu'à nos jours la diversité culturelle reste un sujet crucial et toujours contemporain qui présuppose la tolérance, la connaissance et la reconnaissance des cultures (1998, 125).

Surtout en Grèce, où, selon l'Autorité Statistique Hellénique (2019, 20-21) et le dernier recensement démographique de 2011, les populations étrangères y représentent presque le 8,5% de la population totale du pays (cf., [Annexe 1](#)), sans prendre en compte la pression migratoire due à la crise actuelle des réfugiés depuis l'année 2015 qui a sûrement aggravé la situation, nous nous rendons compte de l'urgence de la mise en pratique d'un enseignement imprégné des principes humanistes à base interculturelle.

Pour être plus précis et parlant en chiffres, concernant les écoles générales publiques grecques du secondaire (gymnases et lycées), on dénombre, seulement pour l'année 2018-2019, 12.372 apprenants d'origine étrangère, 100 repatriés, et 2266 Roms, dans un total d'apprenants qui atteint le nombre de 597.995 (les écoles spécialisées exemptées). Ces chiffres représentent un total de 2,5% des apprenants, d'origine et de culture différente que la grecque, dans les écoles générales du secondaire. Certes, il est à souligner que le Service responsable³ du Ministère, qui nous a fourni ces éléments ([Annexe 5](#)) base la validité de ces données sur les informations générales

³ Source : Le rapport officiel de la Direction de la Technologie et de l'Innovation Pédagogique du Ministère de l'Éducation qui nous a été accordé suite à notre demande.

fournies par les Chefs des écoles, et non pas sur un recensement officiel opéré dans les écoles.

De toute façon, il s'agit de deux taux (celui se référant à la population générale et l'autre aux apprenants) qui expliqueraient peut-être pourquoi une partie de citoyens Grecs, les plus réticents et xénophobes, ont vu leurs vies quotidiennes et leur homogénéité menacée, et pourquoi les expressions hostiles constituent un phénomène fréquent même dans la classe. La xénophobie gère les relations et brise très souvent les interactions parmi les membres d'une classe hétérogène. Le racisme racial, national et religieux ébranle l'ambiance supposée harmonieuse, compréhensive et collaborative de nos classes, reflétant en même temps la situation dominante dans notre société. Qui plus est, le phénomène de l'intimidation scolaire (bullying), même s'il existait toujours, a maintenant trouvé un fécond terrain pour se développer.

Certes, Denis, (2000, 62), affirmait que parler des aptitudes interculturelles et de l'altérité dans une classe où, généralement, l'Autre n'est pas présent s'avère de taille, mais cette opinion ne représente pas du tout la situation des écoles publiques grecques où l'Autre est omniprésent, représenté par des apprenants des divers identités nationales, culturelles, religieuses, et sociales, faisant de la classe uniforme un vœu pieux et une aspiration vraiment utopique.

Ayant donc à l'esprit, comme Lussier (1997, 231-232) nous informe, que la langue constitue un phénomène sociohistorique et qu'elle repose sur un ensemble de considérations sociales, il convient d'admettre que les actes langagiers sont porteurs d'éléments culturels, aussi bien que d'éléments linguistiques, et de représentations des apprenants sur les autres cultures. Par conséquent, l'enseignement de la culture et l'approche interculturelle constitue un paramètre significatif pour que la compétence de communication se développe sur une base stable est réaliste, qui pourrait répondre aux besoins d'une société multiculturelle comme la nôtre en Grèce.

Pourtant, afin que l'enseignement aux écoles publiques grecques soit complet et qu'il obtienne une mission et une utilité, nous devrions fixer des objectifs propres à créer des citoyens solidaires, ouverts, tolérants, énergétiques et imprégnés des valeurs humanistes. Ce sont, sans aucun doute, des vertus dont la société grecque a énormément besoin.

Calliabetso (1995, 269) cite ces objectifs de façon plus explicite :

- Apprendre aux apprenants à observer l'interculturalité;
- Leur apprendre à saisir l'identité collective, les représentations partagées, les représentations divergentes pour mieux connaître leur identité atomisée;
- Leur apprendre à être à même d'évaluer leur identité atomisée et la remettre en cause s'il le faut;
- Leur apprendre à observer d'un œil critique et objectif les discours des représentations sur l'autre et sur soi;
- Leur apprendre à ne pas rester à la surface des représentations socioculturelles et des imaginaires socioculturels qui aboutissent à une stéréotypisation;
- Leur apprendre à connaître l'altérité sans se confondre avec elle;
- Leur apprendre à admettre qu'il n'y a pas une seule vérité, mais des nombreuses réalités interculturelles;
- Leur apprendre à vivre avec les autres, profiter de l'interculturalité dans la paix et dans le respect réciproque.

Dans la présentation de ces objectifs, Calliabetso englobe toutes les grandes notions vitales, qui vont de pair avec celle de l'interculturalité, tels les stéréotypes, les représentations, l'acceptation de l'altérité et l'objectivation de la culture maternelle. Vu que ce mémoire ne se propose pas de présenter un long exposé théorique analysant ces notions-ci, nous les présumons déjà connues, surtout grâce à la présentation que Guinou (2002a, 2002b) en a fait, et nous ne nous y attarderons pas, afin de procéder au sujet de la francophonie et aux questions plus pratiques, à savoir les programmes culturels proposés par le Ministère et les supports qui pourraient servir ces objectifs au sein d'un cours de langue, en l'occurrence un cours du FLE.

1.4. La francophonie

« "Dans les décombres du colonialisme, nous avons trouvé cet outil merveilleux, la langue française" », cette phrase résume l'aspiration du poète Léopold Sédar Senghor, ancien président du Sénégal, et un des pères de la Francophonie, comme nous informe le site officiel de la francophonie (OIF). Selon le site leDroit.com et Yao Assogba (2014), il fut le premier à en donner la définition en 1962 : «La Francophonie, c'est l'humanisme intégral qui se tisse autour de la Terre: cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire».

Plusieurs références ont été faites à cette notion et il y a plein de ressources où on peut trouver l'histoire de son apparition ainsi que de la fondation⁴ de l'OIF qui, englobant, en tant qu'institution, des associations, des organisations et des médias, compte aujourd'hui 84 États membres ou observateurs (selon, le site officiel de l'OIF). Ainsi, nous ne nous attarderons pas à raconter les pas de sa fondation. Ce qui nous importe sur ce mémoire, c'est de nous rapprocher du sens que l'on y attribue aujourd'hui et comment ceci affecte l'enseignement de langues et le développement de la conscience interculturelle de nos apprenants. Comment ce besoin de faire partie d'une communauté partageant la même langue favorise l'acceptation de la diversité, et comment la conscience interculturelle se développe dans les limites de la francophonie, à savoir d'une «collectivité que forment les peuples parlant le français» uniquement (Le petit Larousse, 2007, 483) ? Autrement dit, pourquoi enseigner la francophonie qui se tourne autour d'une seule langue, le français, ayant en même temps des objectifs interculturels et polyglottes?

Afin d'y répondre il nous faut bien comprendre les objectifs de la Francophonie institutionnelle et la francophonie en tant que communauté.

Cette coopération, nommée Agence de coopération culturelle et technique qui a vu le jour en 1970 à Niamey, grâce à l'initiative des présidents Léopold Sédar Senghor, Hamani Diori, Habib Bourguiba et du Prince Norodom Sihanouk, est devenue un dispositif institutionnel voué à promouvoir la langue française, la solidarité et les relations de coopération entre les 88 États et gouvernements membres ou observateurs de l'OIF, comme nous en informe le site officiel de la francophonie. Selon l'article 1 de la Charte de la francophonie (2005), les objectifs de cette organisation sont : de créer des liens entre les membres partageant la langue française visant à la coopération et la paix, l'instauration de la démocratie au profit des droits de l'homme, le renforcement de la solidarité parmi les peuples, le rapprochement des cultures et leur développement économique. Certes, toutes ces valeurs purement

⁴ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/francophonie> francophonie, Ensemble des pays qui ont en commun l'usage, total ou partiel, de la langue française. Francophonie, Organisation internationale à vocation politique et culturelle.

humanistes s'alignent parfaitement avec les principes de l'enseignement interculturel, et donc nous nous apercevons de quoi faire de la notion de la francophonie dans un cours de langues, mais tout cela se limite dans le cadre d'une collectivité francophone. Comment ces principes seraient l'affaire d'un cours de langues dans une classe en Grèce où il n'y a pas d'apprenants francophones mais des apprenants d'origines diverses (Roms, Albanais, Russes, Bulgares, Pakistanais etc....)?

C'est exactement sur ce point où réside le rôle majeur des enseignants, analysé plus haut, vu qu'ils doivent expliquer comment la francophonie a évité le risque d'une hégémonie linguistique. C'était, en effet, comme nous informent Laulan et Oillo (2008, 5-9), à travers une convention de l'Unesco, en 2005, que la Francophonie a déclaré son soutien à la diversité de l'expression culturelle et le multilinguisme, prônant la solidarité, les valeurs démocratiques et les partages des valeurs culturelles divergentes.

En ce sens, Porcher (1995, 96) explique que la francophonie est une large communauté, un mouvement qui se caractérise aussi bien par une extrême diversité que par une forte identité, en distinguant les catégories auxquelles se réfère le terme *francophonie*. Cet auteur y présente une analyse (Ibid., 86-97) très éclairante démontrant que ce terme englobe, tant des sociétés parlant le français en tant que langue native et langue officielle (France, Belgique, Suisse, Québec, Afrique francophone), que les groupes pour lesquels le français constitue une langue résiduelle, tels, entre autres, l'Égypte, certaines régions aux États-Unis et le Vietnam, ou même une langue acquise pour tous les apprenants du FLE à travers le monde entier (Ibid., 86-88). Surtout, en ce qui concerne l'Amérique Latine, dont la musique nous nous occupera lors de ce mémoire, on compte une longue histoire de francophilie et le français constitue la deuxième langue étrangère apprise dans les pays latino-américains, comme nous nous informons auprès du site officiel du Centre de la Francophonie des Amériques, selon l'Étude réalisée en 2013 par Étienne Rivard, coordonnateur scientifique du Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ) de l'Université Laval.

Ayant tout cela dans l'esprit, nous sommes à mêmes, maintenant, de comprendre comment la francophonie favorise l'enseignement interculturel. C'est pour cela,

d'ailleurs, que nous y avons dédié une partie assez détaillée, afin d'élucider à quel niveau et pourquoi il est absolument indispensable de faire intégrer cette notion dans nos cours au titre d'un enseignement qui se veut interculturel. En effet, il reste aux enseignants d'expliquer à leurs apprenants que le français est une langue utilisée dans plusieurs régions géographiques par des peuples ayant une base culturelle divergente qui, toute en partageant une langue en commun, préservent leur identité face à l'unification générale et la dominance de la langue *hyper-centrale*, y compris l'anglais, aux termes de Calvet, (2010, 26). Il reste aux enseignants de clarifier aussi aux apprenants que le monolinguisme est considéré, comme Pierre Labbe (Ibid., 22) le nomme, un anémie de la pensée et de l'être et de les initier à la notion de la diversité, en démontrant comment celle-ci ne constitue point une menace. Tout au contraire c'est un défi, une occasion d'ouvrir les horizons et de se rapprocher de l'Autre tout en connaissant le Moi.

1.5. L'École Nouvelle, les programmes culturels et notre idée de projet

Suivant l'évolution dans le domaine didactique liée aux mutations et aux impératifs mondiaux, en 2011 un nouveau *Programme d'Études des Langues* a été mis en application. Au début, dans une tentative de rénovation de l'enseignement des langues dans l'école publique grecque, certaines écoles, au niveau expérimental, ont adopté ce Programme basé sur des principes nouveaux tels l'interdisciplinarité, l'éclectisme, la centration sur l'apprenant, et la promotion de l'interculturalité, comme nous informe le site officiel pour les langues étrangères de l'Université d'Athènes, [RCeL](#). Parallèlement, nous avons fait état, les dernières années, d'un effort généralisé de la part de l'IPE, de renouveler de fond l'enseignement aux écoles grecques à travers le projet « École Nouvelle, École du 21^{ème} siècle ». Ceci prône le développement des habiletés socioculturelles et émotionnelles des apprenants de par des activités qui sont étroitement liées avec leurs vies et les intérêts. Ces activités servent, désormais, un but réel renforçant les paramètres socio-psychologiques qui promeuvent l'apprentissage et le développement des adolescents au niveau aussi bien individuel que collectif (2011, 44).

En plus, en 2016, le *Programme Commun pour l'enseignement des langues étrangères du primaire et du secondaire* (EPS-XG, 2016) a été publié dans le Journal Officiel. Il constitue dès lors une balise et un outil pour aider et orienter les enseignants et les apprenants à bien définir et conquérir une vraie compétence de communication qui soit en concordance avec les impératifs et les évolutions de notre monde technologique multiculturel et polyglotte.

Dans le même esprit et dans le cadre de ce Programme Commun, le Ministère a prévu la mise en pratique, chaque année, des programmes à titre de projet à long terme, réalisables hors de l'horaire des cours, dans le secondaire, de durée de 5 mois au minimum, autour des 3 axes thématiques : l'environnement, la santé et la culture/civilisation.

Les spécifications de ces programmes sont clairement définies dans les circulaires annuelles correspondantes. En l'occurrence, pour les besoins de ce mémoire, nous nous référerons à celle de l'année 2018-2019 (cf. Références Bibliographiques : *Πολιτιστικά. Οδηγίες υποβολής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 2018-2019*). Il mérite de mentionner ici que la collaboration des enseignants est non seulement prévue mais en réalité souhaitée, garantissant de cette façon une polyphonie suivant le principe de l'interdisciplinarité prônée par le EPS-XG.

Par ailleurs, à propos de thématiques telles la communication interculturelle et l'interdisciplinarité, Byram (2008, 127) explique que la sensibilisation des apprenants et le développement de la compétence interculturelle chez eux ne devrait pas dépendre seulement de l'enseignant de langue et que tous les enseignants des divers disciplines devraient collaborer à ce but commun, prônant ainsi le principe de l'interdisciplinarité à l'école.

Pour les besoins de ce mémoire, alors, à partir de ces 3 axes thématiques, nous nous occuperons des programmes culturels, mais nous nous contentons de mentionner ici que les conditions préalables et la procédure que les enseignants désirant réaliser ces programmes doivent suivre sont communes pour tous les 3 axes.

Comme nous présentons dans l'[Annexe 2.A.](#), par rapport aux formalités et aux conditions de réalisation des programmes culturels, il n'y a pas de grands obstacles

du point de vue de bureaucratie, vu que la plupart de ces programmes ont lieu dans les établissements scolaires pendant des heures flexibles indépendantes ou peu dépendantes des cours réguliers, sans que l'engagement d'autres institutions ou organismes (publiques ou privés) soit forcément nécessaire. Seuls inconvénients constituent selon nous, le manque de support financier officiel, et l'obligation de la part des enseignants d'y consacrer des heures en dehors de l'horaire obligatoire pour lesquelles ils ne sont pourtant pas rémunérés.

Il nous paraît, donc, qu'un tel programme pourrait servir, par excellence, les paramètres de l'interculturalité et sensibiliser les apprenants aux principes humanistes. Ainsi, selon les suggestions de Programme Analytique pour l'École Nouvelle (2011, 47-49, 67-71) et pour les besoins de l'étude en question, nous proposons la thématique de projet suivante, que nous analyserons à la suite : *Rapprochez- vous de l'altérité en dansant! Les musiques et les danses du monde à travers la francophonie.*

PARTIE 2: LA MUSIQUE ET LA DANSE

2.1. La musique et la danse à l'école. Pourquoi le faire

Dans la partie précédente nous avons présenté notre idée de projet, dans le cadre des programmes culturels pour l'enseignement public du secondaire, par une proposition qui s'entoure autour de la question de l'interculturel et l'altérité, la musique, la danse et la francophonie. Il mérite de consacrer cette section, donc, à analyser comment la musique et, en l'occurrence, la danse sert d'outil de motivation et de sensibilisation des apprenants à la notion de l'altérité et favorise le développement de la compétence interculturelle chez eux. De plus, nous allons envisager les raisons pour lesquelles nous étayons son introduction dans les cours du FLE au sein des écoles.

Commençons d'abord en parcourant les raisons pour lesquelles il mérite d'utiliser, en général, la musique dans une classe de langue. À l'heure actuelle, dans le monde didactique nous faisons état d'une tendance, de la part des enseignants, de combiner les méthodologies et les pratiques selon leurs objectifs et les compétences visés, qui reflète le principe de l'éclectisme méthodologique prôné par Puren (2013). Selon lui, il n'est plus question d'inventer des nouvelles procédures pour remplacer les précédentes mais de combiner et d'enrichir notre gamme d'approches didactiques pour optimiser l'apprentissage. Cette thèse va de pair avec le principe de la PD, comme présentée par Proscoli (1999, 20-23) selon lequel, dans le but d'éviter un enseignement monolithique, nous devrions prendre en compte les besoins des apprenants, individualiser notre cours selon ceux-ci et leurs intérêts, rendre notre cours motivant et favoriser leur autonomisation. Il s'agit donc d'un projet de taille qui, en suivant les approches traditionnelles d'enseignement du FLE dans les écoles publiques, serait condamné à l'échec. Or, en se basant sur ces principes, à l'aide des pratiques innovantes qui mettent en avant les intérêts des adolescents, nous estimons que ce but pourrait être atteint.

Suivant ces principes, et comme Bérard le note en présentant l'AC, (1991, 33-34), il est absolument important de déterminer les besoins de nos apprenants afin d'être à même de distinguer leurs motivations, leurs intérêts, leur bagage de connaissances et

d'expériences. Notons, donc, que quand nous parlons d'apprenants ici, il s'agit des adolescents. Ainsi, cette étape terminée, nous devrions trouver des moyens et des supports motivants qui enrichiraient notre cours, tout en respectant leurs aspects et goûts divergents.

À ce propos, les documents authentiques, sous l'influence de l'AC, sont beaucoup appréciés, comme la même auteure nous explique (Ibid., 50-56), et restent toujours le choix du premier rang pour l'enseignant qui veut animer sa classe. La musique et la chanson donc, accompagnées des projections des clips vidéo à l'aide des TICE, sont des documents authentiques constituant un outil pédagogique effectif énormément apprécié par les enseignants de nos jours. Tant apprécié et tant utilisé, oserions-nous dire, qu'il risque de devenir une situation quasi banale dans une classe de langue. Certes, cela dépend de l'approche choisie et de la mise en œuvre par l'enseignant ainsi que du genre de chanson, mais vu que la musique est toujours un moyen propice pour enseigner une langue étrangère, selon Calvet (1980), Boiron (2006), et Androulakis (2002a), il mérite d'essayer d'enrichir nos procédures et nos pratiques sur ce sujet.

Plus particulièrement, Calvet (1980, 19-20) insiste, en répondant au scepticisme de certains enseignants, sur le fait que l'utilisation de la chanson dans la classe sert plusieurs objectifs. Tout d'abord, d'après lui, la chanson est la langue et la culture elle-même. Grâce à la chanson les apprenants entrent en contact avec la langue orale et ses différents aspects et niveaux. De plus, les peuples écoutent et chantent des chansons qui traduisent d'une façon ou de l'autre leurs vies, leur histoire, voire leur culture, éléments qui sont reflétés dans la langue étrangère que l'on apprend. Par ailleurs, continue-t-il, il est agréable d'écouter de la musique et il est à avouer que les élèves préféreraient travailler sur une chanson que sur des exercices traditionnels. Pour lui, donc la chanson pourrait et devrait être un moyen pédagogique.

Androulakis pour sa part, considère la chanson comme un moyen propice pour faire développer chez les apprenants le goût de l'étranger et pour créer un cours motivant et même amusant (2002a, 159-160). Grâce à la musique et la rythmicité elle constitue

« un raccourci d'accès à la langue » étant facilement mémorisable et universellement diffusée (Ibid., 159-160).

Certes, tant Calvet (op.cit., 21-22) qu'Androulakis (op.cit., 161-162) mettent l'accent aux critères de choix des chansons, vu que celles-ci doivent servir les objectifs pédagogiques et qu'elles soient en concordance avec les goûts des apprenants. Cela signifie, donc, que l'enseignant doit être toujours au courant des tendances musicales appréciées par les jeunes de l'époque, afin d'en choisir une qu'ils travailleraient de bon gré. La bonne sélection des chansons donc s'avère de taille et présuppose une profonde connaissance de la psychologie et des goûts des adolescents, de leur bagage socioculturel, et dépend de l'ambiance existant dans le groupe classe, de la prédéfinition de notre intérêt thématique, ainsi que de nos objectifs. En l'occurrence, notre intérêt est axé sur des sujets relatifs à la compétence interculturelle et le rapprochement de l'altérité pour les besoins de ce mémoire.

Cependant, ce qui rend cette analyse différente des autres, qui ont traité à maintes reprises la question de l'utilisation de la musique dans la classe à des fins interculturelles, est le fait que nous ne nous limiterons pas à l'exploitation de la musique par le biais des chansons et des projections des clips vidéo mais nous élargirons notre regard vers la mise en pratique d'une approche différente qui impliquerait la mobilisation du corps en total, y compris la danse.

Sur ce point nous nous inspirons de la thèse de Boiron (2006, 1) qui souligne à propos de l'utilité de la musique dans la classe que

[I]a chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales. Bien présentées elles peuvent générer des accès fructueux à la langue. La chanson est le lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices, mais pour rire, danser, s'amuser, par le biais de la chanson.

En plus, nous sommes très impressionnés par l'initiative de l'association québécoise des enseignants de la danse à l'école, aqed.org, qui vise le développement et le

rayonnement de la danse en milieu scolaire, y compris dans les écoles publiques de Québec. Selon les thèses de cette association, comme nous les lisons dans leur site officiel, la danse est pour tout le monde indépendamment de sexe, de croyances, de la religion ou d'aspect physique. Elle donne l'occasion de dépenser son énergie d'une façon créative et même les plus timides et réticents peuvent s'exprimer sans avoir peur de se rendre ridicules. À travers la danse, nous lisons sur ce site, nous apprenons le respect et l'harmonie de nos sensations et il ne s'agit pas seulement d'apprendre un seul style mais d'appréhender le mouvement comme un moyen d'expression et d'affirmation de soi. La danse à l'école c'est la joie et la fête et elle aide à l'épanouissement corporel et psychique.

Pourtant, selon ce site, l'entrée de la danse dans une école dépend de la volonté de la majorité d'enseignants. Comme l'association en question avoue, la danse reste encore méconnue en tant que spécialité. Pourtant, en dépit de ce fait les commissions scolaires de Québec continuent à créer des nouveaux postes pour des enseignants qui désirent faire de la danse une spécialité à part dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, bien avant cette initiative, un danseur célèbre partout dans le monde et professeur de danse, d'origine jordanienne et irlandaise, Pierre Dulaine (de son vrai nom Peter Heney), s'était très tôt rendu compte de l'apport de la danse au développement de la compétence communicative des individus. Nous nous informons auprès du site officiel de Pierre Dulaine et le site L'Orient LE JOUR.com sur sa vie ses aspirations et ses accomplissements : Installé à New York en 1971, il s'est rendu célèbre très tôt grâce à ses cours de danse et les compétitions de danse auxquelles il a gagné. Aujourd'hui, âgé de 75 ans il avoue que la danse est pour lui une école de savoir vivre. Il désirent faire introduire la danse de salon dans les écoles des quartiers défavorisés pour enseigner aux enfants et aux adolescents d'une façon ludique le respect, la politesse, la confiance et la dignité. Ainsi, en 1994 il a créé le programme de *Classes Dansantes* adressées tant aux élèves du primaire qu'aux apprenants du secondaire. Dans ces classes les apprenants adoptent de nouveaux rôles : celui de *gentlemen* pour les garçons et celui de *ladies* pour les filles toute en apprenant

l'embrasse, le pas de deux, la complicité dans le rythme, loin d'autres hiérarchies et des stéréotypes sociaux et raciaux.

Sa méthode a été couronnée de succès; 42 000 enfants de 509 écoles dans 23 États américains ont profité de ses cours de danse. Il mérite de mentionner que cette histoire a inspiré aussi Liz Firedlander qui en 2006 a entrepris la réalisation du film *Dance With Me (Take the Lead)* avec Antonio Banderas incarnant Pierre Dulaine de façon très attrayante.

2.2. Le genre musical choisi et analyse des objectifs pédagogiques

Comme nous avons précédemment mentionné, à propos des thèses de Calvet (1980), le choix de la musique utilisée dans un cours dépend de plusieurs paramètres tels les objectifs pédagogiques, les intérêts et les préférences des apprenants, ainsi que de l'enseignant, et bien évidemment du sujet traité (Androulakis, 2002a, 162). Il est très important aussi de prendre en compte le genre de la musique, la langue utilisée (chansons francophones ou bilingues ou avec alternance codique), le registre et les messages contenus (Ibid., 164-165).

Boiron, pour sa part, parlant de la gamme musicale qui pourrait être exploitée dans la classe y distingue plusieurs sortes des chansons potentiellement attirantes pour les adolescents (s.d., 1-4). A part la chanson de variété considérée comme très typique du style musical français et plutôt banal, il y a, selon Boiron, le rap et le hip hop, qui ont une grande tradition dans la scène musicale francophone et plaisent beaucoup aux jeunes, le slam, le reggae, le rock et en général des hitparades. Les chansons qui sont atypiques et illustrées par des clips vidéo sont plus attirantes, selon lui, provoquant les sensations audiovisuelles des apprenants ainsi que leur curiosité et leur surprise. De telles chansons pourraient, selon Boiron, servir à la préparation d'un spectacle, chose qui s'aligne avec notre vision.

Par ailleurs, le même auteur identifie quatre grandes tendances musicales (1999, 27-31) y compris les chanteurs classiques tels Jack Brel, la vielle et la nouvelle génération des chansons de variété (Arno et Patricia Kaas respectivement) et les

représentants d'un courant multiethnique et multimusical (le rock, le rap, le fane, la musique africaine, la musique arabe, le rai, et la musique latino-américaine). Les paroles des chansons multiethniques touchent très souvent des sujets d'intérêt humaniste, tel le racisme, l'altérité et l'égalité, l'immigration et la justesse, sur lesquelles on peut danser ce qui est, d'ailleurs, le but de notre propre projet. Cette catégorie de musique, alors, constitue la gamme de chansons de notre prédilection (p.ex. MC Solaar, Manu Chao, Dub Incorporation, Kendji Girac, Yuri Buenaventura, Ceasaria Evora, Orishas, Gims, Soha, Noir Desir et autres) à partir de laquelle nous avons réalisé nos choix. Surtout grâce à leurs thématiques, à l'origine de ces chanteurs et à la synthèse instrumentale de ces chansons il s'avère très facile de faire travailler des objectifs à dimension interculturelle, comme nous analyserons par la suite. Il mérite de mentionner, ici, que pour opérer nos choix des chansons et des danses et afin de conceptualiser notre projet nous avons pris en considération les 9 critères proposés par la Commission Scolaire de Portneuf-des Découvreurs, lors de l'Atelier sur le travail de projet *in* Commission scolaire de Laval. Selon ceux-ci, le thème devrait intéresser les apprenants, être lié à leurs expériences, leur donner des occasions d'investigation tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école pour qu'ils effectuent leurs recherches, et favoriser leurs compétences d'une façon holistique et créative.

Pour être plus précis, donc, nous avons choisi d'utiliser la chanson de Kendji Girac *Pour Oublier*, un reggaeton franco-espagnol avec une nuance de musique tzigane ([Annexe 4](#)), et la chanson classique *Ne me quitte pas* ([Annexe 4](#)) en version dansante de salsa de Yuri Buenaventura. Certes, il y en a maintes options et nous pourrions offrir aux apprenants certaines chansons pour en choisir eux-mêmes, mais pour les besoins de ce mémoire et pour des raisons de brièveté nous préférons être plus concrets concernant les choix présentés ici.

À propos de la première chanson en version dansante de salsa, chantée en français par un chanteur colombien célèbre, Yuri Buenaventura, notre choix se justifie principalement par le fait qu'il s'agit de la transposition de la chanson classique homonyme de Jacques Brel, du style musical de variété, qui porte une longue histoire

et a été interprétée par plusieurs artistes d'origines diverses. C'est un exemple parfait pour montrer à nos apprenants que la musique n'a pas de limites. Par ailleurs elle offre une occasion excellente de concilier le vieux avec le moderne et la danse. Certes, les adolescents grecs ne sont point accoutumés à une sorte de musique telle que la salsa surtout chantée en français. Ainsi, nous suivons sur ce point l'exemple de Pierre Dulaine dans le but d'initier les adolescents aux modalités de la danse du salon et de leur transmettre des connaissances sur des domaines, tant musicaux et culturels que des savoir-être et des savoir-faire, inconnus.

La grande vertu de cette chanson, et de chaque chanson francophone pareille, réside sur le fait qu'elle se caractérise par une combinaison multi- musicale et multiculturelle qui nous a attirés et dont nous profiterions pour lancer une grande discussion avec les apprenants, afin de leur expliquer non seulement ce que cette danse (la salsa) représente, mais aussi comment les cultures et les courants musicaux s'entrecroisent. En d'autres mots, il serait très intéressant de leur montrer les mélanges musicaux qui ont influé sur la musique et la danse des pays des Caraïbes et d'expliquer, p.ex., comment la musique de variété d'un pays européen rencontre la musique folklorique dansante d'un pays latino-américain. À propos de ce sujet, nous consultons le site officiel de Basilio Stamatou (célèbre producteur de musique latine), latinmusic.gr, où, sur la rubrique *histoire, le profil du pays de Cuba*, nous nous informons sur l'influence de la musique française (des Créoles et des immigrés d'Haïti et du style français européen) sur la musique, la danse et les coutumes des peuples de Cuba.

Par ailleurs, afin de rendre cette tentative d'initiation des apprenants à cette nouvelle sorte de musique et de danse plus efficace et facile nous pourrions leur présenter, avant tout, une chanson d'un/e chanteur/euse qui soit célèbre et donc déjà familier/e aux apprenants, à titre d'échauffement, pour créer une liaison entre l'expérience déjà acquise et celle qui est encore inconnue, pourvu que la chanson couvre les objectifs de notre projet. Un bon exemple constitue la chanson *Que vendra* ([Annexe 4](#)) avec une vidéo l'accompagnant sur fond de Cuba; une chanson dansante, mélangeant le style latino-américain et la musique française, chantée en français-espagnol par Zaz.

Elle, une chanteuse qui fut aussitôt très aimée par les jeunes partout dans le monde, constitue à vrai un «nouvel étendard» de la chanson française selon le site iheartredio.ca. C'est une chanteuse française qui a beaucoup voyagé dans le monde, dont cette chanson constitue, selon le site mixgrill.gr, le reflet des constatations et des expériences qu'elle a acquises à travers toutes ses errances et ses parcours culturels. D'une façon pareille, très simple, les apprenants s'approchent du sens de l'altérité, ils prennent connaissance des choses jusqu'alors inconnues et sortent de la notion étroite des styles typiques musicaux censés caractériser une culture et une société unique en tant que stéréotypes (comme c'est le cas de la chanson typiquement français par exemple).

Pour ce qui est de la deuxième chanson, dont la thématique traite de la fête et de la danse elle-même, à un rythme plus familier par rapport aux expériences et aux goûts des apprenants (reggaeton/zumba), notre choix se base sur le fait que le chanteur, Kendji Girac, combine des vertus significatives qui favoriseraient la motivation des apprenants. Jeune, charmant, et moderne, vainqueur de la compétition française *THE VOICE* (fait qui engendrerait des comparaisons des réalités artistiques Grèce-France) et d'origine gitane, offre à travers son apparence et sa musique une piste féconde pour une analyse à dimension interculturelle par rapport à la réalité grecque. Une combinaison extraordinaire pour le public adolescent du cours du FLE dans les écoles grecques pour les raisons suivantes : Tout d'abord, en Grèce il y a plusieurs enfants d'origine gitane et un tel artiste ne saurait que les surprendre et les rendre très fiers de leur origine. En plus, grâce à sa qualité vocale et au style de ses chansons il serait, sans aucun doute, très apprécié par tous les adolescents en général. Le clip vidéo accompagnant la chanson est très animé, encadré d'images estivales très similaires à la réalité grecque. De même, pour l'instrumentalité et la sonorité de cette chanson qui se rapproche tantôt du style latin que de la musique gitane et même de la musique grecque grâce à la guitare. En fait, la thématique elle-même de cette chanson et les vers en français, combinés avec tous ces éléments culturels déjà mentionnés nous donneraient l'occasion de travailler avec les apprenants plusieurs dimensions culturelles (régionales, musicales, rituels de danses et de fêtes, identités régionales, disparités sociales et minorités tels les Gitans, stéréotypes, l'omniprésence de la

francophonie, etc.). Certes, il s'agit d'une chanson destinée à être dansée et cela constitue pour notre projet sa plus grande qualité.

À mentionner ici que notre projet de danse pourrait se modifier par rapport au nombre des classes du FLE y participant, et bien sûr, selon les préférences des apprenants concernant les chansons et les sortes de danse. Ainsi, nous aurions une gamme de chansons à proposer (voir, [Liens pour la partie théorique du projet](#)), mais pour les besoins de ce mémoire nous en avons choisies deux, du style varié, pour élaborer des danses différentes (zumba/reggaeton et salsa). À titre d'exemple, nous mentionnons d'autres options telle la chanson *Hola señorita (Maria)* de Gims et Maluma, qui est un chanteur célèbre représentant le reggaeton, en vers franco-espagnols et en version dansante, ou même des chansons de Manu Chao aussi reconnu partout dans le monde, ou de la bande Dub Incorporation qui représente le style reggae/dub, très facile à être dansé traitant souvent des sujets humanistes. Ces artistes d'origine autre que purement française ont une production musicale très intéressante, contemporaine, aux rythmes et sonorités qui, sans doute, motiveraient les apprenants tout en les sensibilisant à la question de la diversité.

PARTIE 3. PROPOSITION D'UN PROJET

3.1. Cadre théorique et principes suivies

Avant de définir les objectifs de notre projet commentons ici la base théorique et les principes sur lesquelles nous baserons notre proposition.

Commençons par le modèle SPEAKING de Hymes comme présenté par Adroulakis (1999, 57-58) illustrant de façon exemplaire que la communication est un processus multidimensionnel dépendant des interactions entraînées par les relations des participants et du contexte spatiotemporel. Un enseignant du FLE, donc, désirant faire développer la compétence de communication en langue étrangère devrait prendre en compte tous ces paramètres et offrir à ses apprenants un éventail de situations de communication diverses, en exploitant toutes leurs sensations (acoustiques, verbales, liées à la kinésique et la proxémique). En ce sens, l'ouvrage célèbre de Hall *The hidden dimension* (1982, Ch. X) nous a inspiré énormément, quant à la distinction des quatre types de distances relatives à la communication par l'espace et le rôle que celle-ci joue à nos interactions : intime, personnelle, sociale, publique. Ayant cette catégorisation à l'esprit, nous estimons que la danse et le fait de faire enlever les apprenants des chaises de la classe traditionnelle apporterait une ambiance différente dans le cours et modifierait les relations entretenues parmi les membres du groupe-classe (apprenant-apprenant et apprenant-enseignant). Grâce à la danse, les apprenants apprendront à faire confiance en eux-mêmes et à leurs partenaires en se familiarisant avec l'idée du contact et de la synchronisation, choses qui impliquent une certaine harmonie du Moi avec l'Autre.

En ce qui concerne la partie purement didactique nous nous sommes basée sur les principes de la PD et de la centration sur l'apprenant, comme présentés par Proscolli (1999, 20-23), vu qu'ils impliquent des pratiques qui favorisent la motivation des apprenants en fonction de leurs caractéristiques individuels, leurs besoins et l'hétérogénéité de la classe. Sur ce point exactement, nous évoquons aussi les thèses de Puren sur l'éclectisme méthodologique (2013, 14-21) qui nous incite à enrichir nos cours avec des pratiques et de matériels variés, combinant les méthodes didactiques

traditionnelles et nouvelles, afin de rendre nos classes plus vivantes. C'est pour cette raison, alors, que nous nous sommes intéressés par une pratique que nous considérons très attirante pour les apprenants y compris le projet, voire un programme culturel, suivant les thèses de Puren (2011, 1-3) et de Perrenoud (1999).

Plus particulièrement, Perrenoud définit le projet comme une entreprise collective orientée vers une production concrète qui pourrait très bien être une création artistique et une danse, comme dans notre cas, composée d'un ensemble de tâches qui impliquent tous les apprenants d'y jouer, chacun d'entre eux, un rôle particulier. Par ailleurs, la participation des apprenants dans des projets les aide à exploiter leurs habiletés diverses et de développer les savoirs et les savoir-faire liés à la gestion du projet. Bref, Perrenoud n'omet pas de se référer à la qualité majeure du projet qui est l'interdisciplinarité, y compris la combinaison des plusieurs disciplines (p.ex. en l'occurrence, la langue, l'informatique, la musique, l'éducation physique, l'histoire et la géographie, etc.), chose que nous avons pris en considération en préparant notre proposition.

À partir de ces points-là, nous nous rendons compte de la polyvalence du projet et nous comprenons l'utilité de telles activités pour un cours de FLE qui se veut différencié. Puren (2011, 2), d'ailleurs, affirme, lui aussi, que le projet pédagogique conduit l'enseignant à mettre en pratique la pédagogie de groupe, la pédagogie de contrat ainsi que la pédagogie différenciée.

Ainsi, un projet qui se base sur la danse, y compris la préparation d'un spectacle de danse, s'aligne parfaitement avec cette conviction, favorisant la participation et l'interaction au sens pluridirectionnel (enseignant-apprenants, et apprenants parmi eux) en la rendant plus vive et effective. Il ne s'agit plus d'une simple participation mais d'une vraie «co-action». Selon cette notion didactique prônée par la PA, comme présentée par Puren (2002, 7-8), les apprenants en tant qu'acteurs sociaux préparent en commun une activité réelle dans un but commun, y compris de danser devant un public réel pour faire passer des messages co-culturels, liés à l'acceptation de la diversité et le rejet de la xénophobie.

Vu que le mémoire en question ne se propose pas de présenter les niveaux et la

démarche d'un projet analytiquement mais d'inspirer les enseignants du FLE à adopter des pratiques pareilles et de fournir un cadre de discussion concernant des approches innovantes, au sein de notre cours telles la danse, nous en présenterons dans les deux sections suivantes seulement le cadre général. La planification de ce programme culturel selon les spécifications formelles imposées par les Directions régionales des écoles publiques se trouve annexée (voir [Annexe 2. A.](#)) et idem pour l'organisation des étapes (voir [Annexe 2.b.](#)).

3.2. Objectifs

Selon Necker (2008, 112), qui a présenté un travail sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage nécessaires pour créer un moment de danse à l'école, les projets de danse visent un triple objectif à la fois artistique, culturel et méthodologique. Le premier couvre le faire (contacte et analyse sensorielle de la danse). Le seconde illustre les liaisons, les mélanges, les ruptures et les singularités des danses, et correspond aux savoirs tantôt historiques que géographiques, voire culturels par excellence. Le troisième objectif concerne tout support et médias qui encadre le processus didactique de la danse comprenant la méthodologie et l'expression artistique, les gestes, les règles, même les supports techniques y compris les clips vidéo. En plus, toujours selon Necker, l'apprentissage de la danse constitue un processus tantôt individuel que social. Elle sollicite la perception et l'imaginaire tout en mobilisant le corps. Les participants, par un processus introspectif, apprennent à diriger leur regard vers le Moi et en même temps par un processus d'extroversion ils orientent leur regard vers l'Autre, le but final étant d'adapter leur mouvement selon les modalités rythmiques, artistiques et sensorielles de l'Autre et du groupe entier. C'est une co-activité par excellence. En même temps pourtant, les relations enseignants-apprenants se modifient en se délibérant des sentiments de mal-confort ou de timidité. Les apprenants acceptent d'être regardés et même critiqués. Ils apprennent à faire confiance à leur maître (chorégraphe et enseignant) tout en s'amusant. Bref, un projet de danse constitue un enjeu de socialisation et de communication.

Ces objectifs, donc, correspondant à des paramètres de la compétence interculturelle comme décrite par Androulakis (2002a et b), touchent toutes les habiletés dont celle-ci elle se compose et que nous visons à faire travailler avec les apprenants à travers ce projet :

- Le savoir-être (relativisation de son propre point de vue, rejet des sentiments de xénophobie, ouverture et respect),
- le savoir-apprendre (explorer ce qui est nouveau, décoder le paralinguistique, la kinésique et la proxémique),
- les savoirs (connaissances sur l'histoire, la géographie et les diverses cultures et les stéréotypes),
- le savoir-comprendre (repérage des marques d'appartenance, généralisation et comparaison, interprétation des messages dans des contextes différentes non seulement linguistiques, reconnaissance de la distance ou de la proximité culturelle),
- le savoir-faire (méthodologie artistique et sportive, aptitude de décrire l'évolution historique et les relations géopolitiques et linguistiques, la francophonie, repérage des stéréotypes et maîtrise de l'usage des références géo-historiques, sociopolitiques des cultures étrangères),
- le savoir-s'engager (identifier les zones conflictuelles entre deux cultures, savoir prendre conscience des grandes questions universelles sous un regard humaniste, savoir participer à des débats relatifs et à des actions publiques défendant les causes universelles),
- habiletés de médiation interculturelle (être capable de transmettre et expliquer une connaissance sur une culture nouvelle et différente).

Tous ces objectifs, donc, nous paraissent fort pertinents par rapport à notre but globale qui est de sensibiliser les apprenants à la notion de diversité et les dimensions de notre monde multiculturel, tout en rendant notre cours motivant à travers un projet holistique qui mobiliserait à la fois l'esprit et le corps hors des cadres traditionnels de la classe. La danse constitue, d'après nous, un outil porteur de charge émotionnelle, cognitive, socioculturelle et historique par excellence qui pourrait servir l'idée de la

francophonie et contribuer au développement de la compétence interculturelle des apprenants du FLE.

À noter que, comme Androulakis le note (2002a, 168), la chanson ne se prête pas à effectuer une compréhension auditive détaillée, ni une grammaticalisation de la procédure. C'est exactement pour cette raison que nous n'avons pas compris parmi nos objectifs des éléments linguistiques. Certes, dans un premier temps et avant d'initier les apprenants à la danse, il est important qu'ils prennent connaissance de la substance de ces chansons. De leur contenu, leur histoire et origine ainsi que des informations concernant les chanteurs. D'ailleurs, ce sont ces éléments et ces commentaires exactement qui constituent la base de la corrélation de la musique et la danse avec la notion d'interculturalité. Dans un premier lieu, donc, il mériterait travailler sur le message de ces chansons, ce qui impliquerait une exploitation de base sur leurs paroles, leur musicalité, et leurs dimensions (inter)culturelles selon la démarche qu'Androulakis propose (Ibid., 166) :

- a) La préparation-présentation
- b) La découverte de la chanson (thème et musique)
- c) L'analyse du texte
- d) Le travail sur le contenu
- e) Les références socioculturelles
- f) Les stéréotypes

Vu que le mémoire en question ne se propose pas de présenter une approche du cours du FLE par la chanson mais l'introduction de la danse dans le cadre d'un projet culturel, nous n'insisterons pas sur l'analyse préparatoire, y compris l'exploitation des chansons telles quelles, mais nous passerons directement à la partie de l'organisation de notre projet.

3.3. Planification

Notre programme culturel durera 5 mois et se basera sur la danse mais cela ne signifie pas que tous les apprenants seraient obligés de danser. D'ailleurs, dans le cadre de la PD, comme nous avons mentionné plus haut, il est important d'individualiser, tant que faire se peut, les pratiques et les tâches. Vu que le projet s'avère une méthode propice qui servirait ce but, nous y avons prévu une partie

théorique et une partie pratique dans son organisation. La partie théorique comprendrait un exposé sur la francophonie, les diverses cultures, les danses et les musiques du monde. Tout cela par rapport à l'altérité, illustré de clips vidéo projetés, encadreraient la partie pratique qui comprendrait les spectacles des groupes dansants. À noter, sur ce point, que ce projet particulier s'adresse aux apprenants de la troisième année du gymnase d'une école publique, composée de 2 classes, mais cela ne constitue pas une contrainte. Certes, c'est en fonction de l'âge et du niveau des apprenants ainsi que du nombre des sections que nous devrions opérer les choix des chansons et des danses. La troisième année du collège en Grèce correspond, d'habitude, au niveau A2 du FLE et les apprenants sont âgés de 14-15 ans. Pour cela, nous avons sélectionné des chansons qui, certes, servent nos objectifs interculturels comme nous venons de voir, mais qui seraient aussi près de leurs goûts, déjà commentés dans les parties précédentes, [2.1.](#), [2.2.](#)

Il faut aussi mentionner que les apprenants travailleraient en français, en grec ou toute autre langue qu'ils désiraient afin d'effectuer leurs recherches mais le produit final serait présenté en grec. De même, pour les phases de la sensibilisation et de la présentation des danses et des chansons, la langue maternelle est permise mais nous conseillons fortement l'utilisation du français.

La présentation de la planification globale de ce programme se trouve annexée (voir [Annexe 2. A.](#)) selon les normes officielles du Ministère. Il mérite aussi de mentionner que pour proposer un calendrier des répétitions de danse adéquat, nous avons consulté une danseuse professionnelle, Georgia Stamouli, propriétaire de l'école *DANCEWORLD* et enseignante de danse latino-américaine et du salon. Selon elle, une heure de pratique par semaine pour cinq mois suffit pour préparer une chorégraphie pourvu qu'elle ne soit pas très compliquée⁵. Comme il est déjà mentionné, les répétitions pour la partie pratique ainsi que les recherches pour la

⁵ Afin que les ressources financières pour payer le chorégraphe soient trouvées, les apprenants, selon leur habitude, pourraient organiser, sans ou avec la contribution de l'association des parents d'élèves, de bals ou des bazars, au cas échéant où le comité scolaire de la région refuse de supporter financièrement ce projet. Par ailleurs, on pourrait toujours chercher des donateurs ou de demander de l'aide auprès de la municipalité régionale.

partie théorique de ce programme sauraient avoir lieu dans les établissements scolaires pendant des heures flexibles hors de l'horaire des cours réguliers. Certes, il est aux enseignants concernés d'y sacrifier certaines séances didactiques à la préparation et la sensibilisation des apprenants à la thématique du projet en question.

Pour ce qui est de l'organisation de notre projet, à part les formalités imposées par le Ministère quant à sa présentation auprès du Chef de l'école, et pour les besoins de ce mémoire, nous avons choisi de suivre la planification du livret du Réseau École et Nature, Alternier pour apprendre (Collectif, 1997) et, comme nous avons déjà mentionné, sa présentation entière se trouve aussi annexée ([Annexe 2.B.](#)).

Après avoir complété l'analyse de la base théorique de notre problématique et nos conceptions, passons, dans la partie suivante, à la présentation de nos recherches censées supporter, voire valider, ou même contredire nos hypothèses de départ.

PARTIE 4 : LES RECHERCHES

4.1. Une combinaison de recherches

La quatrième partie de notre mémoire se compose des deux recherches complémentaires censées esquisser la réalité didactique du FLE dans les écoles publiques autour de 2 axes : Premièrement concernant la volonté des enseignants d'appliquer des pratiques innovantes, comme des programmes culturels, et deuxièmement, concernant leur intention de travailler avec leurs apprenants sur des questions mondiales, à travers leurs cours afin de diffuser les idéaux humanistes et interculturels d'une façon hors de l'ordinaire, par exemple à travers la danse.

Dans la première section de cette partie, donc, nous allons entreprendre une recherche sur les données des programmes culturels effectués par les écoles publiques grecques du secondaire pendant l'année scolaire 2018-2019. Plus particulièrement notre but est de recueillir des éléments concernant les programmes culturels de cette année autour de 7 axes : 1) le total de programmes réalisés, 2) le nombre d'enseignants du FLE (portant le discriminatif de notre spécialité *ΠΕ05*⁶ dans les listes annexées) qui ont participé dans ces programmes culturels, 3) les thématiques choisies par les enseignants de toutes les spécialités (nombre et fréquence des choix), 4) la musique grecque en tant que thématique de prédilection, ainsi que 5) la danse traditionnelle grecque, idem pour 6) la musique et la 7) danse étrangère. Pour en présenter une image globale nous regrouperons ces éléments dans un tableau à partir duquel nous formulerons une conclusion, concernant tout d'abord la participation de nos collègues, enseignants du FLE, et en plus les préférences des thématiques par rapport à la musique et la danse, tant des enseignants en général, que des enseignants du FLE.

En nous basant sur cette conclusion, nous continuerons dans la deuxième section avec la présentation et l'analyse des résultats d'une enquête, à l'aide d'un questionnaire

⁶ Pour les discriminatifs de chaque spécialité d'enseignant, selon le secteur public, nous avons consulté le site EDU.KLIMAKA.GR repéré à <https://edu.klimaka.gr/ekpaidevtikoi/genika/163-ekpaidevtikoi-kladoi-eidikothes-lektiko-kwdiko/> (consulté le 14/12/2019)

qui s'adresse aux enseignants du FLE du secondaire du secteur public, autour de notre problématique, comme présentée au début. Ce questionnaire nous permettra de relever les attitudes et les représentations des enseignants interrogés de façon plus mesurable. Nous examinerons leur intention de participer dans les programmes culturels et leurs opinions envers la danse, en tant que, non seulement une manifestation sociale mais aussi un outil potentiellement adéquat à des fins pédagogiques.

4.2. La recherche

Notre choix d'effectuer ce type de recherche se justifie par notre intention de constater s'il y a vraiment raison de mener une enquête plus élaborée autour de notre problématique initiale. Autrement dit, nous désirons voir si nos hypothèses de départ, à savoir qu'il n'y a que très peu d'enseignants du FLE qui participent dans des programmes culturels et que la danse n'y constitue point un sujet privilégié, sont validées par les choix des enseignants des écoles publiques du secondaire. Si ces hypothèses se voient, en premier lieu, confirmées, nous aurons, en deuxième lieu, de quoi examiner à l'aide du questionnaire, concernant leurs attitudes et les causes de ce phénomène. Ainsi, cette recherche nous en servira de balise. Pour ce faire, il nous a fallu de recueillir les listes des programmes des écoles publiques du secondaire, mais pour des raisons d'économie, ce travail devrait être limité selon certains critères qui déterminent aussi l'identité de cette recherche.

4.2.1. Identité du recueil des données

Tout d'abord, il nous a fallu de choisir une seule année scolaire comme point de référence temporelle afin d'examiner les programmes réalisés pendant cette période qui devrait, tout à fait, être récente. Ainsi, nous avons pris comme point d'ancrage l'année scolaire de 2018-2019 qui est justement achevée puisque, comme cela, nous étions capables d'en collectionner les listes de bonne heure par rapport à la réalisation

de ce mémoire. Par ailleurs, cette année, récemment achevée, reflète les tendances contemporaines par rapport au moment de notre travail.

De l'autre côté, vu que ce travail-ci concerne, en fait, une étude de mémoire dont l'extension ne saurait couvrir la totalité du territoire de la Grèce quant aux Directions régionales de l'enseignement secondaire (au nombre de 59 selon le site officiel de la Direction de Florina <http://dide.flo.sch.gr/Links/dde.html>, chacune d'entre elles contenant d'innombrables écoles), nous nous sommes vue obligée de restreindre notre échantillon, par un choix hasardeux, au niveau d'une représentation indicative. Ainsi, pour chacune des 13 grandes régions de la Grèce contenant plusieurs préfectures nous n'en avons choisi qu'une seule, à titre représentatif, et nous avons demandé de la Direction d'enseignement secondaire locale de nous procurer les listes des programmes effectués dans les écoles des villes et des villages de leur responsabilité. Ainsi, nous sommes à même de présenter un bon nombre de programmes culturels réalisés pendant l'année scolaire 2018-2019 dans les écoles de certaines des 59 Directions d'enseignement secondaire, qui sont réparties dans les 13 régions de notre pays représentant plus ou moins, supposons-nous, la totalité des Directions et de leurs écoles. Par exemple : En tant que Direction représentative pour la région plus vaste de la Thessalie, nous avons choisi celle-ci de la préfecture de Trikala comprenant plusieurs villes et villages tels Kalampaka et Pyli. Idem pour les autres régions. Seule exception constitue la région d'Attique où, en raison de sa population plus nombreuse, nous en avons examiné les listes de deux Directions (y compris deux préfectures) afin d'en avoir un échantillon plus représentatif. Subséquemment nous avons affaire à la présentation des programmes de 14 Directions au lieu de 13, ([Annexe 6](#)).

Les listes, à partir desquelles nous avons tiré les éléments procurés, nous ont été envoyées par courriel, suite à notre demande formelle électronique auprès des Services responsables du Ministère de l'Éducation Nationale Hellénique et des Directions l'enseignement secondaire de chaque région.

4.2.2 Contraintes et limites

Notre effort de collectionner les listes s'est heurté sur la réticence de certains Chefs de direction d'enseignement secondaire de nous aider, même si ces listes ne constituent point des éléments confidentiels et devraient normalement être communiquées non seulement au Ministère (auprès duquel nous nous sommes également adressés, partiellement sans résultat, vu que la plupart de Directions avaient négligé d'y envoyer ces listes) mais diffusées, aussi, sur les sites officiels des Directions, fait qui a été, dans sa grande majorité, habilement évité. Nous avons rencontré, donc, une grande difficulté à rassembler, même à titre représentatif, ces listes et nous devrions ici avouer que pour y arriver nous nous sommes servis de notre statut d'enseignante détachée au sein du Ministère grec.

Du point de vu de l'échantillonnage, comme nous nous sommes vus obligés de restreindre notre recherche, il est discutable si les listes récupérées sont à vrai représentatives de la situation générale en Grèce. Pourtant, vu que notre échantillon est dispersé dans le pays entier, couvrant des écoles dans des grandes villes et des petits villages, nous supposons qu'il soit suffisant, quant aux préférences des enseignants sur les thématiques privilégiés et leurs attitudes face aux programmes de telle sorte.

Un autre facteur à prendre en considération est qu'en général il y a des préfectures dont les écoles ne possèdent pas d'enseignants du FLE, ceux-ci remplacés par des enseignants d'allemand. Certes, nous pourrions partiellement surmonter cette dernière contrainte, vu que chaque fois que nous constatons la participation d'un enseignant d'allemand dans un programme (signalé par le discriminatif ΠΙΕ07 dans les listes), cela exclut automatiquement l'existence d'enseignant de français dans l'école en question. Cependant, concernant les écoles dans lesquelles nous n'avons pas constaté des réalisations de projets culturels ni de la part des enseignants de FLE ni de la part de nos collègues d'allemand, nous ne sommes pas en mesure de vérifier s'il s'agit d'écoles enseignant le français ou l'allemand. Par conséquent, cette déviation, qui ne saurait pourtant être significative par rapport au grand nombre des projets révisés, devrait être prise en considération.

Bref, comme le lecteur constatera en parcourant les listes, nous n'en avons à notre disposition que les titres de ces programmes culturels, ce qui, dans certains des cas, où les titres ne sont pas très révélateurs ou sont peu précis : Συμμαθητές-Συγχορευτές (co-élèves / co-danseurs) laisse une ambiguïté errant sur le contenu de ce programme, à savoir s'il comprend la danse étrangère ou pas. En effet, il est impossible d'élucider ce dernier facteur mais nous estimons, pourtant, qu'à partir de ce recueil des données nous sommes à mêmes de présenter une idée générale, malgré les contraintes mentionnées ci-dessus, des attitudes et des préférences des enseignants face aux programmes culturels et leurs choix de thématiques.

4.2.3. Tableau- Présentation des éléments

Notons que dans certaines des listes sont présentés aussi les programmes concernant les thématiques de Santé et d'Environnement et dans le cas d'Attique il y a aussi des programmes E-twinning qui ne font pas partie de cette étude et pour cela ils ne devraient pas être comptés.

Thématiques liées à la danse étrangère -total général / enseignants de toutes les spécialités didactiques - (place numérotée dans la liste)	Thématiques liées à la musique étrangère -total général / enseignants de toutes les spécialités didactiques - (place numérotée dans la liste)	Thématiques liées à la danse grecque -total général / enseignants de toutes les spécialités didactiques - (place numérotée dans la liste)	Thématiques liées à la musique Grecque-total général / enseignants de toutes les spécialités didactiques- (place numérotée dans la liste)	Thématiques choisies par les enseignants du FLE (place numérotée dans la liste)	Nombre d'enseignants du FLE	Programmes (total)	A X E S
							Directions d'enseignement secondaire concernées et les régions représentatives
2 (8, 27)*	3 (6, 88, 135)	8 (3, 7, 8, 27, 35, 40, 51, 64, 97, 138)	3 (19, 64, 115)	Danse grecque (3), Théâtre (13), Les droits de l'homme-Cypre (15), Journal de l'école (17), Radio (31,32), Littérature (45), Écologie (69), Monuments et Patrimoine (75),	9	139 , dont 5 ΠΕ07 ⁷ , 1 pr. E-twinning exempté cité à la fin de la liste	ATTIQUE : Athènes B'
6 [(107, 112, 115, 121, 180)*, 208]	15 [40, (46, 57, 61, 62, 149, 161, 177, 166, 177, 179, 190, 210, 246**, 249**)]***	7 (28, 30, 107, 112, 115, 121, 180)	16 (46, 47, 57, 58, 149, 161, 166, 177, 179, 190, 210, 212, 223, 241, 246**, 249**)	Journalisme (14,24), Littérature et théâtre (15, 17, 154, 181, 234), Histoire et art (53, 109, 178, 205), Gastronomie et Culture (175), Architecture et	20	254 dont 14 ΠΕ07, les 2 pr. E-twinning exemptés (134,135)	ATTIQUE : Attique Orientale

⁷ ΠΕ07 est le discriminatif de la spécialité des enseignants d'allemand.

				Culture (152), L'adolescence (16), Philosophie (21), Le monde multiculturel (111), Français langue de l'Europe (31), La danse (180)				
MACÉDO NIE CENTRAL E : Piérie		94 (93 en réalité), dont 6 ΠΕ07	9	Sciences (11), livres (12), Histoire (25), Théâtre (41) Volontarisme (45), Cinéma (48), Théâtre (73), Histoire et Féminisme (74), Histoire Byzantine (75)	7 (20, 34, 35, 51, 90, 92, 94)	-	-	-
MACÉDO NIE ORIENTAL E : Xanthi		65 dont 3 ΠΕ07	2	Les monuments byzantins (10), La mer Égée (46)	5 (19, 30, 33, 35, 59)	-	6 (19*,20,30*,33*,35*,59*)	-
MACÉDO NIE OCCIDENTAL E : Florina		34 dont 2 ΠΕ07	2	Histoire et art (6), Francophonie (29)	3 (3, 5, 17)	1 (12)	-	-
ÉPIRE : Ioannina		77 dont 4 ΠΕ07	5	Histoire/guerre (5), Moi dans l'avenir (20), Civilisation (26), La musique et l'interculturel (37)	3 (7, 52, 75)	-	1 (37, 52***)	-
THESSALIE : Trikala		50 dont 4 ΠΕ07	3	<u>La France et le français</u> (2, 47**), Laboratoire de photographie (38)	5 (4, 9, 19, 20, 49)	1 (32)	3 (9*, 20*, 49*)	



GRÈCE CENTRAL E : Phthiotide	43 ΠΕ07)	1	Discrimina tion et altérité (5)	2 (34, 40)	-	1 (33)	1 (33)
GRÈCE OCCIDEN TALE : Achaïe	92 dont 4 ΠΕ07	5	La musique (p.16, p.20), Théâtre (p.32), Monument s et radio (p.36), Histoire (p.52)	9 (p.8, 1, 14, 16, 20, 30, 41, 83, 84)	2 (p.22, 90)	6 (p.8***, 13***, 16***, 20***, 30***, 41***)	-
ΠΕΛΟΠΟΝ ΝΗΣΕ : Laconie	38 dont 1 ΠΕ07	2	Civilisatio n/Monume nts (28), Bibliothèq ue (38)	2 (32, 37)	1 (27*)	1 (32***)	1 (27*)
ÎLES IONIENS : Zakynthos	28 dont 3 ΠΕ07	1	Radio (10)	-	-	-	-
ÎLES DE LA MER ÉGÉE DU NORD : Chios	37 dont 1 ΠΕ07	2	Cinéma (31), Mathémati ques et Civilisatio n (17)	3 (14, 15, 16)**	-	-	-
ÎLES DE LA MER ÉGÉE DU SUD : Dodécanèse	237 dont 3 ΠΕ07	8	Civilisatio n et géographie (56, 146), Littérature (73), Photograph ie et architectur e (65), Théâtre (68), Rapports Grèce- Cypre (162), Le respect (164), Les Greco Pontiques (165)	8 (105, 141, 143, 144, 147, 149, 150, 151)	5 (47, 52, 118, 140, 233)	5 (143***, 147***, 149***, 150***, 151***)	4 (47*, 118*, 140**, 233*)
CRÈTE : Chania	106 dont 7 ΠΕ07	5	Revue et journaux scolaires (1, 31, 42), Robotique (57)	2 (2, 28**)	4 (8, 10, 18, 52)	2 (2, 28**)*	4 (8, 10, 18, 52)*
	1293	74	3 FLE 1 Danse grecque 1 Danse étrangère (titre ambigu)	79	29	43	18



				3 Musique				
--	--	--	--	-----------	--	--	--	--

Sujets et Profs de FLE 3- 1

*Titres ambigus : référence potentielle aux danses étrangères

**Écoles musicales

*** Titres ambigus : référence potentielle aux musiques étrangères

Participations des enseignants du FLE dans des programmes basés sur la musique : **3**

Participations des enseignants du FLE dans des programmes potentiellement basés sur la danse étrangère (titre ambigu) : **1**

Total des thématiques purement relatives à la langue et la culture françaises entreprises par les enseignants du FLE : **3**

Total des programmes y participant des enseignants de l'allemand : **53**

Total des participations des enseignants du FLE dans les programmes révisés : **74**

Total des programmes révisés : **1293**

4.2.4. Résultats

À partir des 1293 programmes révisés, nous constatons que seulement dans les 74 des écoles concernées nous avons constaté la participation des enseignants du FLE indépendamment de la thématique choisie. À souligner ici, qu'à partir du nombre total mentionné ci-dessus, seulement les 1240 sont à examiner par rapport aux enseignants du FLE, vu que les 53 programmes sur le nombre initial des projets ont été réalisés par des enseignants d'allemand (ΠΕ07), ce qui signifie que ces écoles ne possédaient pas d'enseignants du FLE. Certes, il est possible qu'il y ait eu d'autres écoles où on enseigne l'allemand. Pourtant, sur ces **1240** projets restant, juste le **5,9%** a été réalisé par des enseignants du FLE, y compris seulement **74** programmes.

En ce qui concerne le sujet de la musique et la danse, cette collection des données nous a procuré des éléments très intéressants non seulement concernant nos collègues mais aussi les enseignants d'autres spécialités. Seulement le 1,4% du total des thématiques de ces programmes (1293) concernaient la danse étrangère, réalisés par des enseignants des diverses spécialités. De l'autre côté, si nous en exemptons les programmes réalisés par les enseignants de l'allemand, il nous reste un faible taux

représentant les thématiques liées potentiellement (titre ambigu) à la danse étrangère exploitées par des enseignants du FLE qui atteint à peine le **0,08%** du total restant des programmes (**1240**), y compris un seul projet.

Par ailleurs, nous avons constaté que des enseignants d'informatique (ΠΕ86), de sciences économiques (ΠΕ80) et de mathématiques (ΠΕ03) se sont occupés, quoique rarement, des programmes basés sur la danse ou la musique, tandis que les enseignants du FLE (ΠΕ05) ont choisi, dans leur majorité, des thématiques sans aucun rapport avec leur spécialité tels la robotique, l'architecture, la radio, le journal, et les maths (seulement 3 programmes sur des thématiques liées au FLE). De même, dans deux cas (pr. 112, 115 Attique Orientale) nous remarquons la participation des enseignants d'informatique et de théologie dans des programmes qui sont également basés sur la danse et seulement deux participations d'enseignants de FLE dans des projets contenant la danse en général (pr. 3 Athènes, 180 Attique Orientale) et 3 contenant de la musique (pr. 16, 20 Achaïe et 37 Ioannina).

Pour limiter notre champ, afin d'être plus concrets, seulement **1** enseignant du FLE sur les **74** participant dans ces programmes, soit le **0,74%**, a entrepris un projet potentiellement basé sur la danse étrangère (région d'Attique orientale, Pr. 180). Plus précisément l'enseignante du FLE (ΠΕ05) de cette région a entrepris, en collaboration avec l'enseignante de gymnastique (ΠΕ11), la réalisation d'un programme fondé sur la danse (titre ambigu quand même par rapport aux danses étrangères), à l'exemple de notre propre proposition, chose qui laisse pourtant encore à espérer, en raison de la rareté de ce cas. Même les programmes basés sur la musique en général (non seulement la grecque) représentent à peine le 4% du total de programmes réalisés par les enseignants du FLE (3 sur 74 : Ioannina, Pr. 37 et Achaïe, Pr. 16 et 20) et le 0,2% de l'ensemble des programmes effectués en général.

Aucun programme ne traitait des questions de l'interculturel à travers la danse, tandis qu'un seul liait la musique avec l'interculturalité, réalisé par une enseignante du FLE (31, Ioannina).

Ne négligeons pas, non plus, qu'il y a des régions sans aucune réalisation de programmes culturels contenant des thématiques musicales ou basées sur la danse. En

fait, dans la plupart des écoles des régions concernées, les enseignants de toute spécialité ont préféré de s'occuper des thématiques sans rapport avec la musique ou la danse, même hors du sujet de l'interculturel, en focalisant leur intérêt sur des sujets relatifs à la culture grecque, le patrimoine, l'histoire, la géographie, la photo, la radio, le théâtre et la littérature, comme nous avons, par ailleurs, prévu au début.

4.3. L'enquête

Comme prédit, dans cette section nous présenterons notre enquête, à l'aide d'un questionnaire ([Annexe 7](#)) qui s'adresse aux enseignants du FLE travaillant dans des gymnases et des lycées publics de la Grèce, censée compléter notre recherche de la collecte des données.

4.3.1. Identité, objectifs et hypothèses de la recherche

Cette enquête constitue le complément nécessaire accompagnant la collecte des données, vu qu'à travers ces données-là nous n'avons pris qu'une idée très générale des tendances des enseignants du FLE envers les programmes culturels et des thématiques de leur prédilection. Nous avons donc besoin d'un outil qui puisse en identifier, classer et mesurer leurs représentations et leurs motifs d'une façon plus objective.

Plus précisément, notre but est de vérifier ou contredire les résultats du recueil des données, à savoir de voir si les enseignants du FLE hésitent vraiment de participer dans les programmes culturels prévus par le Ministère pour l'enseignement du secondaire en Grèce et d'en examiner les causes. En plus, nous nous intéressons à examiner leurs attitudes devant l'utilité de ces programmes par rapport au développement de la compétence interculturelle et plus particulièrement de voir s'ils seraient en faveur d'une réalisation de projet hors de l'ordinaire, à savoir l'exploitation de la chanson francophone, d'origine multiethnique (latino-américaine, espagnole, africaine...), à travers la danse.

Par ailleurs, vu que leurs éventuelles réserves de participer dans des programmes culturels pourraient être dus à des facteurs purement externes à leur propre volonté, tel le partage de leur horaire ou le manque de support financier de la part du comité scolaire de tels projets, nous désirons fortement constater s'ils considèrent ces programmes, et surtout la danse, comme un moyen d'acculturation et de motivation pour le cours du FLE, indépendamment de leur intention d'y participer.

Bref, nous espérons que cette enquête procurera des réponses solides à nos hypothèses de départ, comme elles sont formulées au début de l'étude en question.

4.3.2. Outils de la recherche et méthodologie

Comme mentionné dans la section précédente, pour effectuer cette enquête nous avons besoin d'un outil qui nous permettrait de récupérer de résultats mesurables et quasi objectifs. Pour cette raison nous avons opté pour une enquête quantitative à l'aide d'un questionnaire, qui selon Vihou (2015, 29-30) constitue l'outil, par excellence, de la recherche quantitative, vu qu'il permet au chercheur de compter, mesurer et comparer des caractéristiques mesurables offrant des résultats objectifs et impartiaux. D'ailleurs, toujours selon Vihou (Ibid.), les résultats d'une recherche quantitative peuvent être convertis en chiffres favorisant une analyse statistique.

En ce qui concerne la nature des questions choisies, nous avons opté pour le type de question fermée, vu que ce type selon Paraskevopoulos (1993, 155-168) donne la possibilité d'obtenir de réponses objectives facilement codées et ne fatigue pas les participants. En l'occurrence, vu que notre questionnaire est assez long (composé de 18 questions) nous avons pris soin d'éviter complètement les questions ouvertes exactement pour ne pas provoquer de l'ennui supplémentaire aux participants. Certes, nous avons prévu dans la plupart de nos questions l'addition d'une réponse alternative, « autre », que celles que nous avons conçues afin de couvrir une gamme de réponses potentielles plus vaste.

Il est aussi à noter que nous y avons également prévu une question portant sur le scénario du projet que nous avons présenté dans la partie [PARTIE 3](#). Sa formulation est propre aux questions fermées, en dépit de la longueur de sa consigne, par ailleurs

inévitables afin que le scénario soit explicite et précis. Nous espérons pourtant que cette longueur ne gêne pas trop les participants.

Quant à la structure de notre questionnaire, celui-ci se compose de 18 questions fermées structurées autour de 3 axes : les questions comprenant des informations générales (âge, temps de service, diplômes etc.), les questions qui sont orientées vers les attitudes de nos collègues envers leur participation aux programmes culturels en général et la catégorie des questions qui se focalisent à leurs représentations concernant la danse, son utilité en général et sa place en milieu scolaire.

Plus particulièrement, les questions 1-7 constituent le premier axe des informations qui se réfèrent aux éléments personnels et à l'expérience professionnelle des participants, élément que nous considérons jouer un rôle significatif à leurs choix.

Les questions 8-13, du deuxième axe, concernent leur participation dans les programmes culturels et sont structurées de façon à éliminer la gamme des enseignants qui répondraient qu'ils ne voudraient, en aucun cas, s'occuper de ces programmes tout en examinant à la question 8 les raisons. Par conséquent, pour ces collègues le questionnaire se terminera avec la question 8. Pour le reste des enseignants qui se montreront positifs ou même simplement sceptiques, le questionnaire poursuivra avec les questions 9-13 examinant leurs attitudes face aux conditions nécessaires et leurs préférences de thématiques. Pour ces participants-ci, le questionnaire sera terminé après la réponse à la question no 18.

Enfin, pour ce qui est du troisième axe, celui de la danse, les questions 14-18 nous donneront une image plus concrète des attitudes des participants concernant la danse dans leur vie, de son utilité en général et de sa place à l'école. Bref, les deux dernières questions concernent notre propre proposition et incarnent notre idée de programme culturel à dimensions interculturelles via la danse.

4.3.3. Conditions du déroulement de la recherche, public, échantillon

Afin d'effectuer notre enquête nous avons contacté 50 enseignants du FLE travaillant dans des écoles publiques du secondaire des diverses régions en Grèce. Dans la

plupart des cas nous avons distribué par courriel le questionnaire, tout en expliquant sa thématique, nos objectifs et le fait qu'il serait anonyme. À noter que cette enquête a été réalisée pendant le mois de Février 2020.

En ce qui concerne notre échantillon (ensemble d'enseignants participant) il est complètement hasardeux (âge, expérience professionnelle et éducative) et les enseignants travaillent dans des écoles qui sont dispersées partout en Grèce représentant, ainsi, plusieurs régions de notre pays. Ce facteur investira notre recherche d'une crédibilité supplémentaire étant donné que l'image que nous avons obtenue du recueil des données concerne aussi les diverses régions de la Grèce et pour qu'elle soit vérifiée ou pas, nous avons besoin d'un échantillon aussi extensif que ce recueil-ci.

4.3.4. Limites

Avant de présenter les résultats de notre enquête attardons-nous sur ce point pour clarifier certains points qui limiteraient notre étude.

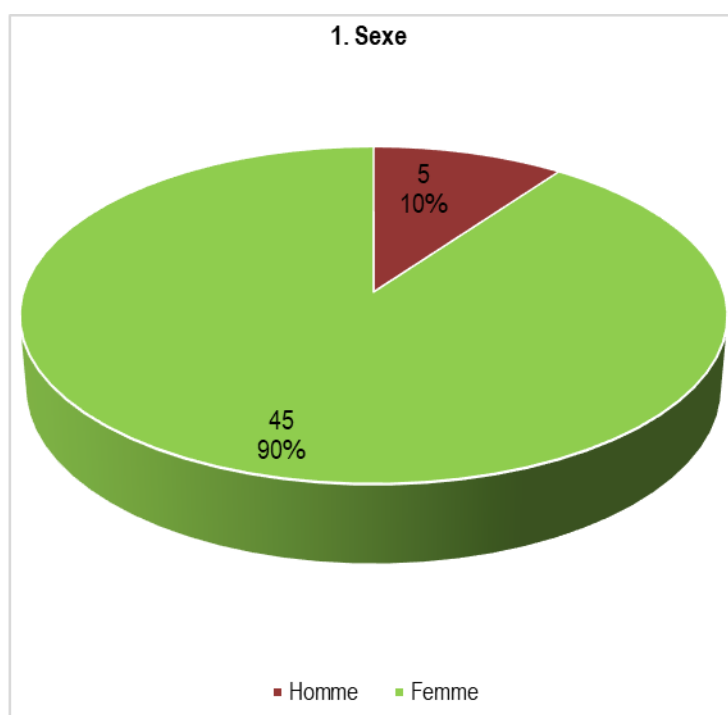
Tout d'abord, cette enquête, également comme le recueil des données, ne se prétend pas exhaustive vu que notre échantillon ne saurait être plus nombreux ni extensif en raison de la nature elle-même de cette étude du niveau master. Ainsi, nous ne serons pas à même d'en tirer des conclusions absolues quant aux intentions des enseignants du FLE par rapport aux programmes culturels ni de formuler des maximes qui regrouperaient l'ensemble de nos collègues dans des catégories fixes et probablement injustes.

Certes, il est indéniable que cette enquête, quoi que assez restreinte, est propice pour nous donner une idée plus spécifique que celle du recueil des données, concernant les attitudes, les motifs et les préférences des enseignants du FLE par rapport à notre problématique.

À noter, finalement, que le paramètre du sexe ne devrait, probablement pas, constituer un facteur très important à prendre en compte dans cette étude, vu que nous attendions que la majorité des enseignants du FLE soient des femmes et que le taux

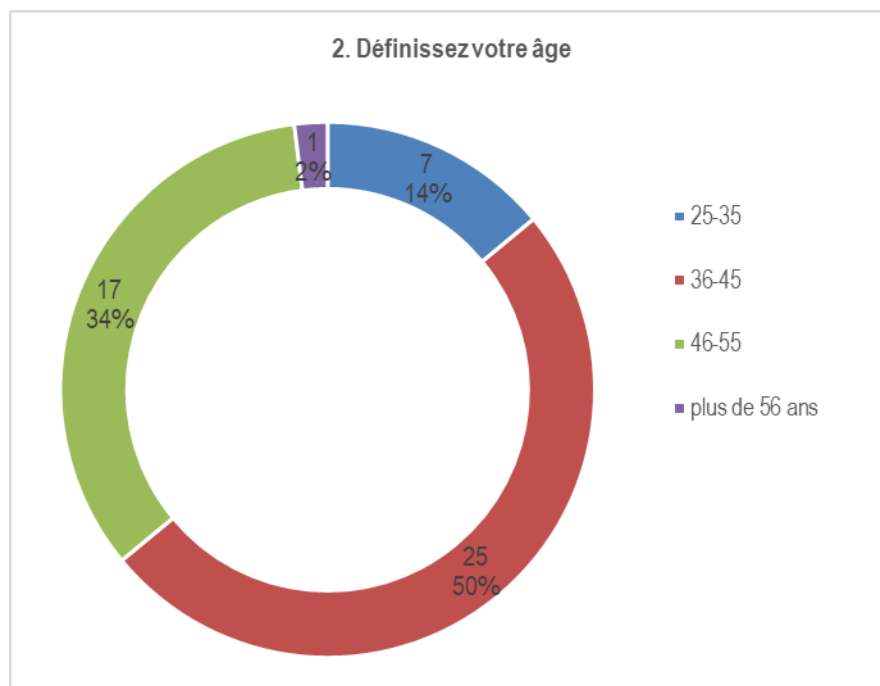
des hommes enseignant le français soit très faible, phénomène inévitable et quasi stéréotypé selon notre propre expérience professionnelle. Pourtant, cette donnée ne fait pas parti de notre problématique ni de notre étude, et nous nous contentons à simplement vérifier le statut féminin de ce métier.

4.3.5. Résultats



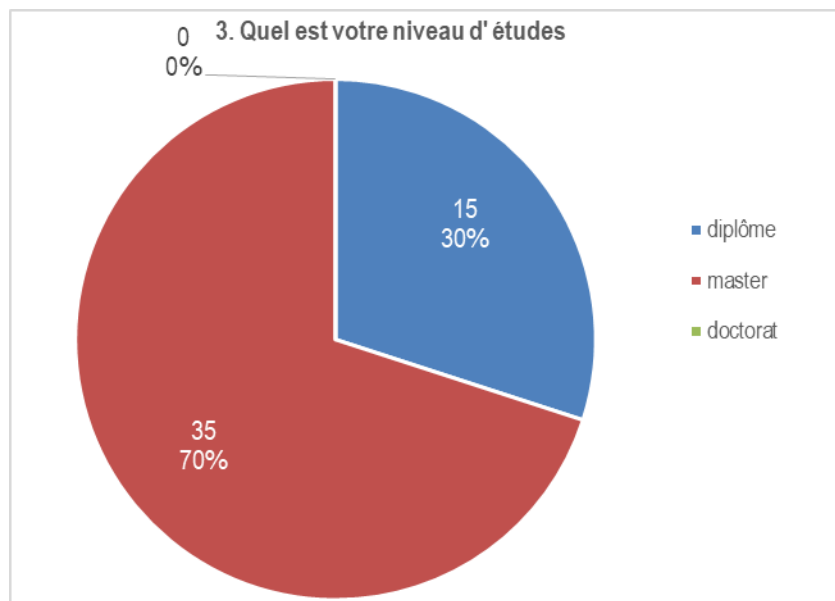
Q. 1. Sexe (50 réponses)

Concernant la première question nous observons que la grande majorité des personnes interrogées sont des femmes (90%) ce qui reflète d'ailleurs une réalité qui veut que les spécialités des langues soient plutôt préférées par les femmes comme métier; réalité que nous avons aussi remarquée de notre propre expérience, quasi stéréotypée.



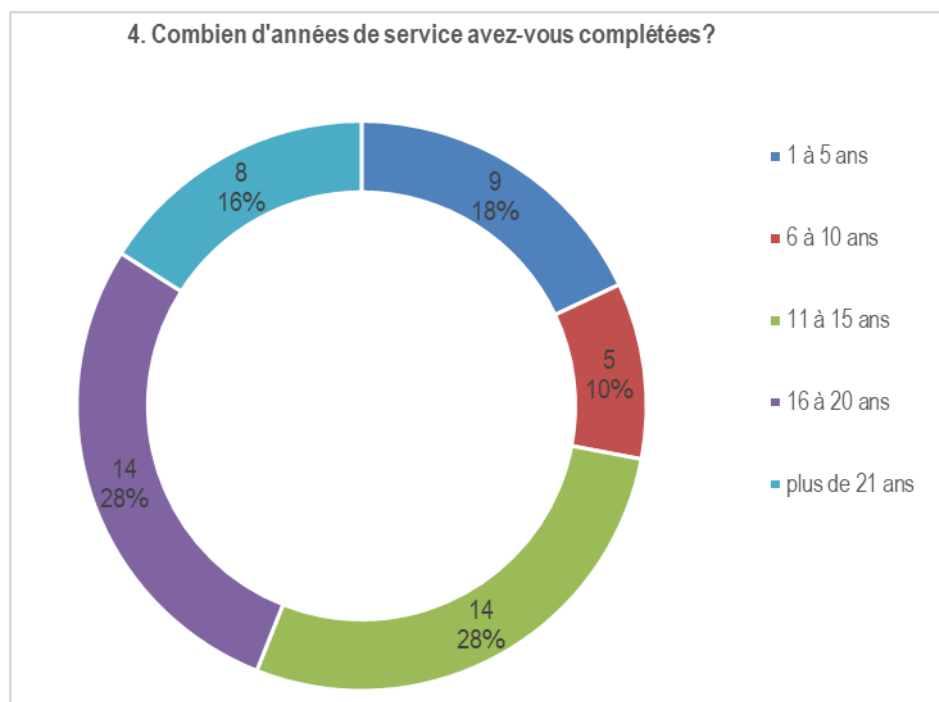
Q. 2. Définissez votre âge. (50 réponses)

Concernant l'âge, 25 personnes sur les 50 interrogées, soit le 50%, sont âgées de 36 à 45 ans, 17 personnes (34%) de 46 à 55 ans, 7 (14%) de 25 à 35 ans et 1 personne (2%) a plus de 56 ans. Il mérite ici de commenter le très bas pourcentage de jeunes enseignants (de 25-35 ans) dans les écoles publiques, fait qui est probablement dû aux conditions économiques existant en Grèce qui bloquent les embauches. Par ailleurs, il est important de voir, par la suite, s'il y a une relation entre l'âge et la volonté des enseignants de participer dans les programmes culturels.



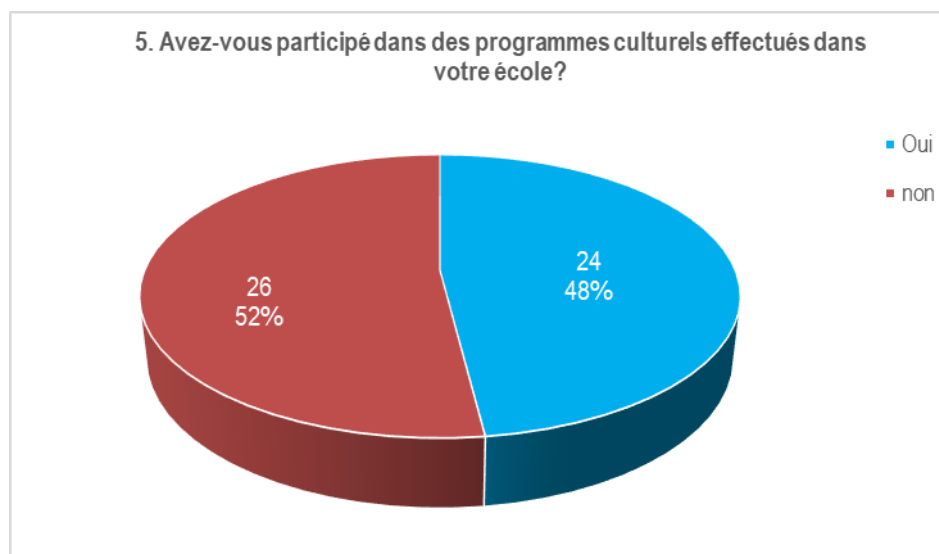
Q. 3. Quel est votre niveau d'études? (50 réponses)

Parmi les 50 répondants, 35 personnes, soit le 70%, sont titulaires d'un master et 15 (30%) titulaires d'un diplôme. Ce résultat qui représente la formation des enseignants interrogés est considéré très important dans le cas où nous observerons une relation entre les attitudes (positives ou négatives) des enseignants vis-à-vis de leur participation dans les programmes culturels et leurs connaissances ou leurs formations en tant que professionnels.



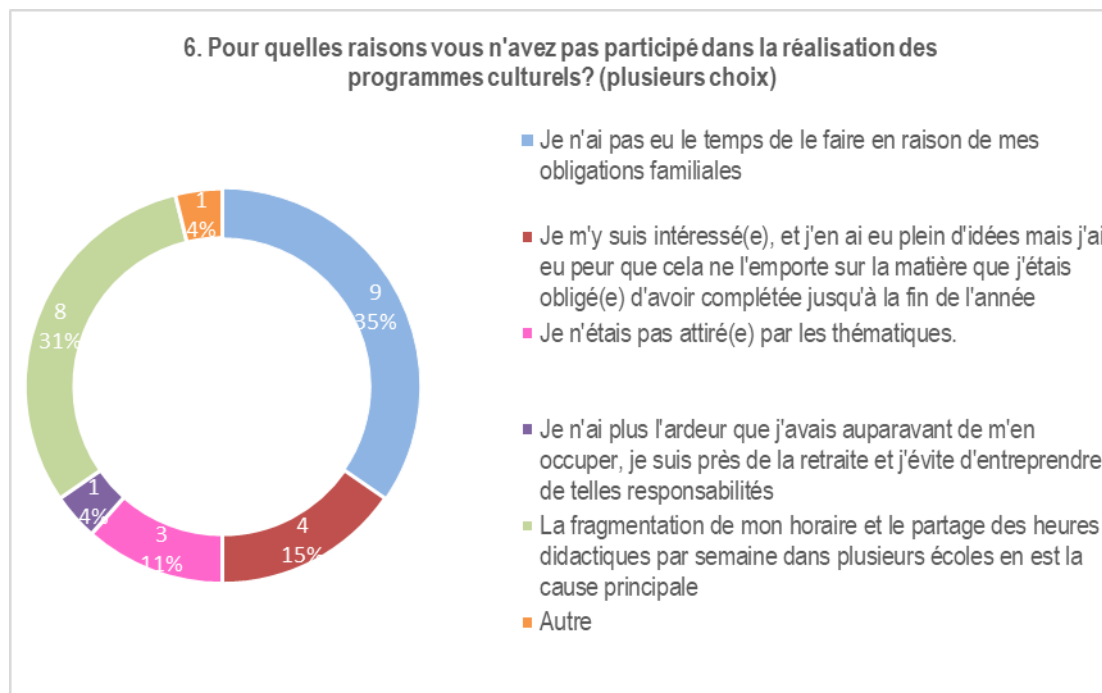
Q. 4. Combien d'années de service avez-vous complétées? (50 réponses)

Parmi les répondants, 14 enseignants (28%) ont de 16 à 20 ans de service et 14 autres (28%) ont de 11 à 15 ans. 9 personnes (18%) ont de 1 à 5 ans de service et 5 (10%) ont de 6 à 10 ans de service. Seulement 8 enseignants (16%) ont plus de 21 ans de service. Ici nous observons qu'au total, sur les 50 personnes interrogées, la grande majorité, soit 28 personnes (56%), travaille de 11 à 20 ans dans les écoles publiques du secondaire.



Q. 5. Avez-vous participé dans des programmes culturels effectués dans votre école? (50 réponses)

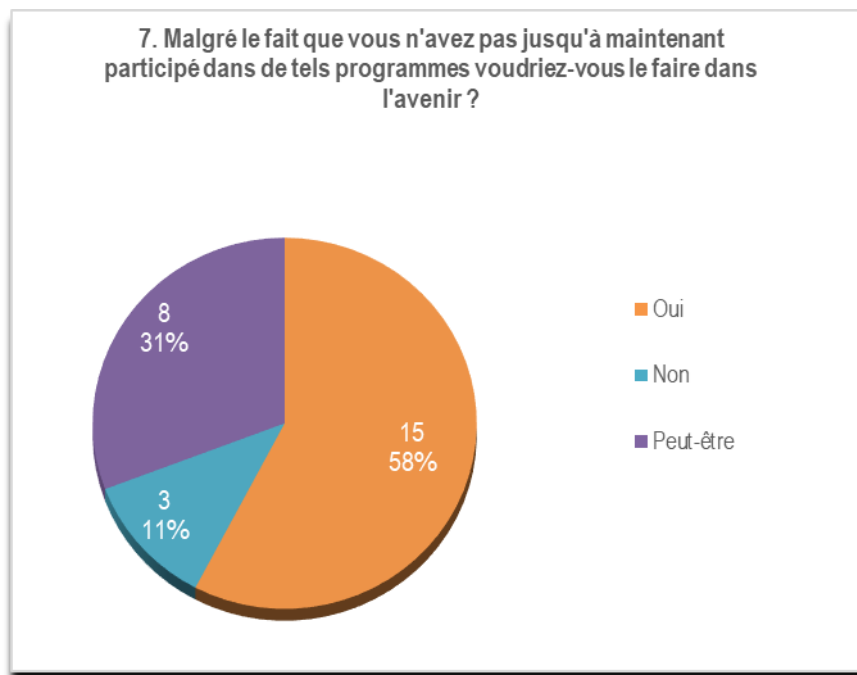
Sur les 50 enseignants interrogés, les 24 (48%) ont participé dans des programmes culturels effectués dans leur école, tandis que 26 (52%) ont répondu « non ». Il s'agit d'un résultat qui montre une tendance négative envers les programmes culturels malgré l'écart faible de 4% qui est pourtant à être commenté. Par ailleurs, il ne semble pas qu'il y ait encore une relation frappante entre l'âge, le temps de service, la formation et leur participation dans les programmes, vu que leurs réponses sur cette question sont plutôt partagées indépendamment de ces facteurs-là. Seules remarques sont que parmi les plus jeunes d'entre eux, y compris les 7 interrogés qui sont âgés de 25-35 ans, une seule personne a déjà participé dans des programmes culturels et que parmi les 5 hommes interrogés seulement l'un d'entre eux a également répondu positivement à cette question. Pourtant, vu que notre échantillon est très restreint nous ne serions pas justifiés de formuler une maxime au regard d'une relation potentielle entre ces facteurs.



Q. 6. Pour quelles raisons vous n'avez pas participé dans la réalisation des programmes culturels? (26 réponses)

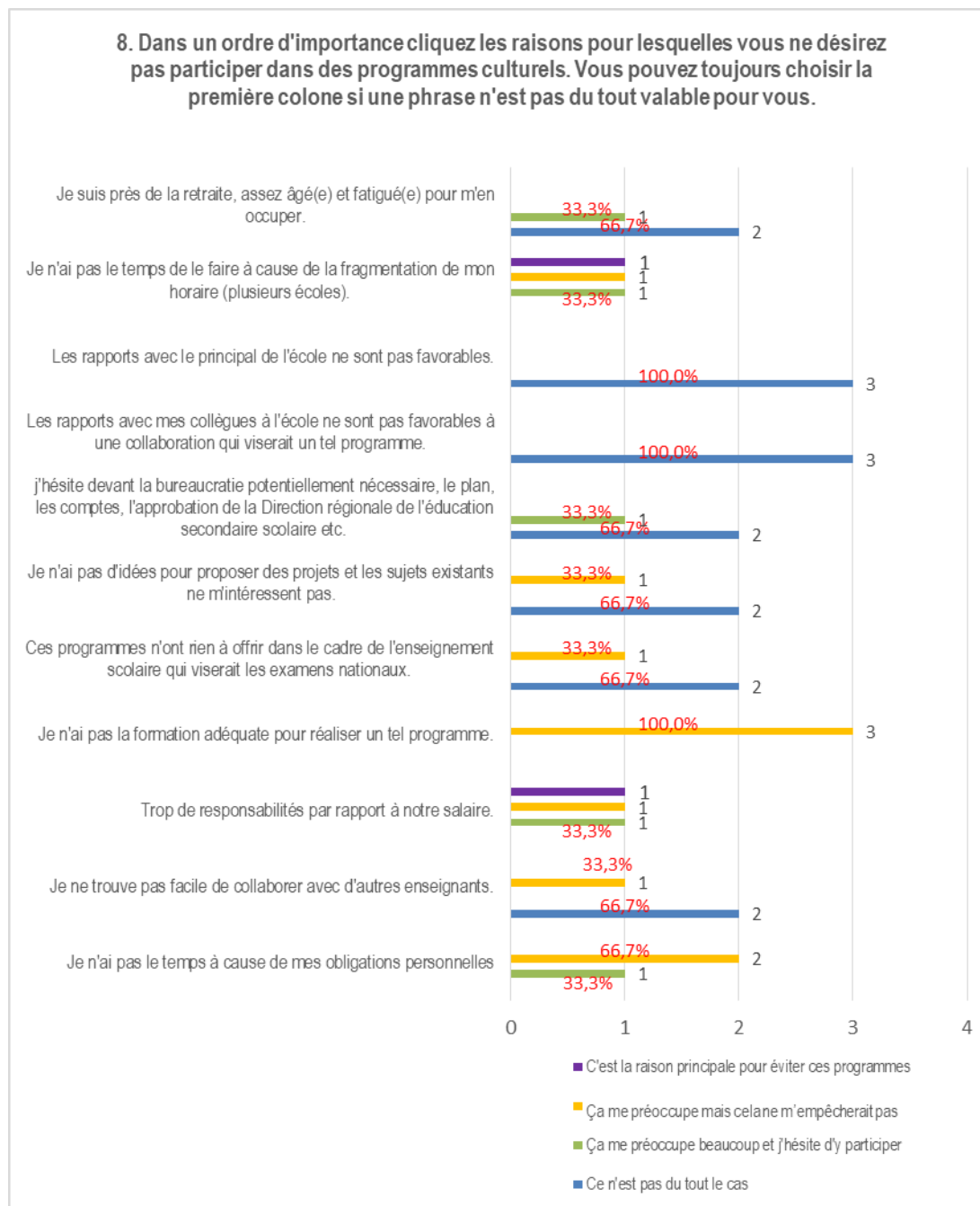
Cette question est étroitement liée à la précédente, vu qu'elle s'adresse seulement aux 26 personnes qui ont répondu négativement à la question concernant leur participation dans les programmes de leurs écoles (Q.5). Ainsi, sur ces 26 personnes, les 8 (31%) considèrent la fragmentation de l'horaire et le partage des heures didactiques par semaine dans plusieurs écoles comme l'obstacle principal et 9 personnes (35%) leur manque de temps.

Du reste, 4 (15%) se sont montrés préoccupés par la progression de la matière et leur obligation de l'avoir complétée jusqu'à la fin de l'année, et seulement 3 (11%) ont avoué un manque d'intérêt pour les thématiques. Une seule personne (4%) a répondu « Autre » et une seule personne a déclaré que la cause principale en est son âge et la retraite à venir.



Q. 7. Malgré le fait que vous n'avez pas jusqu'à maintenant participé dans de tels programmes voudriez-vous le faire dans l'avenir ? (26 réponses)

À l'exemple de la question précédente, celle-ci s'adresse aussi seulement aux 26 enseignants qui n'ont jamais participé dans des programmes culturels. Sur ces 26 personnes, alors, les 15 (58%) souhaiteraient le faire à l'avenir, 8 (31%) sont sceptiques et seulement 3 (11%) ont répondu négativement. Parmi ces 3 personnes (2 femmes et 1 homme) nous n'observons aucun rapport avec les facteurs déjà mentionnés et leur attitude négative (divers âges, formation diverse et temps de service qui varie).



Q. 8. Dans un ordre d'importance cliquez les raisons pour lesquelles vous ne désirez pas participer dans des programmes culturels. Vous pouvez toujours choisir la première colonne si une phrase n'est pas du tout valable pour vous. (3 réponses)

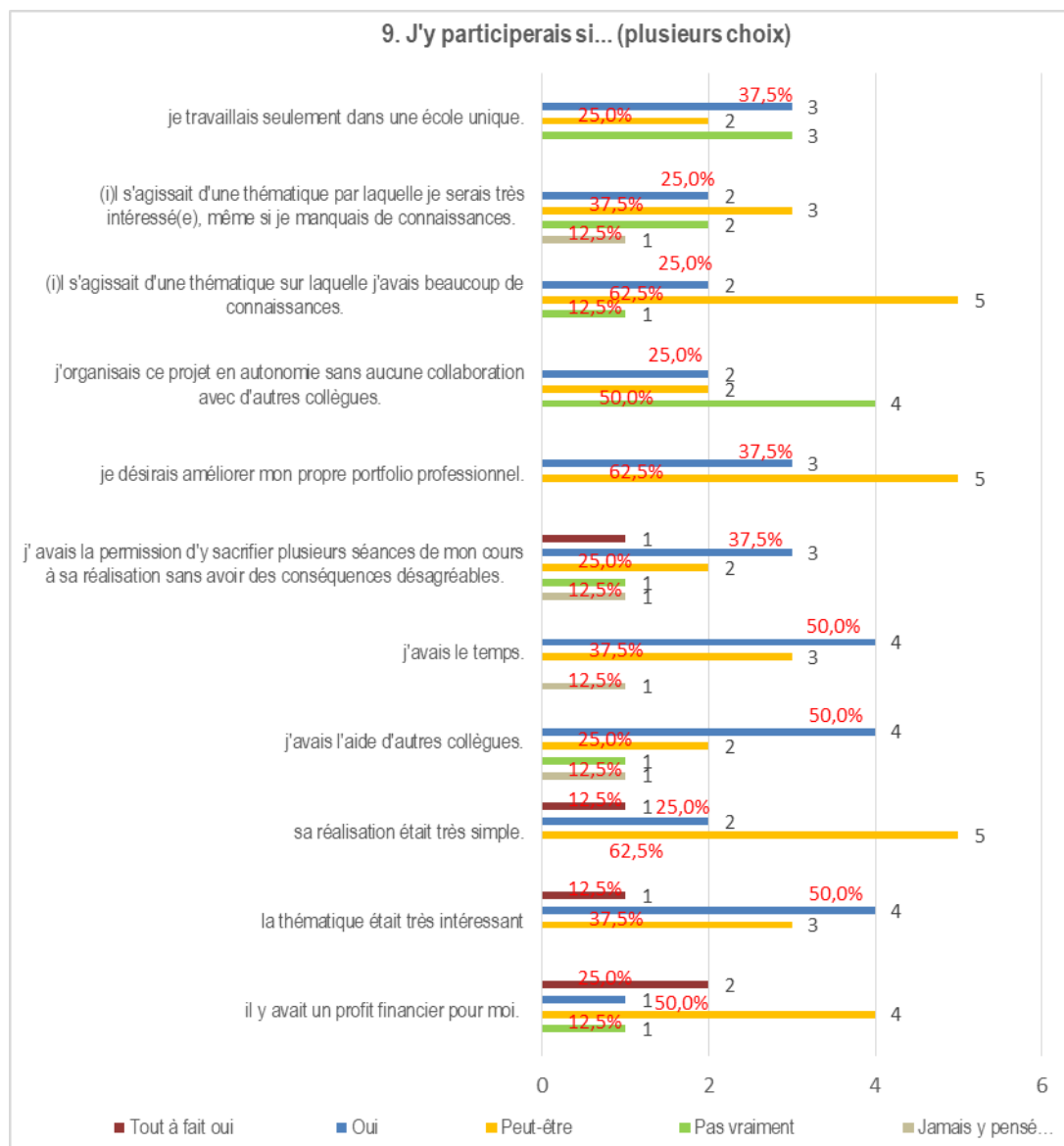
Cette question, qui est composée de 11 sous-questions, s'adresse uniquement à ces trois personnes qui ont répondu qu'ils ne désirent pas participer dans des programmes culturels en général et se propose d'en relever les raisons les plus

importants qui dictent cette attitude négative. Ainsi, nous nous contentons à présenter seulement les réponses les plus significatives par rapport à cette négation représentées par la boule et la barrière mauve et verte dans le graphème.

Plus particulièrement, nous constatons que 2 personnes sur 3, soit le 66,6%, considèrent la fragmentation de leur horaire comme une entrave (33,3% hésitant et 33,3% raison principale). Ibid. concernant la surcharge des responsabilités disproportionnée par rapport à leur salaire bas, qui est considéré comme un obstacle important pour le 66,6% des participants (33,3% hésitant et 33,3% raison principale). Le manque de temps personnel et les exigences pratiques et techniques d'un programme, telles la bureaucratie, comptent seulement pour l'un sur les 3 participants (33,3% à chaque sous-question), tandis que seulement l'un d'entre eux a présenté son âge, la fatigue et la retraite qui approche comme un facteur très important dictant son hésitation d'y participer. À noter bien sûr, qu'il s'agit d'une femme âgée de plus de 46-55 ans, comptant 15-20 ans de service et dans ce cas-là nous constatons une relation entre l'âge et l'attitude négative, mais comme c'est le seul cas parmi les 17 participants du même âge nous ne saurions établir cette corrélation.

Du reste, il mérite de mentionner que tous les 3 (100%) posent le sujet du manque de connaissances comme un problème assez important, qui pourtant ne les empêcherait pas d'y participer, et que pour personne de nos participants les rapports avec les autres collègues ou le Directeur de l'école ne constitue une entrave (100% des personnes interrogées ont répondu négativement dans ces deux sous-questions).

À souligner aussi que pour ces trois enseignants le questionnaire s'est terminé avec cette question et que seulement les 47 restant ont continué à le compléter (ceux qui ont exprimé une attitude quasi positive en répondant oui ou même peut-être à la question 7).



Q. 9. J'y participerais si... (8 réponses)

Cette question s'adresse seulement aux enseignants qui se voient sceptiques et ont répondu « peut-être » à la question 7 qui précède, y compris 8 personnes. Ici, nous examinons sous quelles conditions ces enseignants sceptiques se mettraient volontairement en jeu dans une réalisation d'un programme culturel. La question est composée de 11 sous-questions, à l'exemple de la question 8.

Pour le 37,5%, (3 personnes) le gain financier aurait un effet positif sur leur décision de participer à un programme, tandis que pour la majorité l'argent ne

constitue pas un facteur vraiment important (50% ont répondu « peut-être » et un 12,5%, « pas vraiment »).

Le 62,5% des participants (5 personnes sur 8) aimerait y participer si la thématique était très intéressante, tandis que le 37,5% serait sceptique (3 personnes) malgré son intérêt.

De même, nous constatons que le degré de difficulté d'un projet ne compte pas beaucoup pour la majorité : 5 personnes sur 8 ont choisi « peut-être », soit le 62,5% et seulement pour 3 personnes, y compris le 37,5%, la simplicité d'un programme influencerait positivement sur leur décision.

Pour 6 personnes, soit le 75%, l'aide d'autres collègues est jugée comme un facteur encourageant (50% oui et 25% peut-être), alors que le manque du temps se met en premier rang des problèmes mentionnés : 4 sur 8, soit le 50%, ont présenté le temps libre comme une condition indispensable afin qu'ils participent dans un programme, et 3 autres (37,5%) comme un facteur qu'ils envisageraient positivement.

De l'autre côté, nous voyons que les contraintes pratiques comme l'obligation d'avoir compléter la matière jusqu'à la fin de l'année scolaire pèse absolument négativement sur la décision de 4 des participants (50%), tandis que le 25% se montre plus modeste et sceptique et seulement le 25% ont exprimé une attitude négative envers ces programmes indépendamment de cette contrainte.

En plus, 3 enseignants sur 8 (37,5%) sont positifs à l'idée de s'impliquer dans un projet pour améliorer leur portefeuille professionnel, tandis que le reste, soit le 62,5% y penseraient.

Quant à l'autonomie, en tant que mode de travail, nous constatons qu'elle constitue un facteur nécessaire seulement pour un faible taux de 25% qui représente 2 réponses nettement favorables à cette condition.

Par ailleurs, nous voyons que devant une thématique intéressante, le manque de connaissances n'empêcherait que 3 personnes (37,5%), tandis que le 25% des participants ignoreraient leur formation inadéquate et y participeraient de bon gré.

Parallèlement 5 enseignants représentant la majorité, soit le 62,5%, se montrent sceptiques devant l'entreprise de la réalisation d'un projet même si la thématique serait dans le cadre de leurs connaissances.

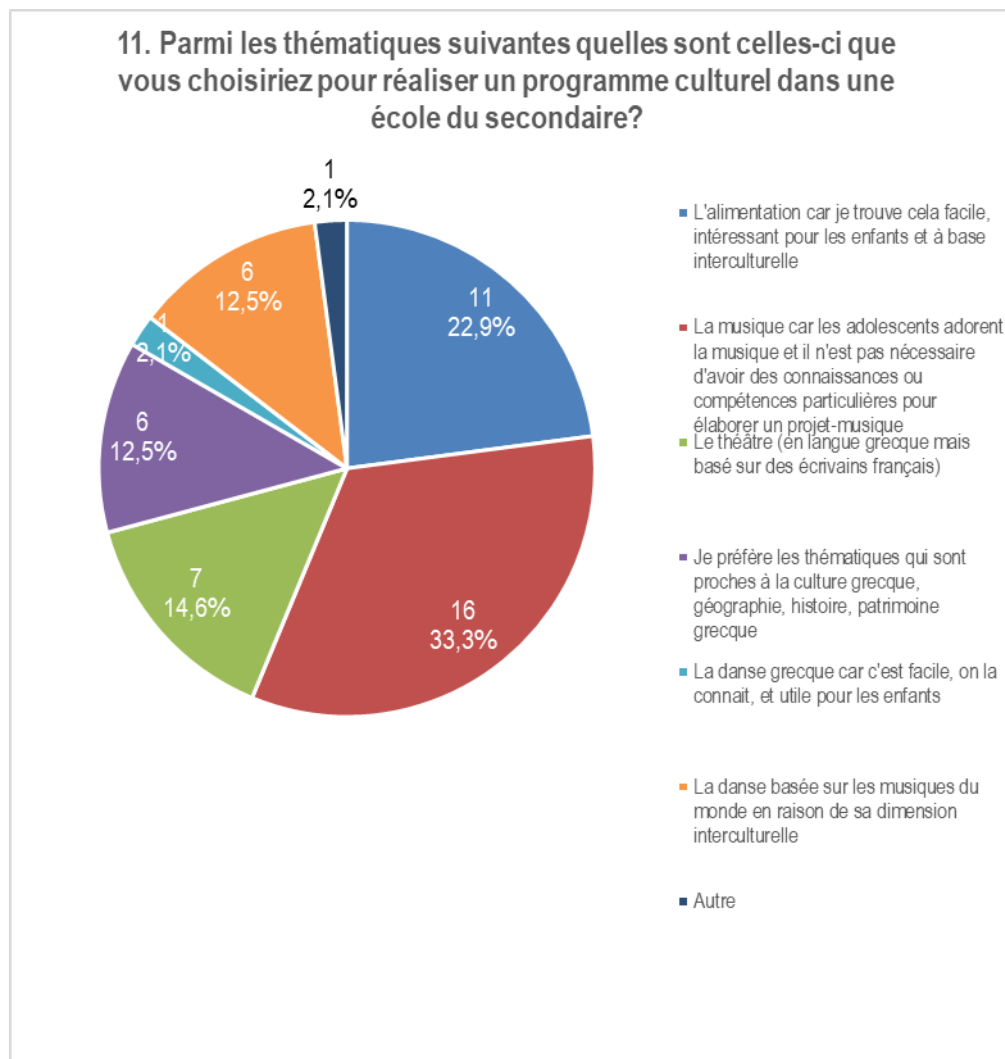
Enfin, dans le cas de la fragmentation de l'horaire dans plusieurs écoles, les réponses diffèrent. Un 37,5% se montre positif à participer dans un tel programme s'il travaillait dans une école unique, 2 personnes (25%) seraient sceptiques malgré cette condition et 3 enseignants, soit le 37,5%, seraient de toute façon négatifs.



Q. 10. Si vous entrepreniez la réalisation d'un programme vous préféreriez l'effectuer seul(e) ou en collaboration avec d'autres enseignants impliquant plusieurs matières? (47 réponses)

Cette question s'adresse aux 47 participants, qui ont continué à compléter le questionnaire, visant leur préférence quant au mode de travail pendant la réalisation d'un tel programme.

Sur les 47 répondants, la majorité, soit 41 personnes (87%) ont répondu « En collaboration » promouvant l'interdisciplinarité et seulement 6 personnes (13%) ont répondu qu'ils préfèrent travailler seules.



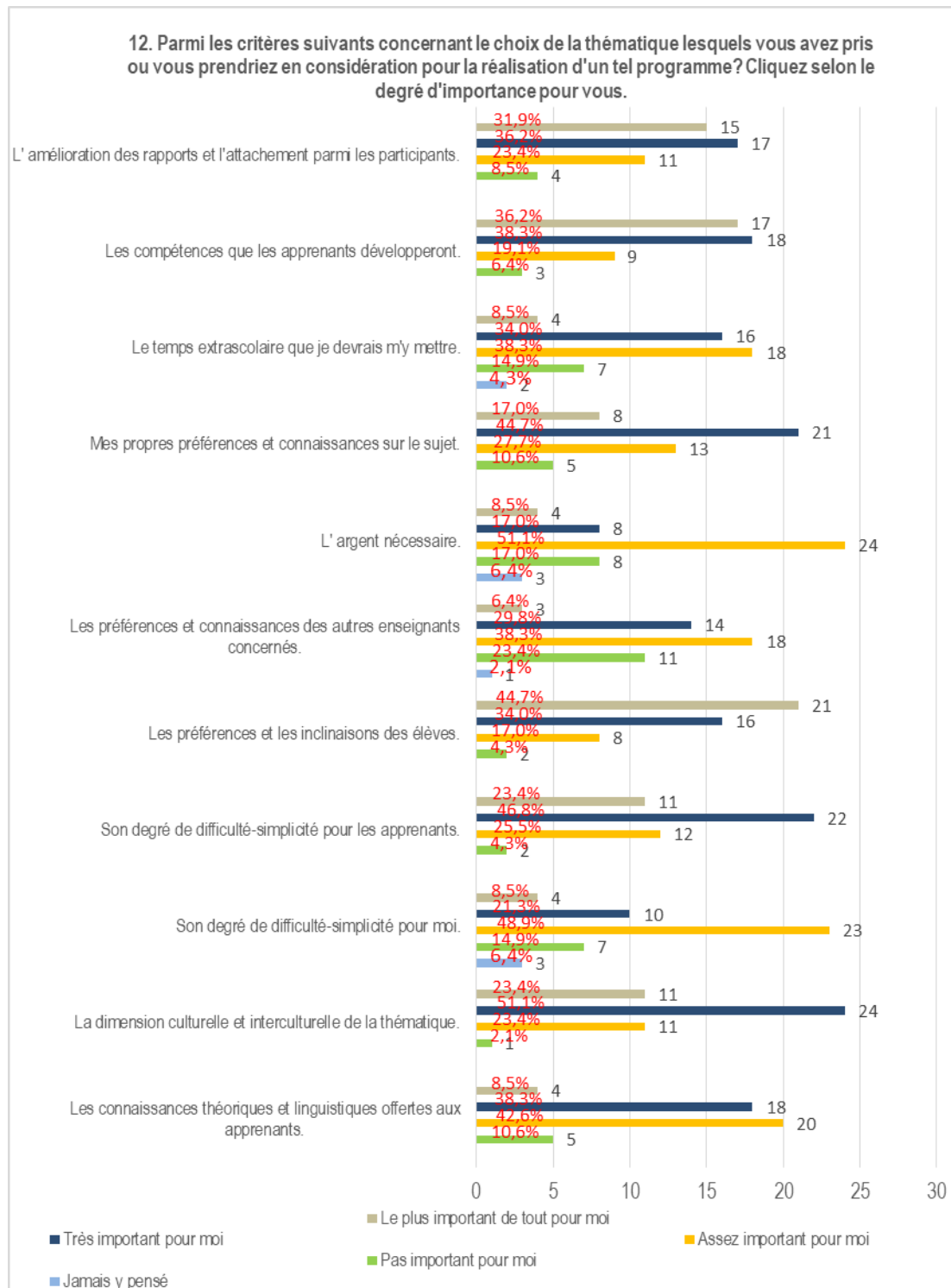
Q. 11. Parmi les thématiques suivantes quelles sont celles-ci que vous choisiriez pour réaliser un programme culturel dans une école du secondaire? (47 réponses)

Cette question reflète notre problématique exactement vu qu'elle se propose d'examiner les thèmes de prédilection des enseignants qui se montrent positifs à la réalisation de tels projets.

Les réponses les plus populaires sont la musique, sélectionnée par 16 personnes (33,3%), suivie par l'alimentation choisie par 11 personnes (22,9%) et en troisième position se trouve le théâtre avec 7 préférences sur 47 (14,6%).

Du reste, 6 enseignants (12,5%) ont choisi la danse multiethnique, et 6 personnes également (12,5%) les thèmes liés à la culture grecque, la géographie, etc.. Seulement 1 enseignant a opté pour la danse grecque (2,1%) et un autre a proposé une option diverse, y compris le film (2,1%).

Pour les besoins de notre étude il mérite d'examiner aussi le taux des enseignants qui se posent pour la danse en général, soit grecque soit étrangère, afin d'envisager leur attitude devant le sujet de la danse, en tant qu'outil pédagogique digne d'être exploité dans un projet. Ainsi nous avons 7 personnes en total (1 pour la danse grecque et 6 pour les danses étrangères) qui opteraient pour un projet basé sur la danse en général, taux qui atteint à peine le 14,6% du total des personnes interrogées.



Q. 12. Parmi les critères suivants concernant le choix de la thématique lesquels vous avez pris ou vous prendriez en considération pour la réalisation d'un tel programme? Cliquez selon le degré d'importance pour vous. (47 réponses)

Pour les enseignants qui se montrent positifs (où même quasi positifs) à l'idée de la participation dans un programme culturel, il serait intéressant d'examiner aussi leurs critères quant à leurs choix de thématiques. Cette question, donc, traite exactement de ce sujet et se réfère à ces 47 enseignants qui ont exprimé une attitude positive envers les programmes culturels en général. Vu qu'elle est également composée de 11 sous-questions nous nous contentons de présenter les critères les plus importants, ceux qui, d'après la majorité des enseignants demandés jouent un rôle décisif à leur choix d'une thématique propre à un programme culturel.

Ainsi, et en focalisant notre attention aux boules et aux barrières bleue et grise représentant les tendances les plus populaires, nous constatons que la majorité des enseignants se met d'accord quant à la signification majeure des relations parmi les membres de la communauté scolaire et déclarent, dans un taux qui atteint au total le 68% (15 personnes l'ont voté comme le facteur le plus important et 17 comme très important), qu'ils choisiraient une thématique qui favoriserait l'amélioration de leurs rapports. Idem pour les compétences que les apprenants en développeraient, qui constituent un critère pesant beaucoup, dictant leurs choix des thématiques, à savoir que 17 personnes sur 47, soit le 36,2%, le trouvent comme le plus important et 15 personnes (38,3%) comme très important. Somme toute, ceci représente aussi la majorité des interrogés, y compris 32 personnes sur les 47 interrogées (74,5%).

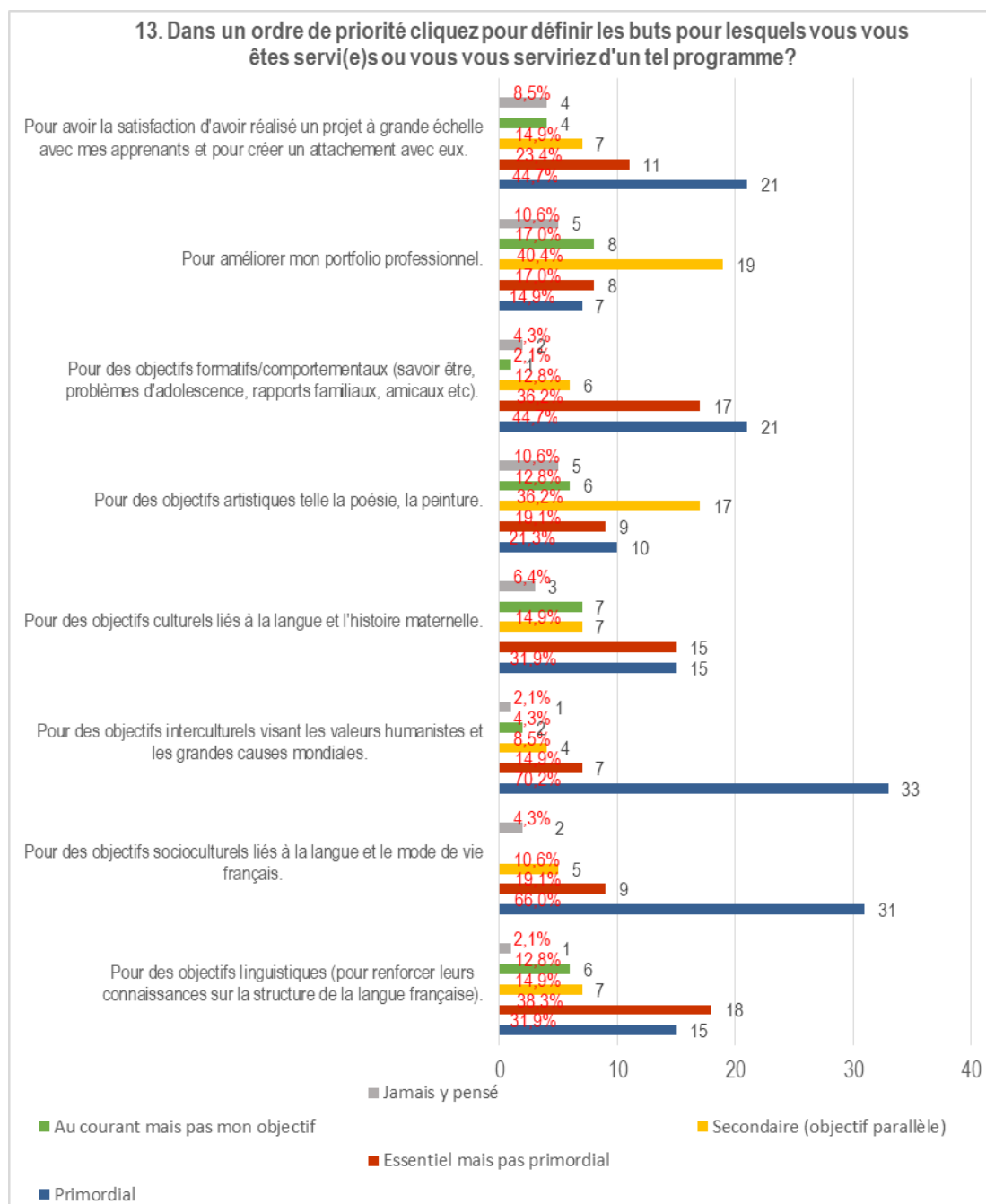
Parallèlement, les préférences et les inclinaisons des apprenants jouent le rôle principal quant aux choix des thématiques pour 21 des enseignants interrogés (44,7%) et constituent un facteur très important pour 16 des enseignants, soit le 34% (somme toute 78,7%). En plus, le degré de difficulté pour les apprenants est un facteur aussi très important pour 22 enseignants (46,8%) et le critère le plus sérieux pour 11 enseignants, soit le 23,4%, ce qui nous donne un total qui atteint le 70,2% des participants. Ici, nous remarquons aussi qu'un pourcentage assez significatif soit le 25,5% (12 personnes sur 47) le trouve comme « assez important ».

Enfin, dans la catégorie avec les critères les plus significatifs nous devons comprendre la dimension interculturelle d'une thématique, ce qui pèse gravement

pour les 11 des interrogés (23,4%), beaucoup pour les 24 d'entre eux (51,1) et assez pour 11 personnes (23,4%). Les deux premiers pourcentages exprimant une opinion positive nettement déclarée, représentent la majorité des interrogés, soit le 74,5% (35 personnes sur 47).

Par ailleurs, les enseignants interrogés ont choisi comme des facteurs très importants: le temps extrascolaire indispensable, 16 personnes (34%), et les connaissances langagières offertes aux apprenants, 18 enseignants (38,3%). À noter aussi que, concernant ces critères-ci, la majorité des interrogés s'est montrée plus modeste caractérisant comme « assez important » le temps extrascolaire dans le 38,3% du total et les connaissances linguistiques dans un 42,6% des participants. Quant à leurs propres préférences et connaissances, 21 enseignants (44,7%) les considèrent comme un critère très important, 13 (27,7%) comme assez important et un faible pourcentage qui atteint le 17% (8 enseignants) du total le considère comme le critère le plus important pour choisir une thématique de projet.

Du reste, nous voyons un décalage sur les critères des participants, à savoir que l'argent nécessaire ne pèse sérieusement que sur l'opinion des 4 personnes sur les 47(8,5%) tandis que seulement pour 8 d'entre eux (17%) cela constitue un facteur important. Pour le 51,1% (24 personnes) l'argent est un critère assez important et pour un 23,4% (11 personnes) cela ne compte point. Ibid. pour les préférences des autres enseignants participants : 18 personnes (38,3%) le considèrent comme assez important, 14 (29,8%) comme très important et seulement 3 (6,4%) trouvent que cela est le plus important en tant que critère. Quant au degré de difficulté pour chaque enseignant interrogé nous voyons que seulement 4 (8,5%) d'entre eux le considèrent comme crucial, 10 (21,3%) comme important et 23 (48,9%) comme assez important. 11(23,4%) personnes des participants ne le prennent point en compte.



Q. 13. Dans un ordre de priorité cliquez pour définir les buts pour lesquels vous vous êtes servi(e)s ou vous vous serviriez d'un tel programme? (47 réponses)

À l'exemple de la question précédente nous analyserons celle-ci également composée de 8 sous –questions, qui vise à relever les objectifs les plus courants que les enseignants fixent lors de la réalisation d'un programme culturel.

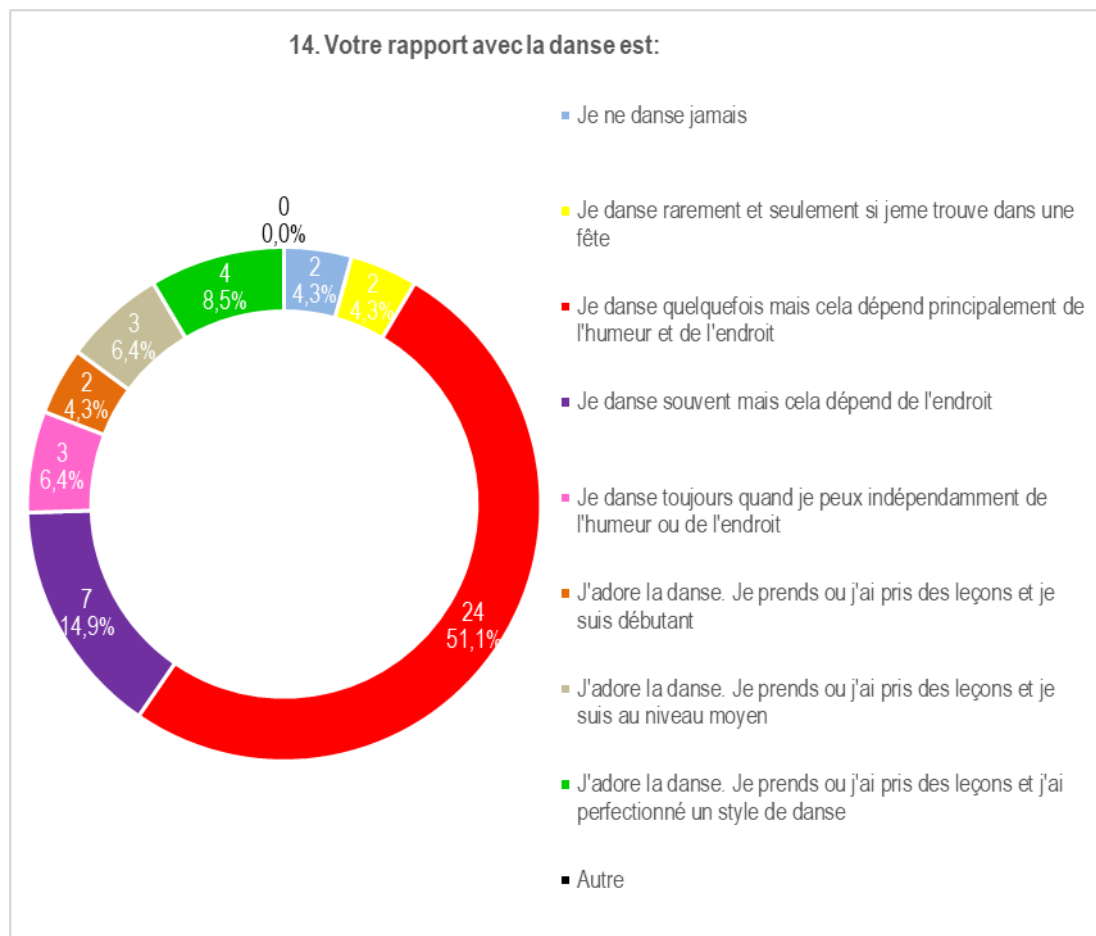
Ainsi, en focalisant notre intérêt sur la boule et la barrière bleue et orange nous voyions les objectifs les plus préférés par les enseignants visant à réaliser un tel projet.

Plus particulièrement, nous constatons que les objectifs interculturels sont en premier rang de leurs préférences vu que 33 personnes, soit le 70,2%, le nomment comme leur but primordial. Un 14,9% (7 personnes) du total le considère comme essentiel et le reste, 7 personnes (14,9%), comme secondaire ou pas important. Cela nous donne au total un taux de 85,1% d'opinions nettement positives. Idem pour les objectifs socioculturels liés à la langue française. Pour 31 des enseignants, soit le 66%, c'est leur but primordial et pour 9 personnes (19,1%) c'est essentiel (85,1% opinions positives en total). Par la suite, les objectifs métacognitifs (savoir être) sont préférés par 21 enseignants (44,7%) comme leur but primordial, tandis que pour 16 personnes (36,2%), il s'agit de leur but essentiel. Ceci donne un 80,9% d'opinions positives en total. Pareil pour la création d'un attachement avec les apprenants qui constitue un objectif primordial pour les 21 des enseignants interrogés (44,7%) et un objectif essentiel pour 11 d'entre eux (23,4%), soit 68,1% au total.

De même, les objectifs linguistiques sont sélectionnés comme but primordial par 15 personnes, soit le 31,9%, et comme essentiel par 18 enseignants, soit le 38,3% (70,2% d'opinions positives en total). Viennent après les objectifs liés à la culture de la langue maternelle et l'histoire grecque : 15 personnes le trouvent comme but primordial et 15 comme essentiel (63,8% en total).

Du reste, les objectifs artistiques constituent un objectif secondaire pour 17 personnes (36,2%) du moment où ils sont considérés comme un but primordial seulement par 10 (21,3%) personnes et par 9 (19,1%) comme essentiel.

Enfin nous remarquons une répartition pareille pour l'amélioration du portfolio professionnel personnel des enseignants qui constitue un but primordial seulement pour 7 personnes (14,9%) et un objectif essentiel pour 8 des enseignants interrogés (17%), tandis que 19 personnes sur 47, soit le 40,4% du total avouent que cela ne constitue pour eux qu'un but secondaire.

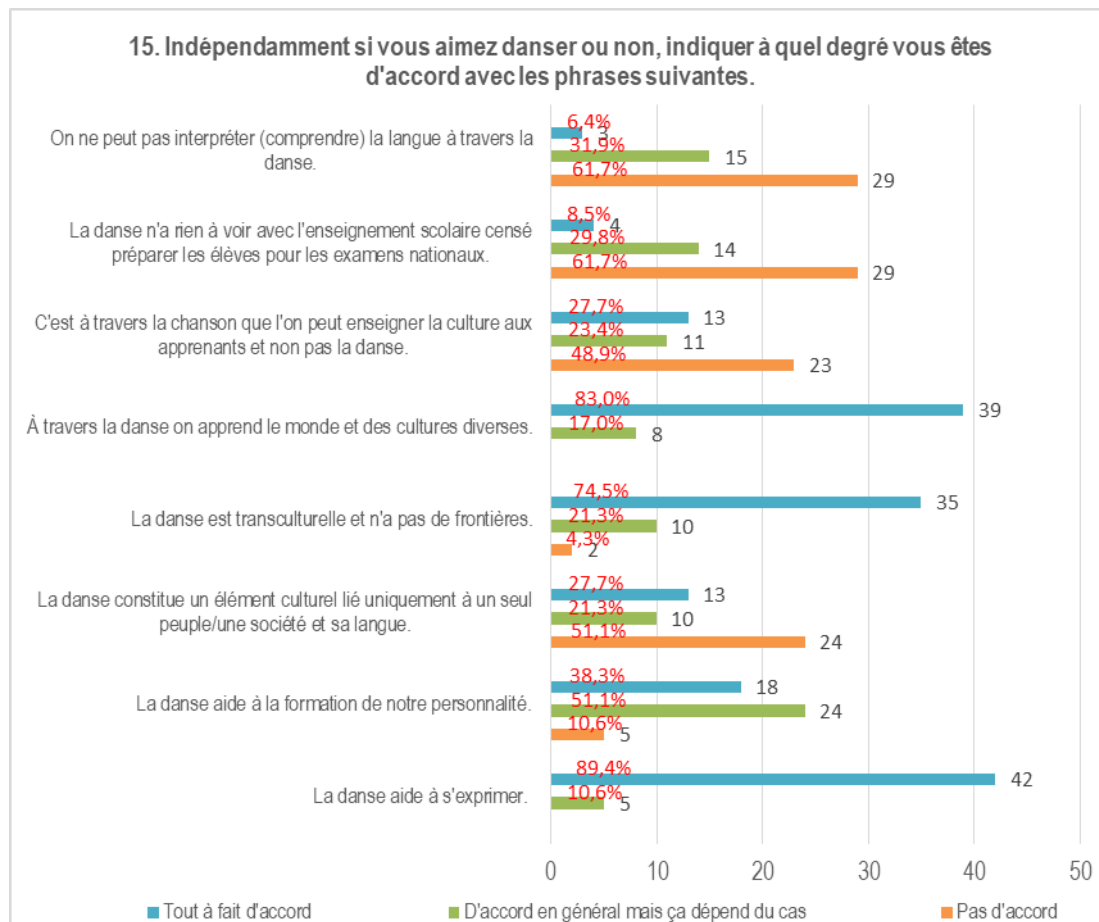


Q. 14. Votre rapport avec la danse est: (47 réponses)

Nous avons introduit cette question dans notre questionnaire car nous désirions examiner si le rapport que les participants entretiennent, en général, avec la danse influe sur leur opinion concernant son exploitation en tant que thématique d'un projet.

24 enseignants, soit le 51,1%, ont répondu qu'ils dansent quelquefois, 7 (14,9%) qu'ils dansent souvent, 4 (8,5%) qu'ils adorent la danse et qu'ils ont perfectionné un style de danse, tandis que 3 (6,4%) ont répondu qu'ils dansent toujours. De même, 3 enseignants (6,4%) ont déclaré qu'ils adorent la danse et qu'ils ont pris des leçons du niveau moyen et 2 personnes (4,3%) ont dit qu'ils adorent la danse et qu'ils sont débutants. Enfin, les réponses quasi négatives regroupent 2 personnes, soit le 4,3%, pour l'option « je ne danse jamais » et 2 autres pour l'option « je danse rarement ».

Si nous ajoutons les enseignants qui ont donné des réponses clairement positives à cette question, y compris soit « J'adore la danse..... », soit « Je danse toujours... » et « Je danse souvent... » nous avons 19 réponses sur 47, soit le 40,4%, qui reflètent une attitude purement positive envers la danse en général, le reste des pourcentages représentant une réticence de la part des enseignants sur ce sujet, ou mieux une attitude plus modeste. À noter que ce dernier résultat expliquerait, peut-être, le résultat à la question 11 où seulement 7 personnes, soit le 14,6% des 47 enseignants interrogés, choisiraient la danse comme thématique pour y fonder un projet scolaire. Nous supposons donc qu'il y ait une certaine corrélation entre le goût personnel et les représentations des interrogés et leur choix de la danse en tant que thématique de projet. Cependant cela reste à être confirmé et commenté dans la section [4.2.](#).



Q. 15. Indépendamment si vous aimez danser ou non, indiquez à quel degré vous êtes d'accord avec les phrases suivantes. (47 réponses)

Cette question suit le modèle des questions 12 et 13 et elle est composée de 8 sous-questions adressées aux 47 enseignants qui se montrent quasi positifs à l'idée d'entreprendre la réalisation d'un programme culturel à l'école. Ici, nous nous efforçons d'examiner quelle est leur opinion sur l'apport de la danse en général dans notre comportement, la formation de notre personnalité et sa place dans notre vie. À partir de cette question nous verrons les représentations des enseignants à l'égard de la danse non seulement en tant qu'une manifestation sociale mais aussi comme un outil de formation et de développement des compétences.

Ainsi, la majorité écrasante des enseignants interrogés, 42 personnes (89,4%), pense que la danse aide à s'exprimer et pareil pour la reconnaissance de l'apport de la danse

à l'apprentissage des diverses cultures déclarée par 39 personnes sur 47, soit le 83%. Les restes des interrogés, dans ces deux questions, ont répondu que ces facteurs sont discutables et que cela dépend du cas et personne n'a répondu négativement. En plus, une grande partie, aussi, de 35 personnes (74,5%) pensent que la danse est transculturelle tandis que 10 personnes (21,3%) se montrent plus modestes. Un faible pourcentage qui atteint à peine le 4,3% (2 personnes) n'est pas d'accord avec cette position.

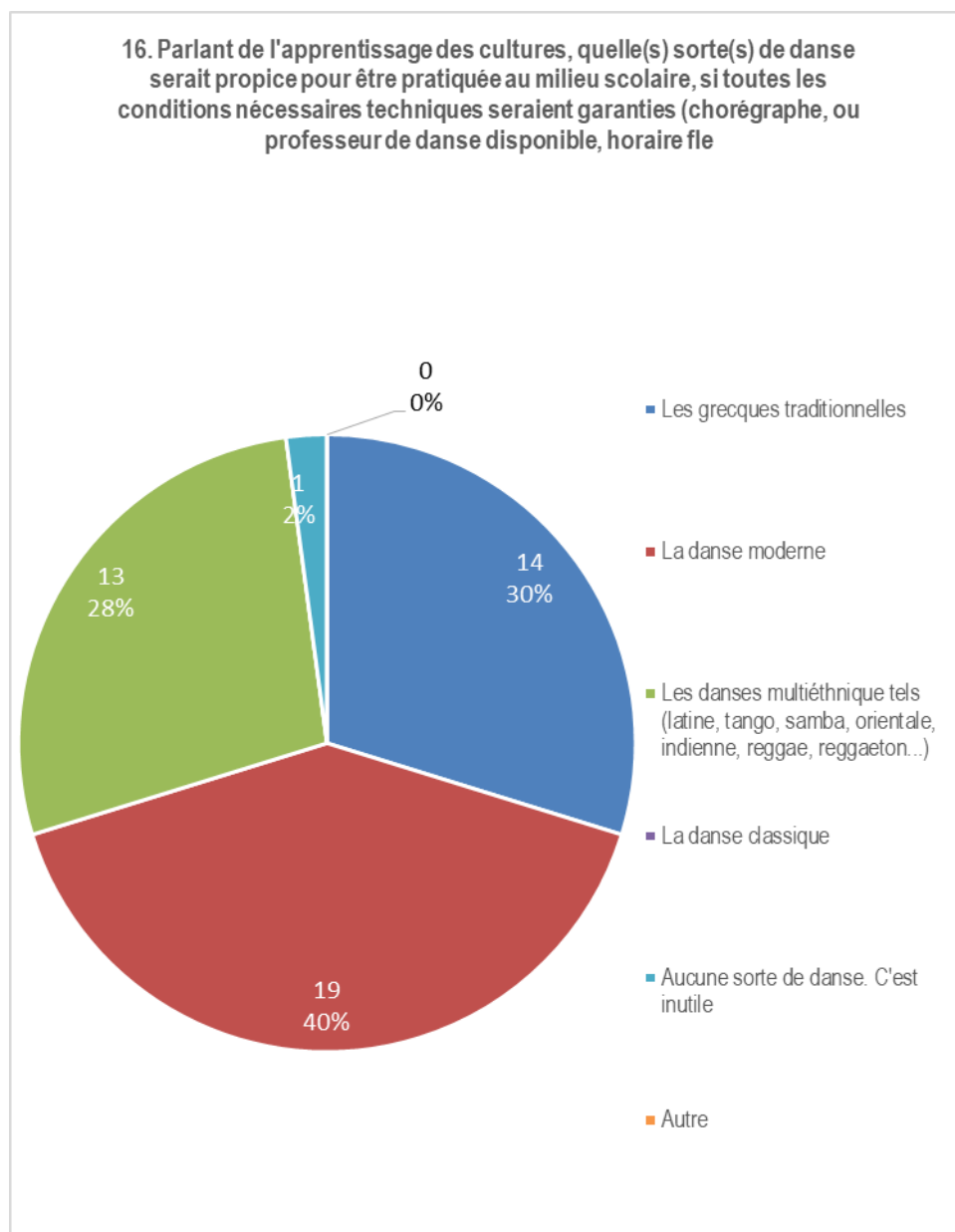
De l'autre côté, nous remarquons que la grande majorité des interrogés, soit 29 personnes (61,7%) trouve que la danse peut absolument gagner une place dans le système scolaire, 14 personnes (29,8%) que cela dépend du cas et seulement 4 personnes (8,5%) s'y opposent. Pareils sont les pourcentages à la sous-question concernant la qualité interprétative de la danse par rapport à une langue et tout ce qu'elle véhicule : 29 personnes pensent que cela constitue un fait indéniable, soit le 61,7%, 15 personnes que cela dépend du cas (31,9%) et seulement 3 personnes, soit le 6,4% des enseignants ne le pensent pas.

Entre la danse et la chanson comme outil d'enseignement de la culture 23 des enseignants, soit le 48,9% trouvent que la première peut très bien être exploitée à des fins culturelles tandis que 13 personnes (17,7%) ne sont pas du tout d'accord avec cette prise de position. Les restes 11 (23,7%) affirment que cela dépend du cas mais ils sont en général d'accord avec la majorité.

La réponse des enseignants à la question concernant le rapport de la danse avec un seul peuple et une seule culture est très importante car nous l'avons choisie pour contrôler la validité des leurs réponses à la question relative à la dimension transculturelle de la danse. Ainsi 13 personnes, soit le 27,7% du total, pense que la danse est indicative d'une seule culture, pourcentage qui n'est pas très proche du 4,3% qui représente les 2 personnes qui ont répondu que la danse n'est pas transculturelle. Alors, dans ce cas-là, il y a une déclinaison du taux de 23,4% qui montre que soit ces questions (ou l'une d'entre elles) ne sont pas bien interprétées, ou que les participants ont donné des réponses peu valides. De l'autre côté, la majorité, y compris 24 (51,1%) personnes confirment que la danse ne peut pas être

liée uniquement à une seule culture et les restes que cela dépend. Pour cela, nous nous contentons de retenir la tendance générale de la majorité émergeant de cette question, qui vérifie que la danse est, à vrai, considérée transculturelle et qu'elle n'a pas de limites.

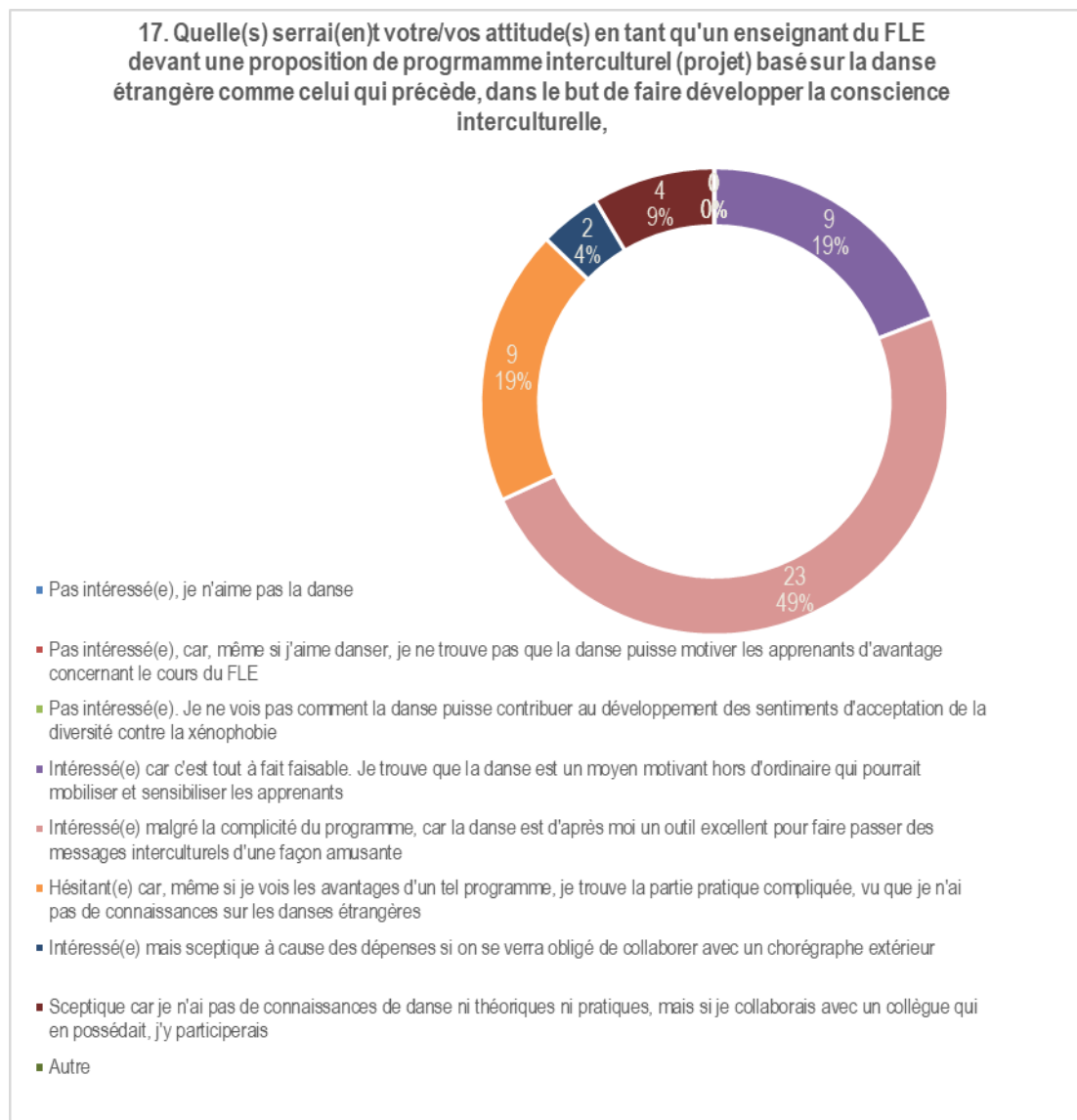
Enfin, pour 18 des 47 enseignants interrogés (38,3%) la danse contribue à la formation de notre personnalité, tandis que 24 d'entre eux (51,1%) déclarent que cela dépend, même s'ils sont en général d'accord avec cette thèse. Seulement 5 personnes parmi eux, soit le 10,6% se montrent opposés à cette idée.



Q. 16. Parlant de l'apprentissage des cultures, quelle(s) sorte(s) de danse serait propice pour être pratiquée au milieu scolaire, si toutes les conditions nécessaires techniques seraient garanties (chorégraphe, ou professeur de danse disponible, horaire flexible etc.)? (47 réponses)

À l'exemple de la question 14 nous nous efforçons ici de distinguer les préférences des enseignants envers les sortes des danses par rapport à la réalisation d'un projet basé sur cette thématique, pourvu que les conditions techniques soient garanties.

Dans cette question, alors, 19 personnes sur 47 (40%) ont choisi la danse moderne et ont suivi la danse grecque, choisie par 14 personnes (30%) et les danses multiethniques préférées par 13 enseignants, soit par le 28%. Seulement un enseignant trouve qu'un projet basé sur la danse serait inutile à l'école, et personne n'a choisi la danse classique.



Q. 17. Quelle(s) serai(en)t votre/vos attitude(s) en tant qu'un enseignant du FLE devant une proposition de programme interculturel (projet) basé sur la danse étrangère comme celui qui précède, dans le but de faire développer la conscience interculturelle, de bannir la xénophobie chez vos apprenants et de rendre la matière du FLE plus motivante ? (47 réponses)

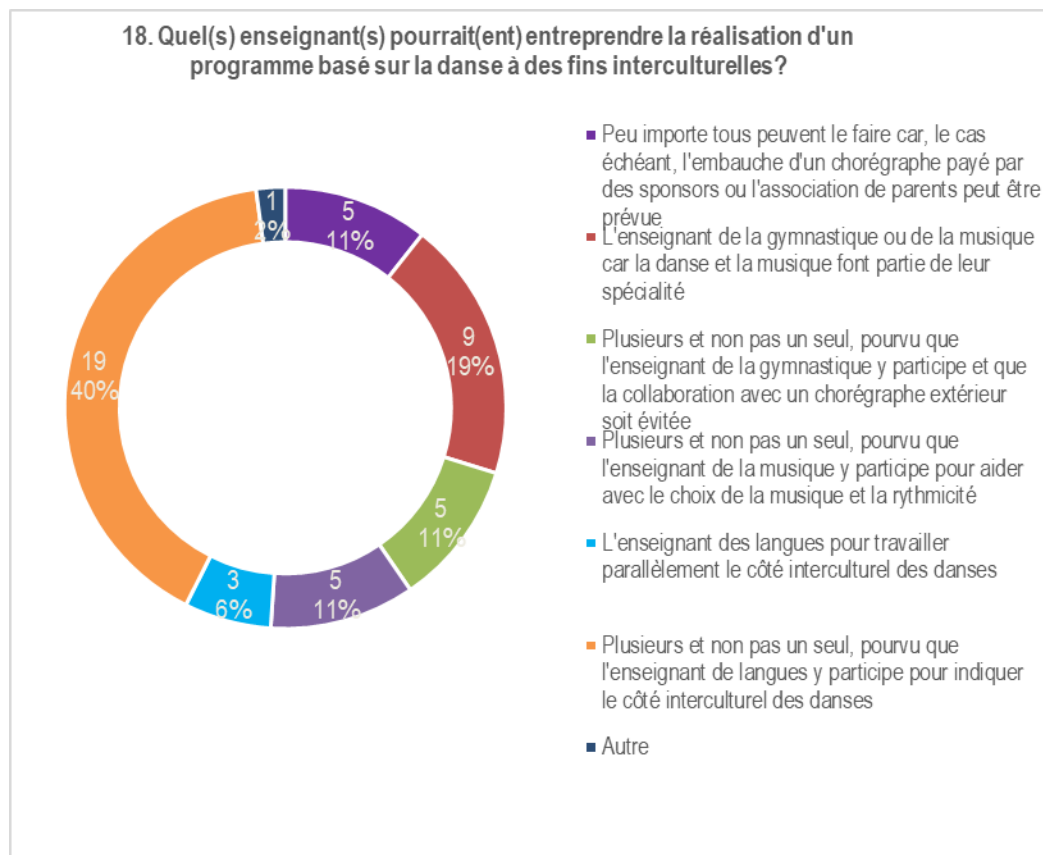
De cette question précède une brève description de notre idée d'un projet qui serait basé sur les danses multiethniques visant surtout le développement de la conscience interculturelle chez les apprenants. En fait, la question 17 examine les attitudes des

enseignants envers cette idée. En d'autres mots, cette question englobe la problématique entière de ce mémoire.

Ainsi, 23 personnes sur les 47 interrogés (soit le 49%) ont choisi « Intéressé (e) malgré la complexité du programme », et 9 personnes (soit le 19%) sont de l'avis qu'un tel programme serait tout à fait faisable et en seraient intéressés. De l'autre côté 9 personnes (19%) ont avoué qu'ils sont hésitants à cause du manque de connaissances pratiques sur les danses étrangères. Au contraire, 4 personnes (9%) se voient sceptiques, faute de connaissances sur cette thématique, mais ils s'y prônent positifs devant une collaboration avec un autre collègue plus spécialisé, et seulement 2 personnes (soit le 4%) ont prévalu le manque d'argent comme un obstacle potentiel qui les prédisposerait négativement. Aucun des participants pourtant ne se voit désintéressé par un tel programme.

Somme toute, 32 personnes participeraient de bon gré et sans hésitation dans ce programme, ce qui représente la majorité, soit le 68%, des enseignants interrogés.

À noter, que cette dernière constatation distingue cette question des questions 11 et 14, concernant les préférences des enseignants sur les thématiques où nous n'avons pas remarqué une prédilection frappante envers la danse qui expliquerait visiblement le taux élevé des réponses nettement positives.



Q. 18. Quel(s) enseignant(s) pourrait(ent) entreprendre la réalisation d'un programme basé sur la danse à des fins interculturelles? (47 réponses)

Cette question se trouve en relation étroite avec la précédente vu qu'elle concerne le projet que nous avons proposé. Elle examine les opinions des participants sur la congruence des spécialités professionnelles des enseignants par rapport à ce projet.

Ainsi, sur le 47 interrogés 19 (40%) personnes pensent que tous les enseignants indépendamment de leur spécialité pourraient s'en occuper mais la participation de l'enseignant des langues serait nécessaire pour en faire illustrer la dimension interculturelle. 9 enseignants (19%) trouvent que seulement les enseignants de la gymnastique et de la musique sont justifiés de s'occuper d'un tel programme, tandis que 5 personnes (11%) considèrent la participation de l'enseignant de musique impérative en raison de ses connaissances sur la rythmicité, même s'ils reconnaissent

que tous les enseignants pourraient s'en occuper. Idem pour l'enseignant de gymnastique (choisi par 5 personnes, soit le 11%) afin d'éviter l'embauche d'un chorégraphe.

Seulement 3 personnes (6%) ont répondu que seul l'enseignant des langues serait apte à travailler sur un projet pareil pour faire émerger sa dimension interculturelle et une seule personne (2%) a répondu "Autre".

PARTIE 5 : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1. Analyse des résultats de la première recherche

À partir de cette présentation, à l'aide du tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer une réalité plutôt décevante concernant, tout d'abord, la participation pauvre des enseignants du FLE aux programmes culturels révisés et, de plus, concernant leurs choix des thématiques qui sont dans leur majorité hors du contexte francophone, interculturel. Suivant notre propre problématique, n'ont, en réalité, presque aucun rapport avec la musique ou la danse étrangère.

Cette faible participation est fortement inquiétante, si non décevante, car, soit elle révèle un manque d'intérêt envers les programmes culturels de la part des enseignants du FLE du secteur public, soit elle fait écho aux contraintes de nature pratique et professionnelle qui les découragent.

Selon notre propre expérience professionnelle de 14 ans, nous savons qu'il y a plusieurs facteurs qui démotivent et peut-être décourageraient les enseignants de participer dans de tels projets : Le partage de leur horaire dans plusieurs écoles pendant une seule semaine, les déménagements fréquents pendant plusieurs années, probablement pendant tout leur temps de service, faute de postes statutaires de la spécialité en question, ainsi que le salaire médiocre, constituent seulement certains de ces facteurs.

Certes, à partir de cette recherche nous ne sommes pas capables de tirer une conclusion concernant les causes de l'indifférence de nos collègues envers l'entreprise de la réalisation de tels programmes mais, nous sommes à même de constater notre hypothèse de départ qui se voit vérifiée, à savoir que les enseignants du FLE ne se montrent pas très volontaires de participer ou d'entreprendre des programmes culturels. Ainsi, pour en examiner, donc, les raisons, cette recherche doit être complétée par l'enquête présentée dans la section suivante, à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants du FLE, en espérant qu'elle soit éclairante quant à leurs motifs aussi qu'à leurs attitudes.

De l'autre côté, nous trouvons très normal le fait que les enseignants des lettres (ΠΕ02) ont prévalu et ont entrepris même des programmes autour de la danse et la musique. Le résultat est identique pour les enseignants de la gymnastique (ΠΕ11). Cela se justifie par deux faits : Tout d'abord, l'enseignant des lettres est considéré comme l'enseignant principal des classes vu qu'il passe plusieurs heures consécutives dans les mêmes écoles (sans partage d'horaire) et subséquemment dans les mêmes classes. Il est normal, donc, qu'il ait une aisance considérable de partager et d'exploiter à son grès son emploi de temps dans une même école afin d'organiser un programme. D'ailleurs, les questions des valeurs humanistes et de l'esprit interculturel n'est pas l'affaire seulement des enseignants des langues étrangères comme nous avons déjà mentionné (cf. section [1.2.iii. Le rôle de l'enseignant](#), p. 17). Certes, d'habitude les enseignants des disciplines théoriques sont plus susceptibles à élaborer avec aisance des thématiques à base philosophique et sociale avec des dimensions géo-historiques comme c'est le cas des enseignants des langues, des sociologues et des enseignants des lettres classiques. Pourtant, à partir de ce tableau cet aspect ne se vérifie que pour les enseignants des lettres classiques. De l'autre côté, les programmes demandant un exercice physique, comme c'est la danse, sont justifiés de demander la participation des enseignants d'Education Physique.

Ce qui constitue à nos yeux une grande surprise c'est le fait que des enseignants de spécialité traditionnellement pratique se sont occupés, comme nous avons présenté dans la section [3.2.3.](#), des programmes basés sur des thématiques théoriques et même proche de notre idée de projet. Par exemple, il est très étonnant le fait que dans une école de la région d'Attique orientale (Pr.172, gymnase de St. Stéphane) une enseignante de maths ait entrepris toute seule la réalisation d'un programme non seulement basé sur la danse mais dans sa dimension mondiale et interculturelle.

Enfin, nous devrions prendre en considération le cas des écoles musicales dont un bon nombre des programmes ont été basés sur la musique ou la danse (quoi que non étrangères), ce qui est normal en raison de la dimension de la spécialisation musicale elle-même de ces écoles. Ainsi, notre intérêt se focalise plutôt sur les choix des programmes dans les écoles « générales » où il n'y a aucune prédisposition vers une

dimension spécifique quant aux spécialités des matières enseignées ni les thématiques des programmes.

Bref, jusqu'à ce point-ci de notre étude, nous sommes à même d'en tirer une conclusion générale, quoique non absolue en raison de l'étendue limitée de notre recherche, qui veut qu'en réalité les enseignants du FLE se montrent réticents envers leur participation dans les programmes culturels dans des écoles publiques du secondaire, et que, quand ils s'en occupent, ils choisissent des thématiques qui ont peu ou pas de rapport avec leur spécialité. Parallèlement, nous avons constaté que la danse à dimension étrangère/interculturelle reste encore un domaine vraiment inexploré et inexploité. Malheureusement, donc, nos hypothèses de départ se voient, jusqu'à ce point, plutôt vérifiées.

5.2. Analyse des résultats de l'enquête guidée par le questionnaire

Le questionnaire, que nous avons adressé aux enseignants du FLE, nous a procuré des résultats très intéressants concernant leurs attitudes envers les programmes culturels en général, et leurs représentations concernant le rôle de la danse non seulement en tant qu'une manifestation sociale mais comme outil pédagogique qui pourrait trouver sa place au sein de l'école.

Plus particulièrement, nous avons constaté que la majorité d'entre eux n'avait jamais participé dans un programme culturel, mais les causes en sont extérieures de leur propre volonté, à savoir le manque de temps personnel, la fragmentation de leur horaire et la contrainte à compléter la matière scolaire. Choses purement pratiques qui sont loin de démontrer un manque d'intérêt de la part de nos collègues pour ces programmes.

À partir de notre échantillon, y compris 50 enseignants interrogés, seulement 3 personnes se sont montrées nettement négatives à une participation dans des programmes culturels surtout pour des obstacles de nature pratique, tels le manque du temps personnel, le salaire très bas par rapport à une telle responsabilité et la fragmentation de leur horaire. Il est très intéressant, par ailleurs, que leur formation

potentiellement inadéquate n'a pas constitué pour ces personnes une entrave. Nous mettons l'accent sur ce dernier élément, car par la suite, en demandant les 8 enseignants qui se sont montrés sceptiques par rapport à une éventuelle participation dans un tel programme, sur les conditions qui devraient être garanties selon eux pour qu'ils s'occupent d'un projet, nous avons, encore une fois, constaté, que le manque des connaissances ne les préoccupait pas trop. Seule condition nécessaire étant pour ceux-ci l'aide d'autres collègues et le choix d'une thématique intéressante.

De l'autre côté, nous voyons, de nouveau, que des facteurs comme le temps personnel, la fragmentation de l'horaire et l'achèvement de la matière jouent le rôle le plus important conditionnant la décision de la majorité de ces enseignants sceptiques par rapport à leur participation dans les programmes culturels. Il s'avère aussi que, pour plus d'un tiers de ces 8 enseignants, l'amélioration de leur portfolio professionnel et l'existence d'un profit financier favoriserait beaucoup leur participation. Alors, dans ce cas-là aussi, nous confirmons que l'attitude négative ou même sceptique de nos collègues est due aux contraintes purement pratiques et non pas à leur manque d'intérêt pour ces programmes. À ajouter aussi que la grande majorité des interrogés prônent le travail en collaboration avec d'autres collègues, ce qui constitue d'ailleurs une tendance didactique contemporaine favorisant l'interdisciplinarité.

Pour ce qui est des thématiques privilégiées, comme anticipé, nous constatons que les enseignants interrogés ont opté pour des sujets plutôt classiques et très élaborés pendant les années, telle l'alimentation, la chanson et le théâtre. Nous avons malheureusement confirmé que la danse étrangère se trouve en dernière position de leurs préférences, à savoir que seulement 6 personnes sur 47 l'ont choisie comme thématique, et la danse grecque une seule personne. Chose très décevante pour nous, car cela montre que les enseignants ont, probablement, pris l'habitude de s'occuper des thématiques quasi banales déjà trop travaillées, c'est-à-dire constituant déjà un terrain très familier. Donc, il reste peu de place à l'innovation sur ce point-là.

De l'autre côté, nous devons ajouter que, d'après la question concernant la relation de chacun d'entre eux (les interrogés) avec la danse, nous comprenons la raison pour

laquelle seulement le 14,6% (1 personne la danse grecque et 6 la danse étrangère) choisirait la danse comme thématique : seulement 19 enseignants, soit le 40,4% des 47 interrogés, ont répondu qu'ils adorent la danse ou qu'ils dansent. Sur ce point, donc, nous nous demandons si nous devrions établir une corrélation entre les attitudes personnelles des interrogés concernant la danse et leur opinion sur elle en tant que thématique potentielle d'un projet. Cette hypothèse pourtant se voit bouleversée, par la suite, car la question concernant l'apport de la danse dans notre vie et sa place éventuelle à l'école (Q.15) nous a révélé que la plupart des interrogés, indépendamment du fait qu'ils aiment danser ou pas, trouve que la danse est un élément transculturel, aide à s'exprimer et pourrait véhiculer des éléments tant culturels que linguistiques et donc servir d'outil d'apprentissage à l'école. Ce résultat est très important car il dissout, en premier lieu, la corrélation mentionnée ci-dessus et deuxièmement cela démontre qu'en réalité les enseignants, indépendamment de leurs goûts personnels, reconnaissent l'apport de la danse dans le développement de notre compétence interculturelle, tout en admettant qu'elle pourrait avoir sa place dans le système scolaire. Il est pourtant à noter que, parmi les genres des danses à choisir comme thématique potentielle d'un projet, seulement 13 personnes sur 47, soit le 28%, ont préféré les danses multiethniques, leur premier choix étant réservé à la danse moderne.

Quant aux critères, pour lesquels les enseignants interrogés entreprendraient la réalisation d'un programme culturel, nous voyons que leur pensée est centrée sur les apprenants. Ce qui compte le plus pour nos collègues est de créer des rapports étroits avec leurs apprenants. Ils choisiraient un projet selon les préférences de apprenants et les compétences qu'ils en développeraient, en prenant en considération le degré de difficulté du projet pour les participants, y compris les enfants. Il est à noter aussi que la dimension interculturelle de la thématique constitue un critère très significatif pour la majorité écrasante des interrogés indiquant leur choix de thématique.

De même, leur objectif essentiel lors de la réalisation d'un programme culturel serait surtout centré autour de son aspect interculturel et socioculturel (relatif à la langue française), tandis que les objectifs formatifs et ceux qui sont relatifs aux rapports

parmi les participants viennent en second lieu. Les objectifs linguistiques et artistiques se trouvent au dernier rang de leur prédilection.

Enfin, pour ce qui est de la question la plus importante dans notre questionnaire, englobant l'ensemble de nos hypothèses de départ et notre problématique, concernant le taux de participation des enseignants interrogés dans un programme basé sur les danses multiethniques, nous avons constaté, à notre surprise, que la plupart d'entre eux, soit le 68%, se montrent volontaires de s'en occuper malgré sa complexité. En fait, ils reconnaissent son côté innovant et son apport à la motivation des apprenants, tandis que ses soucis concernent, encore une fois, des questions pratiques tels l'argent nécessaire à sa réalisation. De même, pour la majorité des interrogés ce projet pourrait être entrepris par tous les enseignants, indépendamment de leur spécialité, mais la participation de l'enseignant des langues étrangères se juge comme indispensable afin que la dimension interculturelle du programme soit illustrée.

Somme toute, à partir de ce questionnaire nous sommes à mêmes de confirmer la plupart de nos hypothèses de départ, y compris qu'en effet la plupart des enseignants du FLE dans les écoles publiques du secondaire évitent de s'occuper des programmes culturels, mais cela est dû surtout à des contraintes pratiques et n'a rien à voir avec leur propre volonté. De l'autre côté, la danse est, comme anticipé, un domaine plutôt inconnu pour les enseignants du FLE, en tant qu'outil pédagogique prompt à être exploité à des fins du développement de la compétence interculturelle. Cela montre probablement une tendance et une habitude convenable, de la part des enseignants du FLE, de préférer les sujets qui sont déjà testés et travaillés donc connus du point de vue du savoir-faire, ou fait preuve d'un manque d'inspiration. Certes, nous avons également constaté un relâchement ou plutôt une fatigue, et un mécontentement chez les enseignants interrogés concernant les conditions de leur travail et ce fait aurait pu, peut-être, expliquer et justifier, en même temps, leur attitude plutôt routinière, dirions-nous, envers des idées innovantes pareilles demandant plus d'énergie et de temps.

Bref, nous avons vu que nos hypothèses sont en gros validées mais ce qui constitue une grande surprise pour nous est que, malgré tout, la grande majorité de notre

échantillon soit montrée positive envers notre idée de projet, malgré leurs réserves concernant les obstacles pratiques. Cette constatation démontre que les membres de la société enseignante ont, avant tout, besoin de l'aide et du support des instances administratives d'enseignement, afin de se mettre de nouveau en mesure de s'inspirer, libérés des contraintes et de mettre en pratique de nouvelles idées qui changeraient le statut du FLE à l'école publique.

5.3. Synthèse des résultats

À partir des résultats de nos deux recherches, nous sommes en mesure sur ce point, d'en tirer des conclusions plus concrètes par rapport à notre problématique.

Le recueil des données, concernant la participation des enseignants du FLE dans les programmes culturels effectués l'année scolaire 2018-2019 et les thématiques privilégiées nous a procuré des éléments plutôt décevants. Un faible pourcentage des enseignants du FLE a entrepris la réalisation de tels programmes, dont la plupart a choisi des thématiques loin du terrain de leur spécialité y compris la langue ou la culture Francophone et l'interculturel. Tout au contraire, ils ont opté pour des thématiques diverses tels la radio, le journal, le théâtre, l'histoire et le patrimoine grec. Ces résultats ont confirmé, en première lieu, nos hypothèses de départ que les enseignants du FLE, dans leur majorité, ne profitent pas de l'occasion offerte par le Ministère d'exploiter ces programmes culturels à des fins propres à une éducation qui se veut interculturelle.

Certes, il s'agit d'une recherche assez limitée comme nous avons déjà noté, où il y a eu certaines contraintes que nous avons commentées, mais en général nous la considérons indicative des tendances des enseignants par rapport à notre problématique, et ses résultats sont justifiés d'être pris en compte.

De l'autre côté, en raison de sa nature purement artificielle car basée sur des archives ne contenant que des chiffres et des titres des projets, nous ne pourrions en aucun cas investiguer les causes ni les motifs qui expliqueraient les attitudes de nos collègues, et pour cette raison exactement nous avons réalisé une enquête basée sur un

questionnaire adressé aux enseignants du FLE de l'enseignement public du secondaire.

Cette enquête a vérifié certains des éléments repérés par la première recherche mais a également fait émerger certains résultats conflictuels par rapport à ceux récupérés par le recueil des archives contenant les programmes culturels de l'année 2018-2019. Nous avons à vrai constaté, par exemple, que la danse ne se trouve point aux premiers rangs des préférences des enseignants désirants réaliser un projet, et qu'ils préfèrent des thématiques plus courantes et déjà trop exploitées à travers les époques, telle l'alimentation, le théâtre et la chanson. Ce qui contredit les résultats de la première recherche est le résultat concernant les thématiques proches à la culture de la langue maternelle (le grec), vu que le questionnaire a montré qu'une minorité des enseignants du FLE préfère des sujets pareils, tandis qu'à partir des programmes que nous avons récoltés cela ne se vérifie pas, les sujets référents à l'histoire et le patrimoine grec étant plusieurs. Pourtant, cette déviation pourrait être hasardeuse vu que la première recherche concerne seulement une année scolaire, et pour cela nous nous en servons seulement à titre indicatif.

Si nous voyons les deux recherches de plus loin nous constaterons qu'en réalité dans tous les deux la plupart des enseignants du FLE ne s'occupent pas des programmes culturels. D'un regard plus détaillé pourtant, nous voyons une grande contradiction entre les deux recherches, à savoir que le taux des enseignants qui se sont occupés de programmes culturels, l'année scolaire 2018-2019, est vraiment inférieur de celui-ci révélé par notre questionnaire représentant les enseignants qui ont participé dans un programme culturel. On doit noter pourtant que ce décalage est probablement dû au fait que le questionnaire examine la période du service entier des enseignants interrogés et non pas une seule année scolaire comme cela arrive à la première recherche. Pour cela nous nous contenterons d'en retenir la confirmation générale que malheureusement le pourcentage des enseignants qui participent dans des projets pareils est inférieur de celui des enseignants qui ne le font pas.

Concernant les causes de ce phénomène, le questionnaire nous a révélé, comme attendu, que les raisons principales pour la faible participation de nos collègues dans

ces programmes sont extérieures de leur volonté et englobent des problèmes pratiques tels que le manque du temps et la fragmentation de leur horaire. Comme nous avons vu, cela signifie pour eux que si certaines conditions pratiques, comme la bureaucratie, la matière à compléter, l'aide des collègues connaissant la thématique et bien sûr le partage de leur horaire dans plusieurs écoles, étaient réglées ils y participeraient volontairement.

De l'autre côté, la grande majorité des enseignants ont nettement exprimé une tendance positive tant concernant la réalisation des projets que leur participation à un projet basé sur les danses multiethniques et dans leur ensemble ils se mettent d'accord sur l'apport majeur de la danse à notre vie et sur la place que la danse pourrait occuper dans le système scolaire. Parallèlement, la plupart des interrogés pensent que tous les enseignants pourraient s'en occuper indépendamment de leur spécialité, chose également évidente dans les archives contenant les programmes effectués l'année 2018-2019, où on voit des enseignants de spécialités diverses participant dans de programmes de thématiques musicales et dansantes, quoique rares. À noter, cependant, que la participation des enseignants des langues étrangères dans un programme basé sur la danse est jugée comme une condition indispensable par les participants du questionnaire, tandis que dans les résultats de la première recherche nous ne constatons point une telle attitude.

Bref, à partir ces congruences et ces contradictions parmi nos deux recherches nous sommes en mesure de tirer une conclusion globale qui répond à notre problématique : Malheureusement, peu d'enseignants du FLE profitent de la réalisation des programmes culturels, comme nous nous l'anticipions, mais cela ne représente point leurs attitudes ni leur propre volonté. Bien au contraire, ils se montrent volontaires d'y participer pourvu que certaines conditions pratiques soient réglées, et cela que valide l'importance de cette étude est le fait que, dans leur majorité, ils ont réagi de façon positive face à notre idée et notre proposition d'un programme basée sur la danse étrangère à de fins interculturelles. Ceci montre avant tout, que nos collègues ont vraiment besoin d'une motivation, des idées innovantes devant lesquelles ils ne se montreraient point réticents, dans leur majorité, et qu'il est nécessaire qu'un soin soit

pris de la part des instances administratives d'enseignement concernant les contraintes pratiques dont la réglementation favoriserait la prise d'initiatives de la part de ces enseignants.

5.5. Discussion et propositions

5.5.1. Discussion

Avant de présenter nos propositions par rapport aux résultats obtenus de nos deux enquêtes, il est à discuter le fait que notre effort de recueillir les archives propres à la première recherche s'est heurté à la réticence des services publics responsables de collaborer et de nous procurer les données demandées. À rappeler, comme nous avons déjà mentionné dans la partie [4.2.2](#), qu'il ne s'agit point de données privées mais tout au contraire de données censées être à la disposition du public, même via Internet, sur les sites officielles des Directions d'enseignement, chose qui dans la plupart des cas n'avait pas été fait.

Cet événement illustre comment la bureaucratie et le manque d'esprit scientifique dominant en Grèce posent malheureusement des obstacles aux étudiants du niveau Master et au-delà. Par conséquent, une compréhension de la part des responsables des programmes d'études correspondants serait non seulement souhaitée mais vraiment bienvenue.

Quant à nos remarques et nos commentaires concernant les résultats, il mérite de centrer notre attention sur la conclusion générale qui émerge de cette combinaison des recherches qui engloberait, dirait-ont, l'essence de ce travail. Les enseignants se sont montrés réticents et ne sont point à même de participer à des pratiques innovantes et originales, malgré leur bon gré. Les obstacles d'ordre pratique et les contraintes de leur travail partagé dans plusieurs écoles, le salaire bas, la matière à compléter dans des heures didactiques réduites et le manque de soutien financier de la part des services éducatifs responsables pour les projets, ne les encouragent certainement pas.

Pourtant, ils se sont montrés très intéressés envers ces pratiques contenant des thématiques nouvelles, telles que la danse multiethnique et des projets pareils. Ceci démontre que leur vocation d'enseignant reste incessante et les mobilise toujours, quoique de façon, parfois, latente dans la plupart des cas. Leurs réponses à notre questionnaire, concernant les objectifs qu'ils viseraient à travers la réalisation d'un tel programme (objectifs interculturels et socioculturels en premier rang), sont assez révélatrices par rapport à leurs attitudes. Il nous semble que nos collègues ont, à vrai, pris conscience de l'importance majeure de l'intégration, dans leurs cours, des dimensions culturelles et interculturelles, telles que nous les avons présentées dans la partie [1.2](#), de notre cadre théorique, ainsi que de l'apport de la notion de francophonie au sein d'un cours du FLE, comme nous l'avons analysé dans la partie [1.4](#). En plus, il paraît qu'ils se rendent compte, également, du fait que leur rôle ne se limite pas à celui d'un simple transmetteur de connaissances, et que leur tâche devrait être pluridimensionnelle, comme nous l'avons présentée dans la partie mentionnée ci-dessus.

Pourtant, à l'aide de notre questionnaire, nous avons constaté que la réalité décevante dessinant les conditions de travail des enseignants du FLE dans le secteur public reste le seul obstacle effrayant leurs aspirations. En fait, les résultats du recueil des programmes, n'ayant, malheureusement, témoigné qu'un faible pourcentage de participation d'enseignants de FLE dans les programmes en question, sont justifiées par ce fait exactement. Ceci démontre que la volonté et les nobles intentions ne vont pas de pair, toujours, avec la réalité.

Ainsi, nous nous demandons comment cet état de choses pourrait être renversé et compensé et comment nos collègues pourraient sortir de cette situation stagnante qui les pousse à penser presque comme des simples fonctionnaires. Des conditions de travail améliorées et plus stables, suffiraient-elles pour les encourager et les inciter à oser innover et penser hors d'ordinaire?

5.5.2. Propositions

À propos de ces pensées déposées ci-dessus, nous voudrions faire ici certaines propositions espérant pouvoir ainsi inspirer nos collègues de faire sortir le cours du FLE des cadres ordinaires et parfois monotones dans lesquelles nous, en tant qu'enseignants, nous nous verrons obligés d'enseigner cette langue et culture.

Même si nous reconnaissons les conditions défavorables dans lesquelles les enseignants du FLE travaillent dans les écoles du secteur public, ceci ne devrait, pourtant, en aucun cas constituer un frein à leurs aspirations et leur engouement de diffuser cette langue et la culture que la francophonie englobe. Nous ne devrions pas rester à l'attente des mesures potentiellement prises par les services éducatifs responsables, qui amélioreraient, peut-être, notre état professionnel, aussi souhaitables qu'elle puisse être.

À vrai dire, il y a plusieurs façons de rénover le cours des langues et de le rendre motivant surtout grâce aux nouvelles technologies et les nouvelles méthodes qui sont, dès nos jours, incontestablement plus attirantes et enrichies de point de vue des thématiques et des contenus culturels. Certes, comme Calliabestsou remarque les troubles dans le domaine de l'enseignement de la culture et de l'interculturel sont dus surtout à la formation inappropriée des enseignants des langues (1995, 273). Selon elle, leur bonne volonté n'est point contestable, comme nos deux recherches l'ont, d'ailleurs, démontrée. Pourtant, elle souligne le besoin d'une formation pluridimensionnelle, avec l'appui des sciences de référence, qui ferait sortir des cadres conventionnelles l'enseignement des langues étrangères, loin du « triple monolithisme chronique : linguistique, littéraire, cultivé » (Ibid., 275). À cet effet, elle propose que l'on s'aligne plutôt sur une formation bipartite, dite *Formation à la Linguistique et aux Sciences Sociales*, faisant allusion aux disciplines de référence telles que la sociologie, l'ethnologie, les sciences psychologiques et la technologie de l'éducation (Ibid., 275-278). Cette combinaison s'avère comme sens unique afin d'assurer la coexistence harmonieuse des sciences-clé, propres à soutenir les enseignants à endosser leur nouveau rôle dans la classe (Ibid., 279). Un rôle tant exigeant et *poly-expert* (Ibid., 274). Par ailleurs, c'est en raison de cette nature

polyvalente du nouveau rôle de l'enseignant que nous y avons consacré une section assez vaste (cf. [1.2.3.](#)) dans le mémoire en question, afin d'examiner, à l'aide de nos recherches, si ce nouveau statut des enseignants de FLE se traduit aussi dans leurs choix concernant l'enseignement de la compétence interculturelle. Malheureusement donc, toutes les deux recherches ont démontré que dans la pratique, les enseignants de FLE, malgré leur propre intérêt et leurs intentions, ne se montre pas prêts encore d'éloigner leur cours des pratiques habituelles et donc sécurisantes, voire les sentiers battus.

De l'autre côté, les diverses possibilités offertes par le Ministère de réaliser des programmes culturels basés sur des thématiques très appréciées par les apprenants ne sauraient être méconnues. Ainsi, dans ce mémoire, nous avons consacré une partie entière à la proposition de notre programme culturel en tant qu'un exemple. Nous avons montré de façon assez détaillée, qu'une approche différente des pratiques et des thématiques habituelles pourrait être, non seulement appliquée au sein d'un cours du FLE, mais elle pourrait aussi contribuer au développement de la compétence de communication interculturelle, d'une façon très amusante et éducative en même temps. À travers ces programmes nous avons l'occasion non seulement de motiver les apprenants, d'améliorer le statut de la matière en question et de changer la dynamique des rapports parmi les membres d'une société scolaire, mais aussi de faire passer des messages, des idées et des valeurs qui serviront aux jeunes de support à leur vie.

Pour ces raisons, et dans le cadre de l'enseignement du FLE, et en général des langues étrangères, ce travail préconise les programmes basés sur des thématiques qui combinent les vertus mentionnées ci-dessus, propres à promouvoir la langue enseignée dans son ensemble et non pas seulement en fonction de son utilité linguistique. Certes, la musique constitue une thématique assez habituelle, mais sa dimension dansante, au niveau des danses étrangères, n'a, jusqu'à maintenant, été que trop peu exploitée dans les activités scolaires. Il est probable que très peu d'enseignants du FLE connaissent ou peuvent apercevoir l'apport de la danse dans l'enseignement au niveau que Pierre Dulaine ou Necker (cf., Partie 2. et 3.) le conçoit, faute des connaissances ou même d'inspiration. En ce sens, donc, nous

sommes d'avis que ce mémoire pourrait constituer une balise d'inspiration et un guide grâce à notre exemple de projet très détaillé pour la communauté didactique. Nos collègues auront l'occasion d'en tirer profit s'en inspirant et se mobilisant d'une façon plus hardie, choisissant même des pratiques peu commodes. Certes, sur ce point, une formation plus globale des enseignants des langues pourrait, comme nous avons déjà mentionné, contribuer à briser leurs hésitations et remédier aux obstacles pratiques.

Enfin, même si nous n'avons pas la possibilité, pour des raisons professionnelles, pratiques ou personnelles, de mener un programme culturel à grande échelle, à l'exemple de notre proposition, nous sommes certaine que chacun d'entre nous est capable de consacrer au moins deux ou trois séances, même au sein des heures des cours réguliers, pendant une année scolaire, à la réalisation d'un mini-projet hors de l'ordinaire. Un mini-projet qui mobiliserait les apprenants de façon holistique, tout en communiquant des valeurs humanistes. Une bonne idée serait, donc, l'exploitation de la musique multiethnique, voire multiculturelle, par le biais de la danse, même à travers d'un projet à court terme ou d'une simple activité dansante, ne demandant que deux ou trois séances à sa réalisation. Il faut juste penser hors du cadre pour trouver de l'inspiration et oser mettre en pratique des idées novatrices.

CONCLUSION

Dans le mémoire en question, nous avons traité le sujet du développement de la compétence de communication interculturelle chez les apprenants du FLE du secondaire, à travers la musique francophone d'origine multiethnique et en particulière la danse, dans le cadre des programmes culturels proposés par le Ministère de l'Éducation Hellénique. Cette idée originale fut nourrie, surtout, par notre propre expérience d'enseignante du FLE, vu que nous avons déjà mis en œuvre une pratique pareille dans un collège public, mais dans une échelle plus restreinte. Notre propre expérience, donc, a donné naissance à l'hypothèse que la danse pourrait constituer un outil pédagogique, à l'exemple de la chanson (traditionnellement considérée comme le support par excellence pour un cours interculturel). À l'aide de la danse multiethnique nous pourrions très efficacement faire passer chez des apprenants des messages propres à la notion de l'acceptation de l'altérité et l'abolition de la xénophobie. Cette idée, qui fut le point d'ancrage pour que nous déployions notre problématique, s'est vue complétée par l'hypothèse que non seulement la danse est méconnue, en tant que support pédagogique, au lieu d'être exploitée à des fins interculturelles, mais que, peut-être, les enseignants du FLE ne sont pas non plus assez motivés pour participer dans des programmes pareils en général.

Dans le but de vérifier si ces hypothèses sont justifiées ou non, et afin d'en détecter les causes, nous avons réalisé deux recherches. La première concernait le recueil de l'ensemble de thématiques choisies et élaborées, pendant l'année scolaire 2018-2019, dans certaines des écoles qui sont sous l'autorité des 13 directions régionales de l'éducation secondaire de notre pays. Notre but était d'en tirer une idée indicative concernant, tant le taux des enseignants du FLE y participant, que les sujets de leur prédilection et par conséquent la place retenue par la musique et la danse étrangère parmi les thématiques en question.

Cette première recherche complétée, elle nous a servi de balise afin de vérifier en premier lieu nos hypothèses de départ. Plus particulièrement, elle nous a révélé que, malheureusement, un faible taux seulement des enseignants du FLE se sont occupés

des programmes culturels et qu'ils ont choisi plutôt des thématiques n'ayant pas de rapport avec leur matière, y compris le français, et encore moins avec des thématiques basées sur la musique ou la danse étrangère.

Pour ce qui est de la deuxième recherche, il s'agit d'une enquête basée sur un questionnaire adressé aux enseignants de FLE à l'aide duquel nous avons tenté de ressembler les opinions des enseignants grecs du secondaire (du secteur public) concernant deux paramètres essentielles : leur participation dans les programmes culturels/interculturels, dans le cadre de l'enseignement du FLE et leurs attitudes face à l'idée de l'exploitation de la musique/chanson francophone multiethnique via la danse à des fins de développement d'une conscience interculturelle.

Comme dans le premier cas, les résultats de cette enquête étaient aussi assez décourageants vérifiant nos hypothèses de départ, à savoir que, d'une part la danse reste un domaine dont la valeur pédagogique est encore méconnue et de l'autre que les enseignants du FLE se montrent intéressés et volontaires quant à leur participation dans ces programmes, mais ils hésitent, en les évitant surtout à cause des conditions de travail défavorables dans le secteur public.

En somme, et malgré le fait que nous trouvons les opinions de nos collègues raisonnables, nous avons consacré la dernière section de notre étude à la soumission de certaines propositions à être adoptées et mises en pratique par les enseignants du FLE et à être étudiées par les didacticiens. Nous souhaitons, enfin, que ceux derniers tirent parti de nos thèses et que des recherches de plus grande envergure et plus représentatives que celle-ci, soient mises en place dans le but de rénover le cours de français et les pratiques didactiques, et qui puissent motiver aussi bien les apprenants que les enseignants.

ΡΕΦΕΡΕΝΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΤΡΑΝΓΕΡΕΣ

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), pp. 123-132. En ligne <http://www.erudit.org/>, consulté le 10 oct. 2019.

Abdallah-Pretceille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. *Les cahiers pédagogiques*, 360, pp. 49-51.

Androulakis, G. (1999). Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Androulakis, G. (2002). La compétence de communication interculturelle en classe de langue. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Androulakis, G. (2002). La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Assogba, Y. (2014, décembre 22). Une brève histoire de la Francophonie. *le Droit*. Mis à jour le 4 février 2015 à 19h45. En ligne <https://www.ledroit.com/opinions/votre-opinion/une-breve-histoire-de-la-francophonie-cbd40d107a07da3f5c38469bad8fe9b9>, consulté le 12 oct. 2019.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théorie et pratiques, techniques de classe*. Paris : Clé International.

Blancpain, M. (1953). Préface. In G. Mauger, *Cours de Langue et de Civilisation françaises I*. Paris : Librairie Hachette.

Boiron, M. (1999). Rencontrer la musique française d'aujourd'hui. *Contact*, (No 5), pp. 27-31. Athènes.

Boiron, M. (2006). *Approches pédagogiques de la chanson*. Vichy : CAVILAM. En ligne http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf, consulté le 18 nov. 2019.

Boiron, M. (s.d.). Chansons et musique en classe de langue : une vraie chance pour apprentissage. pp. 1-4. Doc.

Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. In A.-N. Simeonidou-Christidou (Ed.), *Congrès International: 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues culture, 12-14 décembre 2008* (pp.122-132). Thessalonique. En ligne <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions.htm>, consulté le 12 oct. 2019

Calliabetso-Coraka, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*. Athènes : Eiffel.

Calvet, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère : outils théoriques*. Paris : CLÉ International.

Calvet, J.-L. (2010). Le poids des langues et la mondialisation. In J. Meunier, B. Atherton, F. Grauby, M. Royer, *Congrès de la FIPF No1. 2ème Congrès de la CAP-FIPF - Sydney 2010, Le français et la Diversité Francophone en Asie-Pacifique, 2-5 décembre 2010* (pp. 25-30). Sèvres : FIPF. En ligne https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=31245, consulté le 19 oct. 2019.

Collectif, L. (2006). Francophonie, *Le petit Larousse illustré* (p. 483).

Collectif, Réseau École et Nature (1997). *Alternier pour apprendre: Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier. En ligne <http://reseauecoleetnature.org/system/files/alternier-apprendre-07.pdf>, consulté le 19 nov. 2019.

Commission scolaire de Laval, *Atelier sur le travail de projet*. En ligne <http://www.cslaval.qc.ca/ddc/travailprojet/plandetaille.htm>, consulté le 27 nov. 2019.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. En ligne <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>, consulté le 12 nov. 2019.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. (Version révisée). Strasbourg: C.O.E. Division des Politiques

linguistiques. En ligne <https://rm.coe.int/168069d29c>, consulté le 19 oct. 2019.

De Carlo, M., & Acquistapace, S. (1997). Civilisation/culture: histoire et développement de concepts. *Etudes de linguistique appliquée* (pp. 9-23). En ligne <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/1307661086?accountid=16059>, consulté le 19 oct. 2019.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.

Denis, M. (2000). Développer les aptitudes interculturelles en classe de langue, *Dialogues et Cultures (De la diversité)*, (No 44), pp. 62-68. FIPF.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). Culture. *Dictionnaire de Didactique des Langues* (pp. 136-137). Hachette.

Galisson, R. (1987, juillet 1). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. *Études De Linguistique Appliquée*, 67, 119-142. En ligne <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/1307657663?accountid=16059>, consulté le 10 oct. 2019

Godsick, Ch., Grace, M., Nabatoff, D. (Producteurs), & Friedlander, L. (Réalisatrice). (2006). *Take the Lead* [Film]. United States : New Line Cinema.

Guinou, H. (2002). *Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Guinou, H. (2002). *La communication interculturelle*. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Hall, E. T. (1982). *The hidden dimension*. (Ch. X, pp. 113-129). USA : Anchor books. En ligne [https://www.academia.edu/17812341/Edward t hall - the hidden dimension](https://www.academia.edu/17812341/Edward_t_hall_-_the_hidden_dimension), consulté le 10 nov. 2019.

Henoud, C. (2011, novembre 29). Pierre Dulaine, gentleman danseur, *L'Orient LE JOUR*. En ligne [https://www.lorientlejour.com/article/733875/Pierre Dulaine%252C gentleman_danseur.html](https://www.lorientlejour.com/article/733875/Pierre_Dulaine%252C_gentleman_danseur.html), consulté le 29 nov. 2019.

Labbe, P. (2010). Conférence plénière. In J. Meunier, B. Atherton, F. Grauby, M. Royer, *Congrès de la FIPF No1. 2ème Congrès de la CAP-FIPF - Sydney 2010, Le français et la Diversité Francophone en Asie-Pacifique, 2-5 décembre 2010* (pp. 19-24). Sèvres : FIPF. En ligne https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=31245, consulté le 10 nov. 2019.

Laulan, A.-M., & Oillo, D. (2008). Présentation générale, La Francophonie, fer de lance de la bataille pour la diversité des expressions culturelles, In A.-M. Laulan & D. Oillo (Eds.), *Francophonie et Mondialisation, Les essentiels d'Hermès* (pp. 5-9). Paris : Éditions CNRS. Doi :



10.4000/books.editions-cnrs.13581. En ligne
<https://books.openedition.org/editions-cnrs/13581?lang=en>, consulté le 9 nov. 2019.

Meunier, O. (2007, septembre). Approches interculturelles en éducation, Étude comparative internationale. *Les Dossiers de la Veille*, p. 99. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique. En ligne https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf, consulté le 9 nov. 2019.

Necker, S. (2008). Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41(2), 101-124. En ligne <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-101.htm>, consulté le 29 oct. 2019.

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, consulté le 22 oct. 2019.

Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université Genève. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html, consulté le 22 oct. 2019.

Proskolli, A. (1999). *Différencier les composantes du Cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*, Unité 4, Patras : Université Ouverte Hellénique.

Porcher, L. (1995). *Le Français Langue Étrangère*, pp. 58-97. Paris : Hachette Éducation-CNDP.

Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes* (3), pp. 55-71. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>, consulté le 9 oct. 2019.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* (347), pp. 37-40. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>, consulté le 9 oct. 2019.

Puren, Ch. (2011, septembre). Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet. Fès, Maroc. En ligne https://www.google.com/search?q=Argumentaire+en+faveur+de+la+p%C3%A9dagogie+de+projet%2C&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&oq=ARGUMENT&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0l6.6871j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8, consulté le 9 oct. 2019.

Puren, Ch. (2013, octobre). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, 3^{ème} Édition électronique. p. 139. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>, consulté le 13 oct. 2019.

Unesco. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, p. 46. Paris : UNESCO. En ligne https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre , consulté le 10 oct. 2019.

Vihou, M. (2015, juillet). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures, Petit manuel pratique*. Kavala : Saita. En ligne <http://www.saitabooks.eu/2015/07/ebook.165.html>, consulté le 10 oct. 2019.

Windmüller, F. (2010). Les stéréotypes dans le récit de vie: un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures. *Synergies Pays Germanophones*, (3), 179-208. En ligne <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones3/Windmuller.pdf> , consulté le 12 déc. 2019.

Zarate, G. (1997). Éléments pour une réflexion sur l'évolution du CRÉDIF et de son environnement géopolitique. De la diffusion universelle des valeurs françaises à la pluralité européenne. *Études De Linguistique Appliquée*, 0, 247. En ligne <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/1307655165?accountid=16059>, consulté le 9 oct. 2019

ΡΕΦΕΡΕΝΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΓΡΕCΚΕΣ

Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Υ.ΠΑΙ.Θ. (2018). *Εγκύκλιος, Αρ.Πρωτ.190790/Δ7/04-12-2019/ΥΠΑΙΘ. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2018–2019, (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγή Σταδιοδρομίας)*, Ανακτήθηκε από Edu.klimaka.gr. 23 Οκτ., 2019, από <https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/genika/1037-sx>

ΕΛΣΤΑΤ. (2019, Οκτώβρης-Δεκέμβρης). Μόνιμος Πληθυσμός κατά ομάδες υπηκοοτήτων Απογραφή Πληθυσμού - Κατοικιών, 2011. *ΕΛΛΑΣ ΜΕ ΑΡΙΘΜΟΥΣ*. Ανακτήθηκε 2 Δεκ., 2019, από <https://www.statistics.gr/greece-in-figures>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2020). *Νόμος 4713, Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ 147 Β'/29-7-20, ΚΕΦ. Α', άρθρ. 3*, Ανακτήθηκε 7 Αυγ., 2020, από την ιστοσελίδα [e-nomothesia.gr https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/idiotike-ekpaideuse-phrontisteria/nomos-4713-2020-phkek-147a-29-7-2020.html](https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/idiotike-ekpaideuse-phrontisteria/nomos-4713-2020-phkek-147a-29-7-2020.html)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2018). *Κωδικοί Εκπαιδευτικών Κλάδων με Προσόντα (Τίτλοι Σπουδών) ένταξης σε Εκπαιδευτικούς Κλάδους – Ειδικότητες. (Παράρτημα στην εγκύκλιο πρόσληψης Αναπληρωτών / Ωρομισθίων Εκπαιδευτικών, ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018.)*. Ανακτήθηκε 19 Δεκ., 2019, από την ιστοσελίδα Edu.klimaka.gr <https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/genika/163-ekpaidevtikoi-kladoi-eidikohtes-lektiko-kwdikoi>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2016). *ΦΕΚ 141417/Δ2/9-11-2016. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε 20 Νοε., 2019, από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων : https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%_2016.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ΑΘΗΝΑ 2011, Ανακτήθηκε 23 Οκτ., 2019, από <http://ebE%BA%CF%80%CEF%83%CE%B7.pdf>

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. τ.Β. Αθήνα: Εκδόσεις συγγραφέα.

SITOGRAPHIE ÉTRANGÈRE

Association québécoise des enseignants de la danse à l'école. (2015). *L'Association. Mission et objectifs*. En ligne <https://aqede.org/lassociation/>, consulté le 9 déc. 2019.

Association québécoise des enseignants de la danse à l'école. (2015). *La danse à l'école*. En ligne <https://aqede.org/disciplinedanse/ladansealecole/>, consulté le 9 déc. 2019

Dulaine, P., (2019). *The Dulaine Method*. En ligne <http://www.pierredulaine.org/the-dulaine-method>, consulté le 27 nov. 2019.

Koubi, G., (2005), Distinguer multiculturalisme et pluriculturalisme ?
(Complément à un cours - I). *Brèves remarques à propos d'une distinction
entre multiculturalisme et pluriculturalisme. Revue hellénique des droits de
l'homme*, n° 28, p. 1177 à 1199. En ligne <https://koubi.fr/spip.php?article836>,
mise en ligne 8 février 2014, consulté le 22 juillet 2020.

Larousse. (2019). *Dictionnaire de français*, En ligne <https://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/francophonie>, consulté le 15 Oct. 2019.

Organisation International de la Francophonie. (2005, novembre 23). *Charte de la Francophonie*. En ligne https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/charte_francophonie_antananarivo_2005.pdf, Consulté le 15 Oct. 2019.

Organisation Internationale de la Francophonie. En ligne <https://www.francophonie.org/>, consulté le 20 Oct. 2019.

Organisation International de la Francophonie. (2019). *Francophonie : un siècle d'histoire, De l'apparition du terme au XIXe siècle jusqu'à nos jours*. En ligne <https://www.francophonie.org/francophonie-un-siecle-dhistoire-23>, consulté le 15 Oct. 2019.

Pekoe, A. (2018, septembre 10). *ÉCOUTEZ : Zaz est de retour avec une chanson ensoleillée*. En ligne <https://www.iheartradio.ca/nouvelles/ecoutez-zaz-est-de-retour-avec-une-chanson-enseillee-1.7708673>, consulté le 9 déc. 2019.

Rivard, É. (2013). Amérique latine, Francophonie en Amérique latine, Contexte historique. In *Centre de la Francophonie des Amériques*. En ligne <http://www.francophoniedesameriques.com/la-francophonie-dans-les-ameriques/amerique-du-sud/>, consulté le 15 Oct. 2019.

SITOGRAPHIE GRECQUE

Δ' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. (2018, Δεκεμβρίου 10). *Πολιτιστικά. Οδηγίες υποβολής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 2018-2019*. Ανακτήθηκε 20 Νοε., 2019, από <http://politistika-d-ath.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/getting-started/701-odhgies2018>

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας. *Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20 Νοε., 2019, από <http://dide.flo.sch.gr/Links/dde.html>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Αναρτήθηκε από Χ. Χαντζή 2016, Ιουλίου 16. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment, Οι Ξένες Γλώσσες στην Εκπαίδευση, 20 Οκτ., 2019, από <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ. η.). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε 22 Ιουλ. 2020 από την ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf

Σταματίου, Β. (2019). *Ιστορία, Προφίλ Χώρας, Το φαινόμενο της Rumba*. Ανακτήθηκε 27 Νοε., 2019, από http://www.latinmusic.gr/content.php?id=13&&lang=GR&&article_id=109&&page=2&&data=Array

Τραγουδία, Zaz - Qué vendrá. (2018, Σεπτεμβρίου 11). Ανακτήθηκε 20 Νοε., 2019, από <http://www.mixgrill.gr/ar60689el-zaz-qu-vendr.html>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	v
SYNOPSIS.....	vi
ABSTRACT.....	viii
SOMMAIRE.....	x
TABLEAUX.....	xi
ABBREVIATIONS.....	xii
INTRODUCTION.....	1
Justification du choix.....	3
Objectif de la recherche.....	5
Hypothèses.....	5
PARTIE 1: CADRE THÉORIQUE.....	7
1.1. Revue de littérature.....	7
1.2. La culture, l'interculturel et le rôle de l'enseignant.....	9
1.2.1. La culture.....	9
1.2.2. L'interculturel.....	11
1.2.3. Le nouveau rôle de l'enseignant.....	13
1.3. Pourquoi l'interculturel en Grèce.....	15
1.4. La francophonie.....	18
1.5. L'École Nouvelle, les programmes culturels et notre idée de projet.....	21
PARTIE 2: LA MUSIQUE ET LA DANSE.....	24
2.1. La musique et la danse à l'école. Pourquoi le faire.....	24
2.2. Le genre musical choisi et analyse des objectifs pédagogiques.....	28
PARTIE 3. PROPOSITION D'UN PROJET.....	33
3.1. Cadre théorique et principes suivies.....	33
3.2. Objectifs.....	35
3.3. Planification.....	37
PARTIE 4 : LES RECHERCHES.....	40
4.1. Une combinaison de recherches.....	40
	115

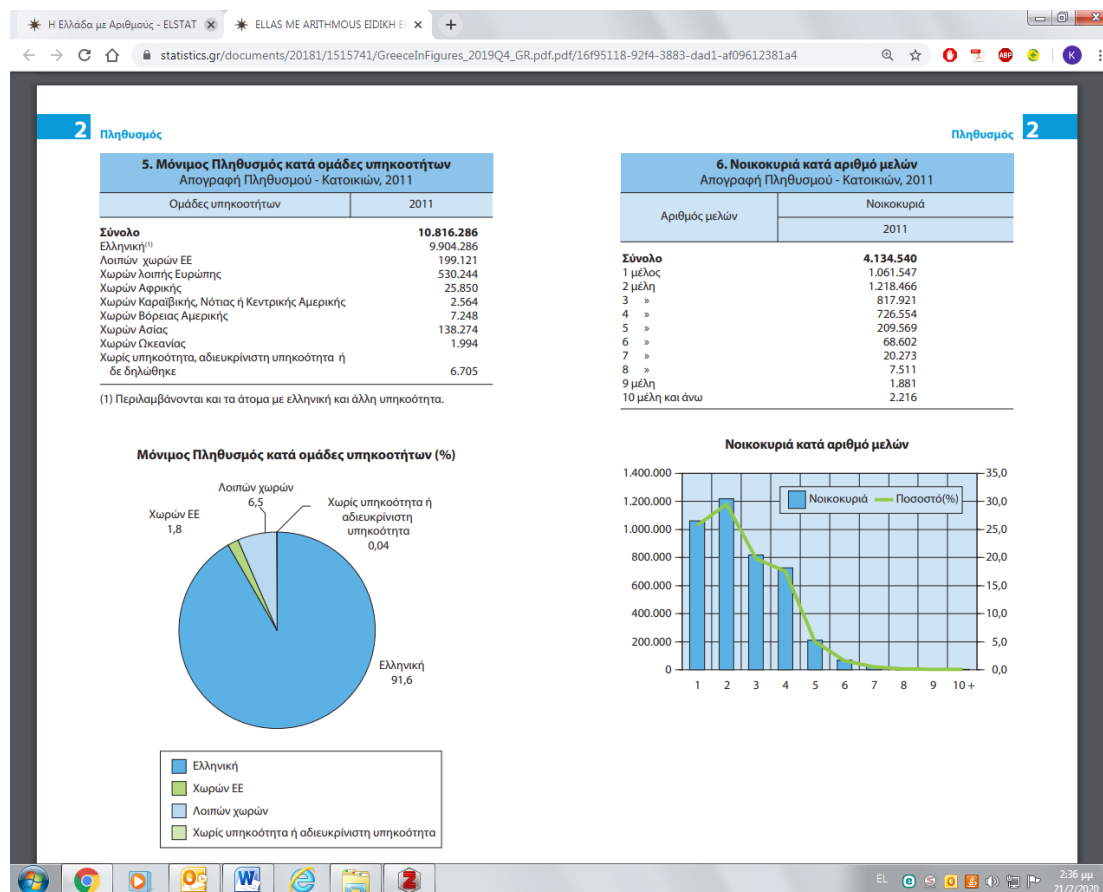
4.2. La recherche	41
4.2.1. Identité du recueil des données	41
4.2.2 Contraintes et limites.....	43
4.2.3. Tableau- Présentation des éléments	44
4.2.4. Résultats	48
4.3. L'enquête	50
4.3.1. Identité, objectifs et hypothèses de la recherche	50
4.3.2. Outils de la recherche et méthodologie	51
4.3.3. Conditions du déroulement de la recherche, public, échantillon	52
4.3.4. Limites.....	53
4.3.5. Résultats	54
PARTIE 5 : RÉSULTATS ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS.....	85
5.1. Analyse des résultats de la première recherche	85
5.2. Analyse des résultats de l'enquête guidée par le questionnaire.....	87
5.3. Synthèse des résultats	91
5.5. Discussion et propositions	94
5.5.1. Discussion	94
5.5.2. Propositions.....	96
CONCLUSION.....	99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ÉTRANGÈRES.....	101
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES GRECQUES.....	109
SITOGRAFIE ÉTRANGÈRE.....	111
SITOGRAFIE GRECQUE	113
TABLE DES MATIÈRES	115
ANNEXES.....	118
ANNEXE 1. Recensement démographique de 2011	119
ANNEXE 2. A. Formulaire de réalisation de programme culturel et planification globale	120
ANNEXE 2.B. Organisation du projet et étapes	128
ANNEXE 3. Questionnaires et fiches relatifs aux étapes de la réalisation du projet	131

Questions de sensibilisation en français ou en grec.	131
FICHE A.	131
FICHE B.	132
FICHE C.	133
ANNEXE 4. Hyperliens	137
A) Chansons choisies	137
B) Liens pour la partie théorique du projet	146
C) Liens qui concernent la technique des danses à faire travailler dans la classe. 152	
ANNEXE 5. Nombre des apprenants dans les écoles publiques 2018-2019	155
ANNEXE 6. Archives-données de la première recherche	156
ANNEXE 7. Questionnaire	157

ANNEXES



ANNEXE 1. Recensement démographique de 2011





ANNEXE 2. A. Formulaire de réalisation de programme culturel et planification globale

Du point de vue des formalités, en ce qui concerne les enseignants, il leur suffit de compléter une fiche contenant les informations de la planification de leur proposition. Pour la réalisation de tels programmes une autorisation de cette proposition de la part du Directeur de l'école et du Directeur Régional de l'Éducation Secondaire est suffisante et il n'y a pas besoin d'agrément officiel de la part du Ministère ni d'autres procédures plus compliquées, contrairement à d'autres programmes culturels, à une échelle plus étendue ou même européenne.

ΣΧΕΔΙΟ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ	
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ	
ΑΓΩΓΗΣ	
ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ	✓

Ημερομηνία:

Αριθ. Πρωτ.

Σχ. Έτος:

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΗΜΟΣ / ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ:



Ο ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΣ:

*Rapprochez- vous de l'altérité en dansant! Les musiques et les danses du monde à
travers la francophonie.*

*Γνωρίστε την διαφορετικότητα μέσα απ' το χορό! Οι μουσικές και οι χοροί του
κόσμου μέσα απ' τη Γαλλοφωνία.*

ΠΡΑΞΗ ΑΝΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ:

Αρ. Πράξης	Ημερομηνία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ		
ΜΟΝΟ ΠΡΩΙ	ΠΡΩΙ ΚΑΙ ΑΠΟΓΕΥΜΑ	ΜΟΝΟ ΑΠΟΓΕΥΜΑ
X		

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΠΟΥ ΤΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤ Α (ΠΕ)	ΩΡΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΩΡΑΡΙΟΥ	ΥΛΟΠΟΙ ΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑ ΜΜΑΤΩ Ν ΣΕ ΠΡΟΗΓΟ ΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡ ΦΩΣΗ (ΦΟΡΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡ ΦΩΣΗΣ)



	ΠΕ 05			
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ				

ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ : 35 ΑΓΟΡΙΑ: ΚΟΡΙΤΣΙΑ:

ΑΜΙΓΕΣ ΤΜΗΜΑ:	2 ΤΜΗΜΑΤΑ 3 ^{ΗΣ} ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΜΕΙΚΤΗ ΟΜΑΔΑ:	✓
------------------	---	------------------	---

Συνάντηση ομάδων:

ΗΜΕΡΑ:	ΩΡΑ:	ΤΟΠΟΣ:
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	13:30 – 14:30 (ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ, ΣΕ ΕΞΑΩΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΙΘΟΥΣΑ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ (ΟΜΑΔΕΣ ΧΟΡΟΥ)
ΤΕΤΑΡΤΗ	13:30 – 14:30 (ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ, ΣΕ ΕΞΑΩΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ)	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΟΜΑΔΑ ΕΡΕΥΝΑΣ)

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΕΙΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ; ΝΑΙ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Α. ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ (ΠΟΙΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ - ΘΨΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΘΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΤΕ) :

- Η διαφορετικότητα μέσα από τη μουσική και το χορό στα πλαίσια της Γαλλοφωνίας
- Μια γλώσσα κοινή – μια κουλτούρα;
- Η γαλλική γλώσσα εκφράζει διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Η διαφορετικότητα μας απειλεί; Η διαφορετικότητα μπορεί να μας ενώσει;
- Η διαφορετικότητα μέσα από τη μουσική και τους χορούς.
- Η Μουσική δεν έχει σύνορα, οι πολιτισμοί ενώνονται η διαφορετικότητα είναι αποδεκτή.
- Χορεύω κάτι διαφορετικό.
- Χορεύω για να γνωρίσω τον κόσμο.

Β. ΠΟΙΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΒΑΛΑΤΕ; (γράψτε συνοπτικά τους πιο σημαντικούς)

- Η μουσική γίνεται χορός. Να κινητοποιηθεί το σώμα και το πνεύμα των μαθητών.
- Νέες γνώσεις και κατάρριψη στερεοτύπων που αφορούν την Γαλλική κοινότητα. Να έρθουν σε επαφή με την διαφορετικότητα μέσω της Γαλλοφωνίας και της μουσικής.
- Να ενσιχυθεί η αυτοέκφρασή τους, να αναπτύξουν κοινωνικές



δεξιότητες βασισμένες στο σεβασμό, να εξοικειωθούν με το διαφορετικό, το ξένο, το άλλο.

- Συνδυασμός λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας.
- Να διασκεδάσουν.
- Να μάθουν πώς να μαθαίνουν.
- Να μάθουν να συντονίζονται με το σύνολο και να εργάζονται ομαδικά για έναν κοινό σκοπό.
- Να μάθουν να παρατηρούν και να αξιολογούν.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ:

- Ευαισθητοποίηση με προβολή τραγουδιών και βίντεο αντίστοιχα για τα τραγούδια και τους χορούς επιλογής. (απαραίτητη η τεχνική υποστήριξη μέσω Η/Υ και προβολέα).
- Ανδρομές στην ιστορία λαών και πολιτισμών, αναφορά σε καλλιτέχνες γνωστούς και μη, σύγκριση των ξένων στοιχείων με τα πολιτισμικά φορτίου των μαθητών (σύγκριση Ελληνικής μουσικής, Τσιγγάνικης, καλλιτεχνών διάσημων στην Ελλάδα με Γάλλους και Γαλλόφωνους).
- Προσέγγιση περιεχομένου των τραγουδιών (λόγια, μηνύματα και ενορχήστρωση).
- Καταμερισμός εργασιών (πρακτικό μέρος χορού-θεωρητικό μέρος έρευνας).



- Πρόβες (μια ώρα την εβδομάδα για τις ομάδες χορού), πρόβες επιπροσθέτως μπορούν να προβλεφθούν αν κριθεί απαραίτητο μετά από αναπροσαρμογή του προγράμματος.
- Εργασία ερευνητική στο εργαστήριο πληροφορικής (μια ώρα την εβδομάδα για την ομάδα του θεωρητικού μέρους) και έρευνα στο σπιτι.

Δ. ΠΕΔΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

- Πληροφορική (για την έρευνα του θεωρητικού κομματιού αλλά και για τα πρώτα βήματα του προγράμματος, όπου θα γίνεται επεξεργασία των τραγουδιών και μύηση στα είδη των χορών μέσω προβολής βίντεο και σχολιασμού.
- Φυσική Αγωγή-σωματοποιημένος λόγος και άθληση (με τη βοήθεια του γυμναστή ή εξωτερικού συνεργάτη χορογράφου)
- Μουσική (επένδυση της παράστασης)
- Χρήση ξένων γλωσσών (τα τραγούδια είναι είτε στα γαλλικά είτε έχουν εναλλαγή γλωσσικού κώδικα- γαλλικά, αγγλικά-ισπανικά-, ενώ για την έρευνα οι μαθητές θα ανατρέξουν σε διάφορους ιστότοπους)
- Χορός ρυθμός, αισθητική, εναρμονισμός, συντονισμός, έκφραση

Ε. ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΤΗΝ ΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ (20- 25 ΔΙΩΡΑ)

Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος



	Μήνας Νοέμβριος: ευαισθητοποίηση στο θέμα της διαπολιτισμικότητας και της Γαλλοφωνίας και γνωριμία των μαθητών μέσω προβολών με τις
1 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Δεκέμβριος: Πρόβες και έρευνα
2 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Ιανουάριος: Πρόβες – έρευνα και αναφορά προόδου για διορθώσεις και επαναπροσδιορισμό.
3 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Φεβρουάριος: Πρόβες - έρευνα
4 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Μάρτιος: Πρόβες – έρευνα και αναφορά τελικών προϊόντων. Τελευταίες διορθώσεις. Προσαρμογές στις πρόβες για επιπλέον βελτιωτικά μαθήματα
5 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Απρίλιος: Παρακολούθηση της ολοκληρωμένης εικόνας του προγράμματος.
6 ^{ος} ΜΗΝΑΣ	Μήνας Μάιος: Παρουσίαση στο κοινό.

ΣΤ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ:

- Εξωτερικός συνεργάτης, δάσκαλος χορού
- Πιθανοί χορηγοί για την πληρωμή του δασκάλου χορού

ΠΡΟΣΟΧΗ: Για την έγκριση του προγράμματος μαζί με το έντυπο υποβάλλονται και

1. Κατάλογος με το ονοματεπώνυμο των μαθητών της ομάδας, την τάξη και το τμήμα τους.
2. Αντίγραφο της πράξης του συλλόγου

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ANNEXE 2.B. Organisation du projet et étapes

L'avant-Projet : (Première partie d'une séance du cours régulier)

Phase de sensibilisation à l'aide des questions (cf. [Annexe 3 Questions](#)) et projection de la vidéo de la chanson d'échauffement *Que vendra* de Zaz. Il s'agit, ici, d'expliquer et relier la thématique à notre intention, et de fixer le cadre de notre travail (par projet, en groupes, séances).

Une partie pratique : Deux groupes (un pour chaque classe) dont chacun présentera un spectacle de danse au choix (la salsa ou la zumba / regaetton).

Une partie théorique : Les apprenants ne désirant pas danser entreprendront la réalisation d'une recherche surveillée par l'enseignant du FLE et de l'informatique ou d'autre discipline, concernant les sortes des danses à présenter, leur liaison avec la francophonie et comment la musique et la danse sont porteuses de la culture et unissent les individus et les peuples. Parallèlement, ils choisiront des chansons accompagnées des clips vidéo qui seront projetées lors de la présentation finale du spectacle et qui encadreraient leur exposé aux intermittents parmi les danses des groupes dansantes. L'ensemble sera le produit final. Une vraie fête consacrée à la musique, la danse et la diversité au sein de la francophonie.

Phase 1 : Exprimer ses représentations. (Deuxième partie de la même séance du cours régulier)

C'est le moment de l'« identification des représentations initiales de chacun » (Collectif, 1997, 33), par une discussion libre sur le sujet. Nous lançons un débat sur l'utilité de la danse en général dans la vie, en essayant de repérer leurs propres représentations sur la danse en demandant de justifications : « Vous aimez / hésitez danser devant un public? Pourquoi? Comment vous vous sentez quand vous dansez? La danse est pour tout le monde? La danse est bénéfique pour notre santé et notre esprit? Quelles sont les compétences que l'on développe quand on danse? Selon vous, il est difficile d'apprendre une danse? Qu'entendons-nous par l'expression *musiques du monde* ou *musique multiethnique*? Que représente pour vous cette musique (la

musique arabe, latino-américaine, tzigane etc....)? Connaissez-vous des chansons et des danses de telle sorte? »

Phase 2 : S'éveiller. (deuxième séance du cours régulier)

C'est la « phase de contact » (Ibid., 37) avec le nouveau. Nous projetons les chansons choisies à l'aide des clips-vidéo, en commentant sur leur histoire et sur les artistes à l'aide de la fiche A (cf. [Annexe 3](#)). Ainsi, leur compétence culturelle / interculturelle est suscitée et ils sont, déjà, assez inspirés et curieux pour continuer. Par la suite nous lions les chansons avec les danses en les leur montrant à l'aide des TICE. Motiver et initier les apprenants aux pas et à la technique de ces danses au moins au niveau théorique pèse sur l'enseignant à l'aide de clips vidéo, des cours de danse enregistrés et projetés sur vidéo et des commentaires sur les danses (cf. [Annexe 3, Fiche B](#)). De même, pour la partie théorique les enseignants qui s'en occuperaient pourraient utiliser le laboratoire des TICE de l'école, fournissant des liens propices à partir desquels les apprenants élaboreraient leur exposé et chercheraient des clips vidéo relatifs (cf. [Annexe 4](#)).

Phase 3 : Définir ensemble le projet. (3^{ème} et 4^{ème} séances des cours réguliers)

Nous regroupons les impressions exprimées en les discutant à l'aide de la fiche B., et par la suite nous décidons en commun sur la problématique de notre projet autour de la francophonie, la musique et la danse. Nous les aidons à planifier leur travail et nous faisons le partage des tâches en divisant les groupes dansantes des groupes qui s'occuperont de la partie théorique de l'exposé. Sur ce point nous indiquons aussi un calendrier des activités et des répétitions ainsi que les moments où ils devraient remettre un rapport de progrès.

Phase 4 : Mettre en œuvre le projet. (5^{ème} séance du cours régulier et à partir de ce point on établit un calendrier des rencontres après la fin de l'horaire scolaire régulier)

Selon notre plan, les axes de nos discussions et les hyperliens proposés (cf. [Annexe 4](#)), les enquêtes du groupe qui s'occupera de la partie théorique, se mettent en route : ils travaillerons autour de la notion de la francophonie, des artistes francophones de

nationalité diverse, leurs plus grands succès musicaux, les divers styles, et ils en choisiront certains pour les présenter dans un exposé en grec qui analyserait comment la diversité musicale et culturelle inspire l'unification des peuples sous l'abri de la francophonie. Le titre de l'exposé est à eux de le décider, en fonction de leur recherche pourvu qu'ils restent fidèles à la thématique initiale. Ces produits seront provisoires, censés être contrôlés par l'ensemble de la classe avant le produit final. C'est la phase la plus longue, en raison des événements imprévisibles (conflits, obstacles, déception ou la lassitude....). L'enseignant, en tant que facilitateur, intervient pour les guider. Le matériel à chercher sera en français, en anglais, en grec ou autre langue, sur Internet pendant les heures arrangées dans l'école ainsi que chez eux.

Pour les deux groupes de danse les répétitions auront lieu dans le milieu scolaire après la fin de l'horaire scolaire, à des jours convenables pour les participants (2 heures par semaines au total pour chaque groupe). Les répétitions seront surveillées de l'enseignant du FLE, ainsi que de l'enseignant de la gymnastique ou d'un chorégraphe en tant que collaborateur extérieur. La partie pratique évidemment pèse plutôt sur l'enseignant de la gymnastique ou le chorégraphe mais l'enseignant du FLE devrait y être présent si non participer et apprendre lui aussi les chorégraphies. Par ailleurs c'est à l'enseignant du FLE de surveiller sur les apprenants, de les encourager, de les faciliter ou soulager dans cet effort, le chorégraphe étant seulement un animateur et un facteur auxiliaire du point de vue technique.

Phase 5 : Agir et participer. (Elle se déroule parallèlement à leur travail sur le projet tant pour le groupe de l'exposé que pour les groupes dansantes)

Cette «phase d'implication dans la vie de sa commune, de son quartier, de sa structure [...] va donner vie et sens civique au projet» (Ibid., 29). Nous incitons, donc, les apprenants à discuter avec les personnes de leur entourage sur le sujet, d'en repérer leurs propres représentations et attitudes; l'opinion des membres de leur famille et de leurs camarades concernant la diversité, la xénophobie, la francophonie ainsi que les chanteurs francophones, la musique et la danse multi-ethnique. Ils en

prendront des notes pour s'inspirer, pour enrichir ou valider les connaissances acquises et épandre leur problématique.

Phase 6 : Transmettre. (Répétitions finales, avant-première, et présentation le mois de Mai)

C'est le moment de synthétiser les sous-produits de chaque groupe. Une sorte d'hétéro-évaluation est effectuée, ici, à savoir que l'un groupe porte un jugement sur le travail de l'autre. Une fois les sous-produits corrigés, ils seront présentés de nouveau dans leur forme finale en avant-première sans accès du public. Le spectacle sera présenté lors de la fête de l'école pour la fin de l'année scolaire. Les clips vidéo seront projetés à l'aide de TICE, et l'exposé des apprenants encadrera les deux danses. La musique dominera et le message à transmettre sera de s'approcher de l'Autre, de « danser » avec l'étranger.

Phase 7 : Évaluer. (Après la présentation pendant un cours régulier)

« Évaluer n'est ni juger, ni contrôler, c'est prendre du recul pour vérifier que les objectifs de départ ont été atteints [...]. Il suffit de laisser les participants porter un regard critique sur leurs propres productions [...] » (Ibid., 53). Cela arrive, après la présentation du spectacle (évaluation sommative), à l'aide d'un questionnaire (cf. Annexe 3, Fiche C.) autour de trois axes : la pertinence du projet quant aux objectifs fixés et son utilité dans la vie réelle, les groupes et leur fonctionnement, et le rôle de l'enseignant. Cependant, « être attentif tout le long du projet, regarder ce qui s'opère, ce qui se passe dans les comportements, les expressions, les attitudes des participants » (Ibid., 54) constitue une évaluation permanente indispensable pour toute sorte de projet.



ANNEXE 3. Questionnaires et fiches relatifs aux étapes de la réalisation du projet

À être répondus par tous les apprenants participant tant dans la partie théorique que dans la partie pratique. Travail individuel et avec l'ensemble de la classe en discutant les réponses.

Questions de sensibilisation en français ou en grec.

- a. Quelle musique préférez-vous?
- b. Quelle est vos chansons préférées?
- c. Aimez-vous danser? Oui/non à expliquer.
- d. Quelle est votre opinion concernant la danse? (cela fait du bien? C'est fatigant? C'est plutôt une occupation féminine? Etc...)
- e. Voudriez-vous connaître des musiques diverses?
- f. Voudriez-vous participer dans un programme concernant la danse et la musique?

FICHE A.

Répondez aux questions et discutez avec vos camarades.

- 1) Comment vous l'avez trouvez cette chanson? Ça vous a plu?
- 2) Combien de langues apercevez-vous dans cette chanson?
- 3) Quels instruments repérez-vous dans cette chanson?
- 4) À quel pays cet instrument vous fait penser?
- 5) Y a-t-il des chansons pareilles dans vos pays d'origine?
- 6) Comment trouvez-vous le chanteur? Donnez un adjectif pour le décrire.
- 7) Quel est l'origine du chanteur d'après vous? Justifiez votre réponse.
- 8) Quel est le sujet de la chanson?
- 9) Comment trouvez-vous le mode que l'on danse dans ce clip vidéo?

- 10) Voudriez- vous savoir danser de cette façon?
- 11) Quel est la danse typique de votre région natale?

FICHE B.

Répondez aux questions et discutez avec vos camarades.

- a) Y a-t-il des éléments contenus dans le vidéo qui d'après vous symbolisent un mode de vie typique à un peuple?
- b) Y a-t-il des éléments, parmi ceux-ci que vous avez mentionnés dans la question précédente, qui ressemblent aux habitudes d'autres peuples? Si oui, mentionnez-en un ou deux.
- c) Si vous regardiez le clip sans écouter à la musique auriez-vous l'impression qu'il s'agirait d'un clip grec ou relatif aux grecs? Justifiez votre réponse.
- d) Quels adjectifs choisiriez-vous pour décrire la musique de cette chanson?

Gaie, mélodique, rythmique, triste, ennuyante, banale, monotone, rapide, douce, autre?

- e) Quels adjectifs choisiriez-vous pour décrire la danse qui accompagne cette chanson?

Gaie, mélodique, rythmique, triste, ennuyante, banale, monotone, rapide, douce, autre?

FICHE C.

ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ/PROJET⁸. Phase 7

Επιλέξτε αυτό που σας εκφράζει με ένα x και στη συνέχεια απαντήστε με ειλικρίνεια
στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ Μ' ΕΝΑ x ΜΟΝΟ ΟΣΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ ΣΤΟ ΠΡΑΚΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ

.....

1. Το θέμα του projet ήταν ενδιαφέρον:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

2. Ο τρόπος εργασίας μου άρεσε:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

3. Για την ολοκλήρωση του projet εργάστηκα:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

⁸ Οι ερωτήσεις είναι κοινές, ωστόσο με το να διαχωρίσουμε τα ερωτηματολόγια των παιδιών που
συμμετείχαν στους χορούς από τα υπόλοιπα του θεωρητικού μέρους, αντιλαμβανόμαστε από τις
ερωτήσεις τα σημεία που τους άρεσαν ή τους δυσκόλεψαν.

4. Μέσα από την συμμετοχή σου σε αυτό το πρόγραμμα έμαθες νέα πράγματα για τον Γαλλόφωνο κόσμο; :

ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΑ

ΠΟΛΛΑ

ΛΙΓΑ

ΤΙΠΟΤΑ

5. Αυτό που ζητούσε να πραγματοποιήσουμε ήταν δύσκολο:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

6. Οι οδηγίες που μας δόθηκαν ήταν κατανοητές και σαφείς:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

7. Η εργασία σε ομάδες μου άρεσε:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

8. Οι καθηγητές μας βοήθησαν:

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

ΠΟΛΥ

ΛΙΓΟ

ΚΑΘΟΛΟΥ

9. Πιστεύεις ότι αυτό που ζητούσε το projet πραγματοποιήθηκε; Αν όχι, εξήγησε τι δεν υλοποιήθηκε.

.....

10. Έμαθες κάτι νέο από αυτό το projet που θα μπορούσες να εφαρμόσεις στην καθημερινότητά σου; Αν ναι, γράψε τι είναι αυτό.

.....

11. Μετά τη συμμετοχή σου σε αυτό το πρόγραμμα άλλαξαν κάποιες απόψεις σου; Αν ναι ανάφερε μερικές.

.....

1. Σε βοήθησε στο να βελτιωθείς σε κάτι αυτή η δραστηριότητα; Αν ναι, γράψε σε τι.

.....

13. Τι σου άρεσε πιο πολύ στο να εργάζεσαι σε ομάδα;

.....

14. Τι σε δυσκόλεψε πιο πολύ στο να εργάζεσαι σε ομάδα;

.....



15. Σε τι θα ήθελες μεγαλύτερη βοήθεια;

.....

16. Αν ξανά συμμετείχες σε ένα μελλοντικό projet τι θα πρότεινες για να είναι πιο εύκολο η ενδιαφέρον; Γράψε τις προτάσεις σου.

.....

ANNEXE 4. Hyperliens

A) Chansons choisies

Les liens des deux chansons choisies, à partir desquelles on préparera le spectacle, illustrées des clips vidéo basés sur la danse.

Kendji Girac - Pour oublier

<https://www.youtube.com/watch?v=iToH6GuN2S4>

https://www.google.com/search?q=pour+oublie+paroles&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&oq=pour+oublie+paroles&aqs=chrome..69i57j0l5.4886j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Pour oublier

Enfant des villes ou enfant des foins
On se fait tous une île
Pour aller bien
À l'horizon pas de boulot
C'est pas qu'on est con non c'est qu'on est trop

Alors on traque un peu de joie
Pour porter le sac quand ça va pas
Et demain l'horloge s'arrêtera
Comme dirait George, ça va de soi

On ira faire la fête
On ira faire les rois
Pour se vider la tête
Tout oublier tu vois

On ira faire la fête
On ira faire les rois
Pour se vider la tête
Pour oublier, pour oublier, pour oublier, pour oublier

Le temps qu'on passe à pleurer s'amoncelle dans nos valises
C'est du temps qui casse le dos, qui nous le brise
Oublier l'horloge qui tourne et nous tue
Comme dirait George, bien entendu

On ira faire la fête
On ira faire les rois
Pour se vider la tête
Tout oublier tu vois



On ira faire...

Yuri Buenaventura- Ne me quittes pas

<https://vimeo.com/8199339>

https://www.google.com/search?q=ne+me+quitte+pas+salsa+les+paroles&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&oq=ne+me+quitte+pas+salsa+les+paroles&aqs=chrome..69i57.8j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Ne me quitte pas (Salsa)

Ne me quitte pas

Il faut oublier

Tout peut s'oublier

Qui s'enfuit déjà

Oublier le temps

Des malentendus

Et le temps perdu

A savoir comment

Oublier ces heures

Qui tuaient parfois

A coups de pourquoi

Le cur du bonheur

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Moi je t'offrirai

Des perles de pluie

Venues de pays

Où il ne pleut pas

Je creuserai la terre

Jusqu'après ma mort

Pour couvrir ton corps

D'or et de lumière

Je ferai un domaine

Où l'amour sera roi

Où l'amour sera loi

Où tu seras reine

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je t'inventerai

Des mots insensés

Que tu comprendras

Je te parlerai

De ces amants-là

Qui ont vu deux fois

Leurs curs s'embraser

Je te raconterai

L'histoire de ce roi

Mort de n'avoir pas

Pu te rencontrer

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

On a vu souvent

Rejaillir le feu

D'un ancien volcan

Qu'on croyait trop vieux

Il est paraît-il

Des terres brûlées

Donnant plus de blé

Qu'un meilleur avril

Et quand vient le soir

Pour qu'un ciel flamboie

Le rouge et le noir

Ne s'épousent-ils pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je ne vais plus pleurer

Je ne vais plus parler

Je me cacherai là

A te regarder

Danser et sourire

Et à t'écouter

Chanter et puis rire

Laisse-moi devenir

L'ombre de ton ombre

L'ombre de ta main

L'ombre de ton chien

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Zaz - Qué vendrá

<https://www.youtube.com/watch?v=6THHrPyZQuQ&list=PLS5RCRi1tqw-11hwDn9qOdSroSP8iljM7>

Qué vendrá

Qu'importe là où je vais

Tant que j'ai l'audace

De tenir la main de l'autre

Pour aimer le temps qui passe

Dans tout ce que je fais

La rage et l'amour s'embrassent

Quelle soit mienne

Ou qu'elle soit votre

La vie nous dépasse

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Yo escribo mi camino

Sin pensar

Sin pensar

Dónde acabará

Dans mes joies

Dans mes peines

Dans mes choix

Dans mes larmes

Je laisse aller mes sentiments

Au mieux on écrit son chemin



Comme on se soigne

Pour aimer indifféremment

Sous les sables mouvants

D'un passé qui s'effondre

Je me raccroche à ceux que j'aime

Prenons soin de chaque seconde

Les heures prendront soin d'elles-mêmes

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Yo escribo mi camino

Sin pensar

Sin pensar

Dónde acabará

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Yo escribo mi camino

Si me pierdo es que ya me he encontrado

Y sé que debo continuar

Puisque nous sommes ici sans savoir

Ce qui nous attend un peu plus tard

Laisser parler mon instinct me guérit

Puisque tout cela est bien trop court

J'aimerai jusqu'à mon dernier jour

Jusqu'à mon dernier souffle de vie

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Jusqu'où j'irai, j'en sais rien

Sin pensar

Sin pensar

Sans penser à demain

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Yo escribo mi camino

Si me pierdo es que ya me he encontrado

Y sé que debo continuar

Qué Vendrá

Qué Vendrá

Yo escribo mi camino

Si me pierdo es que ya me he encontrado

Y sé que debo continuar

Si me pierdo es que ya me he encontrado

Y sé que debo continuar

Maître Gimns & Maluma- Hola senorita

<https://www.youtube.com/watch?v=4j725wScY0E>

Hola señorita

[Refrain: Maluma & Gims]

Se rumora que su nombre e' María, María, María (Rrr, rrr, ¡uh!)

¿Quién diría que me enamoraría, aquel día, aquel día? (Wuh; Maluma, baby)



Heya, hola señorita, dis-moi si tu penses qu'on s'est tout dit

Je n'sais pas danser donc ce soir, j'me fais tout petit

Ella una señorita bella de la cabeza a los pies

Pero lo que más me gusta es cuando habla francés

Baila, baila mamacita

Baila, baila mamacita

[Couplet 1: Maluma]

De L.A. hasta Francia (Wuh), baby qué elegancia

Perfum Channel, Dior; baby, qué fragancia

Está' rica, delicious, you look scrumptious

I just wanna being inside, feel your emotions

Me mandas un emoji de eso' que son como el diablo

¿Por qué no hablas de frente? Baby, háblame claro

En este cuento yo no quiero ser el malo

No mande' señale', vamonos' directo al grano

[Pre-Refrain: Maluma]

Dime (Dime) si tú y yo nos vamo'

A un lugar lejano (Oh)

Sigue ese movimiento-to-to-to-ton-ton, to-to-to-to-ton-ton

[Refrain: Maluma & Gims]

Se rumora que su nombre e' María, María, María (Rrr, rrr, juh!)

¿Quién diría que me enamoraría, aquel día, aquel día? (Wuh; Maluma, baby)

Heya, hola señorita, dis-moi si tu penses qu'on s'est tout dit

Je n'sais pas danser donc ce soir, j'me fais tout petit



Ella una señorita bella de la cabeza a los pies

Pero lo que más me gusta es cuando habla francés

Baila, baila mamacita

Baila, baila mamacita

[Couplet 2: Gims]

Dis-moi c'que tu veux, dis-moi c'que t'attends de moi

Je t'ai vue apparaître et disparaître comme un ninja

T'entends des choses sur moi, tu t'méfies, je le sais déjà

J'te retiens, tu m'échappes, silencieux comme un chat

Bon courage à celui qui t'mariera

J'vais m'contenter de t'appeler "Maria"

Sous le soleil de Santa Monica ou Santa Maria, eh

Dis-moi c'que tu veux, dis-moi c'que t'attends de moi

Je t'ai vue apparaître et disparaître comme un ninja

T'entends des choses sur moi, tu t'méfies, je le sais déjà

J'te retiens, tu m'échappes, silencieux comme un chat

Toujours à l'affût, à l'affût de quelques dineros

Pas facile d'aimer avec un cœur derrière les barreaux

J'ai perdu beaucoup d'sang, il serait temps d'me faire un garrot

Juste après l'apéro, na lingui yo, te quiero

[Refrain: Maluma & Gims]

Se rumora que su nombre e' María, María, María (Rrr, rrr, ¡uh!)

¿Quién diría que me enamoraría, aquel día, aquel día? (Wuh; Maluma, baby)

Heya, hola señorita, dis-moi si tu penses qu'on s'est tout dit



Je n'sais pas danser donc ce soir, j'me fais tout petit

Ella una señorita bella de la cabeza a los pies

Pero lo que más me gusta es cuando habla francés

Baila, baila mamacita

Baila, baila mamacita

[Outro: Maluma]

(I love you)

Se rumora que su nombre e' María, María, María

¿Quién diría que me enamoraría, aquel día, aquel día? (Maluma, baby)

B) Liens pour la partie théorique du projet

Certains liens à titre indicatif, pour orienter les apprenants afin de les faire travailler la
partie théorique de la recherche et de l'exposé.

Chansons et danses pour s'inspirer :

Amadou & Mariam feat. Manu Chao - Sénégal Fast Food

<https://www.youtube.com/watch?v=J43T8rEOg-I>

Maître Gims - Bella (Clip officiel)

<https://www.youtube.com/watch?v=rMltoD1jCGI>

Kendji Girac - Color Gitano (Official Video)

<https://www.youtube.com/watch?v=63K5VMx2BZM>

https://www.google.com/search?q=color+gitano+paroles&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&oq=color+gitano&aqs=chrome.2.69i57j0l5.7004j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8



LE SITE OFFICIEL DE KENDJI GIRAC

<http://kendji.fr/#accueil>

L'ARTICLE SUR LES ROMS

<https://www.linternaute.com/actualite/societe/1175540-roms-tsiganes-gitans-qui-sont-ils-vraiment/>

YURI BUENAVENTURA https://fr.wikipedia.org/wiki/Yuri_Buenaventura

<https://thecitypaperbogota.com/culture/salsa-all-star-yuri-buenaventura-closes-colon-year-with-one-night-show/18634>

https://www.google.com/search?q=yuri+buenaventura%27s+french+songs&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&oq=yuri+buenaventura%27s+french+songs&aqs=chrome..69i57j33.15735j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8

ORISHAS https://www.soundarts.gr/timeline_slider_post/start-here-258/

<https://www.soundarts.gr/discography-id-orishas/>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Orishas_\(groupe\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Orishas_(groupe))

Orishas - Cuba No Se Fue de Mi (Official Music Video)

<https://www.youtube.com/watch?v=pKXt3Mg3VYE&list=PLxOYxkFaOokghafNiKNk6xLC9jKw7iHK>

Rohff - Zone Internationale (Avec Roldan G. Rivero (Orishas)

<https://www.youtube.com/watch?v=PNlunwc17d0>

<https://genius.com/Rohff-zone-internationale-lyrics>



Orishas recuperera en los estudios Sol de Sants su éxito '537 Cuba'

https://www.youtube.com/watch?v=Av_Rn2cegEs&list=RD4mUBecmp3ZE&index=4

DUB INC - Tout ce qu'ils veulent (Album "Hors controle")

[https://www.google.com/search?safe=strict&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&sxsrf=ACYBGNQWxpXjsVDbQRYR45wlqG6YjnnXFA%3A1569230013959&ei=vYyIXZyPOojekgXciqQCg&q=dub+incorporation+tout+ce+qu%27ils+veulent&oq=DUB+incorporation&gs_l=psy-](https://www.google.com/search?safe=strict&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&sxsrf=ACYBGNQWxpXjsVDbQRYR45wlqG6YjnnXFA%3A1569230013959&ei=vYyIXZyPOojekgXciqQCg&q=dub+incorporation+tout+ce+qu%27ils+veulent&oq=DUB+incorporation&gs_l=psy-ab.1.3.35i39j0l8j0i22i30.5484.13450..18150...4.0..0.179.2019.14j7.....0....1..gws-wiz.....35i304i39j0i13j33i160j33i10j0i67j0i13i30.sUQYpleBpnQ)

[ab.1.3.35i39j0l8j0i22i30.5484.13450..18150...4.0..0.179.2019.14j7.....0....1..gws-wiz.....35i304i39j0i13j33i160j33i10j0i67j0i13i30.sUQYpleBpnQ](https://www.google.com/search?safe=strict&rlz=1C1WPZB_enGR793GR794&sxsrf=ACYBGNQWxpXjsVDbQRYR45wlqG6YjnnXFA%3A1569230013959&ei=vYyIXZyPOojekgXciqQCg&q=dub+incorporation+tout+ce+qu%27ils+veulent&oq=DUB+incorporation&gs_l=psy-ab.1.3.35i39j0l8j0i22i30.5484.13450..18150...4.0..0.179.2019.14j7.....0....1..gws-wiz.....35i304i39j0i13j33i160j33i10j0i67j0i13i30.sUQYpleBpnQ)

<https://lyricstranslate.com/el/dub-incorporation-tout-ce-quils-veulent-lyrics.html>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Dub_Inc

https://www.athensvoice.gr/culture/music/342922_oi-dub-inc-miloy-n-gia-politiki-agapoyn-tin-ellada-kai-omologoy-n-oti-einai

DUB INC - Chaque nouvelle page (Clip)

<https://www.youtube.com/watch?v=JjwQudZdL1s>

DUB INC - Diversité (Album "Diversité")

https://www.youtube.com/watch?v=APqDi173SnY&list=RDAPqDi173SnY&start_radio=1

DUB INC - À tort ou à raison (Official Video)

<https://www.youtube.com/watch?v=nYwso-M5ils>



ZEBDA

<https://en.wikipedia.org/wiki/Zebda>

Motivés - Le chant des partisans

<https://www.youtube.com/watch?v=4-CNE0Mw4II>

Zebda - oualalaradime

https://www.youtube.com/watch?v=_jwycswcn90

Les Nègresses Vertes - Sous le Soleil de Bodega (Clip Officiel)

<https://www.youtube.com/watch?v=5tklk596Urg>

LA CARAVANE PASSE - Baba (feat. Rachid Taha

<https://www.youtube.com/watch?v=Z46Bsh1qn94>

La Caravane Passe - "Salade, Tomate, Oignon"

<https://www.youtube.com/watch?v=Lh49fLPhw2I>

Mc Solaar - Hasta la vista (Clip Officiel)

<https://www.youtube.com/watch?v=20baKNd9Pug>

Cesaria Évora

<https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/188719/cesaria-evora-poia-einai-i-xypolyti-tiva-poy-tima-to-google-doodle?v4>

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%B5%CE%B6%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%B1_%CE%88%CE%B2%CE%BF%CF%81%CE%B1



<https://www.skai.gr/news/entertainment/cesaria-evora-i-google-afierose-to-simerino-doodle-stin-ksypoliti-nt>

Cesaria Evora dans le texte

<https://www.20minutes.fr/culture/844876-20111219-cesaria-evora-texte>

Petit pays

<https://www.youtube.com/watch?v=DeLUGn7qYP8>

La francophonie et les musiques du monde

Γαλλοφωνία

<https://gr.ambafrance.org/-/%CE%9B%CE%AF%CE%B3%CE%B1-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%93%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1->

Η μουσική της Γαλλίας

<https://www.slideshare.net/paraskevi64/ss-21043463>

Quels sont les artistes francophones les plus populaires à l'étranger?

<https://people.bfmtv.com/musique/quels-sont-les-artistes-francophones-les-plus-populaires-a-l-etranger-1724219.html>

Francomixes- les musiques francophones font danser la planète.

http://www.francomix.com/rubrique-5_ Qui_sommes_nous-36.html



Les artistes francophones

<http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/Musique/p-14240-Tous-les-artistes.htm>

Qui a dit que les artistes francophones ne pouvaient pas s'exporter?

<http://www.slate.fr/story/178455/musique-francaise-artistes-francophones-succes-etranger-carriere-international>

Παγκόσμια μουσική

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%85%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82:%CE%A0%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE

Οι μουσικές του κόσμου

<http://www.musicheaven.gr/html/modules.php?name=News&file=article&id=282>

Latin music

<http://www.latinmusic.gr/index.php?lang=EN>

ΟΙ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: 11 ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΝΤΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ
ΜΑΘΕΤΕ

<https://www.amnesty.gr/blog/15331/oi-roma-stin-eyropi-11-pragmata-poy-panta-thelate-na-mathete>

Αυτοί είναι οι 15 διάσημοι Έλληνες που είναι τσιγγάνοι - Για ποιους δεν το γνωρίζαμε (Photo)

<https://www.athensmagazine.gr/article/gossip/281952-aytoi-einai-oi-15-diashmoi-ellhnes-poy-einai-tsigganoi-gia-poiouys-den-to-gnwrizame-photo>

Οι άνθρωποι της Άνοιξης

<https://www.viannitika.gr/el/oi-an8rwpoi-ths-anoi3hs>

Τσιγγάνοι: Οι άλλοι ευρωπαίοι

<https://gr-contrainfo.espiv.net/2011/01/13/gitanos-los-otros-europeos/>

Μουσικές του Κόσμου - Μουσικό Φεστιβάλ στον Δούναβη I EPT

<https://www.youtube.com/watch?v=F0YukRIIbyI>

Ενας κόσμος μετα μουσικής

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B113/25/637,761/>

Ο γυρος του κόσμου μέσα απ τον χορό

<https://www.eleonescamp.gr/campe-diem/psychagogia-politismos/o-gyros-toy-kosmoy-mesa-apo-ton-choro>

C) Liens qui concernent la technique des danses à faire travailler dans la classe.

Reggaeton

<https://en.wikipedia.org/wiki/Reggaeton>



Zumba

<https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/fitness/expert-answers/zumba/faq-20057883>

Τι είναι η σάλσα

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%AC%CE%BB%CF%83%CE%B1_\(%CF%87%CE%BF%CF%81%CF%8C%CF%82\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%AC%CE%BB%CF%83%CE%B1_(%CF%87%CE%BF%CF%81%CF%8C%CF%82))

Cours de Salsa Débutant (Gratuit)

<https://www.youtube.com/watch?v=Ix6bVVJabyI>

Apprendre la salsa - Vous souhaitez apprendre la Salsa ?

<https://www.youtube.com/watch?v=HdwJlqxT1xw>

Salsa tempo

<https://www.youtube.com/watch?v=8yLE4OtjgmK>

Salsa pour tous : Les Pas de Base - Cours de danse

https://www.youtube.com/watch?v=C_Mz1myYHQI&t=513s

Salsa pour tous : Figures de base en couple - Cours de danse

<https://www.youtube.com/watch?v=ZoAnsVI597I&t=78s>

Cours de salsa: Dile que no

<https://www.youtube.com/watch?v=ROLu2JRxAa>



Tutoriel reggaeton 1

<https://www.youtube.com/watch?v=xmM-bOzQwCw>

Danse latino facile - Danse 18

<https://www.youtube.com/watch?v=gzp6PmYCbUA&t=1305s>

Zumba Superheroes 2017 - Despacito - Stefan Jakóbczyk & Łukasz Grabowski

<https://www.youtube.com/watch?v=IrDQt7nmLHg>

ANNEXE 5. Nombre des apprenants dans les écoles publiques 2018-2019

Les statistiques du nombre des apprenants dans les écoles publiques du secondaire pour l'année 2018-2019 en fonction de leur origine.

Archives récupérés, via courriel, auprès de la Direction Générale de l'Enseignement du Secondaire du Ministère de l'Éducation Hellénique suite à notre demande. Ils seraient à votre disposition en version imprimée.

ANNEXE 6. Archives-données de la première recherche

Archives récupérés, via courriel, auprès des Directions Régionales de l'Éducation Secondaire contenant tous les programmes culturels de l'année 2018-2019 d'une Direction de l'Éducation Secondaire (préfecture), à titre représentatif, pour chacune des 13 grandes directions régionales de la Grèce. Ils seraient à votre disposition en version imprimée.



ANNEXE 7. Questionnaire

Les programmes culturels et la danse à l'école

(Secondaire)

Le questionnaire suivant fait partie d'une enquête menée dans le cadre de mon mémoire adressé à l'Université Ouverte Hellénique. Mon but est d'examiner les attitudes des enseignants du FLE des écoles publiques grecques du secondaire concernant les programmes culturels effectués dans les écoles, les thématiques privilégiées et l'idée d'exploiter la musique francophone d'une façon hors de l'ordinaire : via la danse dans le cadre d'un programme à des fins interculturelles, inspiré par la langue Française et la Francophonie, entrepris par les enseignants du FLE.

Je voudrais aussi vous informer que ce questionnaire est anonyme et vous remercier d'avance pour le temps que vous y consacrerez.

Aikaterini Avgeriou

Informations personnelles

1. Sexe *

- [...] Homme
- [...] Femme

2. Définissez votre âge *

- [...] 25-35
- [...] 36-45
- [...] 46-55
- [...] 56-....

Études et temps de service

3. Quel est votre niveau d'études *

- [...] diplôme
- [...] master



- [...] doctorat

4. Combien d'années de service avez-vous complétées? *

- [...] 1-5
- [...] 6-10
- [...] 11-15
- [...] 16-20
- [...] plus de 20 ans

Les programmes culturels

5. Avez-vous participé dans des programmes culturels effectués dans votre école?

- [...] Oui Παράβλεψη και μετάβαση στην εργασία 10.
- [...] Non

Pas de participation

6. Pour quelles raisons vous n'avez pas participé dans la réalisation des programmes culturels? (plusieurs choix) *

- [...] Je n'ai pas eu le temps de le faire en raison de mes obligations familiales.
- [...] Je m'y suis intéressé(e), et j'en ai eu plein d'idées mais j'ai eu peur que cela ne l'emporte sur la matière que j'étais obligé(e) d'avoir complétée jusqu'à la fin de l'année.
- [...] Je n'étais pas attiré(e) par les thématiques.
- [...] Je n'ai plus l'ardeur que j'avais auparavant de m'en occuper, je suis près de la retraite et j'évite d'entreprendre de telles responsabilités.
- [...] La fragmentation de mon horaire et le partage des heures didactiques par semaine dans plusieurs écoles en est la cause principale.
- [...] Άλλο.....



7. Malgré le fait que vous n'avez pas jusqu'à maintenant participé dans de tels programmes voudriez-vous le faire dans l'avenir ? *

- [...] Oui Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 10.
- [...] Non
- [...] Peut-être Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 9.

Pas de participation

8. Dans un ordre d'importance cliquez les raisons pour lesquelles vous ne désirez pas participer dans des programmes culturels. Vous pouvez toujours choisir la première colonne si une phrase n'est pas du tout valable pour vous. *

	Ce n'est pas du tout le cas	Ça me préoccupe beaucoup et j'hésite d'y participer	Ça me préoccupe mais cela ne m'empêcherait pas	C'est la raison principale pour éviter ces programmes
Je n'ai pas le temps à cause de mes obligations personnelles				
Je ne trouve pas facile de collaborer avec d'autres enseignants.				
Trop de responsabilités par rapport à notre salaire.				
Je n'ai pas la formation adéquate pour réaliser un tel programme.				
Ces programmes n'ont rien à offrir dans le cadre de l'enseignement scolaire qui viserait les examens nationaux.				



Je n'ai pas d'idées pour proposer des projets et les sujets existants ne m'intéressent pas.				
j'hésite devant la bureaucratie potentiellement nécessaire, le plan, les comptes, l'approbation de la Direction régionale de l'éducation secondaire scolaire etc.				
Les rapports avec mes collègues à l'école ne sont pas favorables à une collaboration qui viserait un tel programme.				
Les rapports avec le principal de l'école ne sont pas favorables.				
Je n'ai pas le temps de le faire à cause de la fragmentation de mon horaire (plusieurs écoles).				
Je suis près de la retraite, assez âgé(e) et fatigué(e) pour m'en occuper.				

Σταματήστε να συμπληρώνετε αυτή τη φόρμα.

**Conditions nécessaires**

Sous quelles conditions vous participeriez dans un programme culturel ?

9. J'y participerais si... (plusieurs choix) *

	Jamais y pensé	Pas vraiment	Peut-être	Oui	Tout à fait oui
il y avait un profit financier pour moi. la thématique était très intéressante.					
sa réalisation était très simple.					
j'avais l'aide d'autres collègues.					
j'avais le temps.					
j'avais la permission d'y sacrifier plusieurs séances de mon cours à sa réalisation sans avoir des conséquences désagréables.					
je désirais améliorer mon propre portfolio professionnel.					
j'organisais ce projet en autonomie sans aucune collaboration avec d'autres collègues.					
(i)l s'agissait d'une thématique sur laquelle j'avais beaucoup de connaissances.					



(i)l s'agissait d'une thématique par laquelle je serais très intéressé(e), même si je manquais de connaissances.					
je travaillais seulement dans une école unique.					

Participation dans des programmes culturels

10. Si vous entrepreniez la réalisation d'un programme vous préféreriez l'effectuer seul(e) ou en collaboration avec d'autres enseignants impliquant plusieurs matières? *

- [...] Seul/e pour focaliser sur ma matière et le sujet de ma prédilection.
- [...] En collaboration donnant une dimension interdisciplinaire et pour profiter de l'aide.

11. Parmi les thématiques suivantes quelles sont celles-ci que vous choisiriez pour réaliser un programme culturel dans une école du secondaire? *

- [...] L'alimentation car je trouve cela facile, intéressant pour les enfants et à base interculturelle.
- [...] La musique car les adolescents adorent la musique et il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances ou compétences particulières pour élaborer un projet-musique.
- [...] Le théâtre (en langue grecque mais basé sur des écrivains français).
- [...] Je préfère les thématiques qui sont proches à la culture grecque, géographie, histoire, patrimoine grecque.
- [...] La danse grecque car c'est facile, on la connaît, et utile pour les enfants.
- [...] La danse basée sur les musiques du monde en raison de sa dimension interculturelle.
- [...] Άλλο.....

12. Parmi les critères suivants concernant le choix de la thématique lesquels vous avez pris ou vous prendriez en considération pour la réalisation d'un tel programme? Cliquez selon le degré d'importance pour vous. *

	Jamais y pensé	Assez important pour moi	Pas important pour moi	Très important pour moi	Le plus important de tout pour moi
Les connaissances théoriques et linguistiques offertes aux apprenants.					
La dimension culturelle et interculturelle de la thématique.					
Son degré de difficulté-simplicité pour moi.					
Son degré de difficulté-simplicité pour les apprenants.					
Les préférences et les inclinaisons des élèves.					
Les préférences et connaissances des autres enseignants concernés.					
L'argent nécessaire.					
Mes propres préférences et connaissances sur le sujet.					



Le temps extrascolaire que je devrais m'y mettre.					
Les compétences que les apprenants développeront.					
L'amélioration des rapports et l'attachement parmi les participants.					

13. Dans un ordre de priorité cliquez pour définir les buts pour lesquels vous vous êtes servi(e)s ou vous vous serviriez d'un tel programme? *

	Primordial	Essentiel mais pas primordial	Secondaire (objectif parallèle)	Au courant mais pas mon objectif	Jamais y pensé
Pour des objectifs linguistiques (pour renforcer leurs connaissances sur la structure de la langue française).					
Pour des objectifs socioculturels liés à la langue et le mode de vie français.					
Pour des objectifs interculturels visant les valeurs humanistes et les grandes causes mondiales.					
Pour des objectifs culturels liés à la langue et l'histoire maternelle.					
Pour des objectifs					



artistiques telle la poésie, la peinture.					
Pour des objectifs formatifs/comportementaux (savoir-être, problèmes d'adolescence, rapports familiaux, amicaux etc.).					
Pour améliorer mon portfolio professionnel.					
Pour avoir la satisfaction d'avoir réalisé un projet à grande échelle avec mes apprenants et pour créer un attachement avec eux.					

La danse

14. Votre rapport avec la danse est : *

- [...] Je ne danse jamais.
- [...] Je danse rarement et seulement si je me trouve dans une fête.
- [...] Je danse quelquefois mais cela dépend principalement de l'humeur et de l'endroit.
- [...] Je danse souvent mais cela dépend de l'endroit.
- [...] Je danse toujours quand je peux indépendamment de l'humeur ou de l'endroit.
- [...] J'adore la danse. Je prends ou j'ai pris des leçons et je suis débutant.
- [...] J'adore la danse. Je prends ou j'ai pris des leçons et je suis au niveau moyen.
- [...] J'adore la danse. Je prends ou j'ai pris des leçons et j'ai perfectionné un style de danse.
- [...] Άλλο.....



15. Indépendamment si vous aimez danser ou non, indiquez à quel degré vous êtes d'accord avec les phrases suivantes. *

	Pas d'accord	D'accord en général mais ça dépend du cas	Tout à fait d'accord
La danse aide à s'exprimer.			
La danse aide à la formation de notre personnalité.			
La danse constitue un élément culturel lié uniquement à un seul peuple/une société et sa langue.			
La danse est transculturelle et n'a pas de frontières.			
À travers la danse on apprend le monde et des cultures diverses.			
C'est à travers la chanson que l'on peut enseigner la culture aux apprenants et non pas la danse.			
La danse n'a rien à voir avec l'enseignement scolaire censé préparer les élèves pour les examens nationaux.			
On ne peut pas interpréter (comprendre) la langue à travers la danse.			

La danse à l'école

16. Parlant de l'apprentissage des cultures, quelle(s) sorte(s) de danse serait propice pour être pratiquée au milieu scolaire, si toutes les conditions nécessaires techniques seraient garanties (chorégraphe, ou professeur de danse disponible, horaire flexible etc.)? *

- [...] Les grecques traditionnelles
- [...] La danse moderne
- [...] Les danses multiethnique tels (latine, tango, samba, orientale, indienne, reggae, reggaeton...)
- [...] La danse classique
- [...] Aucune sorte de danse. C'est inutile.
- [...] Άλλο.....

Un programme inter-culturel: scénario de projet-danse

Vous êtes enseignant/e du FLE dans un collège grec et vous entreprenez la réalisation d'un programme interculturel en collaboration avec l'enseignant de l'informatique et de la gymnastique. Ceci consiste en préparer un spectacle de danse pour la fin de l'année (5 mois de préparation), ayant comme support la musique d'origine multiethnique francophone (la salsa, la zumba, la reggae, ou la musique africaine ou même tzigane), aidés d'un chorégraphe (collaborateur extérieur payé par l'association de parents ou par des sponsors régionaux) le cas échéant. Les élèves qui ne désirent pas danser peuvent encadrer ce spectacle d'une recherche, effectuée à l'aide des TICE et en collaboration avec l'enseignant de l'informatique, comprenant des commentaires et des clips vidéo projetés autour de la diversité culturelle, musicale et dansante, et comment celle-ci se voit sécurisée à l'abri de l'institution de la Francophonie. Votre objectif essentiel est l'initiation des apprenants à l'acceptation de la différence et l'abolition de la xénophobie sous le cadre de la Francophonie. NOTE: Vous êtes aussi censés initier et sensibiliser les apprenants au niveau théorique sur ces sortes des danses et de la musique, ainsi qu'à un niveau pratique élémentaire des pas par la projection et la démonstration de cours des danses de votre choix (de salsa ou de zumba par exemple) sur internet en français avant que l'enseignant de la gymnastique ou le chorégraphe s'en occupe.

17. Quelle(s) serrai(en)t votre/vos attitude(s) entant qu'un enseignant du FLE devant une proposition de programme interculturel (projet) basé sur la danse étrangère comme celui qui précède, dans le but de faire développer la conscience

interculturelle, de bannir la xénophobie chez vos apprenants et de rendre la matière du FLE plus motivante ? *

- [...] Pas intéressé(e), je n'aime pas la danse.
- [...] Pas intéressé(e), car, même si j'aime danser, je ne trouve pas que la danse puisse motiver les apprenants d'avantage concernant le cours du FLE.
- [...] Pas intéressé(e). Je ne vois pas comment la danse puisse contribuer au développement des sentiments d'acceptation de la diversité contre la xénophobie.
- [...] Intéressé(e) car c'est tout à fait faisable. Je trouve que la danse est un moyen motivant hors d'ordinaire qui pourrait mobiliser et sensibiliser les apprenants.
- [...] Intéressé(e) malgré la complexité du programme, car la danse est d'après moi un outil excellent pour faire passer des messages interculturels d'une façon amusante.
- [...] Hésitant(e) car, même si je vois les avantages d'un tel programme, je trouve la partie pratique compliquée, vu que je n'ai pas de connaissances sur les danses étrangères.
- [...] Intéressé(e) mais sceptique à cause des dépenses si on se verra obligé de collaborer avec un chorégraphe extérieur.
- [...] Sceptique car je n'ai pas de connaissances de danse ni théoriques ni pratiques, mais si je collaborais avec un collègue qui en possédait, j'y participerais.
- [...] Άλλο.....

18. Quel(s) enseignant(s) pourrait(ent) entreprendre la réalisation d'un programme basé sur la danse à des fins interculturelles? *

- [...] Peu importe tous peuvent le faire car, le cas échéant, l'embauche d'un chorégraphe payé par des sponsors ou l'association de parents peut être prévue.
- [...] L'enseignant de la gymnastique ou de la musique car la danse et la musique font partie de leur spécialité.
- [...] Plusieurs et non pas un seul, pourvu que l'enseignant de la gymnastique y participe et que la collaboration avec un chorégraphe extérieur soit évitée.



- [...] Plusieurs et non pas un seul, pourvu que l'enseignant de la musique y participe pour aider avec le choix de la musique et la rythmicité.
- [...] L'enseignant des langues pour travailler parallèlement le côté interculturel des danses.
- [...] Plusieurs et non pas un seul, pourvu que l'enseignant de langues y participe pour indiquer le côté interculturel des danses.
- [...] Άλλο.....



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.