



**HAL**  
open science

# La perception par les enseignants Grecs de FLE des stéréotypes produits sur la Grèce et les Grecs dans les médias français pendant la période de la crise économique de 2010-12

Ilias-Vasileios Papaioannou

► **To cite this version:**

Ilias-Vasileios Papaioannou. La perception par les enseignants Grecs de FLE des stéréotypes produits sur la Grèce et les Grecs dans les médias français pendant la période de la crise économique de 2010-12. Linguistique. Université d'Angers, 2022. Français. NNT : 2022ANGE0086 . tel-04211371

**HAL Id: tel-04211371**

**<https://theses.hal.science/tel-04211371>**

Submitted on 19 Sep 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : Langues et didactique des langues

Par

**Ilias Vasileios PAPAIOANNOU**

« La perception par les enseignants Grecs de FLE des stéréotypes produits sur la Grèce et les Grecs dans les médias français pendant la période de la crise économique de 2010-12 »

Thèse présentée et soutenue à « Angers », le « 7 octobre 2022 »

Unité de recherche : CIRPaLL

Thèse N° :

**Rapporteurs avant soutenance :**

Marie-Christine Anastasiadi Université nationale et capodistrienne d'Athènes (9)

Vincenzo Cicchelli Université de Paris Descartes (9)

**Composition du Jury :**

*Attention, en cas d'absence d'un des membres du Jury le jour de la soutenance, la composition du jury doit être revue pour s'assurer qu'elle est conforme et devra être répercutée sur la couverture de thèse*

Président : Julien Kilanga

Professeur émérite, Université d'Angers (9)

Examineurs : Cécile Meynard

Professeure Université d'Angers(9)

Marie-Christine Anastasiadi

Professeure associée, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Marina Vihou

Professeure assistante Université nationale et capodistrienne d'Athènes (9)

Vincenzo Cicchelli

Maitre de Conférences, HDR, Université Paris Descartes

Dir. de thèse : Emmanuel Vernadakis

Professeur Université d'Angers (9)

**Invité(s)**

Prénom Nom Fonction et établissement d'exercice

## Remerciements

La rédaction de cette thèse a été une petite « Odyssée ». Son directeur, Emanuel Vernadakis, l'homme qui m'a accompagné du début à la fin de ce voyage et qui a cru en moi, le connaît très bien. Mais je ne sais pas s'il connaît à quel point j'apprécie le soutien, les conseils et les efforts inlassables qu'il a fournis pour faire aboutir ce projet. Sans ses contributions, la réalisation de cette thèse n'aurait tout simplement pas été possible.

Marina Vihou a une façon unique de décortiquer des sujets complexes, d'alimenter la réflexion avec de nouvelles idées et de fournir les directives appropriées pour aider un chercheur à mener à bien un projet aussi complexe qu'une thèse. Elle était à mes côtés depuis le début et a toujours été là pour moi, même lorsque je ne l'étais pas pour elle, et je l'en remercie profondément.

Je remercie pour leur collaboration tous les membres du jury : Julien Kilanga, Professeur émérite à l'Université d'Angers, Cécile Meynard, Professeure à l'Université d'Angers, Marie-Christine Anastassiadi, Professeure associée à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, et Vincenzo Cichelli, Maître de Conférences à l'Université de Paris Descartes.

Je n'oublie pas, Dominique Ulma, Professeure à l'Université d'Angers, pour ses précieux conseils et l'orientation qu'elle m'a donnés lors des premières étapes de ma recherche.

Je garde un remerciement spécial dans mon cœur pour mes parents et ma sœur, qui ont souffert avec moi. Sans leur soutien constant et leur patience, je n'aurais tout simplement pas tenu le coup.

Un grand merci à Ilias, Kalypso, Clémentine, Samy, Giorgos, Giuliana, Alexandra et Helen pour m'avoir accueilli en France pendant les périodes de ma recherche. Sans leur contribution, je n'aurais pas pu faire ce que j'ai fait.

Enfin, un grand merci à Sophia Tsioli, docteure de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, pour sa contribution à la conduite du groupe de discussion, outil essentiel de ma recherche. Son aide a été catalytique pour surmonter les obstacles présentés et pour parvenir à un dénouement équilibré.

Της Ζωής



Στην αγαπημένη μου δασκάλα, Σολάνζ Νιάρχου, που μου μετέδωσε την αγάπη για τα γαλλικά

À ma prof bien-aimée, Solange Niarchou, qui m'a transmis l'amour du français



## Sommaire

Introduction .....	11
1. REPRESENTATIONS, STEREOTYPES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES .....	19
1.1 La représentation .....	19
1.2 Le stéréotype .....	23
1.3 Stéréotypes, préjugés et catégorisation sociale .....	27
1.4 Le mécanisme de construction des stéréotypes.....	32
1.5 Les effets de la stéréotypisation .....	34
1.5.1 Les effets au niveau individuel.....	34
1.5.1.1 Stratégies d'échappement aux stéréotypes au niveau individuel .....	39
1.5.2 Les effets au niveau groupal .....	42
1.5.2.1 Stratégies d'échappement aux stéréotypes au niveau groupal .....	44
1.6 Théories expliquant le recours aux stéréotypes .....	45
1.7 Représentations et stéréotypes dans l'apprentissage de langues étrangères .....	48
1.7.1 Représentations et langues étrangères .....	48
1.7.2. Stéréotypes et langues étrangères .....	50
2. METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES.....	53
2.1 Partie théorique .....	53
2.1.1 Objectif et période de recherche.....	53
2.1.2 Quelle approche scientifique choisir?.....	54
2.1.3 Les principaux designs de recherche qualitative .....	56
2.1.4 Outils de collecte des données - Le groupe de discussion .....	57
2.1.5 Choix des participants aux groupes de discussion.....	60
2.1.6 Quel type de média choisir ? .....	62
2.1.7 L'analyse de contenu des médias .....	65
2.1.8 Processus d'échantillonnage – Les « 7+1 » extraits choisis.....	69
2.1.9 Questions et guide de discussion.....	78
2.1.10 L'analyse thématique .....	80
2.2 Présentation des données recueillies .....	86
2.2.1 Le rôle de l'environnement familial et éducatif dans le choix d'apprendre et enseigner le FLE.....	86
2.2.2. Représentation de la langue française – L'axe temporel – L'importance des images et symboles .....	89



2.2.3 La crise économique – « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque » .....	96
2.2.4 La presse – Aucun souvenir des articles de 2010-12 contenant des stéréotypes négatifs sur les Grecs.....	106
2.2.5 Débat sur les extraits choisis – Des réactions ambivalentes de la part des participantes .....	107
2.2.6 Remarques du second modérateur sur le déroulement du groupe de discussion .....	115
2.3 Interprétation des données recueillies .....	118
3. LA GRÈCE VUE DE LA FRANCE – BREF PARCOURS HISTORIQUE DES STÉRÉOTYPES FRANÇAIS SUR LES GRECS.....	131
3.1 La naissance du philhellénisme.....	134
3.2 <i>La Grèce contemporaine</i> d'About : œuvre fondatrice ou produit du mishellénisme? .....	137
3.3 1870-1880 : La Grèce dans une double contrainte.....	143
3.4 La banqueroute de 1893 : l'image de la Grèce dégringole de nouveau .....	147
3.5 La Grèce de références classiques reprend ses droits.....	151
3.6 Si en péril la Grèce est aimée.....	158
4. CONCLUSION ET DISCUSSION.....	163
BIBLIOGRAPHIE .....	171
ANNEXES.....	183
Axes de discussion et questions.....	183
Transcription du groupe de discussion en grec.....	185
Traduction du groupe de discussion en français .....	227
Tableaux de traitement des données pour l'Analyse Thématique.....	269

## Introduction

L'apprentissage d'une nouvelle langue met l'apprenant en contact avec les représentations qu'on a de celle-ci et de la culture qui lui est propre. Langue et représentations vont de pair. La langue, qui structure les représentations des acteurs sociaux, véhicule aussi les représentations que les apprenants se font de l'Autre (Amireault, 2017). En apprenant une langue étrangère, on ne se contente pas de décoder les jeux de ses formules linguistiques. On ouvre une fenêtre sur les valeurs, sur la façon de penser et les modes de vie de l'Autre (Amireault, 2017, p. 48).

Nombreuses sont les études sur les représentations que les enseignants se font des langues qu'ils enseignent, même si le fait que « la perméabilité des frontières entre des notions voisines, comme celle des attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent » ait comme résultat que certains auteurs restent « méfiants à l'égard de la notion de représentation, trop usitée, invoquée de manière différente à l'intérieur de champs disciplinaires voisins mais décalés, qui brouillent la transparence définitoire attachée de la notion » (Moore, 2001, p. 9).

Au risque d'enfoncer des portes ouvertes, rappelons que le rôle du professeur dans l'enseignement d'une langue étrangère est capital : médiateur entre les deux langues et cultures, c'est par l'enseignant que l'expérience d'une culture étrangère est en quelque sorte transmise comme du vécu pour les élèves et les étudiants (Nikou, 2007, p. 196). Comme le dit Beacco (2000), les représentations qu'un professeur a de la culture d'un pays « agissent fortement sur les apprenants parce qu'elles ont l'immédiateté et la force du témoignage direct, son pouvoir de séduction et son authenticité, affectivité comprise » (p. 148).

Explorer les représentations des enseignants de langues étrangères sur le pays dont ils enseignent la langue est la force motrice de la présente recherche. Il s'agit d'un projet qui n'a pas surgi ex nihilo, mais émergé par certaines expériences personnelles, vécues lors d'un séjour d'études à Angers en 2011-12, dans le cadre du Master 2 franco-hellénique Enseignants de langues en Europe (ELE). Expériences qui, en seconde lecture, à notre retour en Grèce, nous ont invités à y porter un regard distancé, circonspect, critique.

Plus précisément, dès les premiers jours de notre séjour à Angers, nous avons constaté quelque chose qui était en contraste directe avec ce que nous rencontrions au cours de nos séjours précédents en France, de manière générale. Avant 2011, lorsqu'on annonçait sa nationalité grecque, les réactions étaient généralement positives : « Oh, vous venez de Grèce ! Quel beau pays

! J’y suis allé plusieurs fois » ou « Je ne suis jamais allé en Grèce, mais j’envisage d’y aller dans un avenir proche ». En 2011, ce n’était plus pareil. A côté de quelques rares retours positifs, la grande majorité des réactions était négative : « Mmm, la Grèce... Dites-moi... Y-a-t-il quelqu’un qui paye ses impôts dans ce pays ? ». Posée à trois reprises après avoir été introduit à de nouvelles connaissances, cette question nous a interpellé. Était-ce un hasard ? Ou bien étions-nous face à une situation déjà produite, voire récurrente au cours de l’histoire des représentations d’un pays par un/les autre(s)? Toute proportion gardée, les stéréotypes qu’Edmond About avait reproduits sur la Grèce et les Grecs en 1858 avec son œuvre *La Grèce contemporaine*, ouvrage qui avait marqué négativement l’image du pays pour des décennies à venir<sup>1</sup>, n’offrait-il pas en exemple de ce même type de situation ?

En fait, quelques jours avant de rentrer en Grèce pour le second semestre de notre programme de Master, et en suivant les développements de la crise avant la signature du 2<sup>e</sup> plan de sauvetage de la Grèce (février 2012) élaboré par (l’alors notoire) ‘troïka’<sup>2</sup>, nous avons découvert un article en ligne, intitulé « Grèce : un pays irrécupérable depuis 150 ans ». Publié sur le site *www.voxeurop.eu*, le 17 février 2012, l’article était traduit en 10 langues : tchèque, allemand, anglais, espagnol, français, italien, hollandais, polonais, portugais et roumain<sup>3</sup>. La question que nous nous posions à savoir si les stéréotypes qu’About avait reproduits sur la Grèce avaient commencé à réapparaître dans le discours public, a été confirmée par le sous-titre de l’article :

*Percluse de dettes, ne tenant que grâce au soutien des puissances européennes, handicapée par une administration inefficace : ce diagnostic sans concession du mal grec a été établi par le Français Edmond About... en 1858. Un texte qui circule aujourd’hui en Europe*

Cette représentation reposait d’une part sur des stéréotypes anciens et d’autre part était due à la manière dont les médias présentaient la crise économique en Grèce. En effet, les médias contribuent de manière avérée à la création voire à la perpétuation des stéréotypes (Mastro, 2009,

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur l’impact que l’œuvre d’About a eu sur l’image de la Grèce, voir chapitre 3.2.

<sup>2</sup> Troïka était le nom donné aux représentants de l’Union Européenne, de la Banque Européenne Centrale et du Fond Monétaire International, les institutions avec lesquelles la Grèce avait signé à l’époque les dénommés Memoranda d’Entente (MoU, *Memorandum of Understanding* en anglais), afin d’éviter la faillite. Par un malicieux hasard, troïka évoque l’adjectif *τρωικά*, et de ce fait, les affaires des Troyens, premiers opposants des Grecs dans la poésie d’Homère et l’histoire d’Hérodote.

<sup>3</sup> Voxeurop français. (2012, 17 février). Un pays irrécupérable depuis 150 ans. *Voxeurop.eu*. Il s’agit d’une réédition de l’article original paru dans le *Frankfurter Allgemeine Zeitung* le 15 février 2012.

p. 475). Cet effort de rationaliser l'incident n'a pas suffi pour atténuer le sentiment d'injustice éprouvé au fond de nous. Pour autant, selon notre point de vue, l'image véhiculée de la Grèce au début de la crise grecque était distordue parce qu'elle reposait sur des stéréotypes anciens : des tricheurs, des imposteurs, des fainéants, les Grecs ne méritaient pas l'Europe.

Quelques semaines plus tard, notre première tentative de louer une voiture pour parcourir la vallée de la Loire était couronnée d'échec lorsqu'un employé d'une grande chaîne de magasins d'Angers refusait de nous laisser la voiture, car, au vu de ses documents et selon ses propos, il n'y avait aucune disposition pour louer une voiture à des Grecs<sup>4</sup>.

Le choc a été d'autant plus important que nous étions partis en France avec les meilleures représentations du pays<sup>5</sup>. Et il n'y avait pas que nous. De manière contrastée, l'écrasante majorité de nos collègues professeurs de FLE en Grèce – pour ne pas parler de la quasi-totalité – à l'époque véhiculait une image très positive de la France, sa langue et de sa culture<sup>6</sup>. À titre indicatif, durant la même période que nous étions à Angers, sur la page Facebook de l'Association des professeurs de Français en Grèce<sup>7</sup>, on pouvait voir – outre la publication attendue des articles ou photos commentant l'actualité politique et économique grecque de la période – des informations sur la façon dont on peut contribuer à l'enrichissement de la langue française, des articles sur les meilleures villes en France pour étudier, des photos des marchés de Noël et des vitrines de magasins à Paris, Fabrice Luchini exprimer son amour pour la « supériorité » et la « somptuosité » de la langue française dans une vidéo sur France 2, des vidéos du festival des Lumières de Lyon etc<sup>8</sup>. Bref, on y voyait les manifestations passionnées que l'on s'attend à voir chez des personnes qui aiment la langue et la culture françaises et qui ont choisi de consacrer leur carrière à leur défense et promotion.

Les attitudes stéréotypées dont nous avons été les destinataires et le choc qu'elles ont suscité aux

---

<sup>4</sup> Nous n'avons finalement pu louer la voiture qu'après avoir déposé une plainte écrite auprès de la direction de la société, et après avoir été contraints de révéler notre statut professionnel (journaliste) et rappeler que la Grèce fait partie de l'UE depuis 1981...

<sup>5</sup> Nous devons préciser à ce point que nous ne sommes pas peut-être l'exemple le plus classique d'un professeur Grec de FLE, car sept de nos cousins germains vivent en France et en Suisse romande et l'image que nous avons de la France dès notre plus jeune âge, est celle d'une « seconde patrie » presque.

<sup>6</sup> Comme indiqué dans la toute première phrase du texte décrivant les actions de la Francophonie et figurant sur le site Internet francophonie.org : « La langue et la culture sont indissociables de la Francophonie ». [https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/DLFCD\\_web.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/DLFCD_web.pdf).

<sup>7</sup> Depuis 1975 l'Association des Professeurs de Français en Grèce déploie son action dans les domaines de la promotion, du développement et de la diffusion de la langue et de la culture françaises. APF. (s.d.). Agir et œuvrer ensemble. <https://apf.gr/association/>.

<sup>8</sup> AssociatiHJ [www.facebook.com/groups/120646698019843](https://www.facebook.com/groups/120646698019843).

représentations positives que nous avons de la France ont ainsi engendré le désir, à notre retour en Grèce, d'examiner dans un contexte plus large, si, et le cas échéant, comment les stéréotypes reproduits sur la Grèce et les Grecs dans les médias d'un pays dont on a les meilleures représentations (de la France en occurrence), peuvent affecter les professeurs qui enseignent comme langue étrangère la langue de ce pays (les professeurs Grecs de FLE dans notre cas). Bien entendu, il ne s'agit pas de stéréotypes reproduits dans les médias français à propos des Grecs au cours d'une période indéterminée, mais au cours d'une période bien spécifique : celle de la crise économique grecque qui a éclaté au début des années 2010. Étudier donc comment les professeurs Grecs de FLE portent en eux la reproduction de stéréotypes sur la Grèce et les Grecs des médias Français durant la période de la crise économique grecque, a été fixé comme cadre fondamental de notre problématique : est-ce que, dix ans plus tard, certains stéréotypes sur la Grèce et les Grecs alors véhiculés par la presse, ont laissé des traces chez les enseignants grecs de FLE ou pas ?

Pour atteindre notre objectif, nous avons décidé de recourir à l'outil des entretiens. Les participants seraient des professeurs Grecs de FLE qui ont connu la crise. L'objectif serait de mettre en lumière leurs représentations actuelles de la langue et culture françaises, de première main. En outre, partant du point, comme il a été montré dans diverses études, que ces représentations sont positives<sup>9</sup> bien que stéréotypées, et supposant, comme nous l'avons vu avec l'article de *voxeurop.eu*, que nombre de stéréotypes sur la Grèce ont été reproduits pendant la période de la crise par les médias, nous nous sommes demandé quelles seraient les retours des professeurs Grecs de FLE dans le cas où nous les mettrions en contact avec des publications de l'époque qui reproduisaient des stéréotypes négatifs sur la Grèce et les Grecs. Dix ans plus tard, reconnaîtraient-ils les stéréotypes reproduits à propos de la Grèce et des Grecs dans les médias français ? Leurs représentations positives de la France seraient-elles affectées par une médiatisation éventuellement

---

<sup>9</sup> Dans leur étude des biographies langagières multimodales de futurs enseignants d'espagnol en Allemagne, Melo-Pfeifer et Chik (2020) ont observé que ce public développe une relation émotionnelle avec son objet d'enseignement, fondée sur des représentations sociales positives de la langue et de sa diffusion, elles-mêmes créées lors de voyages à l'étranger ou au cours de l'apprentissage de cette langue à l'école. Dans une autre étude de Melo-Pfeifer (2019 ; cité dans Melo-Pfeifer, 2019, p. 593) où on a demandé à des futurs enseignants de français et d'espagnol de dessiner ce qu'ils considèrent être le profil d'enseignant de ces langues, il a été démontré que dans leurs portraits ces enseignants représentent des enseignants-incarnations d'une médiation langue-culture : ainsi, ils dessinent les enseignants de français portant des bérets basques ou des baguettes et des enseignants d'espagnol portant des sombreros ou jouant de la guitare. Enfin, dans l'étude de Dervin et Suomela-Salmi (2007) où l'on a cherché à savoir, entre autres, quelles étaient les représentations des étudiants finlandais de français langue étrangère sur la langue française et les Français en général, il s'est avéré que ces représentations étaient en tout positives (p. 71).

critique ? Quel est aujourd'hui l'effet des propos sévères, apologétiques, injustifiés ou justes sur la situation en Grèce au moment de la crise dont font cas les médias français de l'époque ? Affecteraient-ils la foi des professeurs Grecs de FLE dans leur métier ? Ou bien le contenu de ces publications serait-il laissé de côté, oublié, considéré comme anodin, pour ne pas nuire à une vision toujours identique de la France ? Les questions initiales de recherche se formulent donc comme suit :

- 1) Comment les professeurs de FLE reçoivent-ils aujourd'hui, dix ans plus tard, les publications, éventuellement négatives, produites par des médias français sur la Grèce durant la période de la crise économique grecque ? Est-ce que le paramètre du stéréotype est pris en compte dans la réception ? Si oui, de quelle manière ? Sinon, pour quelle(s) raison(s) ?
- 2) Est-ce que les représentations que les professeurs Grecs de FLE ont aujourd'hui de la France, ont été affectées par des images stéréotypées reproduites sur la Grèce et les Grecs au cours de la crise financière grecque ? Si oui, de quelle manière ? Sinon, pour quelles raisons ?

Nous émettons ainsi l'hypothèse que

- a) les professeurs grecs de FLE reconnaîtront les stéréotypes reproduits sur les Grecs et la Grèce dans les publications françaises de l'époque,
- b) que leurs représentations positives de la France ont été influencées par certains stéréotypes diffusés dans les médias français, et que
- c) les stéréotypes des uns et représentations des autres se nourrissent d'une relation complexe entre la France et la Grèce qui évolue de manière à favoriser la culture autant de stéréotypes que des représentations, depuis fort longtemps.

Pour savoir de quoi on parle, il convient de commencer par définir les notions de la *représentation* et du *stéréotype*, concepts fondamentaux de cette thèse, et d'examiner la relation qui existe entre les deux ; pour que l'on puisse, ensuite, examiner la manière dont chacun de ces concepts ainsi que la relation entre les deux trouve sa place dans le domaine de l'enseignement des langues qui est aussi le nôtre. C'est ce qui sera tenté de faire dans REPRÉSENTATIONS,

STÉRÉOTYPES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES, la première partie de cette thèse. La deuxième section, dont le titre est MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES, est divisée en trois parties. Dans la première, la partie théorique, nous présentons les méthodes et les outils que nous utiliserons pour obtenir les réponses à nos questions de recherche. Dans cette partie, il s'agit d'exposer les outils de recherche disponibles pour la collecte de données, les confronter aux besoins de notre recherche et sélectionner celle qui convient le mieux pour répondre à nos besoins, quitte à ce que l'on ait recours à des réajustements, effectués toujours dans le cadre de cette collecte de données. Les besoins de notre recherche associées aux conditions de travail imposées par la pandémie ont conduit notre choix vers l'outil du groupe de discussion sur une plateforme synchrone, à travers l'application Zoom.

Dans la deuxième partie de cette même section, il s'agira de présenter les données recueillies grâce au groupe de discussion et d'effectuer une première analyse des réponses en suivant les axes établis pour les questions posées aux participants. Dans la troisième partie, il s'agira de procéder à une synthèse et interprétation des propos et échanges collectés.

Étant donné que les stéréotypes observés dans les extraits de la presse retenus et les représentations qu'ils suscitent sont des résurgences, des reprises de thèmes et attitudes déjà observés dans le passé, la troisième section appelée LA GRÈCE VUE DE LA FRANCE - BREF PARCOURS HISTORIQUE DES STÉRÉOTYPES FRANÇAIS SUR LES GRECS sera consacrée à une esquisse de cadrage diachronique des stéréotypes qui voient le jour en France concernant la Grèce et les Grecs à travers l'interaction entre les deux cultures. Les représentations ne peuvent exister par elles-mêmes. Du fait que le corpus sur lequel repose le travail du groupe de discussion met en avant des stéréotypes français sur les Grecs, c'est cette perspective qui sera adoptée pour l'esquisse de ce cadre diachronique d'interaction culturelle qui, nous espérons, pourra éclairer les propos recueillis d'une lumière nouvelle qui explique, du moins en partie, le rôle particulier de la mise en abyme dans le dialogue des regards entre les deux peuples.

Enfin, dans la quatrième partie, dont le titre est CONCLUSION ET DISCUSSION, nous allons synthétiser les résultats collectés lors du processus de recherche avec le retour historique des stéréotypes sur les Grecs afin de voir si nos hypothèses de recherche ont été confirmées ou non.

La conclusion sera suivie des ANNEXES qui contiennent la transcription des échanges au sein du groupe de discussion et leur traduction ainsi que des tableaux du traitement des données produites.





# 1. REPRESENTATIONS, STEREOTYPES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

## 1.1 La représentation

Du point de vue étymologique, le mot *représentation* vient du latin *representatio* et signifie l' « action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un »<sup>10</sup>.

La notion de représentation se rencontre dans les études sur l'appropriation et la transmission de langues depuis nombre d'années. On reconnaît déjà comme fait établi que les représentations que les locuteurs se font de langues dont ils se servent, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts par rapport à d'autres langues, jouent un rôle majeur aux procédures et stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène, 1997 ; cité dans Castellotti & Moore, 2002, p. 7).

Les premières recherches sur la perception des langues par les locuteurs ont commencé à être menées dans les années 1960, à travers le prisme de la notion d'*attitudes*. D'après Castellotti et Moore (2002), ces études « explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs » (p. 7).

Bien que les notions d'*attitudes* et de *représentations*, qui trouvent leurs origines dans le domaine de la psychologie sociale, aient beaucoup en commun, la plupart des chercheurs préfèrent les séparer. Ainsi, une *attitude* est généralement définie comme « une (pré)-disposition apprise, latente, psychique, d'une durabilité relative, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde, 1981, cité dans Hufeisen et Neuner, 2004, p. 162). Les informations donc qu'une personne possède sur un objet particulier constituent les croyances qu'elle a sur cet objet. Celles-ci à leur tour, peuvent dériver d'informations objectives ou de préjugés et stéréotypes. Elles peuvent aussi changer ou évoluer (Castellotti & Moore, p. 7-8).

La notion de représentation, quant à elle, a été répandue dès les débuts de la sociologie par Durkheim (1968), qui dans son œuvre *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, parle de représentations religieuses collectives – les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'ailleurs religieuses (p. 20-21) – et voit dans la nécessité de chacun à appartenir à un groupe social la raison qui le conduit à avoir une vision du monde particulière et à découper le réel en catégories qui « expriment les rapports les plus généraux »

---

<sup>10</sup> Représentation. (1986). Dans *Petit Robert*, p. 1676.

entre les choses et « dominant tout le détail de notre vie intellectuelle »:

Si donc, à chaque moment du temps, les hommes ne s'entendaient pas sur ces idées essentielles, s'ils n'avaient pas une conception homogène du temps, de l'espace, de la cause, du nombre, etc., tout accord deviendrait impossible entre les intelligences et, par suite, toute vie commune. Aussi la société ne peut abandonner les catégories au libre arbitre des particuliers sans s'abandonner elle-même [...] C'est l'autorité-même de la société, se communiquant à certaines manières de penser qui sont comme les conditions indispensables de toute action commune. La nécessité avec laquelle les catégories s'imposent à nous n'est donc pas l'effet de simples habitudes dont nous pourrions secouer le joug avec un peu d'effort ; ce n'est pas davantage une nécessité physique ou métaphysique, puisque les catégories changent suivant les lieux et les temps ; c'est une sorte particulière de nécessité morale qui est à la vie intellectuelle ce que l'obligation morale est à la volonté (p. 26-27).

Les psychosociologues ont, plus tard, remplacé le terme « collectif » au profit du terme « social » afin de mettre en lumière la dimension sociale et pratique de la représentation. Pour Jodelet alors (1989), la représentation a une « visée pratique » (p. 36), pour Doise (1976) elle est « anticipatrice » (p. 117)<sup>11</sup>, pour Abric (1994) elle est un « guide pour l'action » (p. 13)<sup>11</sup>, tandis que pour Roussiau et Bonardi (2001) une représentation « sert à agir sur le monde et autrui » (p. 18-19)<sup>11</sup>.

Au sein de la psychologie sociale les définitions traditionnelles de la représentation se concentrent sur trois aspects : le rôle important que joue la communication dans la création des représentations, la re-construction de la réalité, et la maîtrise de l'environnement par le biais de son organisation (Castellotti & Moore, p. 8). Comme le notent Bonardi et Roussiau :

Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes. (1999, p. 25)

---

<sup>11</sup> Cité dans Débono (2012, p. 139).

Dès 1961, Moscovici avait mis l'accent sur la contribution de deux processus à la création et au fonctionnement des représentations : les processus de l'*objectivation* et de l'*ancrage*. Dans le processus d'*objectivation*, l'individu rend en effet concret ce qui est abstrait. Il y arrive par sélectionnant les informations qui lui sont plus expressives et par les transformant en images signifiantes plus simplifiées et plus faciles pour la compréhension (Castellotti & Moore, 2002, p. 8-9). Dans le processus de l'*ancrage*, les éléments moins familiers sont ancrés dans le système de pensée préexistant. D'après Guimelli (1994) « l'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (p. 14). En d'autres mots, c'est un moyen de rendre intelligibles des éléments nouveaux ou étrangers ; cela améliore la communication en fournissant des outils communs pour l'analyse des événements (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

Dans le domaine de la didactique des langues (DDL) on cite souvent la définition de Jodelet (1989). D'après celle-ci, la représentation sociale constitue :

« une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique » (p. 36)

C'est sur cette base psychosociologique que la notion didactique de « représentation interculturelle » a été élaborée (Auger, 2007, p. 18-24). Débono (2012) propose une définition plus large selon laquelle la représentation est :

(...) un acte de connaissance (et résultat de ce processus) qui consiste à construire / co-construire une « image » de soi et de l'autre (auto/hétéro-représentation) que l'on rencontre ou s'apprête à rencontrer. Cette construction d'une image d'altérité, que l'on rend aussi « présente » [...] n'est pas figée, mais dynamique : c'est une connaissance en mouvement, amenée à évoluer dans et par la rencontre. (p. 139)

La notion de représentation introduit ainsi une dimension visuelle : la création de l'image de soi et de l'autre laquelle est co-crée par le biais du contact avec l'autre.

Représentation et didactique sont forcément liées étant donné que, pour citer Benveniste (1966), « le langage *re-produit* la réalité. Cela est d'entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage » (p. 25). Évidemment, il ne s'agit pas ici pour un linguiste d'examiner la justesse de ce qui est décrit, mais plutôt d'admettre que le locuteur représente constamment le monde à travers son discours et que les représentations jouent un rôle important dans la construction du sens (Auger, 2007, p. 18).

Dans le cas de représentations interculturelles, l'utilisateur fait partie d'une communauté nationale, les représentations des autres groupes nationaux dépendant « de celles transmises par la communauté de départ ainsi que de celles que les autres communautés font circuler » (Auger, 2007, p. 19). D'ailleurs, comme le notent Guimelli et Rouquette (1994) les représentations sociales sont informées par les événements et « ont une Histoire » (p. 260).

En didactique des langues, et notamment au sein de la sociolinguistique, nombre de travaux ont été menés sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages (Lafontaine, 1986 ; Matthey, 1997b ; cités dans Castellotti & Moore, 2002, p. 9). En DDL (didactique des langues) l'objet de l'apprentissage n'est pas seulement d'acquérir un savoir mais de s'approprier aussi d'usages contextualisés et diversifiés de la langue, notamment dans le domaine de l'interaction (Castellotti & Moore, 2002, p. 9). Dans ce processus entrent en jeu de nombreux facteurs tels que des facteurs économiques, sociaux, idéologiques ou affectifs. Cette hétérogénéité de la notion de représentation ne constitue pas un obstacle. Au contraire, elle rend le concept de représentation « particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

En ce qui concerne la linguistique de l'acquisition, il a été démontré que les représentations que l'on a de sa langue maternelle, de la langue à apprendre et des différences entre les deux, influencent les stratégies d'apprentissage des apprenants qui se construisent une représentation de la distance inter-linguistique séparant leur langue maternelle de celle à apprendre (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

On assiste donc à un passage de la recherche sur les attitudes – qui mettent en évidence une position généralement stable pour un locuteur ou un groupe – à une tentative de comprendre l'interaction dynamique qui réside dans la construction des connaissances et des savoir-faire

langagiers (Castellotti & Moore, 2002, p. 9). Dans ce cas, la représentation, sert à découper le réel pour un groupe donné, en lui permettant d'omettre certains éléments considérés comme inutiles, et de conserver ceux qui sont appropriés aux opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation a un sens (Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Ainsi, on ne peut pas dire qu'il y a des représentations qui sont meilleures que d'autres. Mais du moment où elles servent de 'condensé d'expérience' (Kayser 1997, p. 7 ; cité dans Castellotti & Moore, 2002, p. 10), on peut dire que les représentations « donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements » (Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Py (2000) fait même une distinction entre les représentations de référence comme il les appelle, celles qui sont en mémoire et servent de repères aux participants, et les représentations d'usage qui évoluent suite à leur formation dans le contexte de l'interaction (cité dans Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Cela signifie que les recherches faites sur les représentations reposent sur deux postulats : a) que l'on peut détecter des indices, principalement discursives, de l'état d'une représentation, ainsi que des indices de son évolution dans le contexte. On peut donc se focaliser sur le fait que les représentations évoluent et, par conséquent, on peut les modifier, et b) qu'il existe une très forte corrélation entre le processus d'apprentissage et les représentations, ces dernières pouvant accélérer ou ralentir l'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Se révèle ainsi la double nature des représentations, statique et dynamique à la fois, tout comme l'importance de l'étude des représentations qui sont nécessaires pour la compréhension meilleure des phénomènes associés à l'apprentissage des langues et pour l'implémentation des actions pédagogiques pertinentes (Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Suite au parcours des propriétés essentielles du concept de représentation, telles qu'elles se circonscrivent dans les domaines de la sociologie, sociopsychologie, psychologie sociale et didactique de langues, l'unité qui suit se penche sur le concept de stéréotype. La représentation y est-elle liée ? Et si oui, comment ?

## 1.2 Le stéréotype

D'après Porcher (1995) représentation et stéréotype sont liés, le stéréotype étant « une représentation partielle appauvrissant la réalité » (p. 64). Dans la même logique, Cotton (2012)

note qu'un stéréotype consiste en effet en une représentation « clichée » d'une réalité qui réduit celle-ci à un trait (p. 447).

Du point de vue étymologique, le mot « stéréotype » vient des mots grecs *stereos* (solide) et *typos* (caractère, empreinte). Le terme « stéréotype » a été utilisé pour la première fois dans l'imprimerie - dont l'utilisation à une échelle industrielle est attribuée aux français Louis-Etienne Herhan et Firmin Didot en 1797 - pour désigner ce qui est « imprimé avec des planches stéréotypées, clichées »<sup>12</sup>.

La définition de Lippmann (1922) d'après laquelle les stéréotypes sont « des images dans nos têtes » (p. 3) que nous utilisons comme des « cartes » (p. 11) afin de s'orienter dans un monde « trop important, trop complexe, et trop changeant pour une connaissance directe » (p. 11), reste la définition sociologique la plus classique et généralement acceptée à ce jour.

Toutefois, selon Bottom et Dejun (2007, p. 6) plusieurs éléments de preuve donnent à penser qu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, les mots « stéréotype » et « stéréotypé » étaient déjà utilisés bien avant leur invention par Lippmann, dans des expressions désignant des processus mentaux tels que « pensée stéréotypée » et « stéréotypique » (Lebedko, 2013, p. 5-6). Toujours d'après Bottom et Dejun (2007, p. 6), Lippmann a redéfini le terme pour désigner « une idée préconçue et trop simplifiée des caractéristiques qui illustrent une personne, une situation, etc. ; une attitude fondée sur une telle idée préconçue et une personne qui semble se conformer étroitement à l'idée d'un type ».

Dans le domaine de la communication interculturelle, de nombreuses études ont abordé les stéréotypes, en termes de définition, de contenu, de nature, de fonctions, etc., sous différentes perspectives. Selon ces perspectives, les définitions varient.

Du point de vue de la *sociologie*, les stéréotypes sont considérés en tant que cognitions d'un groupe sur un autre groupe (Elligan 2008 ; cité dans Lebedko, 2013, p. 6.) ou en tant qu'images standardisées trop simplifiées (Moore 2006 ; cité dans Lebedko, 2013, p. 6.).

La *psychosociologie* se concentre sur les fonctions psychosociologiques en attribuant des caractéristiques négatives au stéréotype, lequel est considéré comme stable, en renforçant les préjugés, et en stipulant les barrières dans la communication (Bartminski, 2017, p. 119).

La *psychologie sociale* traite les stéréotypes sur la base des individus et des groupes, les considérant comme des facteurs centraux de toute société et importants dans les perceptions

---

<sup>12</sup> Stéréotype. (1986). Dans *Petit Robert*, p. 1863.

intergroupes. McGarty, Yzerbyt & Spears (2002, p. 1) ont développé trois principes pour la compréhension des stéréotypes : a) « les stéréotypes sont des aides à l'explication », ce qui implique que leur formation peut aider la personne qui les perçoit à donner un sens à une situation b) « les stéréotypes sont des dispositifs d'économie d'énergie », ce qui implique qu'ils peuvent réduire l'effort cognitif de la personne qui les perçoit, et c) « les stéréotypes sont des croyances de groupe partagées », ce qui implique que les normes des groupes sociaux sont partagées par la personne qui les perçoit. De surcroît, Leyens, Yzerbyt & Schadron, (1996, p. 24) notent qu'utiliser un stéréotype, ne se restreint pas qu'à la formulation d'une théorie mais à « considérer que tous les membres d'une catégorie telle qu'un groupe ethnique partagent les attributs contenus dans les stéréotypes ». Attribuer donc une caractéristique stéréotypée à un individu, rend cet individu « interchangeable avec les autres membres » de son groupe. La psychologie sociale considère également les stéréotypes comme des unités sur lesquelles se fonde la perception ethnocentrique (Lebedko, 2013, p. 6-7). En ignorant les différences subtiles entre les membres des groupes, les individus dans une société et l'application de catégories générales, les généralisations peuvent conduire à des stéréotypes (Stewart & Bennett, 1991, p. 164<sup>13</sup>).

La *linguistique cognitive* (qui étudie la relation entre la cognition et l'esprit humain, le comportement linguistique et les capacités cognitives, et la manière dont la langue reflète les schémas de pensée) considère les stéréotypes comme une catégorie mentale que les gens appliquent facilement à tous les membres de cette catégorie (Lebedko, 2013, p. 7). D'après Pinker (2003) « la capacité des gens à mettre de côté les stéréotypes lorsqu'ils jugent un individu est accomplie par leur raisonnement conscient et délibéré ». Ainsi, lorsqu'ils sont distraits ou qu'ils doivent réagir rapidement, les gens « sont plus susceptibles de juger qu'un membre d'un groupe ethnique possède tous les traits stéréotypés de ce groupe ethnique » (p. 205)<sup>14</sup>.

L'*ethnolinguistique* (qui étudie la langue en tant qu'aspect de la culture, l'influence de la langue sur une culture et vice-versa, et l'identité culturelle/ethnique) considère le stéréotype comme une construction mentale en corrélation avec une vue d'ensemble naïve (Prokhorov, 2006, cité dans Lebedko, 2013, p. 8). Bartminsky (2009 ; cité dans Lebedko, 2013, p. 8) définit le stéréotype comme « une combinaison stable, i.e. récurrente mais non accidentellement émergente,

---

<sup>13</sup> Cité dans Lebedko, 2013, p. 6-7.

<sup>14</sup> Notre traduction. Texte original : « ... peoples ability to set aside stereotypes when judging an individual is accomplished by their conscious, deliberate, reasoning » [...] People « are more likely to judge that a member of an ethnic group has all stereotyped traits of a group ».



d'[éléments sémantiques et/ou formels] fixés dans la mémoire collective au niveau concret des lexèmes correspondants ». Comme le note Lebedko (2013, p. 8) les stéréotypes ethniques sont souvent grossiers, abusifs et utilisés délibérément pour humilier les gens.

La *sémiotique*, qui étudie des signes et des symboles et leur fonction dans les langues artificielles et naturelles, ainsi que des signes et des symboles du comportement communicatif exprimé à la fois dans le langage et dans la communication non verbale, considère les stéréotypes comme une sorte de processus et le résultat d'un comportement communicatif conforme à des modèles sémiotiques qui dépendent de principes techniques et sémiotiques acceptés dans une société donnée et mis en œuvre dans des standards et des normes<sup>15</sup>. D'après Gu (2009), les stéréotypes « peuvent être fidèles à la réalité pendant un certain temps... mais compte tenu du dynamisme des signes, ils peuvent aussi changer » (p. 11)<sup>16</sup>.

Au sein de l'*analyse du discours*, finalement, les stéréotypes sont considérés comme des « déclarations idéologiques culturelles » et des surgénéralisations (Scollon & Scollon, 2000, p. 155).

Nous constatons que dans ces définitions des stéréotypes il n'est pas question de fausseté des croyances ou de rigidité. En effet, comme le note Dennis (2011, p. X) les stéréotypes diffèrent de décennie en décennie et même quelques-uns peuvent devenir plus ou moins favorables (Madon et al., 2001, p. 1008). Babad (1983) va même plus loin pour affirmer que même si les généralisations que nous faisons quand on stéréotype sont distordues, « beaucoup de stéréotypes peuvent avoir un fond de vérité et un noyau de vérité » (p. 75). Vrais ou faux, rigides ou flexibles, ce qui est alors essentiel de comprendre, d'après Hogg et Vaughan (2010, p. 34) est que *les stéréotypes sont utilisés pour désigner les relations entre groupes*.

Avec sa théorie d'identité sociale, Henry Tajfel (1981) place les stéréotypes dans un contexte d'appartenance à un groupe. Selon cette théorie, si les hommes s'identifient à un groupe en formant une identité sociale, c'est pour développer leur respect de soi et se différencier d'un groupe externe en le dénigrant (p. 115). À cet égard, le stéréotype englobe les perceptions identitaires et la cohérence des groupes, fournissant « des grilles de lecture par la comparaison et

---

<sup>15</sup> Lebedko, 2013, p. 9.

<sup>16</sup> Notre traduction. Texte original : « they may be true to life for a certain period or time... but taking into account the dynamism of signs, stereotypes may also change ».

l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes » (Castellotti & Moore 2002). Dans ce cas, ce qui est important n'est pas de décider si un stéréotype est « vrai »,

(...) mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes. (p. 8)

Pour les besoins de la présente recherche, il sera appliquée une approche interdisciplinaire qui aborde le concept du stéréotype du point de vue de la *psychologie sociale* et de l'*ethnolinguistique*.

### 1.3 Stéréotypes, préjugés et catégorisation sociale

La littérature sur la nature des stéréotypes met en évidence la controverse que suscitent les stéréotypes tant d'un point de vue théorique que pratique. D'un point de vue théorique, les stéréotypes sont à la fois naturels et non naturels (Lebedko, 2010). Cette idée a donné lieu à de nombreuses discussions puisque s'il est naturel de stéréotyper, il est alors naturel d'utiliser des stéréotypes.

En tant que produits cognitifs du processus de catégorisation, les stéréotypes sont naturels. Ils sont considérés comme positifs car dans le cadre d'une communication interculturelle ils préparent les participants au contact entre deux cultures et atténuent le choc culturel (Lebedko, 2010, p. 169). Un autre argument qui soutient l'aspect positif des stéréotypes est le principe d'économie d'effort cognitif facilitant la perception des « autres » cultures (Brislin, 1993 ; Ter-Minasova, 1996 ; cités dans Lebedko, 2010, p. 169).

Par ailleurs, les stéréotypes ne sont pas naturels parce qu'ils reposent sur la surgénéralisation et la simplification ; ce qui explique pourquoi ils conduisent très souvent à des conflits (Archer, 1991 ; Brislin, 1993 ; Carroll, 1991 ; Gudykunst & Kim, 1995 ; Stewart & Bennett, 1991 ; Valdes, 1993 ; cités dans Lebedko, 2010, p. 169). En outre, ils deviennent dangereux lorsqu'ils concernent certaines catégories (comme la race, l'ethnicité, le sexe, etc.) qui peuvent être utilisées à des fins d'oppression et de discrimination (Pinker, 2003, p. 201).

La plupart des chercheurs actuellement considèrent le stéréotype comme un processus cognitif normal de *catégorisation*. Le champ épistémologique qui s'occupe du concept de la *catégorisation* est la psychologie cognitive de la *perception*, car quand on catégorise, on ne

s'intéresse pas seulement au *produit* ; on s'intéresse principalement au *processus* de catégorisation qui, selon Salès-Wuillemin (2006, p. 11), « renvoie à une activité mentale qui consiste à organiser et à ranger les éléments d'information – appelés les données – qui sont collectées dans le milieu environnant ». Ces données sont collectées par les cinq sens et se regroupent en classes sur la base de leurs points communs qui s'appellent des propriétés (Salès-Wuillemin, 2006, p. 11).

À son tour, le processus de catégorisation a besoin d'une simplification de la réalité qui s'effectue grâce à l'accentuation de ressemblance des points communs au sein d'une même catégorie et l'accentuation des différences des catégories entre elles (Salès-Wuillemin, 2006, p. 11). Les axes servant de point de comparaison pour la détermination des similitudes ou des différences entre objets peuvent être l'aspect physique, la fonction, la proximité spatiale etc. (Salès-Wuillemin, 2006, p. 12).

Le contenu des catégories n'est pas stable car la « lecture » des situations change constamment. Alors les objets peuvent changer de catégorie. Comme le note Sales-Wuillemin (2006, p. 12), un rondin de bois peut être utilisé pour s'asseoir ou comme un projectile s'il est question de se défendre contre quelqu'un. Toutefois, il faut noter que la présence d'objets au sein d'une catégorie n'assure pas la similitude de ces objets; ça veut dire seulement que « certains remplissent mieux le critère que d'autres » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 13).

Le concept de catégorisation a été repris par la psychologie sociale afin d'étudier les relations sociales. Cependant, ce transfert du champ de la psychologie cognitive à celui de la psychologie sociale n'a pas été aisé puisque dans le cas de la psychologie sociale on ne catégorise pas d'accessoires mais des individus ou des thèmes de société, ce qu'on appelle des « objets sociaux » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 13).

Ce changement d'objet de catégorisation affecte non seulement les informations que le sujet choisit afin de faire sa catégorisation, mais avant tout affecte les relations que le sujet entretient par la suite avec les « objets » qu'il a catégorisés (Salès-Wuillemin, 2006, p. 13). Cela arrive notamment, car à partir du moment où un individu catégorise un autre, il devient « lui-même directement impliqué dans l'opération de catégorisation » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 13). Si par exemple, je catégorise quelqu'un comme journaliste, je me positionne tout de suite comme semblable ou différent.

Les recherches sur la catégorisation sociale s'intéressent soit au *produit* de la catégorisation, soit à son *processus*. Lorsqu' on parle de *produit* de catégorisation on parle des

groupes sociaux (Salès-Wuillemin, 2006, p. 14-15). Dans ce cas, « la catégorie correspond à un *ensemble d'individus* regroupés parce qu'ils partagent un certain nombre de traits communs (comme l'âge, le sexe, la religion, la culture, l'origine sociale) » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 14-15). Lorsqu'on parle de *processus* de catégorisation, on parle de l'analyse des « *opérations mentales* (l'identification, la reconnaissance, le classement, la mémorisation des objets) que sous-tend le recours à une organisation catégorielle » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15). Dans ce cas, on peut étudier les mécanismes cognitifs qui entrent en jeu lors de la perception d'un ou des groupes sociaux, leurs effets, ainsi que la manière dont évoluent les relations intra et intergroupes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15).

Toutefois, il n'est pas nécessaire de considérer ces deux orientations comme antagonistes ; elles peuvent aussi bien être complémentaires (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15). Pour reprendre les termes de Tajfel (1978) « la différence entre les deux peut être décrite en disant que les contenus sont les produits finalisés des processus (...) mais la différence n'est pas forcément aussi claire qu'il n'y paraît, parce que les contenus de nos cognitions déterminent nos comportements, et les processus sous-jacentes doivent à leur tour être inférés de ces comportements » (p. 302).

Stéréotypes et préjugés sont aussi distincts que liés, le *préjugé* étant considéré comme « la *correspondance attitudinelle* des stéréotypes » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15). Dès 1954, Allport (1979) avait établi le rapport entre attitude et préjugé en disant que le préjugé est une « *attitude* adverse ou hostile envers une personne qui appartient à un groupe, simplement parce qu'elle appartient à ce groupe et est ainsi présumée avoir les mêmes traits désagréables attribués à ce groupe » (p. 7)<sup>17</sup>. En complétant Allport, Fischer (1987, p. 104) a postulé que le préjugé est « une attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale [...] dont le but est d'établir une différenciation sociale ».

Le stéréotype agit en tant que « rationalisation » et « justification » du préjugé, c'est pourquoi on dit qu'il est plutôt associé avec le côté cognitif de l'attitude, tandis que la discrimination qui en résulte – qu'elle soit négative ou positive – est liée à la dimension conative de l'attitude (Salès-Wuillemin, 2006, p. 16).

---

<sup>17</sup> Allport, G.W. (1992). *The nature of prejudice* (25th anniversary edition). Addison-Wesley, p. 7. Comme le note Allport (1992, p. 6-7), un préjugé peut être aussi positif, mais les préjugés ethniques sont principalement négatifs. On se réfère principalement aux préjugés envers les groupes sociaux et non pas en faveur des groupes sociaux.

Stéréotypes et préjugés participent directement à la catégorisation. Quand on traite de la catégorisation en tant que *produit*, les stéréotypes « correspondent aux traits communément attribués aux membres de la catégorie », alors que le préjugé « correspond à l'attitude développée à l'égard de ce groupe » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 18). Quand on traite de la catégorisation en tant que *processus*, les préjugés et les stéréotypes « sont considérés comme sous-tendant les *opérations mentales* par les individus en référence à un système catégoriel » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 18). Dans ce cas, ce qui nous intéresse c'est d'analyser la manière dont on traite l'information que nous collectons de notre environnement via le filtre de l'organisation catégorielle et d'examiner, tant la manière dont on catégorise les personnes que nous rencontrons, que les conséquences d'une telle catégorisation par exemple, une discrimination au sein des groupes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 18). Ce qui est important de comprendre est que cette catégorisation n'est pas fixe puisqu'elle dépend de nombre de variables. Chaque situation propre invite l'individu à y faire face en fonction de ses connaissances mais aussi en fonction de la situation elle-même. L'accent est mis alors non seulement sur les opérations mentales réalisées par l'individu mais plutôt sur la conception que cet individu a du monde (Salès-Wuillemin, 2006, p. 18-19).

Le concept du stéréotype a connu un développement important dans le domaine de la psychologie sociale, où l'on a initialement tenté de le déconnecter de ses effets négatifs, à savoir la discrimination. Dans cette perspective, le préjugé est vu en tant qu'attitude – est donc mise en lumière sa valeur affective –; le stéréotype est défini comme une croyance – est mise en évidence son aspect cognitif –; et la discrimination est considérée comme un comportement – est mise en avant son aspect conatif (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78). La raison de cette approche doit être recherchée dans la réflexion éthique qui a alimenté le débat social sur la lutte contre la discrimination, une réflexion qui s'est traduite par des politiques d'égalité dans les domaines de l'emploi, des droits civils, de l'éducation, de la santé, etc.

Déjà en 1954, le psychologue Gordon Allport avait conçu et créé une échelle de préjugé et de discrimination. Celle-ci, pour le citer, n'était pas construite mathématiquement mais servait « à attirer l'attention sur l'énorme éventail d'activités qui peuvent découler d'attitudes et de croyances préjudiciables » (1992, p. 14-15). L'échelle, dont une version traduite par nous est proposée ci-dessous, comporte cinq niveaux d'actions négatives, du moins au plus dogmatique ou radical :

1. *Discrimination verbale (Antilocution)*. La plupart d'individus qui ont des préjugés en parlent. Ils partageant les mêmes idées avec des amis, parfois avec des inconnus, et peuvent exprimer librement leur antagonisme. Mais nombre d'entre eux ne dépassent jamais ce degré léger d'action antipathique.
2. *Mise à l'écart (Avoidance)* : Si le préjugé est plus intense, il conduit l'individu à éviter les membres du groupe réprouvé. Dans ce cas, le porteur du préjugé n'inflige pas directement un mal au groupe qu'il réproouve. Il prend entièrement sur lui la charge du retrait.
3. *Discrimination* : Dans ce cas, le porteur du préjugé établit des distinctions préjudiciables de manière active. Il entreprend d'exclure tous les membres du groupe en question de certains types d'emplois, de logements, de droits politiques, de privilèges sociaux etc. La ségrégation est une forme institutionnalisée de discrimination, imposée par la loi ou par coutume.
4. *Agression physique (Physical attack)* : Dans des conditions d'émotion forte, les préjugés peuvent conduire à des actes de violence ou de semi-violence, par exemple, l'éjection forcée d'un lieu ou d'un quartier, ou la profanation des pierres tombales.
5. *Extermination*. Les lynchages, les pogroms, les massacres et les génocides marquent le degré ultime de l'expression violente des préjugés.

Des politiques d'équité afin de lutter contre la discrimination et faire face aux inégalités qui se créent entre « oppresseurs » et « victimes » ont été mises et se mettent en place. Cependant, des problèmes dans l'application de ces politiques se présentent à partir du moment où les individus concernés relèvent du même système (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78). Dans ce cas, il apparaît que ceux qui sont considérés comme les « favorisés » ont des difficultés à accepter qu'ils fassent partie d'un système inégalitaire dans lequel ils occupent la place des « oppresseurs » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78). Par conséquent, ils essayent de rationaliser les paramètres de fonctionnement du système en question. Ayant donc conscience qu'il y a des individus « défavorisés », les « favorisés » tendent à considérer que le mauvais état des « défavorisés » est dû à leur propre défaillance et non à un défaut du système ou à l'attitude ou actions discriminatoires des « favorisés » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 78-79).

Cette optique a suscité l'élargissement de la problématique des stéréotypes. La recherche désormais se penche non seulement sur le simple enregistrement de leur contenu négatif mais également les mécanismes de leur construction, les raisons qui ordonnent leur rigidité (malgré

qu'ils puissent être réfutés), les conséquences de la stéréotypisation sur un plan aussi bien individuel que collectif, et finalement, la mise en évidence des conditions qui favorisent le recours aux stéréotypes (Salès-Wuillemin, (2006, p. 79).

Commençons par l'étude des mécanismes de construction des stéréotypes.

#### 1.4 Le mécanisme de construction des stéréotypes

À l'origine, l'étude des stéréotypes s'attachait à l'analyse de leur *contenu descriptif*, c'est-à-dire, à la recherche tant des éléments qui homogénéisent un groupe que d'éléments qui permettent à un groupe de se différencier d'un autre (Salès-Wuillemin, 2006, p. 80). Graduellement, l'étude des stéréotypes s'est concentrée sur le *processus*, c'est-à-dire sur l'analyse des *contenus* et la mise en relief des *principes organisateurs* à l'origine des stéréotypes. Sont examinées ainsi « les *théories explicatives* qui organisent le contenu et l'orientation des traits du stéréotype » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 80). Dans le cadre de ces analyses ont été étudiés l'effet du *statut de la cible* (supérieur/inférieur, valorisé/dévalorisé) et les *relations intergroupes* en général.

D'autres recherches se sont intéressées à l'analyse des modes d'*élaboration* des stéréotypes, c'est-à-dire à la mise en valeur des processus qui entrent en action lorsqu'on passe de l'observation du comportement d'une partie du groupe à l'observation de la totalité du groupe ; des processus tels que « l'émission des 'jugements' polarisés, la 'surgénéralisation', la 'distorsion de la réalité et les biais dans le souvenir' ainsi que la 'corrélacion illusoire' » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 80).

De plus, à partir du moment où le stéréotype a été défini, il y a eu des recherches sur les *mécanismes de défense* qui garantissent sa conservation et sa résistance au changement ; des mécanismes tels que « 'l'exposition de la perception et de la mémorisation sélectives' des informations, de la 'distorsion perceptive' ou du 'biais de confirmation d'hypothèse' » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 80).

En ce qui concerne les études sur le *contenu* des stéréotypes, elles se sont concentrées principalement sur le repérage des *ressemblances* au sein d'un groupe communautaire ou social ainsi que sur la recherche des traits qui indiquent la spécificité du groupe et le distinguent des autres (Salès-Wuillemin, 2006, p. 83). Dans ce cas, les traits caractéristiques qui pourraient être considérés comme importants au sein d'un groupe sont souvent ignorés s'ils ne répondent pas aux principes déjà mentionnés (la mise en évidence des ressemblances et des traits distinctifs). C'est

pour cette raison que les traits caractéristiques d'un groupe ne sont pas nombreux et ne correspondent pas à la réalité (Salès-Wuillemin, 2006, p. 84).

À partir du moment où ils se sont rendus compte de ces exigences, certains chercheurs ont postulé que la raison pour laquelle on recourt aux stéréotypes est parce que ceux-ci répondent à un objectif. Selon Salès-Wuillemin : « Les stéréotypes ne disent rien de la cible qu'ils décrivent, mais beaucoup de la cible qui les porte » (p. 84). Plusieurs chercheurs se sont ainsi intéressés sur le rôle que les stéréotypes jouent dans les relations intra et intergroupes. Il s'agit dans ce cas d'essayer d'éclaircir les fonctions *explicatives* et *régulatrices* des stéréotypes, ce qui correspond à la mise en lumière de leur dimension cognitive d'une part et affective et fonctionnelle d'autre part (Salès-Wuillemin, 2006, p. 84).

Nombre de chercheurs s'est également intéressé à l'analyse de la relation entre groupes et plus précisément aux relations qui se forment entre groupes majoritaires et minoritaires. Le stéréotype, dans ces cas, est perçu comme *trace* de la relation entre groupes et son rôle est stabilisateur et régulateur (Salès-Wuillemin, 2006, p. 86). D'après cette approche, les groupes censés être dominants développent parfois des stéréotypes « qui *légitiment* cette domination et la discrimination qui en résulte par des *caractéristiques spécifiques de l'exogroupe* » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 86). Afin de justifier cette attitude, les groupes dominants mettent l'accent sur les caractéristiques négatives des groupes dominés.

Comme le note Salès-Wuillemin (2006, p. 87), la discrimination envers un groupe se manifeste souvent soit « dans la *saillance* supposée de l'appartenance groupale » soit « dans le *point de comparaison* qui sert à l'élaboration du stéréotype ». Dans le premier contexte, une personne faisant partie d'un groupe stéréotypé n'est pas vue en tant que personne mais en relation à son appartenance groupale. On parle de *collectivisation*, en l'occurrence (Salès-Wuillemin, 2006, p. 87). Dans le deuxième contexte, le stéréotype attribué à un groupe n'existe pas en soi mais en référence à un groupe dominant. En l'occurrence, on parle d'autocentrisme ou d'ethnocentrisme s'il s'agit des relations ethnoculturelles (Salès-Wuillemin, 2006, p. 87).

Pour ce qui est de l'effet de *collectivisation* dans le domaine interculturel, les recherches de Castel et Lacassagne (1993 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 88) sur les relations franco-maghrébines ont montré que lorsqu'un sujet essaye de décrire une personne faisant partie d'une communauté maghrébine, il ne se réfère pas directement à la personne même, mais au travers de la dénomination du groupe auquel cette personne appartient ; et cela via l'utilisation d'une



dénomination précédée d'un article défini ou indéfini. En ce qui concerne l'effet d'*ethnocentrisme*, plusieurs études dans le cadre des relations interculturelles ont illustré que la formation des stéréotypes au sein des groupes dominants et dominés se fait *en miroir*, le point d'ancrage étant toujours le groupe dominant (Salès-Wuillemin, 2006, p. 88). L'étude d'Ehrenfels (1957 ; cité dans Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996, p. 27) sur les stéréotypes entre Nord et Sud dans 20 pays autour de l'équateur a démontré que les gens du Nord se voient comme forts, courageux et sérieux tandis que les gens du Sud se voient comme artistes, intelligents et généreux. Ce qui est remarquable est que l'auto-description de chaque groupe correspond à sa perception par l'autre groupe (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996, p. 27).

Les fondements de ces perceptions, d'après Hopkins, Regan et Abell (1997) sont complexes et ont affaire avec la compréhension qu'ont les gens du développement inégal de l'urbanisation/industrialisation, des différences de culture religieuse, du climat, etc. (Linssen & Hagendoorn, 1994 ; Penobaker, Rime & Blankenship, 1996 ; cités dans Hopkins, Regan et Abell, 1997, p. 555). Plus intéressant encore, Hopkins, Regan et Abell (1997) remarquent que ces stéréotypes sont constamment recyclés dans les médias populaires contemporains, notamment dans les reportages sur le sport international (Blain, Boyle & O'Donnell, 1993 ; cité dans Hopkins, Regan et Abell, 1997, p. 555).

Pour conclure, on dirait que l'analyse du processus de stéréotypisation nous emmène à considérer que les stéréotypes fonctionnent non seulement en tant que décrypteurs de la réalité sociale mais aussi en tant qu'éléments explicatifs et régulateurs des relations intergroupes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 89). Or, quels pourraient être les effets d'un stéréotype, tant au niveau personnel que groupal ?

## 1.5 Les effets de la stéréotypisation

### 1.5.1 Les effets au niveau individuel

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur l'ouvrage de Salès-Wuillemin de 2006 « La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale » dans lequel est présenté un aperçu des travaux de psychologie sociale qui portent sur la catégorisation et les stéréotypes. Il s'agit pour nous d'un ouvrage faisant autorité auquel nous allons nous y référer abondamment, car

nous croyons qu'il est nécessaire afin que notre analyse d'entretiens puisse être suivie par le lecteur.

D'après ce que les recherches sur les effets des stéréotypes à un niveau groupal ont démontré, les individus soumis à des comportements stéréotypés ont tendance à développer des dispositions à échouer, ainsi qu'une attitude d'évitement ou d'auto défaite (Salès-Wuillemin, 2006, p. 102). En quête des raisons psychologiques derrière cette réaction, l'interprétation avancée est que l'individu a peur du succès car, s'il réussit, il ne se conformera plus au préjugé et au stéréotype qui lui sont attribués et craint qu'il sera encore plus rejeté par les membres de l'exogroupe ou même d'être rebuté par des membres de son propre groupe (Salès-Wuillemin, 2006, p. 102). Aussi étonnant que cela puisse paraître à première vue, cet effet a été démontré dans nombre d'études, dont la plus célèbre menée par Clark et Clark en 1947 (cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 103<sup>18</sup>).

Autre conséquence possible que le stéréotype peut avoir sur l'identité individuelle est un phénomène connu sous le nom d'*effet Pygmalion*<sup>19</sup>. D'après ce phénomène les individus ont tendance à s'ajuster au jugement, positif ou négatif, qui est émis à leur rencontre. C'est Rosenthal et Jacobson (1968; cités dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 104) qui ont essayé de montrer expérimentalement cet effet. Étant donné qu'il ne serait pas approprié pour des raisons éthiques de

---

<sup>18</sup> La recherche a été menée auprès de 253 enfants d'origine Noire américaine entre 3-7 ans : 134 n'avaient aucune expérience de mixité raciale (Arkansas), tandis que 119 en avaient une telle expérience (Massachusetts). Les enfants ont été confrontés à deux paires de poupées. Chaque paire était composée d'une poupée noire et d'une poupée blanche ; c'était leur seule différence. Et afin d'éviter tout parti pris vestimentaire, les poupées étaient nues avec une couche. Pour s'assurer que les enfants reconnaîtraient la couleur de la poupée et donc son appartenance ethnoculturelle, on leur a donné la consigne : « Donne-moi la poupée qui ressemble à un enfant noir / blanc ». Pour faciliter l'expression des stéréotypes chez les enfants, on leur avait donné des instructions leur permettant d'exprimer leurs préférences : « Donne-moi la poupée avec laquelle tu préférerais jouer / qui est belle / qui a l'air méchant / qui a une belle couleur ». Enfin, pour vérifier l'auto-catégorisation de chaque enfant, on leur a donné la consigne : « Donne-moi la poupée qui te ressemble ». Les résultats ont été frappants. En effet, si les enfants étaient généralement capables d'identifier l'appartenance des poupées en fonction de leur couleur de peau, seuls 66% d'entre eux ont pu s'auto-catégoriser correctement, 33% d'entre eux ayant donné la poupée blanche comme réponse correcte. Par ailleurs, un pourcentage de 60% a exprimé une opinion positive sur la poupée blanche (elle est belle, avec une belle couleur) tandis qu'un pourcentage presque égal (59%) s'est exprimé négativement vis-à-vis de la poupée noire en la trouvant comme méchante. Les chercheurs attribuent ces résultats au fait que la structure des attitudes à l'égard des différentes communautés ethniques se forme à l'âge de 4-5 ans. Cette structure attitudinelle est « le reflet d'un conformisme à la norme dominante dans l'environnement immédiat des individus » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 104) ; un conformisme qui laisse des traces chez les sujets, les menant, selon Clark et Clark (1947), à mettre en œuvre des processus de rationalisation qui leur permettent de réduire la dissonance cognitive résultant de ce conformisme (cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 104).

<sup>19</sup> Le phénomène est connu sous d'autres appellations : « self-fulfilling prophecy » (Merton, 1948), « expectancy confirmation » (Darley et Fazio, 1980) ou « behavioral confirmation » (Snyder, 1984). Dans le domaine de l'éducation on parle aussi « d'effet maître ». Cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 104).

montrer un individu s'ajuster à des jugements négatifs, l'expérimentation n'a été portée que sur des ajustements à des jugements positifs.

Au terme d'un processus complexe et fastidieux mené en 3 phases et qui a duré 2 ans au sein de l'école élémentaire « Oak School »<sup>20</sup>, les chercheurs ont conclu que lorsqu'un enseignant a des attentes à l'égard d'un élève (positives ou négatives), celui-ci a tendance à s'y conformer (Salès-Wuillemin, 2006, p. 106). Une analyse plus détaillée des résultats a montré que cette conformation aux attentes dépend de facteurs tels que le niveau de l'élève, son origine culturelle et son âge<sup>21</sup>, mais il est important de noter que les élèves ont tendance à se conformer aux attentes de leurs enseignants. La raison de ce phénomène a été attribuée par les chercheurs à la relation asymétrique qui existe entre l'enseignant et l'élève, car l'enseignant a du pouvoir, plus de connaissances et est souvent l'objet d'admiration de la part des élèves (Salès-Wuillemin, 2006, p. 106).

Ce constat a incité la communauté scientifique à se demander si l'effet Pygmalion ne se retrouve pas uniquement à l'école, mais dans tout environnement où il existe une situation d'évaluation qui conduirait l'évalué à répondre aux attentes de l'évaluateur. Par conséquent, l'effet Pygmalion a commencé à s'étendre à toutes les situations d'évaluation (tels des recrutements, concours, examens, jeux, etc.) et ainsi l'on a parlé de « confirmation des attentes », « d'autoréalisation de la prophétie » ou de « biais inconscient de l'expérimentateur » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 106-107). En outre, une analyse approfondie des raisons du déclenchement de l'effet Pygmalion a commencé à être réalisée, et en même temps l'on a également tenté

---

<sup>20</sup> Dans la première phase, qui était essentiellement un pré-test, les élèves du primaire ont été répartis en six niveaux d'éducation et trois niveaux de capacité (rapide, moyenne, lente) et ont passé un test d'intelligence juste avant la rentrée scolaire. Quatre mois plus tard, en phase 2, les élèves ont passé un test appelé « Test d'Inflexion des courbes d'acquisition », qui était censé mettre en évidence les enfants qui allaient s'épanouir intellectuellement au cours de l'année scolaire. La clé dans ce cas est qu'après la correction du test, les chercheurs qui mènent l'expérience font croire aux enseignants qu'il existe des élèves ayant des capacités spéciales. Ils leur donnent même une liste de noms d'étudiants censés être les plus prometteurs à condition que les noms de la liste soient confidentiels. Cela a créé naturellement des attentes positives chez les enseignants. Dans la phase 3 de l'expérience, qui commença 4 mois après la deuxième et 8 mois après la première, et qui se poursuit avec d'autres tests jusqu'à deux ans après le début de l'expérience, les chercheurs ont voulu découvrir si ces attentes positives créées chez les premiers enseignants sont transmises aux enseignants qui se sont succédés dans la scolarité de l'enfant. En général, ce qui est ressorti de cette expérience est que lorsqu'il y avait un processus d'influence mutuelle et de renforcement progressif entre l'enseignant et l'élève et que l'élève ressentait un changement positif dans l'attitude de l'enseignant à son égard, l'élève gagnait en confiance et en résultats tandis que l'enseignant voyait que ses attentes étaient confirmées, ce qui les renforçait (Salès-Wuillemin, 2006, p. 104-105).

<sup>21</sup> Selon les résultats, les élèves moyens ont fait plus de progrès que les élèves faibles, les élèves d'origine mexicaine qui étaient les plus représentés dans la classe lente ont progressé plus que les autres élèves du groupe expérimental (y compris ceux de la classe moyenne), tandis que les élèves plus âgés ont plus souvent répondu aux attentes positives de leurs enseignants que leurs camarades plus jeunes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 106).

d'étendre théoriquement l'étude du phénomène à des situations non seulement interpersonnelles mais aussi intergroupes. L'objectif dans ces cas serait d'examiner si un groupe (ethnique, sexuel, etc.) conscient des stéréotypes qui lui sont attribués essaierait de s'y adapter (Salès-Wuillemin, 2006, p. 107).

Les stéréotypes qui ont principalement été étudiés étaient ceux liés à l'échec ou au manque perçu de performance d'un groupe (femmes, membres de la communauté Noire, personnes des milieux défavorisés etc.) dans certaines activités comme les mathématiques, les sciences et la maîtrise du langage ; ou en général, au manque de qualités telles que l'intelligence (Steele et Aronson, 1995 ; Croizet et Claire, 1998 ; cités dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 107).

Dans les recherches effectuées, on a tenté de mettre en évidence la séquence suivante : dès qu'on active pour un groupe ciblé un stéréotype dont il a conscience, ce groupe a le sentiment que le stéréotype risque d'être confirmé. Que se passe-t-il alors ? D'après les mots de Salès-Wuillemin (2006) ce groupe ciblé a tendance à :

se focaliser de manière excessive sur ce stéréotype, la peur de l'échec et le désir de réussite deviennent disproportionnés, ce qui entraîne un état de tension émotionnelle importante et aboutit à une dispersion des ressources mentales du sujet, ce dernier se retrouve alors, et à son insu, en position d'échec, le stéréotype est enfin confirmé. (p. 107)

Ce processus s'appuie sur un nouveau paradigme qui s'appelle *le paradigme de la menace du stéréotype*. Décrit par Steele (1997), il s'agit de

la menace socio-psychologique qui survient lorsqu'une personne se trouve dans une situation ou fait quelque chose pour laquelle un stéréotype négatif sur son groupe s'applique. Cette situation menace la personne de faire l'objet d'un stéréotype négatif, d'être jugée ou traitée de manière stéréotypée, ou encore de confirmer le stéréotype. Appelée menace du stéréotype, il s'agit d'une menace situationnelle - une menace dans l'air - qui, de manière générale, peut affecter les membres de tout groupe au sujet duquel il existe un stéréotype négatif. (p. 614)

Les études effectuées sur le phénomène de la menace du stéréotype reposent sur les travaux de Steele et Aronson en 1995 (cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 108). Leur hypothèse était la suivante : lorsqu'un individu perçoit qu'un stéréotype négatif est sur le point d'être activé et risque de faire ressortir un manque de compétence du groupe auquel il appartient, l'individu ressent une pression évaluative qui le met dans un état de stress. Ses forces mentales sont alors dissipées, ce qui entraîne une diminution de son taux de réussite.

Pour prouver cette hypothèse les chercheurs ont réalisé trois expérimentations. Le public était toujours composé de membres de la communauté Noire américaine, censée alors, de manière stéréotypée, avoir des capacités intellectuelles inférieures à celles de la communauté blanche. Les résultats des trois expériences montrent sans aucun doute que : 1) lorsqu'une personne se sent menacée par un stéréotype lié au groupe auquel elle appartient, ses performances chutent, alors que si elle effectue la même activité dans une condition non menacée par l'activation d'un stéréotype, ses performances sont similaires à celles des autres groupes ; 2) que l'effet de l'activation d'un stéréotype, qu'il soit implicite ou explicite, est toujours le même, c'est-à-dire une chute des performances ; et 3) que la chute des performances est due à l'activation du stéréotype et à aucune autre raison (Salès-Wuillemin, 2006, p. 110)<sup>22</sup>.

Ces résultats ont conduit à des recherches sur la manière de réduire l'effet de la menace du stéréotype. L'étude de MacIntyre, Lord, Gresky, Ten Eysk, Fry et Bond (2005 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 110) qui portait sur les performances prétendument inférieures des femmes en mathématiques, en est un bon exemple<sup>23</sup>. L'objectif dans ce cas était de montrer que si les sujets

---

<sup>22</sup> Dans la première expérimentation, les chercheurs soumettent des étudiants Noirs à un test verbal qui s'avère difficile. À la moitié des participants est stipulé qu'il s'agit d'un simple exercice, tandis qu'à l'autre moitié est précisé qu'il s'agit d'un test d'intelligence. Les résultats montrent que ceux qui prenaient ce test pour un test d'intelligence ont fait moins bien, tandis que ceux qui croyaient qu'il s'agissait d'un simple exercice ont fait aussi bien que les étudiants Blancs.

Dans la deuxième expérimentation, au lieu de rendre claire dès le début la valeur diagnostique de l'exercice, l'activation du stéréotype se fait de manière plus indirecte : en recueillant des informations dans un questionnaire. Ce questionnaire comprend des questions classiques concernant le sexe, l'âge, le niveau d'éducation, etc. Dans une condition, cependant, est ajoutée une question sur l'origine de l'élève, alors que dans l'autre, elle ne l'est pas. Il faut noter que, dans les deux cas, le test n'est pas présenté comme une mesure de l'intelligence. L'hypothèse ici était que la question de l'ethnicité réveillerait la menace des stéréotypes, conduisant les sujets à raisonner que puisqu'une telle question est posée, c'est qu'elle a de l'importance ; raisonnement qui conduirait à la mobilisation des stéréotypes. Les résultats ont confirmé l'hypothèse.

Enfin, afin de prouver que tous ces résultats sont liés à l'activation des stéréotypes, les chercheurs ont été amenés à réaliser une troisième expérimentation. Cette fois, dès que le stéréotype est activé (par les procédures décrites précédemment), ils demandent aux élèves de faire un exercice verbal. Les élèves doivent simplement compléter les mots avec les lettres manquantes. L'hypothèse ici est qu'en condition d'activation du stéréotype, les étudiants Noirs rempliraient les mots dans le sens du stéréotype. Ce qui a été le cas (Salès-Wuillemin, 2006, p. 108-109).

<sup>23</sup> L'expérimentation a été menée avec des hommes et femmes.

reçoivent un élément d'information qui renverse le stéréotype (p. ex. sous la forme de biographies de femmes qui ont réussi dans le domaine des mathématiques), la menace du stéréotype n'est pas alors activée. Les résultats ont à nouveau confirmé l'hypothèse. Dans les cas où les sujets n'ont pas reçu cette information, les femmes ont fait moins bien que les hommes. Lorsqu'ils ont reçu l'information, les résultats des femmes ont été similaires à ceux des hommes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 110).

Cette recherche montre donc que lorsqu'un stéréotype est remis en question par des informations qui le réfutent, les effets de la menace du stéréotype sont annulés. Salès-Wuillemin (2006) note toutefois que, d'après les recherches sur la persuasion, l'intensité de cet effet dépend de facteurs tels que la crédibilité de la source qui transmet l'information, l'organisation du message ainsi que l'état d'esprit de la personne qui reçoit le message (p. 110-11).

Avant de passer au chapitre suivant sur les effets des stéréotypes au niveau groupal, il convient de se pencher brièvement sur les stratégies qu'un individu peut développer pour échapper aux stéréotypes.

#### 1.5.1.1 Stratégies d'échappement aux stéréotypes au niveau individuel

Les études dans ce domaine jaillissent de la thèse que chaque sujet réagit différemment à un stéréotype. Il y en a qui, au lieu de se sentir défavorisés, développent une estime de soi et se montrent contents de leur situation (Salès-Wuillemin, 2006, p. 112). En quête des raisons expliquant ce phénomène, des chercheurs tels Michinov (2003, cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 112) ont observé que les stratégies d'échappement aux stéréotypes sont souvent liées à la façon dont le sujet en question traite les données d'information. Un traitement qui à son tour est lié à la théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954) et à son développement par Codol (1975).

La théorie de comparaison sociale (TCS) de Festinger porte sur les relations qu'un individu développe avec le groupe auquel il appartient ; elle a par la suite servi de base pour l'étude des relations qui se développent entre groupes (Salès-Wuillemin, 2006, p. 57). D'après la TCS « il existe chez tout homme une tendance à évaluer ses opinions et ses aptitudes personnelles » (Festinger, 1954, p. 117) <sup>24</sup>. Mais comme il n'y a pas de « bases objectives physiques

---

<sup>24</sup> Festinger (1954) précise que bien que les opinions et les aptitudes puissent, à première vue, sembler être des choses très différentes, il existe un lien fonctionnel entre elles, puisqu'en agissant ensemble elles affectent le comportement. La cognition d'une personne (ses opinions et ses croyances) sur la situation dans laquelle elle se trouve et ses évaluations de ce qu'elle est capable de faire (l'évaluation de ses aptitudes) influent sur son comportement. Festinger sent aussi le besoin de clarifier la distinction entre opinion et évaluation de ses aptitudes, car là encore il peut sembler

d'évaluation », chaque individu cherche à évaluer ses opinions et aptitudes en se comparant à d'autres personnes (1954, p. 118). Ce qui, à son tour, le met en position de calculer la distance qui le sépare des autres personnes auxquelles il se compare. Quand cette distance est faible, c'est-à-dire, quand ses opinions, ses capacités et ses comportements sont proches de ceux des autres personnes, il se sent une satisfaction. Mais quand cette distance est importante, il ressent une insatisfaction, ce qui l'amène à essayer de réduire la distance (Festinger, 1954, 119-121).

Le point de comparaison joue un rôle important au niveau de l'estime de soi. Si le sujet fait des comparaisons qui lui sont bénéfiques, son estime de soi augmente, il n'a pas l'impression d'être désavantagé. En revanche, si ces comparaisons ne lui sont pas bénéfiques, il crée une image négative de lui-même et de sa situation (Salès-Wuillemin, 2006, p. 113).

Les raisons pour lesquelles une personne peut entrer dans ce processus de comparaison sont au nombre de deux. Aucune d'entre elles n'est sous son contrôle:

A) L'individu effectue une comparaison sociale *endogroupe*. Cela signifie qu'il se compare à d'autres individus qui paraissent lui ressembler davantage. Cette comparaison peut lui être favorable ou non ; selon le critère de comparaison, la personne à laquelle il est comparé peut lui être supérieure ou inférieure (Salès-Wuillemin, 2006, p. 113). Mais pourquoi une personne se lancerait-elle dans une telle comparaison en premier lieu ? Des recherches ont montré que les raisons peuvent être au nombre de trois : 1) l'individu se compare à son environnement physique immédiat, aux personnes qui sont les plus proches de lui dans l'espace, qu'il rencontre le plus souvent. Il ne se cache aucune stratégie à cet égard, la personne se compare simplement à ceux qu'elle rencontre le plus souvent ; 2) L'individu se compare à des personnes qui sont plus proches de lui sur la base d'un critère, comme l'âge par exemple ; dans ce cas, il procède à cette comparaison soit parce que a) il croit que ce critère est déterminant et le choisit, soit parce que b) les paramètres de la comparaison l'amènent à se comparer ; et 3) l'individu choisit cette fois de recourir à la stratégie et par le biais de certains critères de se comparer à des personnes défavorisées au sein du groupe afin de protéger son estime de soi. Toutefois, cela conduit souvent la personne à se comparer dans certains aspects qui ne sont pas comparables, comme le note Salès-Wuillemin

---

à première vue que l'évaluation de ses aptitudes est l'opinion que l'on a sur elles. Les aptitudes, note Festinger, ne se manifestent que par la performance, qui est censée dépendre des aptitudes spécifiques. Mais il existe des cas où les critères de pureté d'une performance sont clairs et des cas où ils ne le sont pas. Ainsi, l'auto-évaluation par un individu de sa capacité d'écrire de la poésie dépend largement de l'opinion que les gens se font de sa poésie. En revanche, si un homme veut évaluer sa capacité de courir, une comparaison avec d'autres coureurs lui donnera une base objective d'évaluation (p. 117).

(2006, p. 113).

B) Une deuxième situation où un individu se compare à un autre groupe, est celle où cet individu fait une comparaison sociale avec un *exogroupe*. Là encore, le critère de comparaison joue un rôle important. L'individu peut se comparer à un groupe qui lui est supérieur ou inférieur, sur la base du critère qu'il a choisi. Dans le premier cas, les effets sont positifs alors que dans le second, ils sont négatifs (Salès-Wuillemin, 2006, p. 113).

A nouveau, il convient de voir quelles sont les raisons susceptibles d'amener une personne à faire une comparaison ascendante ou descendante avec un *exogroupe*. Selon Hakmiller (1966, cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 114), un individu choisirait de faire une comparaison descendante afin de se protéger en cas de menace, par exemple en cas d'échec à un test. En revanche, la recherche a montré qu'une comparaison ascendante est une situation que l'individu ne sollicite pas parce qu'elle a un impact négatif sur lui. On a généralement recours à de telles comparaisons quand il existe une possibilité de mobilité sociale. Si l'on croit par exemple, que l'on peut contrôler son évolution sur la base du critère que l'on a choisi, alors on fait des comparaisons ascendantes et les effets peuvent être positifs (Testa et Major, 1990 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p.114).

Les stratégies décrites ci-dessus *réorganisent cognitivement la réalité*. Elles permettent à l'individu d'accepter la réalité tout en conservant une estime de soi positive. Cependant, il existe d'autres stratégies qui ne visent pas à réorganiser la réalité mais à changer le statut du sujet (Salès-Wuillemin, 2006, p. 114). L'une d'entre elles est celle de Codol (1975) qui a remis en question la théorie de Festinger. Codol reconnaît que l'individu cherche à se comparer à d'autres personnes qui lui ressemblent et que, la plupart du temps, il vise la conformité, mais il estime aussi que pour un ensemble défini d'individus « il existe en général une importante tendance de chacun à affirmer qu'il est lui-même plus conforme aux normes en vigueur dans cet ensemble [...] que ne le sont les autres membres de cet ensemble » (p. 127). Il veut en d'autres mots se différencier. Codol (1975) a donné à ce phénomène le nom de « phénomène de la conformité supérieure de soi » ou « d'effet PIP », des trois premières lettres de l'adage latin *Primus Inter Pares*, ce qui signifie « premier d'entre pairs » (p. 128).

La stratégie de Codol répond à deux désirs antagonistes : le désir d'être aimé, qui conduit l'individu à se conformer aux règles adoptées par le groupe, et le désir de maintenir son identité, qui le conduit à un désir de différenciation sociale (Salès-Wuillemin, 2006, p. 114).



L'individu essaie de satisfaire ces deux désirs car c'est le seul moyen qui lui permette d'apparaître différent de l'autre tout en se conformant aux normes sociales. Dans le cas où une personne serait victime de discrimination dans un contexte intergroupe, elle utiliserait cette stratégie afin de se distinguer au niveau individuel dans un domaine valorisé. Il a été démontré à plusieurs reprises, par exemple, que les membres de la communauté Noire cherchent à se distinguer dans les domaines de la musique ou du sport (Croizet et Leyens, 2003 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 114).

Le dernier ressort auquel une personne peut avoir recours pour retrouver l'estime de soi est la mobilité individuelle, i.e. quitter son groupe. Ainsi, si par exemple quelqu'un se sent discriminé dans son domaine professionnel, il peut choisir une autre profession. S'il vit dans un mauvais quartier, il peut décider de déménager. Mais si le changement de groupe n'est pas possible pratiquement, il peut se faire à un niveau symbolique, c'est-à-dire pas en changeant le groupe auquel la personne appartient mais en changeant le groupe de référence. Par exemple, un adolescent peut ne pas accepter le groupe de son âge et choisir un comportement plus mature. Ce qui peut l'amener à réaliser des activités et des relations personnelles qui privilégient les rapports avec des adultes en mettant de côté ceux de son groupe d'âge (Salès-Wuillemin, 2006, p. 115). Après s'être penché sur les effets possibles de la stéréotypisation sur le plan individuel, nous examinerons ce que ces effets pourraient être sur le plan groupal.

#### 1.5.2 Les effets au niveau groupal

Une des conséquences de la stéréotypisation sur le plan groupal est qu'un groupe dominé peut arriver à adopter un stéréotype émis par un groupe dominant, (Salès-Wuillemin, 2006, p. 115). Selon certains chercheurs, dont Jost et Banaji (1994 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 115), cela peut se produire dans le cadre d'une *justification* qui s'effectue au sein d'un ensemble social. Une justification qui se fait par soucis de stabilité au nom de « la paix sociale » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 115).

En d'autres termes, comme le notent Corneille et Leyens (1999; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 116) l'adoption par le groupe dominé du stéréotype émis par le groupe dominant peut être liée à la dite « théorie de la croyance en un monde juste » de Lerner (1980 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 116). D'après cette théorie, afin de maintenir la cohérence de leur monde subjectif, les individus croient fortement en la justice des événements et au fait que chacun mérite son sort. Plus simplement, si l'on a une certaine image négative ou positive de certains individus

c'est parce que ces individus répondent bien à cette image, voire la méritent. Ce qui conduit tant le groupe dominant que le groupe ciblé à accepter le statu quo avec une sorte de fatalisme (Salès-Wuillemin, 2006, p. 116).

Une autre théorie explique la raison pour laquelle un groupe dominé peut arriver à adopter un stéréotype émis par un groupe dominant. Elle arrive à la même conclusion – que le groupe dominé adopte le stéréotype dominant parce qu'il le mérite – mais elle le fait en empruntant une voie différente. D'après cette théorie, si un groupe arrive à adopter un stéréotype c'est parce qu'il n'a pas d'attentes particulières concernant l'amélioration de son sort. Ses attentes étant faibles, il n'essaye pas de changer en mettant en cause ce stéréotype via un conflit social (Salès-Wuillemin, 2006, p. 116).

Cette théorie est en relation directe avec la théorie de la Privation Relative Collective (PRC). D'après la PRC, parfois, quand un groupe dominé se compare à un groupe dominant et il juge avoir un sort moins enviable de celui-ci, il peut éprouver un sentiment d'injustice et d'insatisfaction (Salès-Wuillemin, 2006, p. 116). C'est ce sentiment qui pourrait inciter le groupe dominé à effectuer plusieurs actions afin d'améliorer son sort. Ces actions s'étendent sur un large éventail qui inclue des manifestations « de sentiments vagues et généraux qui transcendent les plaintes spécifiques et qui ont rapport à la structure des arrangements sociaux » (Blumer, 1978, p. 10 ; cite dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 116) et vont jusqu'à la manifestation des préjugés, stéréotypes et de comportements de discrimination envers le groupe de comparaison. À son tour, cela se traduit par des manifestations publiques, la création des associations de défense, des partis politiques etc. (Salès-Wuillemin, 2006, p. 116).

La théorie de la PRC nous permet de partir de la psychologie individualiste pour expliquer les comportements collectifs. Cela s'effectue grâce à la mise en lumière des éléments qui favorisent la réalisation d'une action collective (Salès-Wuillemin, 2006, p. 117). Deux sont les points sur lesquels il faut se centrer dans ce processus : le point de comparaison et l'incidence du niveau d'information du groupe (Salès-Wuillemin, 2006, p. 117). En ce qui concerne le point de comparaison il faut noter que, quand un groupe dominant se compare à un groupe dominé, il ne sent pas d'insatisfaction ou d'injustice, donc il n'a aucune raison de mettre en œuvre des pratiques afin d'améliorer sa condition ; le sentiment d'insatisfaction et d'injustice n'est éprouvé que par le groupe dominé.

En ce qui concerne le niveau d'information du groupe, il faut dire que le sentiment d'insatisfaction et d'injustice n'est éprouvé que par les individus les mieux renseignés. C'est parce qu'ils ont une connaissance de la situation des autres groupes qu'ils se mettent en place d'actionner des mécanismes de changement (Salès-Wuillemin, 2006, p. 117). Moins radicale est la stratégie d'échappement décrite par Lemaine (1966 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 117) présentée au chapitre suivant. Dans ce cas, il ne s'agit pas de tenter un changement structurel susceptible de favoriser la lutte contre les inégalités sociales, mais de reconfigurer l'identité sociale positive par le biais de comparaisons socialement valorisées (Salès-Wuillemin, 2006, p. 117).

#### 1.5.2.1 Stratégies d'échappement aux stéréotypes au niveau groupal

Suivant la théorie de Festinger (1954), Lemaine (1996, Lemaine et Kastertzein, 1971-72 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 117) postule que dans des cas de comparaison sociale où il y a une menace identitaire pour un groupe, la reconstruction de l'identité du groupe se fait à travers l'accentuation d'une hétérogénéité – voire d'une originalité – qui lui permet de sortir des schémas d'évaluation habituels. Pour l'auteur, l'accès à cette stratégie dépend des cas présentés :

- 1) Dans le cas où la distance entre le groupe et la cible de comparaison est faible, et les dimensions sur lesquelles la compétition s'exerce sont importantes, la compétition s'exerce sur ces dimensions.
- 2) Dans le cas où la distance entre le groupe et la cible de comparaison est grande, il y a trois possibilités : a) le groupe inférieurisé peut abandonner la compétition en admettant l'inégalité des capacités et en recherchant une série d'excuses ; b) le groupe inférieurisé peut essayer de se repositionner dans une autre dimension où il se distingue et qui ne peut être comparée aux précédentes ; c) le groupe inférieurisé peut pousser la deuxième solution à l'extrême : c'est-à-dire qu'après avoir créé une nouvelle dimension, il essaiera de la rendre socialement acceptable afin qu'elle remplace les dimensions précédentes. Ainsi il va obtenir un avantage significatif (Salès-Wuillemin, 2006, p. 118).

Jamus et Lemaine (1962 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 118) ont testé ces hypothèses dans une série d'expérimentations au cours desquelles des conditions de compétition entre groupes

ont été créées<sup>25</sup>. Les résultats ont montré que le groupe inférieur essaiera d'introduire une nouvelle dimension au sein de la compétition dans laquelle il accuse moins de retard ou se révèle même être supérieur.

Il est donc possible de conclure des études de Lemaine qu'en situation de comparaison, lorsqu'un groupe semble être placé dans une position désavantageuse, cela peut avoir une influence sur son identité sociale. Cette influence peut le conduire à se mettre en rivalité avec l'autre groupe afin de reconstruire son identité. Il tentera de le faire en minimisant la différence qui était la source du conflit et en réajustant le champ de comparaison en sa faveur via l'introduction d'une nouvelle dimension de comparaison (Salès-Wuillemin, 2006, p. 119).

En concluant, le recours aux stéréotypes peut avoir deux conséquences différentes : soit le groupe ciblé accepte sa situation avec fatalisme en confirmant ainsi le stéréotype, soit il n'accepte pas la situation, ce qui peut le conduire à mettre en œuvre des stratégies d'amélioration de la situation, telles la mobilité, la créativité, la différenciation sociale et l'incomparabilité (Salès-Wuillemin, 2006, p. 119).

Mais, pourquoi avoir recours aux stéréotypes en premier lieu? Pour quelle raison?

### 1.6 Théories expliquant le recours aux stéréotypes

Il existe trois grandes théories qui tentent d'expliquer l'origine des stéréotypes sociaux : la « théorie du théoricien naïf », la « théorie de l'avare cognitif » et la « théorie du tacticien motivé ».

Selon la « théorie du théoricien naïf », les individus créent des stéréotypes afin de comprendre et déchiffrer le monde pour être en mesure de le contrôler (Salès-Wuillemin, 2006, p. 119-120). La « théorie de l'avare cognitif » (*cognitive miser* d'après Fiske et Taylor, 1984 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 120) stipule que lorsqu'un individu est limité par son système de traitement des informations, il a tendance à les simplifier, sinon il sera submergé par celles-ci et ne pourra pas réagir rapidement et efficacement. En l'occurrence, les stéréotypes agissent comme des raccourcis mentaux appelés « heuristiques de raisonnement » qui donnent aux individus la

---

<sup>25</sup>Jamus et Lemaine ont mis en concurrence entre eux deux groupes d'enfants dans une colonie de vacances pour savoir lequel construirait la plus belle cabane. Pour compléter l'enjeu le gagnant remporterait un prix. Chaque groupe était composé de 5 enfants âgés de 11 à 13 ans. Les chercheurs ont intentionnellement favorisé un groupe et défavorisé l'autre. Ainsi, l'un des deux groupes, après tirage au sort, a reçu de la ficelle pour construire la cabane, tandis que l'autre n'a reçu aucune aide. Deux résultats ont été observés : 1) que l'organisation du travail et l'ambiance étaient moins bonnes dans le groupe défavorisé que dans le groupe favorisé et 2) que le groupe défavorisé a essayé de se différencier du groupe favorisé en réalisant quelque chose de différent. Plus précisément, après une courte période d'inactivité, les enfants ont décidé de construire un jardin, ce qui n'était pas prévu dès le départ, car « une cabane sans jardin n'est pas une vraie cabane ! » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 118).

possibilité de se faire une opinion sur la situation qu'ils rencontrent sans s'engager dans un traitement approfondi qui prend du temps (Salès-Wuillemin, 2006, p. 120).

La « théorie du tacticien motivé » prévoit que, parmi une multitude de stratégies, l'individu choisit celle qui est la plus appropriée à la situation (Fiske et Taylor, 1987 ; cité dans Salès-Wuillemin, 2006, p. 121). Dans ce cas, les individus ne recourent aux stéréotypes que lorsqu'il s'agit de répondre à des situations générales qui ne nécessitent pas de traitement approfondi.

Avec sa théorie de l'impact du pouvoir sur les stéréotypes, Fiske (1993) offre une autre raison pour laquelle les individus ont recours à la stéréotypisation : les stéréotypes sont intrinsèquement liés au contrôle des autres personnes (p. 621). Outre les préjugés (affect) et la discrimination (comportement), note Fiske (1993, p. 623), les stéréotypes sont des croyances (cognitions) d'un individu basées sur son appartenance à un groupe. Dans ce contexte, il est utile d'après la chercheuse de discuter des deux aspects de l'acte de stéréotyper : des croyances descriptives et des croyances normatives<sup>26</sup>. Quand le stéréotype est descriptif, il parle de la manière dont la plupart des personnes au sein d'un groupe est censée se comporter. Quand le stéréotype est normatif, son caractère est plus contrôlant car il prescrit la manière dont certains groupes devraient penser, sentir et se comporter. L'aspect descriptif des stéréotypes agit comme une ancre, tandis que l'aspect normatif agit comme une clôture (Fiske, 1993, p. 623). En d'autres termes, les stéréotypes constituent un moyen de contrôle des personnes, c'est pourquoi, ils sont si aversifs. Ils renforcent le pouvoir d'un groupe ou d'un individu sur un autre par limitant les options du groupe ciblé. De cette manière, les stéréotypes maintiennent le pouvoir. Le pouvoir étant synonyme du contrôle, les stéréotypes constituent une forme d'exercice de contrôle, social et personnel (Fiske, 1993, p. 623). Quelqu'un pourrait remarquer que les groupes ciblés stéréotypent aussi les groupes qui sont au pouvoir, ce qui n'est pas faux. Mais dans ces cas, les croyances des groupes ciblés exercent moins de contrôle que celles des groupes au pouvoir.

La nature 'contrôlante' des stéréotypes explique la raison pour laquelle le pouvoir cherche à maintenir les stéréotypes. Dépret & Fiske (1993, p. 195) ont défini le pouvoir en tant que contrôle asymétrique sur le sort d'une autre personne. L'attention se dirige d'habitude du bas vers le haut de la hiérarchie, elle suit le pouvoir (Fiske, 1993, p. 624). Étant donné que pouvoir signifie essentiellement contrôle, il est naturel que les personnes au bas de l'échelle prêtent attention à ceux qui ont le pouvoir. Ceci arrive parce que les individus prêtent attention à ceux qui contrôlent leur

---

<sup>26</sup> Les termes que Fiske utilise en anglais sont *descriptive and prescriptive beliefs*.

sort. En essayant de prévoir et même affecter ce qui va leur arriver, les personnes au bas de la hiérarchie tendent de recueillir des informations sur ceux qui ont le pouvoir : une secrétaire p.ex. connaît beaucoup plus des choses sur son patron que vice-versa, comme le note Fiske (1993, p. 624). C'est ainsi que les individus placés en bas de la hiérarchie prêtent attention aux individus placés au sommet. En revanche, ces derniers ne sont pas obligés de prêter attention aux premiers car ils ont moins à perdre que leurs 'subordonnés' (Fiske, 1993, p. 624). Ainsi, les individus qui sont au bas de l'échelle finissent par être stéréotypés parce qu'il n'y a personne qui a besoin ou envie d'avoir des renseignements précis sur eux. Au contraire, les individus au sommet de l'échelle ne font pas l'objet de stéréotypisation parce que leurs 'subordonnés' ont besoin, peuvent et veulent avoir des renseignements précis sur eux (Fiske, 1993, p. 624).

Et même si parfois les individus en bas de la hiérarchie stéréotypent ceux en haut, ces stéréotypes sont inconséquents, comme le note Fiske (1993, p. 624), car ceux qui se trouvent en bas ne peuvent pas influencer sur le sort de ceux qui se trouvent en haut. Ceux en bas ne peuvent exprimer qu'une irritation, pas une menace. La seule exception dans ce cas se manifeste quand les individus au bas de l'échelle ont le pouvoir d'évaluer, de voter ou de juger ceux qui se trouvent au sommet. Dans ce cas, oui, les individus au bas de l'échelle ont plus de puissance entre leurs mains et peuvent influencer d'une manière sur le sort de ceux qui sont au sommet. Un autre cas est celui des puissants qui se stéréotypent eux-mêmes ou qui échangent des stéréotypes avec d'autres puissants (Fiske, 1993, p. 624). Sinon, comme l'ont démontré divers recherches (Stevens & Fiske, 1993 ; Dépret et Fiske, 1993 ; cités dans Fiske, 1993, p. 624-625) les personnes puissantes – définies comme celles qui contrôlent des résultats concrets – ne sont pas stéréotypées car elles captent l'attention des moins puissants tandis que ces derniers se forgent des impressions plus détaillées et idiosyncratiques à leur sujet (Fiske, 1993, p. 625).

L'ensemble des théories présentées repose, certes sur un petit nombre d'ouvrages ; toutefois, ces ouvrages, eux-mêmes synthétiques et incontournables, nous permettront par la suite de mieux saisir et interpréter les données de notre recherche dont le but, rappelons-le, est de faire entrer les enseignants Grecs de FLE en contact avec des échantillons représentatifs des médias français de l'ère 2010-12 contenant des stéréotypes sur les Grecs et la Grèce, afin de voir leur réaction.

Dans les chapitres suivants, nous allons examiner le rapport entre représentations, stéréotypes, et l'enseignement des langues.

## 1.7 Représentations et stéréotypes dans l'apprentissage de langues étrangères

### 1.7.1 Représentations et langues étrangères

Représenter ou se représenter « correspond en effet à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, 1989, p. 54). Le concept de la représentation prend tout son sens d'après Walterman (2017) quand il est lié à un *objet* qui est aussi *sujet* d'enseignement (p. 163). Car, comme ça se passe dans le cas d'une représentation mentale, l'enseignement d'une langue étrangère en classe rend présent ce qui est absent. La discipline d'enseigner constitue « donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement » (Jodelet, 1989, p. 54).

Il existe un nombre considérable de recherches sur les représentations des langues et de leur apprentissage, qui démontre le rôle important que les images jouent dans la création des représentations que les élèves se font de la langue, des locuteurs et des pays dont ils apprennent la langue (Zarate, 1993 ; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993 ; Cain & De Pietro, 1997 ; Berger, 1998 ; Muller, 1998 ; Matthey éd. 1997b ; Paganini, 1998; cités dans Castellotti & Moore, 2002, p. 10). Générées et transmises au sein du corps social par divers canaux, tels que les médias, la littérature et les guides touristiques, ces images sont fortement stéréotypées et contribuent, de manière positive ou négative, à l'apprentissage de ces langues (Castellotti & Moore, 2002, p. 10-11).

Des études comme celles de Perrefort (1997) et Muller (1998) montrent qu'il existe une relation forte entre l'image qu'un apprenant a d'un pays, et les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne, par exemple, correspondrait à l'image d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. Cette perception est parfois transmise, d'ailleurs, par les enseignants-mêmes (Castellotti & Moore, 2002, p. 11). En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, l'étude de Berger (1998 ; cité dans Castellotti & Moore, 2002, p. 11) sur des lycéens français démontre que leurs attitudes et représentations relativement modérées à l'égard du pays dont la langue ils apprennent changent une fois qu'ils se rendent dans ce pays et entrent en contact avec des locuteurs de la langue.

Cependant, Byram et Zarate (1996,) affirment que le seul fait de se rendre dans le pays de la langue que l'on souhaite apprendre ne garantit pas une amélioration des représentations, en fait pas plus que « les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (p. 9).

Cain et de Pietro (1997) pour leur part, soulignent dans une autre étude qu'ils ont menée auprès de lycéens de différents pays d'Europe apprenant l'allemand, l'anglais et le français, qu'une meilleure connaissance ou une plus grande proximité ne sont en aucun cas des raisons suffisantes pour ne pas avoir de stéréotypes négatifs. Ils observent tout de même que la langue et le parcours de son apprentissage, notamment les expériences scolaires, sont des facteurs importants dans la formation des représentations (Castellotti & Moore, 2002, p. 12). Cela signifie que la mesure dans laquelle ils évaluent positivement le pays de la langue qu'ils apprennent, dépend de la facilité ou de la difficulté de l'apprentissage de cette langue.

De leur côté, Müller et de Pietro (2001) constatent dans les classes d'allemand en Suisse romande que la langue d'apprentissage est à la fois objet d'apprentissage et de discours. En effet, ils animent dans la classe des représentations qui sont construites et reconstruites par le biais de « routines, de contrats de communication, sur la base d'implicites plus ou moins partagés » (p. 55). Nombre d'enseignants, selon ces chercheurs, ont même tendance à renforcer les stéréotypes qui sous-tendent ces représentations.

Le métier d'enseignant de langue étrangère est complexe car, outre les compétences des apprenants qu'il doit développer à différents niveaux (voir le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale du Conseil de l'Europe 2007), il ne se contente pas de transmettre un certain nombre de connaissances ; mais par le biais des choix qu'il fait, de l'arrangement des contenus, des explications et des interventions qu'il effectue, il offre aussi sa propre perspective de la discipline qu'il enseigne. Ce qui a certainement ses influences sur les étudiants (Shulman, 1987, p. 9 ; cité dans Walterman, 2017, p. 165) et résonne avec leurs croyances.

La spécificité du métier d'enseignant, le fait qu'il fasse partie d'une communauté avec des cadres de pensée et d'action bien spécifiques qu'il perpétue de par sa position, peut avoir comme conséquence que, par le biais de l'importance qu'il accorde à ces « savoirs ordinaires » (Béacco, 2001), son discours en classe peut souvent renforcer, voire justifier, ces perceptions collectives. Il serait cependant simpliste de penser que les enseignants ne sont que les intermédiaires des représentations des langues étrangères telles qu'elles sont exprimées par la société et les élèves. Les enseignants ont aussi des représentations qui leur sont propres (Walterman, 2017, p. 167). Les représentations individuelles peuvent bien être alignées sur les idées socialement acceptées, mais elles sont fondées, comme le note Perrefort (1997), sur les expériences personnelles de chacun :



« une part importante de la formation des représentations [...] trouve sa source dans la trajectoire personnelle de chacun – destin individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues » (p. 51). Ainsi, la manière dont un enseignant arrive à maîtriser sa matière d'enseignement, peut conduire à des représentations différentes : une forme de représentation est créée par un professeur qui enseigne sa langue maternelle comme langue étrangère, une autre par un professeur qui a appris la langue qu'il enseigne à l'école, une troisième par un professeur qui l'a apprise dans le pays où elle est parlée, une autre encore par quelqu'un qui l'a apprise via des études littéraires (Walterman, 2017, p. 167).

Étant donné que, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 1.2, les représentations et les stéréotypes sont liés et que le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères est important, quelle peut être le rôle des stéréotypes dans une classe d'apprentissage des langues étrangères ?

#### 1.7.2. Stéréotypes et langues étrangères

La classe d'enseignement des langues étrangères est un lieu de reproduction des stéréotypes par excellence. Cela arrive pour plusieurs raisons : soit parce que, par fois, outre le fait que les stéréotypes sont véhiculés dans la classe par les apprenants, ce sont les professeurs-mêmes qui, étant les médiateurs entre les deux cultures, sont les vecteurs des stéréotypes et tombent victimes « de leurs propres valeurs, de leurs propres cribles culturels, de leur propre vision du monde » (Nikou, 2007, p. 195) ; soit parce que la mondialisation des produits d'enseignement a comme résultat la production de manuels « universalistes » (Courtyllon, 2003, p. 27) contenant dans un unique volume textes, règles grammaticales, exercices écrites ou audiovisuelles etc., et qui ne cherchent pas à répondre aux demandes particulières d'un pays donné » (cité dans Cotton, 2012, p. 446) ; soit parce que ces manuels d'enseignement qui sont truffés de simplifications, offrant une vision enchantée du pays dont on enseigne la langue ou une approche généralisante de la réalité nationale. Notons au passage que même si leur disparition avait été annoncée il y a déjà quelques années<sup>27</sup>, les manuels restent toujours l'outil le plus pratique « servant de référence, de support à diverses activités et fournissant aux apprenants des traces des savoirs enseignés » (Cotton, 2012, p. 446).

---

<sup>27</sup> Debyser, F. (1973, octobre-novembre). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le monde*, 30(100), 63-68.

Il convient de souligner sur ce point que les stéréotypes ne sont pas uniquement négatifs; ils peuvent aussi être positifs (Leyens, Yzerbyt, et Schadron, 1996, p. 26). Par exemple, les Allemands sont organisés, les Français romantiques, les Espagnols passionnés, etc. D'habitude, les manuels d'enseignement, pour des raisons bien évidentes, contiennent des images positives pour les pays dont on apprend la langue. Celles-ci peuvent être stéréotypées et réductrices par rapport à la réalité mais en général, comme l'ont démontré plusieurs analyses, ces images sont positives (Cotton 2012, p. 451). En effet, pour les auteurs des manuels dans la didactique des langues, les stéréotypes constituent « très souvent un bon départ pour rassurer les apprenants et minimiser le choc culturel » (Nikou, 2007, p. 196).

D'ailleurs, on ne peut pas facilement passer outre le fait que les stéréotypes sont profondément enracinés dans la réalité sociale et qu'ils font partie du capital social et culturel, comme le note Cotton (2012, p. 456). Ni qu'ils peuvent être utilisés d'un point de vue pédagogique « comme aiguillon motivationnel, comme point de départ d'un apprentissage qui les dépasse en les situant » (Porcher, 1995, p. 65).

On pourrait donc dire que les stéréotypes peuvent être considérés comme une épée à double tranchant, selon l'expression de Brislin (1986) : d'une part, « un aspect utile et important de la pensée intelligente et efficace » et d'autre part « toute catégorisation d'éléments individuels concernant les personnes qui masque les différences entre ces éléments » (Brislin, 1981, p. 44)<sup>28</sup>.

Ainsi, d'une part, les stéréotypes pourraient être considérés comme possédant une connotation positive dans les cas où, en l'absence d'autres types d'informations, l'information dont on dispose sur une catégorie – à condition que cette information soit juste – peut être utilisée comme source de connaissances pour faire des inférences sur d'autres personnes (Hamilton & Neville Uhles, 2000, p. 466-469). Mais d'autre part, vu que les stéréotypes sont comme nous l'avons vu des croyances de groupe partagées (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2001) et sur-généralisées et que le centre d'attention devient le groupe et non l'individu, les éléments individuels sont occultés et les informations contenues dans le stéréotype peuvent ne pas être exactes (Houghton, 2013, p. 159).

Les avantages et les inconvénients des stéréotypes doivent être soulignés, mais les pièges

---

<sup>28</sup> Notre traduction. Les stéréotypes sont d'une part (texte original) : « a useful and important aspect of intelligent and efficient thinking » et d'autre part « any categorization of individual elements concerned with people that mask differences among these elements »

doivent être combattus par le biais de l'éducation, souligne Houghton (2013, p. 164). D'après la chercheuse, la mise en évidence des problèmes posés par les stéréotypes, fait également ressortir la nécessité de développer une conscience et un contrôle métacognitifs. Ce qui implique en partie de comparer et de contraster les informations recueillies auprès d'une personne appartenant à un groupe donné avec les informations existantes détenues dans le stéréotype que l'on a de ce groupe, avant d'identifier les différences entre elles (c'est-à-dire, de distinguer l'individu du groupe perçu), et de juger les autres sur la base d'informations correctes et précises. Ainsi, conclut Houghton (2012) les enseignants devraient encourager les apprenants à prendre conscience des stéréotypes afin de les aider à surveiller la façon dont les catégories se forment dans leur esprit et à reconnaître les processus par lesquels ils arrivent à la surgénéralisation lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles informations (p. 164).

Dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les enseignants sont également porteurs de stéréotypes, nous pourrions suggérer pour notre part, que les enseignants devraient peut être eux aussi passer par le processus décrit ci-dessus par Houghton (ou par un autre processus), dont la découverte toutefois nécessiteraient une enquête distincte.

Passons au second chapitre qui sera consacré à la présentation de la méthodologie et des outils que nous allons utiliser pour répondre à nos questions de recherche initiales.

## 2. METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

### 2.1 Partie théorique

#### 2.1.1 Objectif et période de recherche

Nous rappelons que l'objectif de notre recherche est de voir si, et le cas échéant, comment les représentations des enseignants Grecs de FLE sont influencées par les stéréotypes reproduits sur les Grecs et la Grèce dans les médias français. Comme nous l'avons dit dans notre introduction, afin d'atteindre cet objectif nous avons opté d'utiliser l'outil des entretiens, tandis que pour découvrir quelles seraient les réactions des enseignants Grecs de FLE face aux stéréotypes négatifs sur la Grèce et les Grecs qui circulaient dans les médias de l'époque, nous avons décidé d'introduire dans les entretiens, en tant que stimulus supplémentaire pour la discussion, des publications de l'époque qui comprenaient de tels stéréotypes.

La première étape dans le processus de présentation de notre méthodologie consiste à délimiter exactement cette époque sur laquelle portera notre recherche. Pour définir le périmètre de la crise économique grecque, on peut convenir qu'elle a commencé en 2010 et s'est officiellement terminée le 16 juin 2022, lorsque l'Eurogroupe a décidé de mettre fin au régime de surveillance renforcée pour la Grèce<sup>29</sup>. Toutefois, ses conséquences sont toujours présentes en 2022 – la pandémie du coronavirus et l'invasion de l'Ukraine par la Russie le 24 février 2022 ayant porté de nouveaux coups aux efforts de redressement du pays.

Notre idée initiale était de nous occuper de ce qui a été diffusé sur la Grèce dans les médias français pendant la période où nous étions en France, c'est-à-dire en 2011-12. Cependant, après réflexion, nous avons décidé de remonter au début de la crise, en 2010, une année qui marque le point de départ d'une période relativement courte, du point de vue historique, mais condensée et agitée pour la Grèce. Entre 2010 et 2012 tant d'événements politiques, sociaux et économiques ont eu lieu que l'on pourrait croire que la période a duré plus de trois ans. Au cours de ces trois années ont été signés les deux premiers accords de prêt<sup>30</sup> entre la Grèce et ladite troïka (i.e. l'Union

---

<sup>29</sup> Eurogroupe. (2022, 16 juin). *Principaux résultats. Réunion en configuration ordinaire. Élargissement de la zone euro – Croatie. Grèce – fin de la surveillance renforcée.* <https://www.consilium.europa.eu/fr/meetings/eurogroupe/2022/06/16/>.

<sup>30</sup> Ces deux accords ou Mémoires d'Entente, sont communément appelés « Mnémonia » en grec. Il faut noter qu'en raison des moments particulièrement pénibles que la société grecque a traversés pendant leur validité, le mot même « Mnémonio » a une connotation très négative pour la Grèce.

Européenne, le Fond Monétaire International et la Banque Centrale Européenne) lesquels ont provoqué une récession de près de 23 % du PIB et fait grimper le chômage officiel à plus de 27 %<sup>31</sup>. En outre, d'octobre 2009 à juin 2012, deux élections ont été tenues (deux en l'espace d'un mois, en mai et juin 2012) alors qu'en novembre 2011, un gouvernement intérimaire a été nommé avec Lucas Papademos comme Premier ministre.

Une fois choisie la période au cours de laquelle nous allons mener notre recherche, une autre série de questions se pose : Dans quel type de média puiser les publications contenant les stéréotypes sur les Grecs et la Grèce ? Quelle méthodologie suivre pour la collecte et l'analyse des données ? Ces questions s'inscrivent dans un contexte plus large : celui de l'approche scientifique que nous allons adopter dans notre recherche.

### 2.1.2 Quelle approche scientifique choisir?

Les approches de recherche sont des plans et des procédures de recherche qui couvrent les étapes allant des hypothèses générales jusqu'aux méthodes détaillées de collecte, d'analyse et d'interprétation des données (Creswell, 2018, p. 40). Le choix de l'approche à adopter pour la recherche est déterminé par trois facteurs : les visions philosophiques que le chercheur apporte à l'étude, les procédures d'enquête (appelées designs de recherche) et les méthodes de recherche spécifiques de collecte, d'analyse et d'interprétation des données.

À noter, qu'en ce qui concerne les visions philosophiques, Creswell (2018) utilise le mot *worldview* (vision du monde) en tant que l' « orientation philosophique générale sur le monde et la nature de la recherche qu'un chercheur apporte à une étude » (p. 44). D'autres chercheurs tels Lincoln, Lynham & Guba (2011) et Mertens (2010) utilisent le term *paradigm*, tandis que d'autres comme Crotty (1998) utilisent *epistemologies* et *ontologies*, ou *broadly conceived research methodologies* (Neuman, 2009). Nous concevons, à l'instar de Creswell (2018, p. 44), les visions du monde en tant qu'une orientation philosophique générale sur le monde et la nature de la recherche qu'un chercheur apporte à une étude.

Les trois principales approches de recherche sont l'approche qualitative, quantitative et mixte. Les approches qualitatives et quantitatives ont l'air d'être bien distinctes, pourtant on

---

<sup>31</sup> De 2010 à 2012, le PIB a chuté de 22,72 % pour être précis. Entre 2008, la première année avec des taux de croissance négatifs, et 2013, le PIB a chuté de 24,9%. Le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans a atteint à un moment donné le 60 %. Τσακλόγλου, Π., Παγουλάτος, Γ., Τριαντόπουλος, Χ. Φιλιππόπουλος, Α., Οικονομίδης, Γ. (2016, Μάιος). Τι Συνέβη Στα 6 Χρόνια Των Μνημονίων. *Dianeosis.org*. <https://www.dianeosis.org/2016/05/6-xronia-mnimoniwn/>.

devrait les considérer comme les extrémités d'un pendule, pour reprendre les termes de Creswell (2018, p. 41). En substance, une étude tend à être plus qualitative que quantitative et vice versa.

Souvent, la distinction entre la recherche qualitative et quantitative est définie par l'utilisation de mots (qualitative) plutôt que de chiffres (quantitative), ou par l'utilisation de questions fermées (hypothèses quantitatives) plutôt que de questions ouvertes (questions d'entretiens qualitatifs). Une façon plus complète d'identifier les différences entre ces deux approches est d'examiner les considérations philosophiques qu'elles apportent à la recherche, les différents types de stratégies utilisées dans la recherche (par exemple, des expériences quantitatives ou des études de cas qualitatives), et les méthodes spécifiques utilisées dans ces stratégies (par exemple, la collecte de données quantitatives sur des instruments par opposition à la collecte de données qualitatives par l'observation d'un milieu ; Creswell, 2018, p. 41.).

Ainsi, selon les définitions de Creswell (2018, p. 41), la recherche *qualitative* permet d'explorer et de comprendre le sens que les individus ou les groupes attribuent à un problème social ou humain. Dans ce cas, le processus de recherche implique l'élaboration de questions et de procédures, la collecte de données typiquement dans le contexte du participant, l'analyse des données de manière inductive – en partant des détails pour arriver à des thèmes généraux – et l'interprétation par le chercheur de la signification des données. Le rapport écrit final a une structure flexible et ceux qui s'engagent dans cette forme d'enquête mettent l'accent sur l'importance d'expliquer la complexité d'une situation.

D'autre part, la recherche *quantitative* est une approche permettant de tester des théories objectives en examinant la relation entre les variables (Creswell, 2018, p. 41). Ces variables, à leur tour, peuvent être mesurées, généralement à l'aide d'instruments, de sorte que les données chiffrées puissent être analysées à l'aide de procédures statistiques. Contrairement aux chercheurs qualitatifs, les chercheurs qui s'engagent dans la recherche quantitative suivent une approche déductive – ils partent du général pour arriver au plus spécifique – mettant en place de protections contre le biais, contrôlant les explications alternatives et étant en mesure de généraliser et de reproduire les résultats (Creswell, 2018, p. 41).

Finalement, la recherche par *méthodes mixtes* est une approche d'enquête impliquant la collecte de données quantitatives *et* qualitatives, l'hypothèse dans cette forme d'enquête étant que l'intégration des données qualitatives et quantitatives permet d'obtenir des informations supplémentaires, au-delà de celles fournies par seules les quantitatives ou qualitatives (Creswell,

2018, p. 41-42).

Le cas de notre recherche est purement qualitatif, puisque comme le note Creswell (2018), notre but est d'étudier comment fonctionnent les stéréotypes dans le contexte de la communauté enseignante franco-hellénique par le biais de la collecte de données dans le contexte du participant.

Bien qu'il y ait un débat permanent sur les visions du monde ou les croyances que les chercheurs apportent à l'enquête, les plus largement discutées sont quatre : la vision postpositiviste, la vision pragmatique, la vision transformatrice et la vision constructiviste. Chacune d'entre elles possède ses propres caractéristiques distinctives. Pour les besoins de notre recherche nous allons suivre la vision constructiviste qui est typiquement associée à l'approche qualitative de recherche. D'après la vision constructiviste, la genèse du sens est toujours sociale et naît dans et hors de l'interaction avec une communauté humaine (Crotty, 1998, p. 42).

Pourtant, le chercheur ne choisit pas seulement une étude qualitative, quantitative ou mixte, mais aussi un type d'étude parmi ces trois choix. Nous présentons ci-dessous les principaux designs de recherche qualitative.

### 2.1.3 Les principaux designs de recherche qualitative

Les designs de recherche, appelés aussi stratégies d'enquête (Denzin & Lincoln, 2011 ; cité dans Creswell, 2018, p. 49), sont des types d'enquête au sein des méthodes qualitatives, quantitatives ou mixtes, qui fournissent une orientation spécifique pour les procédures d'un plan de recherche (Creswell, 2018, p. 49).

Parmi les différents types et procédures complètes qui sont maintenant disponibles sur des approches spécifiques d'enquête qualitative (recherche narrative, phénoménologique, théorie ancrée, ethnographie, études de cas, recherche-action participative, analyse de discours) nous allons choisir le design de la recherche phénoménologique. Il s'agit d'un design issu de la philosophie et de la psychologie dans lequel le chercheur décrit les expériences vécues par les individus à propos d'un phénomène tel que décrit par les participants. Cette description aboutit à l'essence des expériences de plusieurs individus qui ont tous vécu le phénomène (Creswell, 2018, p. 50).

Le design phénoménologique repose sur des fondements philosophiques solides et implique généralement la réalisation d'entretiens (Giorgi, 2009 ; Moustakas, 1994 ; cités dans Creswell, 2018, p. 50). Nous allons l'utiliser dans le cadre de notre recherche pour tenter de décrire,

par le biais d'entretiens, les représentations que les enseignants Grecs de FLE ont de la France à l'issue de la crise financière grecque, à partir de publications de l'époque porteurs de stéréotypes.

La sélection des personnes qui participeront aux entretiens, la manière dont les données seront collectées, ainsi que le protocole d'enregistrement des informations seront discutés ensuite. L'ensemble de ces étapes s'inscrit dans une phase plus large, celle des procédures de collecte des données (Creswell, 2018, p. 262).

#### 2.1.4 Outils de collecte des données - Le groupe de discussion

Au sein d'une analyse qualitative, les données peuvent être collectées soit par l'outil de l'entretien individuel, soit par l'outil du groupe de discussion (focus group). Nous avons choisi l'outil des groupes de discussion pour les raisons que nous présentons aussitôt.

Par groupe de discussion on entend généralement un groupe de 6 à 12 participants, avec un intervieweur ou un modérateur, qui pose des questions sur un sujet particulier (Smithson, 2007, p. 357). Certains chercheurs, comme Hughes et DuMont (1993), caractérisent les groupes de discussion comme « des entretiens de groupe approfondis qui emploient des groupes relativement homogènes pour fournir des informations sur des sujets spécifiés par les chercheurs » (p. 776). D'autres les définissent comme des *discussions* de groupe : « Une discussion soigneusement planifiée visant à obtenir des perceptions sur un environnement défini » (Kreuger 1998, p. 88) ou « une discussion informelle entre des individus sélectionnés sur des sujets spécifiques » (Beck et al. 1986 ; cité dans Smithson, 2007, p. 357). Ces définitions montrent qu'il y ait une tension dans l'interaction entre participants et le chercheur, ainsi que dans l'interaction entre participants.

Les interactions entre les participants du groupe sont une caractéristique particulièrement distinctive de la méthodologie des groupes de discussion puisque les données obtenues par cette méthode ne sont ni une discussion 'naturelle' sur un sujet pertinent, ni un entretien de groupe contraint avec des questions fixes ; plutôt elles comportent des éléments de ces deux formes de conversation (Smithson, 2007, p. 357).

Une littérature croissante sur les raisons d'utiliser des groupes de discussion dans les sciences sociales, ainsi que des conseils pratiques sur la façon de les organiser et de les diriger, sont d'ailleurs disponibles (Kitzinger, 1995 ; Vaughn et al. 1996 ; Greenbaum, 1998 ; Morgan et Kreuger, 1998 ; Bloor et al. 2000 ; cités dans Smithson, 2007, p. 357).



Un des avantages de l'utilisation des groupes de discussion réside dans le fait qu'ils permettent aux chercheurs d'observer une grande quantité d'interactions sur un sujet spécifique en peu de temps. Ils sont parfois considérés comme un moyen rapide et facile de recueillir des données (Smithson, 2007, p. 357). Cependant, dans la pratique, les groupes ont tendance à être basés sur la disponibilité plutôt que sur la représentativité de l'échantillon, tandis que la modération des groupes de discussion peut être complexe, et les données obtenues peuvent être difficiles à transcrire et à analyser (Pini 2002 ; cité dans Smithson, 2007, p. 357).

L'une des forces perçues de la méthodologie des groupes de discussion est la possibilité pour les participants à la recherche de développer des idées collectivement, en mettant en avant leurs propres priorités et perspectives, « pour créer une théorie ancrée dans l'expérience réelle et le langage des [participants] » (Du Bois, 1983 ; cité dans Smithson, 2007, p. 358). Morgan (1988) considère que la marque distinctive d'un groupe de discussion est « l'utilisation explicite de l'interaction du groupe pour produire des données et un aperçu qui seraient moins accessibles sans l'interaction que l'on trouve dans un groupe » (p. 12).

Bien que leur aspect pratique soit l'une des raisons souvent invoquées pour justifier leur utilisation, il convient de se demander s'ils produisent le type de données le plus approprié pour une enquête. La principale raison pour laquelle nous avons choisi le groupe de discussion comme outil de notre recherche est, outre le fait qu'il permet d'observer une grande quantité d'interactions sur un sujet spécifique en peu de temps, qu'il offre aux chercheurs un accès direct au langage et aux concepts que les participants utilisent pour structurer leurs expériences, et pour penser et parler d'un sujet désigné (Smithson, 2007, p. 358). « L'homogénéité du groupe incite les participants aux groupes de discussion à élaborer des histoires et des thèmes qui aident les chercheurs à comprendre comment les participants structurent et organisent leur monde social », comme le notent Hughes et DuMont (1993, p. 776).

Ceci dit, la pandémie de Covid-19 a bouleversé la donne en créant des obstacles à la communication en présentiel. Nous avons alors dû nous tourner vers d'autres moyens de collecte de données et envisager les possibilités de mener des groupes de discussion sur des plateformes en ligne (Zoom, Microsoft Teams, Skype).

Des études antérieures qui ont utilisé des plateformes en ligne pour mener des entretiens qualitatifs avec des groupes de discussion ont mis en évidence les principaux points de

comparaison entre les groupes synchrones et asynchrones<sup>32</sup> pour la collecte de données (Falter et al. 2022). Des études récentes ont mis l'accent sur l'utilisation de plateformes audiovisuelles synchrones technologiquement avancées – telles que Zoom et Microsoft Teams – en tant qu'outils de recherche pour l'organisation de groupes de discussion en ligne.

De nombreux chercheurs croient que les groupes de discussion en ligne présentent plusieurs avantages par rapport aux groupes en personne, tels que : *des économies de coûts* (Deakin et Wakefield, 2014 ; Halliday, Mill, Johnson et Lee, 2021 ; Hay-Gibson, 2009 ; Kenny, 2005 ; Kite et Phongsavan, 2017 ; Liamputtong, 2011 ; Lobe, 2017 ; Rivaz, Shokrollahi et Ebadi, 2019 ; cités dans Falter et al. 2022), un *meilleur accès aux participants* (Halliday et Al, 2021 ; Hay-Gibson, 2009 ; Kenny, 2005 ; Kite & Phongsavan, 2017 ; Liamputtong, 2011 ; Lijadi & Van Schalkwyk, 2015 ; Rivaz et al., 2019 ; cités dans Falter et al. 2022), et des *participants mieux engagés* (Liamputtong, 2011 ; Reid & Reid, 2005 ; cités dans Falter et al. 2022).

Dans les travaux avant les années 2010 qui ont précédé l'avènement des plateformes audiovisuelles comme Zoom et Microsoft Teams, les chercheurs citaient que la collecte de données sur les indices non verbaux et le langage corporel des participants était sacrifiée (Hay-Gibson, 2009 ; Jowett t Al., 2011 ; Kite & Phongsavan, 2017 ; cités dans Falter et al. 2022). Pourtant, l'avancement de la technologie au cours des années a permis une collecte adéquate de ces données dans les groupes de discussion en ligne.

Les études publiées avant 2020 ont rarement exploré les préoccupations méthodologiques pragmatiques d'une plateforme au-delà de Skype (Abrams et Al., 2015 ; Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019 ; Deakin & Wakefiled, 2014 ; Hay-Gibson, 2009 ; Hewson et Al., 2016 ; Janghorban et Al., 2014 ; Lobe, 2017, cités dans Falter et al. 2022). Or, depuis 2020, plusieurs études ont été publiées spécifiquement sur les plateformes avancées de discussion de groupes audiovisuelles synchrones, telles que Microsoft Teams et Zoom, de plus en plus populaire (Gray Et Al., 2020 ; Greenspan et Al., 2021 ; Halliday Et Al., 2021 ; Menary Et Al., 2021 ; Santhosh Et Al., 2021 ; cités dans Falter et al. 2022).

Entre les deux, nous avons choisi la plateforme de Zoom car elle est considérée comme un outil flexible pour conduire des discussions en ligne offrant aux chercheurs des fonctions telles

---

<sup>32</sup> Les groupes synchrones sont des conversations en temps réel qui se déroulent sur une plateforme virtuelle, tandis que les groupes asynchrones sont généralement des communications qui se déroulent sur plusieurs jours ou semaines, par le biais de médias tels que le courrier électronique ou les forums en ligne (Abrams et Gaiser, 2017 ; Brown, Revette, De Ferranti, Fontenot & Gooding, 2021 ; Muñoz, 2007; cités dans Falter et al. 2022).

que « la configuration de la réunion, la gestion des utilisateurs, les enregistrements de la conférence, les transcriptions de chat, et les enregistrements de messagerie vocale »<sup>33</sup>.

Bien que peu de chercheurs aient évalué Zoom en tant qu'outil d'entretien en ligne, dans une étude clé, Archibald et al. (2019, cité dans Falter et al. 2022) ont recueilli des données auprès des participants sur leurs expériences d'entretien Zoom. Les avantages que les participants ont mentionnés sont « le rapport, la commodité, la simplicité et la convivialité » (p.4), tandis que les inconvénients de Zoom étaient centrés sur les problèmes de connectivité et la qualité de la vidéo, confirmant ainsi les conclusions d'études antérieures et ultérieures de chercheurs (Brown Et Al., 2021 ; Forrestal Et Al., 2015 ; Tuttas, 2015, cités dans Falter et al. 2022).

Ayant choisi notre outil de collecte des données, l'étape suivante consiste à déterminer quel sera le public, ainsi que les critères de sélection de ceux qui participeront dans le groupe de discussion.

#### 2.1.5 Choix des participants aux groupes de discussion

Une décision importante à prendre en constituant un groupe de discussion concerne sa composition et plus précisément, si celui doit être composé de personnes jamais rencontrées ou on peut autoriser des connaissances à participer ensemble. La règle générale est de privilégier les personnes jamais rencontrées car, bien que les connaissances puissent converser plus facilement, cela est souvent dû à leur capacité à s'appuyer sur le type d'hypothèses acquises qui sont exactement ce que le chercheur essaie d'étudier (Agar et MacDonald, 1995 ; cité dans Morgan, 1997, p. 37).

Pourtant, l'idée que les groupes de discussion doivent être composés de personnes sans lien entre eux est un mythe comme le notent Morgan et Krueger, 1993 (cités dans Morgan, 1997, p. 38), car les chercheurs en sciences sociales conduisent régulièrement des groupes de discussion dans des organisations et d'autres groupes naturels dans lesquels la connaissance est inévitable. En outre, le fait de travailler avec des connaissances antérieures peut aider le chercheur à faire face aux problèmes d'autorévélation (Jarrett, 1993 ; cité dans Morgan, 1997, p. 38)<sup>34</sup>. S'il y a un problème, il réside sur le fait que les personnes jamais rencontrées et les connaissances peuvent générer des dynamiques de groupe différentes, ce qui peut conduire le chercheur à des choix

---

<sup>33</sup> Zoom Security Guide. <https://zoom.us/docs/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>.

<sup>34</sup> Le terme en anglais est 'self-disclosure'.

différents, en fonction de la nature des objectifs de la recherche. Morgan (1997, p. 38) postule que lorsque les différences de dynamique de groupe ne posent pas de problème, le choix entre les étrangers et les connaissances peut être dicté par des considérations pratiques. Dans certains cas, il peut être presque impossible de recruter un groupe complet de connaissances (par exemple, parmi les bénéficiaires de services), alors que dans d'autres cas, il peut être presque impossible de l'éviter (par exemple, dans les milieux organisationnels ; Morgan, 1997, p. 38).

Ce dernier a aussi été le cas de notre recherche. Étant diplômé de la Faculté de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes et ayant un cercle professionnel et social de personnes venant de cette École, il était presque impossible pour nous de ne pas connaître les personnes qui participeraient au groupe de discussion qu'on allait préparer. Or, quels seraient les critères de sélection des participants ?

Nous avons sciemment décidé de 'puiser' les professeurs de FLE dans le 'pool' des anciens élèves du programme d'enseignement des langues du Master 2 organisé conjointement à Angers par l'Université d'Angers et l'Université d'Athènes. Nous pensons qu'il serait intéressant de découvrir si ce que nous avons vécu pendant notre séjour à Angers a été également vécu par d'autres camarades, non seulement pendant la même période que nous étions là mais aussi dans les années suivantes<sup>35</sup>. Ceci dit, nous devons reconnaître que le fait que les participants du groupe de discussion français nous connaissent personnellement, peut s'avérer être un point négatif car nous admettons que notre présence pourrait les influencer et les amener à nous dire ce qu'ils/elles pensent que nous voulons entendre, la « génération de réponses » (Macnamara, 2005, p. 6). Il s'agit d'une contrainte que nous prenons en compte dans notre recherche.

Comme nous l'avons noté dans le chapitre 2.3, un groupe de discussion est composé de 6-12 personnes. Vu qu'il s'agit de notre première expérience avec un groupe de discussion, nous avons décidé de nous en tenir au nombre de 6, car d'après ce que Morgan suggère (1997), les grands groupes nécessitent un chercheur expérimenté pour contrôler les participants sans s'engager dans des efforts continus de discipline (p. 42).

Une fois que nous avons réuni les six premiers enseignants qui ont répondu à notre appel, nous avons arrêté le processus de recrutement. Le groupe de discussion des enseignants Grecs de FLE serait composé de deux enseignantes ayant participé à la première promotion du Master 2 franco-hellénique (2011-12), une ayant participé à celle de 2012-13, deux ayant participé à la

---

<sup>35</sup> La promotion de 2011-12 était la première dudit Master 2.

promotion de 2013-14 et une à celle de 2016-17. L'âge varie de 32 à 58 ans. Cinq des six professeures enseignent dans des écoles publiques et privées d'Athènes (3 dans le public et 2 dans le privé), tandis qu'une professeure a dû émigrer à l'étranger à cause de la crise économique grecque et enseigne depuis 2018 le français à une école publique d'un autre pays européen.

Pour ce qui est du rôle du modérateur du groupe de discussion : bien que dans les études de marché les modérateurs aient tendance à être spécifiquement formés et employés pour accomplir cette tâche, dans les sciences sociales les chercheurs modèrent souvent eux-mêmes le groupe (Smithson, 2007, p. 360). Comme nous manquons d'expérience dans ce domaine, nous avons fait appel à un deuxième modérateur qui allait jouer le rôle du scribe. Alors que nous allions jouer le rôle de l'animateur en essayant de guider la discussion et s'attachant à maintenir la dynamique de groupe entre les participants, le deuxième modérateur serait principalement chargé de prendre des notes et de veiller à ce que toutes les procédures soient respectées, y compris notamment le respect du temps pendant la discussion (Falter et al., 2022).

La question des critères de sélection des participants aux groupes de discussion ayant été abordée, la prochaine étape consiste à déterminer dans quel média journalistique nous allons puiser les reportages qui serviront de stimuli pour provoquer la réflexion au sein du groupe de discussion.

#### 2.1.6 Quel type de média choisir ?

Le pouvoir de l'image est indéniable. Selon un rapport de 2012 de l'OfCom<sup>36</sup> en Grand Bretagne, la télévision est le principal moyen d'information utilisé par les citoyens, mais l'internet se développe (Bonini, Morello, 2014). La radio, même si elle est dépassée par la télévision et l'internet, conserve un rôle fondamental dans la transmission des nouvelles de dernière minute (39% des citoyens britanniques déclarent utiliser la radio pour ce genre de nouvelles ; OfCom 2012), et elle est en deuxième position après la télévision (64% pour la télévision et 39% pour la radio ; OfCom 2012), mais devant l'internet et les journaux en ce qui concerne le débat et le commentaire des nouvelles (Bonini, Morello, 2014, p. 219).

Nous avons fait un choix, parmi ces médias, de s'occuper de la presse écrite pour des raisons tant pratiques que subjectives et substantielles. Les raisons pratiques sont liées au fait qu'il est très difficile, voire pratiquement impossible, d'examiner sur une période de recherche aussi

---

<sup>36</sup> L'Ofcom est le régulateur des services de communication en Grand Bretagne. What is Ofcom. (s.d.). Dans *Ofcom*. <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/what-is-ofcom>.

longue (3 ans) des milliers de minutes de reportages d'actualité des années passées, provenant de diverses chaînes – publiques ou privées – diffusés sur les ondes (TV ou Radio) en France. Les raisons subjectives sont liées à l'une des caractéristiques de la recherche qualitative : le rôle du chercheur et la *réflexivité*. Dans la recherche qualitative, les chercheurs réfléchissent à la façon dont leur rôle dans l'étude et leurs antécédents personnels, leur culture et leurs expériences sont susceptibles de façonner leurs interprétations (Creswell, 2018, p. 258, 260). Travaillant dans la presse écrite, nous avons décidé d'utiliser notre expérience professionnelle et notre connaissance du terrain, qui façonne la manière dont nous interprétons les choses, comme une arme d'orientation plutôt que comme un élément susceptible de biaiser notre recherche.

La connaissance du terrain explique également une autre raison, pour laquelle nous avons choisi de traiter des textes publiés dans la presse et non à la télévision, laquelle utilise en général des systèmes sémiotiques ayant un plus grand impact que ceux des textes imprimés (Macnamara, 2005, p. 4).

Comme l'a montré une enquête sur la couverture médiatique par la télévision et la presse des campagnes présidentielles aux États-Unis publiée en 2020 dans Pew Research Center, il semble que la presse se concentre davantage plus sur le fond que la télévision. Plus précisément, l'étude, qui a été conçue et rédigée par le Projet d'excellence en journalisme<sup>37</sup> et exécutée par des chercheurs de Princeton Survey Research Associates, a examiné 430 articles publiés ou diffusés au cours des deux semaines précédant les concours de l'Iowa et du New Hampshire, dans cinq grands journaux et neuf émissions de télévision sur cinq réseaux. C'était la période où les électeurs commençaient à s'intéresser plus sérieusement à la course à la présidence. Les journaux étudiés étaient le *Cleveland Plain Dealer*, le *Orlando Sentinel*, le *New York Times*, *USA Today* et le *Washington Post*. En ce qui concerne la diffusion, l'étude a porté sur *ABC World News Tonight*, *ABC Good Morning America*, *CBS Evening News*, *CBS Early Show*, *NBC Nightly News*, *NBC Today*, *CNN The World*, *PBS News Hour* et *Larry King Live*<sup>38</sup>. Ont été examinés les articles produits pendant la semaine se terminant le 19 janvier et celle se terminant le 15 décembre.

---

<sup>37</sup> Le Projet d'excellence en journalisme est financé par le Pew Charitable Trusts et est affilié à l'école supérieure de journalisme de l'université Columbia. Report (2020, February 3). In the Public Interest? Overview. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/journalism/2000/02/03/in-the-public-interest/>.

<sup>38</sup> Comme il est noté dans le rapport, l'échantillon, bien que non exhaustif, tente d'être représentatif de l'univers médiatique auprès duquel le plus grand nombre d'Américains s'informe sur la campagne. Report, 2020, In the Public Interest? Overview. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/journalism/2000/02/03/in-the-public-interest/>.

D'après les résultats de la recherche, sur les 106 émissions télévisées étudiées sur neuf programmes, la télévision a diffusé en moyenne moins d'une histoire par émission chaque jour. Cela se compare à environ cinq histoires par jour en moyenne dans les journaux. En général, la télévision a couvert davantage la personnalité des candidats – 16% contre 10% pour la presse écrite – alors qu'elle était moins susceptible de couvrir les sujets politiques – 16% des sujets contre 27% pour la presse écrite – et l'électorat – 6% contre 10% pour la presse écrite.

La couverture télévisuelle était moins axée sur les candidats que la presse écrite (22% contre 30%) et plus axée sur les décisions prises dans les salles de rédaction (62% contre 51%). La couverture TV était également plus subjective ou analytique. Au total, 40% des reportages télévisés étaient des analyses de presse, contre 18% dans la presse écrite. Sur la même longueur d'ondes, la télévision était moins encline à faire un compte-rendu direct d'un événement : seuls 28% des reportages étaient conçus de cette manière contre 40% pour la presse écrite. En outre, un plus grand nombre de sujets télévisés étaient axés sur des questions politiques, plutôt que sur la politique ou la personnalité – 42% contre 32% pour la presse écrite. Enfin, plus de reportages étaient axés sur la tactique que dans la presse écrite, 13 % contre 8 %<sup>39</sup>.

Pour ces raisons donc, nous avons décidé de centrer notre recherche sur ce qui a été reproduit sur la Grèce dans la presse française. Quels critères utiliserons-nous pour sélectionner les journaux dans lesquels nous puiserons les citations journalistiques qui serviront de stimulus à la réflexion au sein du groupe de discussion ? L'opération doit être réalisée conformément à certaines spécifications. Ces spécifications sont fournies par l'analyse de contenu des médias, considérée comme la méthode d'analyse la plus adéquate pour décoder un « texte » médiatique – que ce soit un article de journal, une transcription d'une interview, un programme de télé ou une annonce publicitaire (Macnamara, 2005, p. 1).

Nous n'entrerons pas dans le détail de ce qu'est l'analyse de contenu des médias, car les articles que nous parviendrons à trouver ne constituent qu'une aide à notre recherche. Toutefois, ils ne seront pas choisis au hasard mais sur la base de certaines variables que nous tenterons de rendre aussi objectives que possible, étant donné que notre recherche est qualitative.

---

<sup>39</sup> Report, 2020, In the Public Interest? Television vs Print. The Medium clearly makes a Difference. <https://www.pewresearch.org/journalism/2000/02/03/television-vs-print/>.

### 2.1.7 L'analyse de contenu des médias

L'analyse de contenu des médias a été utilisée pour la première fois en tant que méthode systématique d'étude par Harold Lasswell (1927), afin d'étudier la propagande. Dans les années 1950, elle a proliféré en tant que méthodologie de recherche dans les études sur la communication de masse et les sciences sociales avec l'arrivée de la télévision. Elle a été une méthode de recherche primordiale pour étudier les représentations de la violence, du racisme et des femmes dans les programmes télévisés ainsi que dans les films (Macnamara, 2005, p. 1).

La définition la mieux connue de ce qu'est l'analyse de contenu est celle incluse dans l'article de Laswell « The structure and function of communication in society » publié en 1948 : « Qui dit quoi par quel moyen à qui avec quel effet » (p. 37)<sup>40</sup>.

Une définition largement utilisée de l'analyse de contenu, qui illustre l'accent mis initialement sur l'analyse quantitative, a été fournie par Berelson (1952). D'après cette définition, l'analyse de contenu est :

L'analyse de contenu est une analyse quantitative synthétique des messages qui s'appuie sur la méthode scientifique (notamment l'attention portée à l'objectivité-intersubjectivité, la conception a priori, la fiabilité, la validité, la généralisation, la reproductibilité et la vérification des hypothèses) et n'est pas limitée quant aux types de variables qui peuvent être mesurées ou au contexte dans lequel les messages sont créés ou présentés. (p. 18.)<sup>41</sup>

Cette définition a été jugée insuffisante par plusieurs chercheurs. Berger et Luckmann (1966) par exemple, remarquent dans leur œuvre classique *The Social Construction of Reality* que l'objectivité n'existe pas puisque ce qu'on appelle 'connaissance' et 'faits' est ce sur quoi on s'accorde socialement et par conséquent, même les méthodes de recherche sociale les plus scientifiques ne peuvent pas produire des résultats à 100% objectifs. D'autres chercheurs notent que la définition de Berelson est restrictive en soulignant que le contenu manifeste *et* latent peut être analysé.

Les chercheurs qui préconisent l'analyse du contenu latent et manifeste pour comprendre

---

<sup>40</sup> Who says what through which channel to whom with what effect.

<sup>41</sup> Notre traduction. Texte original : « Content analysis is a summarizing, quantitative analysis of messages that relies on the scientific method (including attention to objectivity-intersubjectivity, a priori design, reliability, validity, generalizability, replicability, and hypothesis testing) and is not limited as to the types of variables that may be measured or the context in which the messages are created or presented ».



le sens des textes, intègrent l'analyse qualitative et quantitative des messages. Newbold et al. (2002) notent :

Le problème est la mesure dans laquelle les indicateurs quantitatifs sont interprétés en tant qu'intensité de signification, impact social et autres. Il n'existe pas de relation simple entre les textes médiatiques et leur impact, et il serait beaucoup trop simpliste de fonder les décisions à cet égard sur de simples chiffres obtenus à partir d'une analyse statistique de contenu. (p. 80)<sup>42</sup>

En d'autres mots, il ne serait pas juste d'assumer que des facteurs quantitatifs, comme la taille ou la fréquence des messages dans les textes équivalent à un impact ou qu'ils sont les seuls ou principaux déterminants de l'impact des médias. Étant donné que le but ultime de l'analyse du contenu des médias est la compréhension de la signification des textes et leurs interprétations probables par le public, une analyse qualitative est aussi nécessaire. Une combinaison donc des deux types d'analyse, quantitatif et qualitatif, semble être nécessaire afin de comprendre pleinement les significations et les impacts possibles des textes médiatiques. (Macnamara, 2005, p. 5 ; Hansen et al., 1998, p. 91 ; Shoemaker and Reese, 1996, p. 261).

Les variables typiques quantitatives identifiées par les chercheurs comme importantes et nécessaires pour l'analyse de contenu sont :

- *Le poids médiatique ou la catégorisation* des médias. Ils permettent aux médias à forte diffusion, à forte cote d'écoute ou très influents d'être mieux notés que les petits médias moins importants ;
- *La proéminence*. Elle enregistre les facteurs d'impact tels que le numéro de page ou l'ordre dans un bulletin de presse électronique et l'utilisation de photos ou de visuels ;
- *Le positionnement*, tel que les mentions à la une, au premier paragraphe, etc. ;
- *La taille* des articles ou la longueur des segments radio et TV ;

---

<sup>42</sup> Notre traduction. Texte original : « The problem is the extent to which the quantitative indicators are interpreted as intensity of meaning, social impact and the like. There is no simple relationship between media texts and their impact, and it would be far too simplistic to base decisions in this regard on mere figures obtained from a statistical content analysis ».

- Les *sources citées*, y compris l'équilibre entre les sources favorables et défavorables citées dans les textes et leur crédibilité (Macnamara, 2005, p. 10).

Les partisans de l'analyse qualitative des textes soulignent que les facteurs qui ont une influence majeure sur l'interprétation de l'audience et les effets probables, incluent (Macnamara, 2005) :

- Les perceptions dominantes de la crédibilité des médias (par exemple, un rapport publié dans une revue scientifique ou médicale spécialisée aura plus de crédibilité qu'un rapport sur le même sujet dans la presse populaire) ;
- Le contexte (par exemple, un article sur la santé publié ou diffusé pendant une épidémie sera lu différemment qu'à d'autres moments) ;
- Les caractéristiques du public, telles que l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le niveau d'éducation et la situation socio-économique, qui affecteront la lecture du contenu des médias. (p. 5)

Dans la vaste tradition herméneutique qui s'intéresse à l'analyse de texte, il existe deux grands courants particulièrement pertinents pour l'analyse qualitative de contenu : la narratologie et la sémiotique. Le premier courant, la narratologie, se concentre sur la narration ou le récit d'une histoire dans un texte, en mettant l'accent sur le sens qui peut être produit par la structure et le choix des mots. Le deuxième courant s'inspire de la sémiotique<sup>43</sup> en étudiant les signes et les systèmes de signes dans les textes et la façon dont les lecteurs peuvent les interpréter (Newbold et al., p. 84).

Newbold et al. (2002) notent que « la validité scientifique de la sémiologie est discutable », car « elle n'est pas répliquable (il est impossible de la répéter avec exactement les mêmes résultats) [et] « Il n'est pas facile de montrer que la sémiologie examine le sujet qu'elle se propose d'étudier » (p. 249). Cependant, comme d'autres chercheurs, ils reconnaissent que l'utilisation de la sémiologie comme outil a des avantages, puisqu' « elle expose le sens idéologique et latent derrière

---

<sup>43</sup> Deux courants principaux de la sémiotique, parfois appelés sémiologie et sémiotique, se sont développés à partir des travaux du linguiste suisse Ferdinand de Saussure et de l'Américain Charles Sanders Peirce respectivement (Macnamara, 2005, p. 15).

la surface des textes, nous permettant de saisir les relations de pouvoir qu'ils contiennent » (p. 249).

Le concept essentiel de la sémiotique et de la sémiologie est que les mots et les images sont des signes qui 'représentent' ou 'signifient' quelque chose d'autre au-delà de leur signification manifeste évidente et qui afin d'acquérir du sens, doivent être mis en relation avec d'autres signes pour former des codes ou des systèmes de codes qui produisent du sens (Newbold et al., 2002, p. 87).

Les premiers chercheurs en sémiotique ont adopté une approche structuraliste, considérant la signification des signes comme largement fixe et interprétée d'après un système. Au contraire, la théorie sémiotique ultérieure, influencée par le poststructuralisme, considère que les signes sont interprétés par les publics – souvent différemment des intentions de l'auteur et différemment entre publics (Macnamara, 2005, p. 16). Jensen (1995) a construit ce qu'il appelle une théorie sémiotique sociale intégrée de la communication de masse qui s'appuie sur la recherche sémiotique structuraliste ainsi que sur des théories poststructuralistes plus modernes de la participation active du public dans l'interprétation des significations médiatiques, réunissant essentiellement des éléments de la sémiologie influencée par de Saussure et de la sémiotique influencée par Peirce (Macnamara, 2005, p. 16). Les deux peuvent être utilisées pour fournir un moyen d'évaluer la production de sens dans un texte médiatique, soulignent Newbold et al. (2002, p. 87-88) et citent d'abord Van Zoonen (1994) qui note que l'analyse sémiotique d'un texte médiatique peut commencer par l'identification des signes dans le texte et de leurs caractéristiques dominantes, et puis Selby et Cowdery (1995) qui disent que « ces signes peuvent ensuite être analysés en tant que résultat d'une sélection et d'une combinaison » (p. 58).

Des éléments textuels couramment étudiés dans l'analyse de contenu qualitative sont d'après Macnamara (2005) :

- Les adjectifs utilisés dans les descriptions (positives et négatives) qui donnent de fortes indications sur l'attitude du locuteur et de l'auteur (par exemple, c'était « dégoûtant ») ;
- Les métaphores et les simulations utilisées (par exemple, qualifier une voiture de « citron » ou une personne de « rat ») ;
- Le choix de la voix active ou passive des verbes ;

- Le point de vue du narrateur (première personne, deuxième personne, troisième personne) ;
- Les qualités tonales telles que l'agressivité, le sarcasme, la désinvolture, le langage émotionnel ;
- L'imagerie visuelle dans le texte ; et
- Les facteurs contextuels tels que la position et la crédibilité des porte-parole ou des sources citées qui affectent le sens du texte. (p. 17)

Or, dans quels journaux allons-nous puiser les extraits d'articles à utiliser comme support lors du groupe de discussion ? Et sur la base de quels critères ? Ces questions ont trait aux techniques d'échantillonnage.

#### 2.1.8 Processus d'échantillonnage – Les « 7+1 » extraits choisis

En préparant un échantillon pour une analyse qualitative il n'est pas nécessaire de répondre aux formules valables de l'analyse quantitative. Cela ne veut pas dire bien sûr qu'un échantillonnage pour une étude qualitative approfondie doit être tiré au hasard. Miles et Huberman (1994, p. 29) affirment que les stratégies d'échantillonnage pour la recherche qualitative doivent être motivées par une question conceptuelle. Pour cette raison ils proposent trois techniques que si elles sont utilisées ensemble, elles peuvent produire des résultats riches dans l'analyse qualitative :

1. Sélectionner des exemples apparemment typiques/représentatifs ;
2. Sélectionner des exemples négatifs/discordants ; et
3. Sélectionner des exemples extrêmes ou divergents (1994, p. 34).

En choisissant une combinaison d'exemples typiques, discordants et extrêmes, note Macnamara (2005), l'analyse qualitative peut explorer les limites du champ de données et identifier tout l'éventail des points de vue, y compris ceux qui sont discordants et extrêmes, ainsi que les typiques (p. 18).

Pour les besoins de notre propre recherche, nous avons aussi suivi les principes de Miles et Huberman. Toutefois, étant donné que nous partons de la position – telle que décrite dans

l'introduction – d'après laquelle les enseignants Grecs de FLE ont intégré les représentations positives de la langue et de la culture françaises, et que nous voulons observer leurs réactions face aux stéréotypes négatifs sur les Grecs et la Grèce, nous avons décidé de mettre davantage l'accent sur la sélection des publications contenant des exemples typiques (1) et extrêmes (3), et non des exemples discordants (2) qui pourraient infirmer leurs convictions.

En tenant compte des variables quantitatives et qualitatives décrites dans le chapitre précédent (2.1.8), nous avons commencé à créer notre petit échantillon qui comprendra les articles-stimuli destinés à la réflexion au sein du groupe de discussion, en sélectionnant des journaux qui couvrent un large spectre politique, de la gauche à la droite, sans recourir aux extrêmes. Nous avons également décidé de sélectionner des articles publiés dans un journal économique et un journal populaire, le but de notre choix étant de créer un éventail de textes comprenant une couverture médiatique de la crise grecque d'un point de vue politique, économique et « populaire ». Le critère quantitatif pour la sélection de ces journaux, a été celui du  *poids médiatique* , facteur qui, rappelons, permet aux médias à forte diffusion, ou très influents d'être mieux notés que les petits médias moins importants (Macnamara, 2005, p. 10). Le critère qualitatif a été celui des perceptions dominantes de la crédibilité des médias.

Sur la base de ces données, nous avons décidé de chercher des articles sur la Grèce et les Grecs, parus entre 2010 et 2012 dans les journaux politiques  *Le Monde*  (centre-gauche) et  *Le Figaro*  (centre-droite)<sup>44</sup>, dans le journal financier  *Les Échos* <sup>45</sup> et dans le journal populaire  *Le Parisien-Aujourd'hui en France* <sup>46</sup>.

Pour ce qui est des variables de la  *proéminence* , du  *positionnement*  et de la  *taille*  de l'article, il est accepté que le numéro de page dans laquelle est publié un article ( *proéminence* ) et sa mention ou non à la une du journal ( *positionnement* ), ou sa taille, sont des facteurs importants

---

<sup>44</sup> De 2010 à 2012  *Le Monde*  et  *Le Figaro* , étaient les deux journaux d'information politique avec la plus grande circulation en France.  *Le Figaro*  était 1<sup>er</sup> en diffusion quotidienne suivi de près par  *Le Monde* . Depuis 2020 cet ordre a été inversé. Source : <https://www.acpm.fr/Les-chiffres>.

<sup>45</sup>  *Les Échos*  était le journal financier quotidien avec la plus grande circulation. Son concurrent principal,  *La Tribune* , a été mis en redressement judiciaire en décembre 2011 et en janvier 2012 a abandonné son édition quotidienne imprimée pour une édition hebdomadaire. Le dernier numéro du quotidien papier a été publié le 30 janvier 2012. Lassalle, I. (2012, 30 janvier). Disparition du quotidien papier « La Tribune ».  *France Culture* . <https://www.franceculture.fr/economie/disparition-du-quotidien-papier-la-tribune>.

<sup>46</sup>  *Le Parisien*  est un quotidien populaire régional diffusé en Île de France. Au niveau national il est diffusé sous le titre  *Aujourd'hui en France* . Si on couple les ventes de l'édition régionale à celles de son édition nationale,  *Le Parisien-Aujourd'hui en France*  était de 2010 à 2012 le quotidien d'information générale populaire avec la plus grande circulation en France en chiffres absolus (source: <https://www.acpm.fr/Les-chiffres>).

qui déterminent son impact<sup>47</sup>. Cependant, dans la mesure où, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2.4, il ne serait pas juste d'assumer que des facteurs quantitatifs, comme la taille ou la fréquence, équivalent à un impact ou qu'ils sont les seuls ou principaux déterminants de l'impact des médias (Newbold et al., 2002, p. 80), et du moment où un texte contenant de nombreux stéréotypes sur les Grecs peut se trouver bel et bien dans les pages centrales d'un journal, nous avons décidé d'inclure dans notre échantillon des articles contenant des stéréotypes sur la Grèce et les Grecs, quelle que soit la page de leur parution dans le journal ou leur taille.

En ce qui concerne les *sources citées*, nous avons décidé d'inclure dans notre échantillon des articles provenant de journalistes et d'écrivains connus et moins connus, tandis que pour ce qui est du *contexte*, il est déjà défini : il s'agit des trois premières années de la crise économique grecque. Cette période, très riche en événements qui ont marqué l'histoire non seulement économique mais aussi socio-politique du pays, est divisée en sous-périodes. Pour les définir, nous avons suivi le modèle de Tzogopoulos (2013) qui dans son œuvre *The Greek Crisis in the Media* a créé une chronologie de la couverture médiatique de la crise économique grecque en la divisant en 8 phases. Nous la divisons en sept parce que nous n'examinons pas exactement la même période<sup>48</sup>.

Plus précisément :

- La première phase dure du janvier 2010 jusqu'à la mi-mai 2010, temps où le premier Mémoire d'accord entre le gouvernement grec, la Commission Européenne, la BCE et le FMI, est signé. Durant cette période on atteste à un passage progressif des médias d'une position où on se demande si l'UE devrait sauver la Grèce à la question « comment on va sauver la Grèce ».
- La deuxième phase dure de la mi-mai 2010 jusqu'à la mi-novembre 2010. Durant cette période les médias internationaux parlent des efforts du gouvernement grec à mettre en œuvre les mesures d'austérité prévus par le premier Mémoire. Au début, leur intérêt est, comme le note Tzogopoulos (2013, p. 68), relativement limité car le gouvernement fait

---

<sup>47</sup> Comme il a été démontré dans l'étude récente de Bookes et al. (2020), plus un article contient de facteurs d'actualité, plus *proéminente* sera sa *position* et plus grande sera sa *taille* (p. 9).

<sup>48</sup> Tzogopoulos entame sa recherche en octobre 2009, période où Georgios Papandreou est élu premier ministre et commence - avec les journalistes - à se rendre compte du problème fiscal hérité par le gouvernement précédent. Au risque de se répéter, nous nous intéressons à la période entre 2010 et 2012 qui inclut la signature des deux premiers Memoranda d'Entente entre la « troïka » et le gouvernement grec et les doubles élections de mai-juin 2012.

un départ dynamique, en montrant une détermination d'instaurer les réformes et de tenir ses promesses à l'égard de la troïka.

- La troisième phase dure de la mi-novembre 2010 jusqu'à la fin juillet 2011. Durant cette période les médias se rendant compte que la performance du gouvernement grec ne répond pas aux normes demandées par la troïka, ils commencent à le critiquer pour son délai d'instaurer les réformes et se demandent si le premier Mémoire était suffisant pour l'économie grecque. On commence aussi à se demander si on devait se tourner vers une restructuration de la dette, suivie par une prise de nouvelles mesures d'austérité.
- La quatrième phase est plus petite et dure de la fin juillet 2011, plus précisément du 21 juillet quand a eu lieu le Sommet Européen, jusqu'à la fin octobre (Conseil Européen du 26-27 octobre). Dans cette période, les médias internationaux expriment leur doute sur l'efficacité de la décote de la dette grecque de 21%, approuvée lors de la session du 21 juillet, postulant qu'une plus grande décote est nécessaire. La critique contre le gouvernement pour son délai dans l'application des mesures d'austérité et pour sa décision d'évincer la troïka du pays au début du mois de septembre, continue.
- La cinquième phase débute après la fin du Conseil Européen (27 octobre) et va jusqu'à mars 2012. Point culminant de cette période est l'annonce de la part du Premier ministre Papandreou de l'organisation d'un référendum, décision qui a eu des grandes répercussions sur l'économie mondiale et donna lieu quelques jours après à la démission de M. Papandreou et à la formation d'un gouvernement d'unité avec, à sa tête, le technocrate Lucas Papademos, dont la tâche était de mener à fin la décote de 53,5% des obligations d'État finalisée le 13 février 2012. Un résultat qui n'a toutefois pas suffi à calmer les inquiétudes.
- La sixième phase de la couverture médiatique de la crise inclut les doubles élections du 6 mai et 17 juin 2012. Les médias internationaux se concentrent principalement sur le climat d'incertitude politique causé par les doubles élections et le danger éventuel d'un Grexit.
- La septième phase concerne la période après les élections de 2012 et la formation d'une coalition gouvernementale qui avait comme but de mettre en œuvre les mesures d'austérité prévues dans le 2<sup>ème</sup> Mémoire adopté en février 2012.

Pour chacune de ces phases, nous avons assigné des articles publiés juste avant ou juste après

un événement majeur. Par exemple, pour la première période de couverture médiatique de la crise, nous avons recherché les articles publiés le mercredi 5 mai 2010, un jour avant la signature du premier Mémoire par le Parlement grec<sup>49</sup>. Il en est de même pour les autres périodes de la couverture médiatique de la crise.

La sélection des articles s'est faite sur la base des éléments textuels décrits dans le chapitre 2.1.8, à savoir les adjectifs utilisés dans les descriptions qui donnent de fortes indications sur l'attitude de l'auteur, les métaphores et les similes utilisés, les qualités tonales telles que l'agressivité et le sarcasme, l'imagerie visuelle dans le texte et les facteurs contextuels tels que la position et la crédibilité des porte-parole ou des sources citées qui affectent le sens du texte (Macnamara, 2005, p. 17).

Au final, nous avons obtenu 8 articles, ou pour être plus précis « 7 + 1 ». Au risque de se répéter, les articles choisis contiennent des stéréotypes extrêmes et négatifs sur les Grecs. Cependant, nous avons pensé ajouter à ceux-ci un extrait où coexistent de manière brillante un stéréotype positif relatif à l'histoire de la Grèce, avec une vision historique – à notre avis stéréotypée – de la Grèce, afin de repérer la réception de celle-ci par les participants.

Ainsi, sur les 8 articles choisis, 3 ont été publiés dans *Le Monde*, 3 dans *Les Echos* et 2 dans *Le Figaro*. De manière intéressante, quels que fussent nos efforts, nous n'avons trouvé dans aucun des articles du *Parisien-Aujourd'hui en France* des représentations stéréotypées de la Grèce. Les articles de ce journal, pour la plupart courts, transmettaient les nouvelles de manière factuelle, sans porter de jugement.

Les articles que nous avons fini par sélectionner sont les suivants :

**Le procès trop facile des agences de notation**

Dans la crise financière grecque, le principal reproche à faire aux agences de notation, c'est de ne pas avoir su déceler assez tôt que le gouvernement grec truquait ses comptes publics. Et d'avoir, pendant des années, fait confiance à Eurostat, l'office européen des statistiques, qui les validait officiellement. (Mercredi 5 mai 2010, *Le Monde*, 357 mots, Éditorial)

---

<sup>49</sup> Est exclu de ce processus l'article que nous avons associé à la deuxième période de couverture médiatique de la crise, période au cours de laquelle, comme nous avons vu Tzogopoulos (2013, p. 68-69) le mentionner il y a un instant, les choses étaient relativement calmes pour la Grèce après les premiers signes positifs donnés par le gouvernement grec qui avait mis en œuvre les premières réformes rigoureuses prévues dans le premier Mémoire.



Il s'agit d'un extrait de l'éditorial du *Monde* écrit le mercredi 5 mai 2010, la veille de la signature du premier Mémoire par le Parlement grec<sup>50</sup>. Comme on peut le voir dans le titre (« Le procès trop facile des agences de notation »), le journal prend le parti des agences de notation qui, si elles doivent être blâmées pour quelque chose, c'est « de ne pas avoir su déceler assez tôt que le gouvernement grec truquait ses comptes publics. Et d'avoir, pendant des années, fait confiance à Eurostat, l'office européen des statistiques, qui les validait officiellement ».

### **L'Europe, à l'épreuve du malheur grec**

En matière financière, le problème grec est simple [...] Le terrain politique, en revanche, est délicat, parce qu'il renvoie à un malaise culturel : nul ne peut exclure un rejet antieuropéen de la part d'une société qui n'a cessé de balancer entre deux héritages, l'hellénique et le byzantin, et qui n'a jamais eu peur de la guerre civile ni des révolutions. Beaucoup dépendra de la prudence dont l'Union européenne saura faire preuve envers ce membre en crise, que seule une ignorance désastreuse des fondements culturels de l'Union européenne inclinerait à laisser couper. (**Mercredi 5 mai 2010, Le Figaro, 543 mots, p. 15, La chronique d'Alain-Gérard Slama**)

Le second article date du même jour et est publié dans le *Figaro*. Il est écrit par l'historien Alain-Gérard Slama et son titre est « L'Europe à l'épreuve du malheur grec ». Dans l'extrait choisi, comme dans l'ensemble de l'article, l'auteur oscille entre une mauvaise image, stéréotypée de la société grecque, « d'une société qui n'a cessé de balancer entre deux héritages, l'hellénique et le byzantin, et qui n'a jamais eu peur de la guerre civile ni des révolutions », et une bonne image, stéréotypée, de la Grèce, d'un pays « que seule une ignorance désastreuse des fondements culturels de l'Union européenne inclinerait à laisser couper ».

### **Peurs**

Le cas grec nous apprend qu'il existe des pays malades, des États aux structures malsaines, des maisons en bois vernis de l'extérieur et pourri de l'intérieur. Le mot arabe pour désigner la corruption est rachoua, ce qui signifie pierre poreuse ou tronc pourri et par extension personne non fiable. (**Lundi 7 juin 2010, Le Monde, 751, mots, p. 28, Tahar Ben Jelloun. Écrivain et poète, Tahar Ben Jelloun est membre de l'Académie Goncourt depuis 2008**)

Le troisième extrait est sélectionné à partir d'un article publié dans le *Monde* du lundi 7 juin 2010, date correspondant à la deuxième période de couverture médiatique de la crise grecque. Une

---

<sup>50</sup> Νόμος 3485/2010. (2010, 6 Μαΐου). Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. *e-nomothesia.gr*. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-oikonomia/n-3845-2010.html>.

période où, comme nous l'avons écrit dans le chapitre 2.5.6, les choses sont relativement calmes pour la Grèce après la signature du premier Mémorandum et la bonne performance initiale du gouvernement grec qui fait un départ dynamique en montrant une détermination d'instaurer les réformes et de tenir ses promesses. L'article est écrit par le célèbre écrivain et poète Tahar Ben Jelloun et s'intitule « Peurs ». Dans les 49 mots du passage, nous voyons l'auteur utiliser un langage imagé, métaphorique, interculturel, particulièrement fort, qualifiant les Grecs de corrompus.

### **La vérité sur la Grèce**

Il est donc temps de regarder la vérité en face sur la crise grecque et dire clairement ce qu'elle signifie pour l'Europe. [...] Vérité sur la Grèce, d'abord. Il faut arrêter de se raconter des histoires, même dans le meilleur des scénarios, elle ne pourra pas rembourser toutes ses dettes. [...] Vérité également sur les vrais responsables de cette crise. Les Grecs, bien sûr, qui ont triché sur leurs comptes publics. Mais les gouvernements européens aussi, qui ont laissé faire malgré de multiples alertes. (**Vendredi 17 juin 2011, *Les Échos*, 337 mots, p. 16, Nicolas Barré**)

Le quatrième article provient de la troisième période de couverture journalistique de la crise grecque et a été publié dans le journal financier *Les Echos* le vendredi 17 juin 2011. C'est la période où des milliers de personnes appelées « Aganaktismenoi », les « Indignés », descendent dans les rues pour protester contre un nouveau plan d'austérité qui prévoit des économies supplémentaires de 28 milliards d'euros du mi-2011 jusqu'au 2015<sup>51</sup>. Son titre est « Vérités sur la Grèce ». Il s'agit de nouveau d'un article critique à l'égard des Grecs, présentés comme tricheurs de manière collective – et stéréotypée – et comme « les vrais responsables de la crise ». Dans le cas présent, une part de responsabilité est également attribuée aux gouvernements européens « qui ont laissé faire malgré de multiples alertes ».

### **« Coupable » n'est pas grec**

La scène se passe sur une île des Cyclades, en juillet, deux jours après l'obtention par la Grèce d'un nouveau prêt de 160 milliards d'euros accordé par l'Union européenne. [...] Autour de la table en marbre ont pris place une dizaine de convives, des universitaires, un diplomate, un archéologue, un entrepreneur qui truste les chantiers des maisons de l'île, le patron du plus gros bar de nuit, un antiquaire par ailleurs chanteur d'opéra, une architecte suisse mariée à un médecin chinois, un acteur de théâtre, deux journalistes. Alors que la conversation retombait, un convive étranger lance à son vis-à-vis : « Quand même, tout cet argent que les Européens vous donnent, cela ne vous gêne pas ? Vous ne vous sentez pas un peu coupables ? ». Silence. L'épouse du diplomate, professeur

---

<sup>51</sup> 3-29 juin 2011 Grèce. Adoption d'un nouveau plan de rigueur. Dans *Encyclopaedia Universalis*. <https://www.universalis.fr/evenement/3-29-juin-2011-adoption-d-un-nouveau-plan-de-rigueur/>.

d'arts plastiques, assène avec superbe : « Les Grecs vous ont donné la démocratie, la philosophie, l'art, le théâtre, l'architecture et que sais-je encore. L'Europe nous doit beaucoup plus que quelques milliards d'euros ». (**Samedi 1 octobre 2011, *Le Monde*, 1.326 mots, p. arh6, Yann Plougastel**)

Le cinquième article provient de la 4<sup>e</sup> période de couverture journalistique de la crise et est publié dans le *Monde* du samedi 1er octobre 2011. C'est la période après le Sommet Européen du 21 juillet 2011 durant laquelle comme nous venons de le voir dans le calendrier de la couverture médiatique de la crise, les médias internationaux expriment leur doute sur l'efficacité de la décote de la dette grecque de 21%, postulant qu'une plus grande décote est nécessaire. De nature narrative, voire dramatique, puisqu'il contient aussi du dialogue, l'article est d'une taille considérable (1.326 mots, couvrant une page entière du journal) c'est pourquoi l'extrait sélectionné est aussi relativement plus long. Son titre est « 'Coupable' n'est pas grec ». L'article relate une scène qui se déroule lors d'un dîner réunissant de nombreuses personnes sur une île des Cyclades, au cours duquel une discussion animée a lieu en réponse à la question posée par l'un des participants : « Quand même, tout cet argent que les Européens vous donnent, cela ne vous gêne pas ? Vous ne vous sentez pas un peu coupables ? » Le cadre structurel de l'article qui, chez un lecteur lettré du journal *Le Monde* pourrait évoquer le contexte situationnel simple des dialogues de Platon, est favorable à l'expansion des stéréotypes, annoncée par le décor de l'île des Cyclades.

#### **Papandréou, un capitaine sans charisme**

Après un mois d'exercice du pouvoir, Papandréou comprit l'étendue de l'abîme financier dans lequel les gouvernements précédents, socialistes (1993-2004) comme conservateurs (2004-2009), avaient plongé son pays, n'hésitant pas à truquer les comptes publics. Mais manquant de charisme, Papandréou, qui commet parfois des fautes de syntaxe en grec (jamais en anglais), se montre incapable de mobiliser son peuple avec quelque grand discours churchillien susceptible de lui faire accepter « le sang, la sueur et les larmes ». (**Jeudi 3 novembre 2011, *Le Figaro*, 1.220 mots, p. 16, Renaud Girard grand reporter**)

Le sixième article correspond à la cinquième phase de la couverture médiatique de la crise économique grecque et est publié dans *Le Figaro*. Il est intitulé « Un capitaine sans charisme » et est signé par le grand reporter Renaud Girard. La date de parution de l'article est significative puisqu'il s'agit du jour d'ouverture du Sommet G20 à Cannes où l'intérêt - mondial - est monopolisé par la décision du Premier ministre, George Papandreou, de soumettre l'accord de sauvetage de la Grèce, approuvé quelques jours plus tôt par les 17 pays membres de la zone-euro (y compris la Grèce), à un référendum.

### « Drachmatisation »

Une sorte d'inéluctable toboggan conduit la Grèce vers la sortie de l'euro comme l'Argentine a été poussée vers l'abandon de la parité fixée entre son peso et le dollar.

De même que le pays sud-américain a été forcé à la « pesofication » (retour au peso avec dévaluation et défaut sur la dette), de même le pays sud-européen est menacé d'en venir à une « drachmatisation », jeu de mots compris. Les deux pays ont beaucoup de ressemblances : peu fiables, ils ont fait défaut maintes fois dans l'histoire, leur État est faible, leur classe politique aussi. Quelles leçons tirer de Buenos Aires ? L'Argentine vit dans les années 1990 comme la Grèce dans les années 2000, au-dessus de ses moyens. (**Vendredi 25 mai 2012, *Les Échos*, 541 mots, p. 15, Eric Le Boucher**)

Le septième article correspond à la sixième période la crise économique grecque et a été diffusé dans *Les Échos*. Son titre est « Drachmatisation » et est signé par le directeur de la rédaction d'« Enjeux-Les Échos » Eric Le Boucher. Publié quelques jours après les premières et quelques jours avant les secondes élections de l'été 2012, l'auteur y tente une comparaison entre l'Argentine du début des années 1990 et la Grèce du début des années 2000, ce qui n'évite pas certaines représentations stéréotypées des deux pays.

### Aller au-delà du risque grec

Ouf, les Grecs n'ont pas fait n'importe quoi. C'est du moins en ces termes que les investisseurs ont décrypté le résultat des élections grecques, à en croire leurs ordres d'achat hier en début de séance. Ce faisant, ils ont donné une nouvelle preuve de leur légendaire myopie. D'abord, parce qu'il est peut-être périlleux de se réjouir du vainqueur. Antonis Samaras dirige le parti conservateur Nouvelle Démocratie, qui avait consciencieusement emmené le pays dans le mur avant la victoire du socialiste Georges Papandréou en 2009, et la seule alliance envisageable passe justement par le Parti socialiste, qui ne fit guère mieux en 2010-2011. Ensuite, parce que la démocratie grecque, plus expérimentée que celle des autres pays occidentaux de quelque deux mille cinq cents ans, peut encore révéler des subtilités dont nous n'avons même pas idée. (**Mardi 19 juin 2012, *Les Échos*, 583 mots, p. 19, groupe de rédaction**).

Intitulé « Aller au-delà du risque grec », le huitième et dernier article sélectionné provient du quotidien économique *Les Échos* et est publié le mardi 19 juin 2012, c'est-à-dire deux jours après les élections du 17 juin. Il s'agit d'un article ironique à l'égard du verdict électoral de la veille et est signé par le groupe de rédaction. L'article se moque, en effet, des investisseurs étrangers qui ont interprété positivement le résultat des élections qui ont eu lieu la veille, en disant qu'avec leur geste, « ils ont donné une nouvelle preuve de leur légendaire myopie », car le parti de l'homme politique qui a gagné les élections « avait consciencieusement emmené le pays dans le mur [...] et la seule alliance envisageable passe justement par le Parti socialiste, qui ne fit guère mieux en

2010-2011 ». Ce faisant, l'article se moque du verdict électoral en déclarant « que la démocratie grecque, plus expérimentée que celle des autres pays occidentaux de quelque deux-mille-cinq-cents ans, peut encore révéler des subtilités dont nous n'avons même pas idée ». Le stéréotype dans ce cas réside dans la généralisation de la naïveté, et probablement aussi d'autres défauts, partagés en commun par l'ensemble des électeurs grecs.

Ayant identifié les extraits que nous utiliserons pour stimuler la réflexion au sein du groupe de discussion, il est temps de passer à la définition des questions qui seront posées au sein du groupe, ainsi qu'à l'élaboration d'un guide de discussion.

### 2.1.9 Questions et guide de discussion

Dans la recherche qualitative les entretiens comportent des questions non structurées et généralement ouvertes qui visent à obtenir les points de vue et les opinions des participants (Creswell, 2018, p. 263). D'après le chercheur, le nombre total de questions doit se situer entre 5 et 10 – quoi que, aucun chiffre précis ne peut être donné – tandis que le protocole d'interview doit faire environ deux pages. Il doit être préparé avant le groupe de discussion et être utilisé de manière cohérente dans tous les entretiens, ainsi que contenir d'informations de base sur l'entretien, telles une introduction, des questions d'approfondissement, des instructions de clôture, etc. (Creswell, 2018, p. 266).

Nous avons élaboré nos questions autour de 5 axes. Le premier axe correspond à la présentation des participants au groupe de discussion, le second traite des représentations que les participants croient que les Grecs ont de la langue et de la culture française, le troisième porte sur la crise financière grecque qui a éclaté en 2010 et ses conséquences, le quatrième axe comprend des questions relatives à la presse (si les participants lisent la presse française et s'ils se souviennent d'articles dans les journaux français de l'époque), tandis que le cinquième et dernier axe est consacré à la présentation des extraits des articles sélectionnés qui donneraient lieu, nous l'espérons, à une discussion riche avec les participants et nous permettraient de poser les dernières questions directes qui nous apporteraient des réponses à nos questions de recherche: à savoir, si les représentations que les enseignants Grecs de FLE ont de la France ont été affectées par les stéréotypes reproduits sur la Grèce dans les médias français pendant la période de la crise économique.

Les axes et les questions qui les composent sont présentés ici et séparément aux Annexes (p. 183):

### Axes de discussion

#### 1er Axe : Présentation des participants

- Pourriez-vous nous parler de votre parcours en tant que professeur de français?
- Comment avez-vous choisi ce métier?

#### 2e Axe : Représentations de la langue et culture françaises

- Que pensent les Grecs, selon vous, de la langue et de la culture françaises?
- Quelles sont, selon vous, les raisons / les origines de ces perceptions?
- Comment ces perceptions, influencent-elles l'enseignement-apprentissage du français en Grèce?

#### 3e Axe : La crise économique

- Y a-t-il, selon vous, des événements politiques récents qui ont influencé les rapports franco-helléniques? Lesquels? De quelle façon?
- Quelles étaient, selon vous, les réactions des pays européens concernant la crise économique de 2010?
- Comment cela vous a-t-il influencé en tant que prof de français?
- Comment vous vous informiez à l'époque des réactions des autres pays?

#### 4e Axe : La presse

- Est-ce que vous lisez des journaux francophones? Lesquels?
- Est-ce que vous lisiez des journaux francophones à l'époque de la crise de 2010?
- Est-ce que vous vous souvenez de quelques articles de l'époque?
- Est-ce que ces articles vous ont influencé en tant que prof de français?

#### 5e Axe : Les extraits

- Que pourriez-vous dire de ces extraits?
- Lequel est, selon vous, intéressant? Pour quelles raisons?
- Que pensez-vous de l'image de la Grèce reflétée dans ces extraits?
- Est-ce que le contenu de ces extraits vous influence? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
- Envisageriez-vous d'utiliser dans la classe des articles de ce type afin d'enseigner quelques objectifs? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

Ces dix-huit questions ont été proposées au focus group au cours d'une rencontre via Zoom, application qui offre la possibilité d'enregistrer la session. De plus, la session a également été

enregistrée sur notre téléphone portable.

Dans le chapitre suivant, il sera question d'élaborer la méthode d'analyse et du traitement des données recueillies. Nous avons opté pour l'analyse thématique. C'est ce type d'analyse qui sera présentée dans les pages qui suivent, ainsi que les raisons pour lesquelles nous l'avons choisie.

#### 2.1.10 L'analyse thématique

D'après Braun et Clarke (2012, p. 57) l'analyse thématique (AT) est une méthode qui permet d'identifier et organiser de manière systématique des motifs de signification (thèmes) dans un ensemble de données et d'offrir un aperçu de ces motifs. De cette manière, i.e. en se concentrant sur la signification à travers un ensemble de données, le chercheur peut acquérir un accès aux significations et aux expériences collectives ou partagées.

Cependant, ce qui est commun n'est pas nécessairement significatif ou important en soi. Le chercheur doit essayer de faire ressortir les thèmes importants par rapport à son sujet, ceux qui répondent à ses questions de recherche. L'analyse produit la réponse à une question, même si, comme dans certaines recherches qualitatives, la question spécifique à laquelle on répond ne devient apparente qu'à travers l'analyse (Braun & Clarke, 2012, p. 57). Par conséquent, les questions de recherche servent de guide, de « fil rouge », au cours du processus d'analyse thématique.

L'analyse étant un procès actif, c'est le chercheur qui doit identifier les thèmes, choisir ceux qui sont d'intérêt et les présenter aux lecteurs ; on n'attend pas jusqu'à ce qu'un thème « émerge comme Venus à la coquille » selon les mots d'Ely, Vinz, Downing, et Anzul (1997, p. 205-206). « Si un thème 'réside' quelque part, c'est dans notre tête et dans notre manière de penser » en ce qui concerne les données collectées, comme le notent Taylor et Ussher (2001 ; cité dans Braun & Clarke, 2006, p. 7).

Un des avantages de l'analyse thématique est qu'elle peut avoir recours à plusieurs approches théoriques et épistémologiques et les croiser sans que le chercheur ait besoin de se familiariser avec des perspectives théoriques complexes sur le langage, comme par exemple dans le cas de l'analyse de discours où le langage est théorisé comme créant la réalité au lieu de la refléter (Braun & Clarke, 2012, p. 57-58). Il est essentiel de connaître ce contexte, car il oriente ce que le chercheur « voit » dans les données, la manière dont il les codifie et les analyse. En revanche, l'AT n'est qu'une méthode d'analyse des données, et non une approche de la recherche

qualitative. Braun et Clarke (2012, p. 58) considèrent ce contexte comme une force car il garantit l'accessibilité et la flexibilité de l'approche.

Pour notre recherche, nous avons utilisé une version modifiée de l'analyse thématique de Braun et Clarke qui repose sur le modèle de Tsiolis (2018). Cette version est plus fonctionnelle car les questions de recherche jouent un rôle de guide dans la recherche des extraits traités, agissant essentiellement comme un filtre pour réduire la complexité des données collectées (p. 98).

Tsiolis (2018, p. 98-99) divise le processus de l'analyse thématique en cinq étapes. Comme première étape il considère le processus de transcription des groupes de discussion, car selon plusieurs chercheurs de l'analyse qualitative tels Fairclough (1992, p. 229) et Willig (2015, p. 98-100) la manière dont une interview enregistrée (ou filmée) est transposée dans un texte écrit constitue déjà une interprétation du discours oral. D'après Braun et Clarke (2013), « la transcription est le dérivé d'une interaction entre l'enregistrement et celui qui effectue la transcription, qui écoute l'enregistrement et choisit ce qu'il faut conserver et comment représenter ce qu'il entend » (p. 162).

Il existe de nombreux systèmes de notation que le chercheur peut utiliser pour transformer le mot parlé en texte écrit. Nous avons décidé de suivre de nouveau le système de Tsiolis (2018, p. 100) qui reproduit fidèlement la parole – transcription orthographique – et quelques manifestations paralinguistiques très caractéristiques (par exemple, pauses longues, le rire etc.). Reproduire fidèlement les propos (la « parole ») implique que ces propos soient transcrits tels quelles, sans corriger les erreurs, digressions, interruptions, et répétitions.

Outre les propos exactement transcrits de l'informateur, les propos de l'enquêteur (sa « parole ») sont aussi fidèlement restitués puisqu'il est important de savoir à quelle question ou réaction particulière l'enquêteur a répondu (Tsiolis, 2018, p. 100). Les virgules signalent une intonation continue, tandis que les guillemets sont utilisés pour indiquer un discours rapporté. Trois points d'arrêt consécutifs entre crochets [...] signalent l'édition de la transcription. Dans un souci de brièveté, nous avons supprimé les mots/clauses qui ne sont pas essentiels à la compréhension du sens général d'un extrait de données (Braun & Clarke, 2012, p. 59). Le système de notation utilisé est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1 : Symboles de transcription	
...	Pause



(rire)	Manifestation non verbale rapportée par le chercheur
« »	Pour isoler un mot, un groupe de mots, etc., cités, rapportés, ou simplement mis en valeur <sup>52</sup> / Titre d'articles
[...]	Édition de la transcription
<i>Italique</i>	Titre d'un journal

Après le processus de transcription (et de traduction dans notre cas) des groupes de discussion, suit la deuxième étape de l'analyse qualitative : l'identification et la collection des extraits qui correspondent à nos questions de recherche. Nous rappelons que notre objectif est de retracer dans le matériel collecté, les thèmes (c'est-à-dire les schémas de sens récurrents) qui ont affaire avec les représentations des enseignants grecs de FLE et de savoir si ces représentations ont été affectées d'une quelconque manière par les représentations stéréotypées de la Grèce dans la presse française au cours de la période 2010-12. Les citations que nous avons identifiées comme pertinentes pour nos questions de recherche se trouvent dans le tableau 2 situé aux Annexes (p. 257).

Dans la troisième étape, le chercheur doit essayer d'interpréter ses données, c'est-à-dire de comprendre leur signification et de leur attribuer une définition conceptuelle (Tsiolis, 2018, p. 103). Ce processus est appelé *codage* et les identifiants conceptuels, qui expriment la signification que le chercheur attribue au segment de données particulier, sont appelés *codes* (Braun et Clarke, 2012, p. 57 ; Tsiolis, 2018, p. 103). Les codes identifient et fournissent une étiquette pour une caractéristique des données qui est potentiellement pertinente pour la question de recherche (Braun et Clarke, 2012, p. 61).

Le codage peut être effectué tant au niveau sémantique qu'au niveau latent de la signification, tandis que les codes peuvent fournir un résumé concis d'une partie des données ou décrire le contenu des données. Ils peuvent également aller au-delà des significations des participants et fournir une interprétation du contenu des données (Braun et Clarke, 2012, p. 61).

---

<sup>52</sup> Guillemet. (s.d.). Dans *Le Robert Dico en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/guillemet>.

Ces codes interprétatifs ou latents identifient les significations qui se trouvent sous la surface sémantique des données.

Certains codes peuvent refléter le langage et les concepts des participants alors que d'autres peuvent faire appel aux cadres conceptuels et théoriques des chercheurs (Braun et Clarke, 2012, p. 61). Plusieurs codes peuvent être attribués au même extrait, car ce dernier peut contenir plus d'une unité de signification, tandis que le même code peut être attribué à plusieurs passages quand le même contenu de signification est identifié en eux (Tsiolis, 2018, p. 103). En outre, au fur et à mesure que le processus de codage avance, des codes qui ont déjà été formulés peuvent être réutilisés ou modifiés sur la base de nouvelles données afin d'inclure de nouveaux éléments (Braun et Clarke, 2012, p. 61).

Après avoir effectué une lecture approfondie des données, le processus de codage commence. Une fois que l'extrait de données à codifier est identifié, le code est écrit et le texte qui lui est associé est marqué. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise façon de gérer le processus de codage, comme le notent Braun et Clarke (2012, p. 61). Ce qui est important est que le codage soit inclusif, complet et systématique.

Prenons un exemple :

« J'ai choisi le français parce que c'était une deuxième langue maternelle et je voulais choisir quelque chose de facile, ce n'était pas exactement oui... Ce n'était pas comme ça, parce que je l'avais dans ma tête différemment, mais en général je voulais... enseigner dès que j'étais jeune. Je veux dire que je me souviens enseigner le grec à des enfants africains en Afrique parce que j'aimais enseigner d'autres langues à d'autres personnes et j'ai toujours pensé que c'était quelque chose de noble (sic). Je ne sais pas comment on dit ça en grec... »

Dans cet extrait, l'informatrice répond à la question de savoir comment elle a choisi le métier de professeure de français en disant que le français était sa deuxième langue maternelle et que, depuis son plus jeune âge, elle aimait enseigner d'autres langues à d'autres personnes. Elle révèle également sa perception du processus d'enseignement d'une langue étrangère à quelqu'un d'autre, en disant que c'est une chose « noble ». D'ailleurs, elle utilise l'adjectif « noble » en français, en ajoutant qu'elle ne sait pas comment le dire en grec, ce qui témoigne, d'une part, de

l'influence de sa seconde langue maternelle et d'autre part une différence de sens qu'elle fait entre le mot français « noble » et le mot grec « eugénès » qui existe en grec (cf. les noms propres Eugène, Eugénie) mais qui ne lui vient pas à l'esprit. Si elle ne sait pas « comment on dit cela en grec », elle n'attribue pas tout à fait le même sens à ces deux termes. Cela peut même conduire le chercheur à se poser la question de si la participante positionne les deux langues sur le même plan ou si elle n'établit pas une hiérarchie entre le français et le grec ; puisque, selon ses propos, le français peut dire ce que le grec ne peut dire que de manière imparfaite ou pas du tout.

Dans ces propos, le chercheur identifie des indices révélateurs des représentations que l'informatrice se fait de l'enseignement du français langue étrangère, qui répondent à l'une de ses deux questions de recherche. Il constate que le choix du français a été facile pour ladite informatrice – puisqu'il s'agit de sa deuxième langue maternelle – et qu'elle avait un désir d'enseigner dès un jeune âge. De plus, le chercheur découvre que l'informatrice considère comme noble le fait d'enseigner des langues étrangères aux autres. Surtout s'il s'agit du français, langue qu'elle positionne au dessus du grec, et probablement de beaucoup d'autres, sur une échelle hiérarchique.

En résumant donc les propos de l'informatrice, les trois codes suivants peuvent être générés : 1) *français deuxième langue maternelle, choix facile de l'enseigner*, 2) *volonté d'enseigner dès un jeune âge* et 3) *Perception qu'il est noble d'enseigner une autre langue à une autre culture*. 4) *La langue française est pourvue d'une certaine supériorité*.

Procédant de la même manière, le chercheur traite les extraits, les découpe et attribue à chaque section le code correspondant, comme montré dans le Tableau 2 (Annexes p. 269).

Le processus du codage est suivi de la quatrième étape de l'analyse thématique : le passage du niveau des codes à celui des thèmes qui résultent du traitement, de la comparaison et de la fusion des codes, et correspondent à un schéma récurrent de signification (Tsiolis, 2018, p. 109-110). Les thèmes sont des entités conceptuelles autonomes et peuvent fonctionner comme des versions de réponses aux questions de recherche qu'on examine. Dans cette phase, les thèmes sont définis et leur contenu est déterminé via la mise en évidence de leurs propriétés et des liens qui rattachent celles-ci entre elles (Tsiolis, 2018, p. 110).

Le processus de passage des codes aux thèmes commence par la collecte de tous les extraits qui ont été codés sous chaque code. En suivant le modèle de Tsiolis (2018, p. 110) nous classons dans un tableau séparé (Tableau No 3, Annexes, p. 311) tous les codes résultant du processus de

codage, ainsi que les extraits qui ont été classés sous chacun d'eux. De cette façon, dans le processus de création des thèmes, le chercheur peut plus facilement citer tant les extraits que les codes.

Dans la cinquième étape sont exposés les thèmes/propriétés qui ont émergé du processus d'analyse/codage (Tsiolis, 2018, p. 122). Chaque thème est présenté séparément avec les extraits d'entretien correspondants qui permettent de documenter les résultats et mettent en évidence les thèmes ou propriétés émergées (Tsiolis, 2018, p. 122). Cette étape montre également comment les thèmes sont liés les uns aux autres.

Passons directement à cette étape.

## 2.2 Présentation des données recueillies

Dans cette unité, nous présentons l'analyse des données collectées du groupe de discussion. L'analyse sera appuyée sur les axes du groupe de discussion, à savoir des thématiques et des sous-thématiques qui en ressortent.

### 2.2.1 Le rôle de l'environnement familial et éducatif dans le choix d'apprendre et enseigner le FLE

Le premier axe a affaire avec les représentations évoquées par les participantes concernant l'apprentissage de la langue et culture françaises. Certaines informations sur ce point, étaient déjà amorcées par la présentation liminaire des participantes lors de la présentation de leur profil professionnel et parcours (cf. questions d'introduction : « Pourriez-vous nous parler de votre parcours en tant que professeur de français? » et « Comment avez-vous choisi ce métier? »). Parler de soi-même et du français dans un contexte professionnel a fait surgir une première série de représentations.

Les parents et l'environnement familial au sens large semblent jouer un rôle important dans la création de représentations positives du français chez les participantes. Ainsi, certaines d'entre elles, nées au sein de familles multilingues et multiculturelles, ont été exposées à deux langues et cultures dès leur plus jeune âge. Ce contexte, révèlent les participantes, leur a permis de se sentir à l'aise lorsqu'elles « entraient » dans une culture différente – car c'est bien de cela dont il s'agit, d'un 'passage' d'une culture à une autre – et ce sentiment de familiarité leur a donné à son tour le désir et la motivation de partager cette expérience avec d'autres. En fait, pour certaines, enseigner une langue étrangère (pour les élèves) est considéré comme une cause « noble » et une « richesse ». Il convient de noter que les participantes ont souvent recours à la langue française lorsqu'il s'agit d'utiliser des termes positifs ou d'élévation de la tâche d'enseigner une langue vivante. Les mots « noble » et « richesse » sont prononcés tels quels, en français :

J'ai choisi le français parce que c'était une deuxième langue maternelle et je voulais choisir quelque chose de facile [...] Je veux dire que je me souviens enseigner le grec à des enfants africains en Afrique parce que j'aimais enseigner d'autres langues à d'autres personnes et j'ai toujours pensé que c'était quelque chose de *noble* (sic). [...] Ouais, je veux dire être capable de transmettre son opinion à quelqu'un et la culture, une autre culture, pas nécessairement le français était généralement ce que j'avais à l'esprit, mais le français était parce que c'était quelque chose qui m'était plus familier et je pouvais le transmettre plus facilement, dans ce sens... C'est comme s'ouvrir à un autre monde, comme se changer soi-même, comme ouvrir une fenêtre sur un autre état d'esprit, sur une autre façon de penser et ça, pour moi, c'est... c'est... la richesse (sic), la

richesse, oui ? (JM.)

Je, que dire... j'ai toujours eu un... j'ai toujours été attirée par le différent, le nouveau, l'inconnu, car ma mère vient de Bulgarie, même si ¾ de sa vie jusqu'à présent elle a été en Grèce, j'y vais depuis que je suis jeune, donc ce différent, ce... quelque chose de nouveau, comment fonctionnent les différentes cultures, tout ça, m'a toujours intrigué. [...] je savais comment aborder une culture différente, je n'avais pas peur d' « y entrer », je ne la voyais pas comme quelque chose de lointain à cause des contacts que j'avais avec un autre deuxième pays, la langue, la culture et tout ça [...] Si l'on ajoute à cela le fait que j'aime analyser les choses, communiquer, expliquer les choses, j'aime savoir que quelqu'un a appris quelque chose de moi, ces deux facteurs se sont mariés et je suis devenue professeure de français. [...] J'essaie toujours de leur transmettre l'expérience, peu importe la langue que j'enseigne, toujours (M.)

Pour d'autres participantes qui n'ont pas été nées dans des environnements multilingues et multiculturelles, un rôle majeur dans la création d'images positives du français a été joué par un professeur à l'école et/ou un membre de la famille. Qui à son tour, avait créé une image positive de la France reposant sur des événements historiques phares, tels que la Révolution Française, ou des modèles iconiques comme la République française ou encore des perceptions d'ordre esthétique telles que l' « élégance » de la langue française :

Je suis tout à fait d'accord avec... totalement... J'ai commencé pour différentes raisons, ce n'était pas ma langue maternelle, mais j'ai été approchée par la même... j'ai ressenti le besoin de découvrir une autre culture, une autre civilisation et cette élégance que la langue française dégageait, combinée à tout ce qui l'entoure et son élément historique et tout, était quelque chose qui me fascinait beaucoup. J'étais... j'ai été essentiellement attirée dans tout cela par mon grand-père d'abord parce qu'il avait de grandes influences de la langue française et ensuite par mon professeur (A.)

J'avais d'excellents professeurs à l'Institut français quand j'y allais et je pense que c'est une motivation, parce que vous voulez aller dans ce que vous voyez se produire et s'ils sont vos modèles, d'une certaine manière c'est... ça compte comme une raison pour vous de faire de même (J)

Je suis fille d'enseignant; c'était une évidence, je pense, de la part d'un professeur très fort... Très inspiré par son parcours, ses histoires, je vis à l'école avec lui depuis que je suis tout petite. C'est-à-dire que, depuis le jardin d'enfants, je me souviens que je ne me suis jamais éloignée de mon père... J'étais dans la salle de classe avec lui, j'étais dans son bureau de professeur avec lui... à la maison, quand nous rentrions, je n'arrêtais pas d'entendre les histoires sur l'éducation, depuis l'époque où il étudiait jusqu'à aujourd'hui la vérité est qu'il y a un grand récit de ces événements... Un professeur très, très combatif qui, jusqu'à aujourd'hui, m'inspire et c'était une évidence que je choisisse une telle voie. Quant au français, là encore c'était son choix (rires) d'apprendre le français, dès l'âge de 3-4 ans quand j'étais enfant [...] et je prenais des cours de français dès l'âge de 4 ans quand j'étais enfant et de toute façon, mes parents étaient très inspirés par les principes de la République, la République française, la Révolution française, la culture française, surtout mon père et ainsi de suite, donc vraiment, ils m'ont orientée vers ça et c'était un peu une évidence pour moi que tout ce cours suivrait (H.)

Dès l'école primaire, en 6e année, je savais que je voulais enseigner. Ensuite, au lycée, quand j'étais au collège, j'avais une professeure de littérature très, très, géniale, et elle m'a surtout donné envie de devenir professeure, de vouloir être professeure. Au départ, je voulais être professeure de littérature, je ne sais pas pourquoi, je n'étais bon dans aucun cours de littérature, mais grâce à cette professeure, je voulais être professeure de littérature. Mais j'ai vite surmonté ce problème et j'ai réalisé que j'étais plutôt une personne de langues. J'avais de très bons professeurs d'anglais et de français et cela m'a encore aidé (N.)

De l'élégance à la Révolution Française en passant par la République, l'ensemble de ces propos et facteurs d'intérêt pour le français et la France sont soumis à une vision stéréotypée partagée. Évidemment, d'autres facteurs aussi ont incité les participantes à s'engager dans l'enseignement du français, qui relèvent du hasard. Par exemple, certaines d'entre elles ont choisi d'étudier le français parce qu'en Grèce, l'admission au département de français était moins difficile qu'à d'autres départements (de grec ou d'anglais par exemple), en termes de points obtenus au bac, :

Oui, je voulais être architecte, mais je savais que je ne pourrais pas le faire parce que ça venait d'une autre direction et je n'avais pas cette... compétence, pas en maths, pas en ça, les sciences. Donc, c'était l'enseignement. J'aurais aimé être professeure de littérature, mais, encore une fois, il était très difficile à l'époque de réussir à Athènes et en Littérature grecque, donc l'étape suivante était la Littérature française, que je pouvais faire grâce à mon bon français (J.)

Moi, j'aimais plus l'anglais, la vérité est depuis... depuis le début. Mais aux examens d'entrée à l'Université Panhelléniques, l'anglais était... l'anglais était... je ne me souviens même pas combien de crédits il fallait... 20 000 points ou quelque chose, il n'y avait aucune chance que j'y sois admise et le français était mon deuxième choix, ce que j'aime, mais j'aime juste un peu plus l'anglais (N.)

Poursuivons avec ce que les participantes ont répondu lorsque nous avons essayé de faire ressortir les représentations des professeurs Grecs de FLE de la langue et de la culture françaises. Pour ce faire, on a eu recours à la question, un peu détournée : « Que pensent les Grecs, selon vous, de la langue et de la culture françaises? ». Il s'agit de ne pas poser une question tout à fait directe, car les entretiens commencent d'habitude par des questions du type 'grand tour', i.e. des questions descriptives, larges et générales, qui permettent aux participants de décrire leurs expériences pour donner à l'enquêteur une idée générale de la façon dont ils voient leur monde (Westby, Burda and Mehta, 2003).

### 2.2.2. Représentation de la langue française – L’axe temporel – L’importance des images et symboles

Les participantes estiment que la question de la perception du français devrait être placée sur un axe temporel, car elles considèrent que celle-ci a évolué au fil du temps. Comme le note l’une d’entre elles, « c’est une chose les plus de 60 ans, ils ont une autre image, c’est une autre chose les 40-60 ans, et une autre chose la jeune génération de 18-35 ans » (J.). Il est à noter, qu’en fonction de l’âge des intervenantes ou des stimuli qu’elles ont eus au cours de leur vie, le passé est perçu différemment. Pour certaines d’entre elles il y a un passé « lointain » qui se situe aux années 50, puis un passé plus récent se situant aux années 70-80 (le passé des grands-parents et des parents), tandis que pour d’autres le passé « lointain » se situe déjà aux années 70-80 (le passé des parents). Ainsi, celles qui situent le passé dans les années 50, attribuent au français l’image d’une langue de prestige et d’ascension sociale – toute proportion gardée, comparable à la danse et au piano, perçus par certaines familles comme une porte d’entrée à la bonne société pour leurs filles. Langue féminine, « élégante et éloquente », de manière encore stéréotypée, le français attirerait tout naturellement les filles et les aiderait à trouver un mari :

Les anciennes générations pensaient que le français était une langue d’un niveau social supérieur. Ainsi, en apprenant le français, on s’élève automatiquement dans la classe sociale. C’était une langue qui... ce n’était pas tant une compétence professionnelle pour ces générations, que c’était un bel atout, une connaissance, pour les filles, c’était peut-être un atout pour trouver un meilleur mari etc. [...] D’autant plus pour les filles parce que c’est une langue élégante et éloquente et ainsi de suite et c’est plus adapté aux filles, c’est ce que c’était (J.)

Cependant, à cette époque « lointaine » il n’y avait pas que cette image stéréotypée du français. Il en ressort très fortement du débat que le français était aussi un atout professionnel pour les Grecs, beaucoup plus important que, par exemple, l’anglais. Car, outre le fait qu’en Grèce l’enseignement du français est antérieur à celui de l’anglais, le français « était la langue des chemins de fer, des services postaux, de la diplomatie et de bien d’autres choses » (J.) et sa connaissance impliquait une meilleure carrière et rémunération :

J’ai voulu ajouter pour les anciennes générations [...] j’ai une très petite objection à cause de mon grand-père. Parce que mon grand-père était, disons, dans le bureau des impôts à cette époque... Permettez-moi de situer un peu les années, 50 au début des années 60 [...] Dans la fonction publique, le français était une qualification très importante... et même certaines personnes ayant des connaissances en français obtenait des postes plus élevés. C’était donc la langue du commerce, de la diplomatie et des services publics à cette époque. Le français était prédominant en Grèce dans cette décennie, dans les années 50, par rapport à l’anglais (A.)



A. a raison. C'était la langue des chemins de fer, des services postaux, de la diplomatie et de bien d'autres choses dont nous ne nous souvenons peut-être pas aujourd'hui (J.)

Je dis ça maintenant parce que les jeunes générations ont l'anglais comme première langue étrangère et ok... C'est vrai partout. À l'époque, c'était une question pratique. Le français a été la première langue étrangère en Grèce, puis est venu l'anglais, puis l'équilibre a changé. Mais ça a commencé avec le français en Grèce, pas avec l'anglais (A.)

Pour les participantes qui situent le passé « lointain » dans les années 70-80 on retrouve de nouveau l'image stéréotypée du français langue de prestige et d'ascension sociale. Ainsi, ceux qui parlent français dans les années 70-80 sont considérés comme vraiment instruits – contrairement à aujourd'hui où ils sont jugés, de manière non moins stéréotypée, comme sujets à une éducation « superficielle » – et pratiquant une profession de prestige. Éducation française et travail prestigieux semblent encore aller de pair :

Quant à l'image que nous avons par décennies et par génération pour le français, je pense que dans le passé, à l'époque 70-80, le français était très répandu, mais où, à mon avis. Aux gens qui étaient plus instruits. C'est-à-dire un avocat, un professeur de littérature, un... des professions qui avaient un prestige à l'époque, parce que lorsque nous parlons d'éducation, nous ne parlons pas de l'éducation d'aujourd'hui, l'éducation superficielle. [...] Je pense donc que dans les anciennes générations, cela montrait le niveau d'éducation des gens... et les valeurs. Ce n'est pas une coïncidence ce que H. a dit avec ses parents que... Manifestement ses parents ont été influencés par les valeurs, démocratiques, la démocratie de toute façon et tout ce que la France fait sortir... c'est chez les gens éduqués qui ne sont pas maintenant de notre génération, ils sont quelques décennies avant nous (M.)

L'avis que la maîtrise du français se lie à une bonne carrière professionnelle ne s'applique pas seulement au passé lointain, peu importe la décennie où ce passé se situe; il s'applique aussi au présent. Tant pour les générations des parents et grands-parents que pour les élèves actuels, on croit que le français est utile pour l'insertion professionnelle. Pour les générations entre 40 et 60 ans, est aussi reconnue l'utilité du français en tant qu'outil de communication lors des voyages :

La génération suivante, celle à laquelle j'appartiens, qui a entre 40 et 60 ans, a mis aussi la partie professionnelle. Ils ont compris que la langue peut être utile sur le plan professionnel également. Elle a également compté la partie voyage et communication du monde. Parce que ma génération est celle qui a le plus voyagé, plus que les jeunes générations, peut-être. Parce que les jeunes générations se sont retrouvées avec beaucoup de problèmes financiers et et... et elles ont beaucoup réduit leurs voyages. Quand nous étions plus jeunes, nous nous disions, oui, apprendre le français pour pouvoir voyager dans le monde francophone, entrer en contact avec des gens qui ne sont pas nécessairement anglophones et tout ça. La jeune génération comprend cela, j'ai cette sensation de mes élèves, de mes étudiants et ainsi de suite, ils comprennent que le français est un

atout professionnel très, très fort. Je veux dire, nous ne le comprenions pas à l'époque, mais la jeune génération le comprend comme ceci : si vous voulez viser de très bons postes professionnels, le français est la clé [...] Les personnes qui veulent sortir de Grèce savent que leur carte maîtresse n'est pas l'anglais, ce qui est une évidence, mais le français. Et d'autres langues. Mais le français dans ce cas. J'ai ce sentiment (J.)

Pour le reste, je suis d'accord avec J. en ce qui concerne les autres générations. Pour donner mon point de vue aussi... C'est vrai que sa génération, comme ma mère etc. a beaucoup plus voyagé. Nous avons été un peu pris par la crise économique (rires). Nous essayons... Ok... Nous avons quelques opportunités, mais ok... plus difficile. Mais je pense que les jeunes voient aussi d'un bon œil l'apprentissage d'une langue étrangère, et le français aussi de nos jours. Ils sont intéressés, ils comprennent que c'est un atout, ils le comprennent (A.)

Cet avis n'est toutefois pas entièrement partagé. Si la maîtrise du français est toujours considérée comme une qualification professionnelle, parler l'allemand, ou même d'autres langues telles que le chinois, le japonais et le russe, est encore plus important de nos jours ; parce que cela peut offrir une meilleure garantie aux Grecs touchés par la crise de trouver du travail à l'étranger. En même temps, la nécessité d'apprendre une langue qui donnera aux jeunes de meilleures perspectives d'emploi, est considérée comme l'une des raisons pour lesquelles ces jeunes apprennent ce qui est « plus pratique » et écartent le français, qu'ils pourraient aimer ou qui pourrait leur offrir « une culture intime ». Une fois encore, le français n'est pas considéré en tant qu'une langue étrangère comme les autres, mais comme une langue de qualité supérieure – moins « pratique » peut-être – qui offre une culture intime.

Quant à aujourd'hui, je pense que les jeunes, surtout au collège sont presque... indifférents au français, je ne sais pas où on voit cette volonté d'apprendre, je ne le crois pas, je ne le crois pas. Et pourquoi je ne le crois pas ? Parce que, oui, ils se sentent en sécurité avec l'anglais, donc il y a une pression terrible jusqu'en 3ème année de lycée, « tu es en retard, tu n'as pas obtenu le Proficiency, qu'est-ce que tu vas faire de ta vie ? », une telle pression pour apprendre, apprendre, apprendre, et puis qu'est-ce que tu vas apprendre maintenant au 21ème siècle, 2022, le français ? Faire quoi ? Aller où ? Apprenez l'allemand, le marché s'ouvre. Tournez-vous vers d'autres professions, apprenez le chinois, le japonais, le russe, c'est-à-dire apprenez quelque chose d'autre que l'autre personne ne connaît pas. Je pense donc que dans la société grecque, ce que nous essayons de faire n'est pas toujours d'apprendre quelque chose qui nous plaît et qui nous est utile à un second niveau, la culture intime, mais quelque chose qui est plus pratique (M.)

Rattacher le concept de l'intime à la langue et la culture française relève aussi du stéréotype.

La question des images iconiques et des symboles se pose aussi pour les jeunes générations. Il semble que l'une des motivations importantes de l'apprentissage du français par les générations actuelles s'associe à des images ou icônes stéréotypées qui persistent et au symbolisme qui s'y associe. Certaines des participantes nous informent même que le manuel d'enseignement du

français *Rond-Point*, destiné aux niveaux A1 et A2, associe à ces icônes culturelles la question « qu'est-ce que la France pour vous ? ». Ces images, toutes stéréotypées, vont de la Tour Eiffel à la cuisine et à la musique françaises, et sont utilisées pour motiver les élèves à apprendre le FLE. Ce qui vient illustrer les propos avancés dans la partie théorique (ch. 1.7.2) où la classe d'apprentissage d'une langue étrangère est présentée comme un lieu par excellence de reproduction des stéréotypes; car, pourvu qu'ils soient positifs, ces stéréotypes motivent les élèves à aborder une langue et culture étrangère en minimisant le choc culturel :

Je voulais faire davantage référence aux jeunes. Et aux jeunes et aux adultes je pose cette question, « qu'est-ce que la France pour vous », c'est une des questions standard que je pose dans le cours et c'est même dans le Rond-Point au niveau A1 A2. Et... très fortement les plus jeunes, ils apprennent le français, ils ont la France entremêlée de symboles, avec la Tour Eiffel, ils sont fous de la Tour Eiffel, je ne sais pas, ils tombent amoureux de ce... de ce symbole ou de la cuisine un peu trop. [...] Je veux dire que c'est beaucoup les symboles, c'est la cuisine, peut-être c'est la musique dans certaines choses avec Stromae, Zaz, Indila... Ça joue un rôle et la musique beaucoup donc pour eux en français c'est et... c'est aussi une motivation pour apprendre le français (JM.)

Je suis d'accord avec les symboles et je voudrais ajouter qu'au fond de mon esprit il y a toujours le fait qu'il y a une représentation très stéréotypée de la France à travers les symboles, surtout dans le public étudiant, lycéen (M.)

De la Tour Eiffel aux prénoms iconiques (par métonymie) du monde de la chanson, ces propos sont truffés de stéréotypes. Néanmoins, il semble qu'après la crise grecque, l'envie d'apprendre le français, une langue dont la « musicalité » on « aime entendre », soit revenue. À partir du moment où le facteur économique qui, d'une manière ou d'une autre, 'dicte' la langue qu'on doit apprendre afin de trouver un emploi, n'entre pas dans l'équation, on considère que les élèves peuvent enfin choisir la langue qu'ils apprendront sur des principes esthétiques (y compris stéréotypés), plutôt qu'économiques, sur la base de ce qu'ils aiment entendre. On revient donc ici de nouveau à la thèse essentiellement stéréotypée que le français est une belle langue parce qu'elle sonne bien ; une langue qu'on peut apprendre après avoir trouvé des moyens à gagner son pain quotidien. Une langue de loisir ou presque, dirait-on. Ce qui contraste fortement avec ce qui a été dit juste avant, à savoir que la connaissance du français était et reste toujours un atout professionnel pour les Grecs. En même temps, de manière toute aussi stéréotypée, cette musicalité « féminine » de la langue française est perçue comme un facteur inhibant pour nombre de garçons Grecs qui ont honte de la parler et qui, pour cette raison, choisissent par exemple l'allemand, considéré comme plus « masculin ». On entre ici en contact avec une autre vision stéréotypée qui semble

exister en Grèce, selon laquelle le français n'est pas une « langue virile » :

[...] je pense que récemment, on a assisté à une résurgence de la volonté d'apprendre le français. En fait, je pense. Quelque chose qui n'existait pas avant [...] Mais maintenant, je le vois dans mes interactions en classe, dans mes cours, je vois que cet état d'esprit revient, c'est-à-dire que dans le domaine où je travaille avec des adultes, des étudiants ou non [viennent et me disent] : « la langue française, je veux y aller, je trouve mon avenir en France, je veux aller étudier, continuer mes études, j'ai confiance dans les universités », j'aime ce que j'entends, cette musicalité de la langue, qui est un facteur inhibant pour le lycée où les garçons ont honte de parler français, donc ils n'en veulent pas et vont vers l'allemand qui est une langue plus virile (M.)

A la lumière du commentaire ci-dessus sur la « virilité » du français, la question de l'apprentissage de l'allemand revient dans le débat. Pendant la crise on entend dire que « les parents avaient tendance à pousser les enfants vers l'allemand », car ils avaient compris, « peut-être », que c'est « l'Allemagne dans les prochaines années [qui] tire les ficelles » :

Je suis d'accord avec ce que M. a dit. La décennie je pense... je crois que ça à voir avec le contexte économique du pays. J'ai identifié cela aussi. Les parents avaient tendance à pousser les enfants vers l'allemand au cours de la dernière décennie et j'attribue personnellement cela dans la partie des mémorandums, la position de Merkel, tout le bouleversement politique qui était en cours, qui a poussé certains parents à penser un peu plus... peut-être que l'Allemagne dans les prochaines années tire les ficelles, nous devons pousser les enfants vers l'allemand. Je l'avais remarqué moi-même (A.)

Dans cette équation liant crise et choix d'apprentissage de langue étrangère qui semble se pointer, intervient aussi le facteur 'lieu'. On voit que de nombreux parents, en fonction de la région où ils vivent, poussent leurs enfants à apprendre la langue qui est la plus parlée par les touristes qui la visitent :

Puis-je dire quelque chose à propos de ce que dit A. ? Parce que j'ai été député l'année dernière à Nauplie et dans les environs, il y a beaucoup de tourisme en provenance de l'Allemagne. L'endroit où se trouve un enfant joue un rôle aussi. Et très bien le parent aussi. Trop d'enfants me disaient, ils venaient me prendre par la main : « Je veux apprendre le français, mais mes parents me pressent d'apprendre l'allemand parce qu'il y a plus d'Allemands ici », c'est-à-dire que parce qu'il y a du tourisme allemand, c'est ça qui les intéresse (JM.)

La question de la crise grecque, sans qu'elle soit directement soulevée, s'introduit d'elle-même, subrepticement, dans l'agenda des échanges pour en devenir, petit à petit, partie intégrante. Certaines participantes soulignent qu'en raison de la crise, qui selon elles n'est pas encore terminée, on ne recrute pas d'enseignants de français en Grèce :

Ainsi, un professeur de français qui rêve d'enseigner ce qu'il a étudié et qu'il aime beaucoup... et qui n'arrive pas à le faire en classe, voit probablement ses rêves s'évanouir et considère le français comme quoi ? Il le voit... comme une qualification officielle, et il essaie de trouver un emploi pour pouvoir survivre, parce que n'oublions pas, nous avons vécu ce que nous avons vécu, depuis 2009, je dirais, jusqu'en 2022 où la crise est toujours là, elle n'est pas passée, il ne faut pas se leurrer, donc, les conséquences maintenant, on les voit. Donc pour moi il y a aussi cet aspect qui est très important (H.)

De façon plus générale, les facteurs économiques et locaux peuvent constituer un obstacle sérieux au désir d'apprendre une langue étrangère. Lorsqu'on se préoccupe de la manière de joindre les deux bouts, l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français passe inévitablement au second plan :

Moi, je voulais ajouter quelque chose à ce que M. a dit avant, je suis totalement d'accord. Par exemple, mes grands-parents... Il s'agit clairement du niveau d'éducation des générations plus âgées. Mes grands-parents, par exemple, vivaient dans un très petit village, ils n'avaient aucune formation scolaire, universitaire ou autre, ils n'étaient allés qu'à l'école primaire, je ne sais pas, quelque chose comme ça. Ils n'avaient aucune... aucune raison d'apprendre le français dans le village où ils vivaient et ils avaient d'autres problèmes plus graves par exemple. Et ils n'allaient rien à gagner en apprenant le français [...] (N.)

En disant qu'il n'y a aucune raison d'apprendre une langue étrangère, en particulier le français, lorsqu'on vit dans un milieu rural et on se préoccupe de problèmes plus importants tels que les moyens de subsistance, l'image, autrement stéréotypée, d'un français tyrannique revient sur le tapis. Il est question alors d'« armées de professeurs, surtout des professeuses de français » obsédés par des questions telles que la prononciation difficile de cette langue, qui ont « gâché » pour beaucoup de jeunes, l'image de la langue française. On note même le terme plutôt péjoratif donné aux enseignantes françaises de « Gallikou », un terme qui d'ailleurs ne peut être traduit en français que de manière gauche et déficiente par quelque chose comme « la franchouillarde »<sup>53</sup> :

J : Je prends le fil de ce que N. a dit... Mais avant cela, je voulais dire ceci. Alors ce qu'elle dit, c'est qu'effectivement, on n'apprend pas le français, considérons qu'il y a eu des armées de professeurs, surtout des professeuses de français, qui ont beaucoup gâché toute l'image de la langue. Ils ont découragé de nombreux élèves de vouloir apprendre le français. Dans leur esprit, les gens comme moi et un peu plus jeunes ont dans leur esprit qu'une professeuse de français, c'est-à-dire 'une Française', c'est surtout une vieille fille, une aigrie, une tordue qui dit « pourquoi vous ne prononcez pas bien la langue », et tout ça. C'était l'image des générations [...] Donc les gens s'ils ne veulent pas apprendre le français c'est parce qu'ils pensent qu'ils vont tomber dans les mains

---

<sup>53</sup> « Gallikou » serait le génitif de l'adjectif « gallikos », c'est-à-dire, français. En traduction libre donc, « celle qui enseigne du français ». Nous avons décidé de rendre ce terme par le mot 'Franchouillarde'.

d'une folle qui va dire, dire « cube » et non... Et des trucs comme ça. [...] (J.)

La réception du français par les garçons grecs et la représentation qu'ils en font à l'école revient dans la conversation. Il y a un accord entre les participantes sur ce point :

Alors ils ont dit, nos élèves, souviens-toi, H. de ce que N. a dit, que les garçons qui parlent très bien le français, les gens leur disent : « Comment fais-tu pour parler comme ça ? Qu'est-ce que tu es ? Gay ? ». Ainsi, l'image est toujours que le français est pour les femmes et les gays. Où ? Dans notre école. Réfléchissez à la moyenne en Grèce, prenez des échantillons d'opinions dans les écoles de toute la Grèce. Prenez une école à, je ne sais pas, Perama. Et que quelqu'un ose dire, « J'aime le français » Ils diront : « T'es un homo, mon garçon, pour aimer le français... » (J.)

M : Je suis d'accord et je le confirme. Désolé de vous interrompre. L'année dernière, quand j'étais à Peristeri, au lycée, il y avait un gamin qui était l'un des meilleurs de la classe. Qui ne levait pas la main, ne participait pas... Chaque fois qu'on avait un devoir, il était excellent. Il avait honte de parler devant les autres, honte de montrer qu'il savait et pouvait parler français. Il avait honte. L'année dernière, c'était le CP (M.)

Jouant l'avocat du diable et posant la question de si telle est l'image de la langue française en Grèce pour les garçons (qui forcément grandissent en hommes), comment peut-on réaliser le désir de la promouvoir, la réponse a été nette : cela devient possible pour des raisons économiques. C'est l'intérêt qui vient rééquilibrer la balance :

Il faut juste de l'argent. Lorsque on subventionne, lorsqu'on finance, lorsqu'on aide financièrement, automatiquement la motivation devient infinie. Rien, c'est financier. Rien d'autre ne l'est. Vraiment (J.)

Question de portée économique et éducative. Parce que comme vous l'avez dit, il y en a beaucoup, certaines générations en tout cas, qui ont vraiment gâché l'image du français pour les jeunes. Je veux dire... Je me souviens encore à l'école. C'était le 'temps de l'enfant' (A.)

Ah... Désolée, c'est encore financier. Dois-je vous dire pourquoi ? Parce que si le ministère nommait plus de professeurs de français, le français ne serait pas enseigné deux heures par semaine, ce serait quatre heures par semaine et quatre heures d'anglais et je ne sais quoi et ils l'ont fait et ils ont donné des incitations et et... Voyez comment immédiatement... (J.)

Le passage au second axe du groupe de discussion, lié à la crise économique grecque se fait ainsi presque naturellement.

### 2.2.3 La crise économique – « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque »

L'axe sur la crise financière a été introduit par la question « Y a-t-il, selon vous, des événements politiques récents qui ont influencé les rapports franco-helléniques? Lesquels? De quelle façon? ». Les participantes ont, de nouveau, voulu inscrire la question dans un cadre temporel, en demandant exactement de quelle période il s'agissait exactement. Cependant, il y a ici une différence dans leur attitude. Contrairement à ce qui s'est passé précédemment, elles n'ont pas recouru à une vision rétrospective et générale de la France, du français et de son enseignement en Grèce, mais ont proposé des réponses très personnelles, nourries d'expériences vécues, et ce malgré le fait que la question n'était pas conçue pour favoriser ce type de retour. Nous n'avons pas demandé si des événements dans les relations franco-grecques ont affecté les professeurs à un niveau personnel, mais l'objectif était de savoir si des événements récents ont affecté les relations franco-grecques en général. Après avoir précisé que la question concernait les événements de la dernière décennie et qu'il n'était pas nécessaire de remonter au siècle dernier, la parole a été prise par une participante qui a raconté des incidents vécus en France entre 2011 et 2014. L'exposé de l'intervenante H, la première à prendre la parole, peut être analysé comme illustrant le chapitre 1.3.1 de notre travail, sur les stéréotypes et la discrimination. Avant d'exposer les faits, l'intervenante ressent le besoin de préciser qu'il y a « beaucoup d'amis de la Grèce en France » :

Je pense que les Français avaient une approche à l'époque qui était, disons, négative. Mais en même temps, il y a effectivement beaucoup, beaucoup d'amis de la Grèce en France. C'est un fait. Mais je n'oublierai pas que [en 2011] nous sommes allés dans un bar très, très sympa, je pense dans l'après-midi, après l'université, toi, moi et S. où dans ce bar de toute façon nous commençons à parler au serveur et il dit : « D'où venez-vous ? ». On dit : « De Grèce ». Et il y a eu un très bon dialogue là-dessus : « Vous êtes Grecs, qu'est-ce qu'on... ». Il avait montré sa poche ? « Vous n'avez pas à payer », a-t-il dit (H.)

Une autre participante a interrompu l'exposé de la première sur ce point pour dire que la même chose lui était arrivée à Angers l'année suivante. Elle plaisante en se demandant s'il ne s'agit pas du même bar :

Wow, H. j'ai eu la même chose à Angers, la même chose l'année suivante ! C'était peut-être le même bar, je ne sais pas. Mais même histoire, il m'a dit la même chose ! (A.)

La parole est reprise par la participante précédente pour dire que de tels cas ne se sont pas produits qu'en France, mais « partout – dans le monde entier », ajoutant que son interlocuteur lui a également parlé des relations entre l'Église et l'État grec, « que les prêtres sont payés », et que

les Grecs « ne paient pas leurs impôts ». Ce qui la « hantait » de 2011 à 2022 :

Je veux dire... Toutes ces années... Parce que de '11 à '22, aller-retour France-Grèce, ça me hantait. En '14 en France, en tant que doctorante, j'enseignais dans une école, dans une université, je devais faire deux jobs. Je n'oublierai jamais que je suis entrée dans le bureau de la directrice des finances parce qu'elle ne me payait pas et qu'elle avait dit : « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque » (H.)

Après confirmation à notre question si ce propos lui avait été adressé verbatim, elle a répondu à la question d'une autre intervenante qui se demandait pourquoi on lui avait dit une telle chose :

Parce que j'étais Grecque et qu'on gaspillait l'argent européen (H.),

La participante a ensuite raconté un autre épisode qui lui est arrivée en 2014 où elle a dû attendre 8 mois pour obtenir un numéro d'inscription à la Sécurité Sociale en France pour la même raison :

[...] ici en Grèce ils vous le donnent en un jour ou deux, en France il a fallu 8 mois pour obtenir le numéro d'inscription à l'IKA<sup>54</sup> (sic), parce que j'étais Grecque. J'y allais, je renseignais la papperasse, le dossier se perdait... « De Grèce ? Êtes-vous dans l'Union européenne ? ». Il y avait eu cette question... (H.)

La participante a expliqué que le problème a été résolu après l'intervention d'une citoyenne française de la même administration qui a rassuré l'employée concernée que la Grèce était bien – encore – membre de l'UE.

Et c'était la fin de tout ça. Je veux dire, il n'y avait plus eu de stéréotype de la femme grecque (H.)

La participante ressent de nouveau le besoin de défendre la France, en ajoutant cette fois que les nombreuses expériences vécues en France ne sont qu'une partie d'un tableau plus large, qui est d'ailleurs positif. Une bonne part de la tension survenue dans les relations entre les deux peuples au cours de cette période est attribuée à la presse. Évoquée pour la première fois, la presse est considérée comme l'une des causes principales expliquant les attitudes stéréotypées rapportées :

Je veux conclure que nous avons trop vécu en France par rapport aux stéréotypes. Mais je pense que les stéréotypes sont la petite image, car la grande image est qu'il y a beaucoup de Français en

---

<sup>54</sup> Le nom de l'institution de sécurité sociale en Grèce.



France qui aiment la Grèce. Mais il est certain que, dans une période où les relations franco-grecques étaient florissantes, il y a eu beaucoup de problèmes et beaucoup d'entre eux ont été diffusés par la presse. Les gens n'étaient pas bien informés, et tout le monde pensait que tous les Grecs ne payaient pas leurs impôts (H.)

Après s'être rappelée de l'impossibilité de louer une voiture en raison de notre nationalité en 2011, la participante conclue son récit par un dernier incident, survenu lorsqu'en 2012 ses parents lui ont rendu visite à Paris. Après lui avoir demandé d'où elle venait, le chauffeur de taxi lui a dit que « les Grecs ne paient pas leurs impôts ».

Et maintenant que tu dis ça, je me souviens d'un autre. À ce moment-là encore, en '12, [...] je suis allée avec mes parents à la Tour Eiffel [...] Puis nous avons pris un taxi pour aller dans une autre partie de la ville. On monte dans le taxi et le chauffeur commence à me demander : « D'où venez-vous ? » Je dis : « De Grèce » Parfait. « Vous ne payez pas les impôts, pas ceci, pas cela, pas cela ». L'enfer dans le taxi ! Je dis : « Au fond, vous avez deux retraités qui paient leurs impôts trop généreusement et un étudiant en France qui paie, elle aussi, des impôts en ce moment délirants ». À la fin, il a dû s'excuser. C'est tout (H.)

Une autre participante intervient pour confirmer que « au tout début de la crise », en France, c'est cette image de la Grèce qui prévalait. Cependant, immédiatement après, elle exprime le sentiment que les Français « se sont différenciés dans ce domaine des autres peuples » :

Laissez-moi vous dire ceci. Comment j'ai vu tout ça... Cette relation. Bien. Au tout début de la crise financière, je pense que c'est l'image que décrivait H. Et c'est généralement ce que nous avons tous en tête. J'ai le sentiment que les Français avec la crise économique se sont différenciés des autres peuples, disons des Allemands, par exemple, des Anglais, etc. Ils nous ont vu avec sympathie (J.)

Elle poursuit en disant que la presse française, en particulier la presse de gauche, a vu « un pays qui saigne » et que c'était un stéréotype que les Grecs ne payent pas leurs impôts. Pour noter immédiatement après qu'il fallait bien admettre que « les Grecs ne payent pas leurs impôts à un degré bien supérieur à celui des autres nations », attribuant ce phénomène pas à la malice des Grecs mais à la distorsion du système grec :

Donc j'ai vu que, ok, plus la presse de gauche, pas tellement la presse de droite, mais plus la presse de gauche a vu un pays qui saigne, qui est un peu stéréotypé qu'ils ne paient pas d'impôts, bien qu'ils ne paient pas d'impôts, c'est vrai. Parce que les Grecs ne paient pas d'impôts, à un degré bien supérieur à celui des autres nations. Non, H. c'est comme ça maintenant, ne disons pas de bêtises. Le fait que nous soyons fauchés, c'est également un facteur. Et ce n'est pas parce que le Grec est mauvais. C'est parce que l'État travaille de manière tellement tordue, et c'est parce qu'il est perçu comme un État voleur qu'il ne paie pas d'impôts. Parce que sinon, il ne peut pas joindre les deux bouts, ce qui signifie que le restaurateur, s'il paie correctement toutes les taxes, il doit fermer son restaurant. C'est dire à quel point le système est tordu (J.)

La participante revient sur le stéréotype selon lequel les Grecs ne paient pas leurs impôts, en disant qu'il ne s'agit pas tant d'un stéréotype que d'une question de formulation qui tend vers la généralisation :

Bon, oui, c'est vrai maintenant, donc bon, ne nous voilons pas la face. Ce n'était pas si stéréotypé que ça que les Grecs ne paient pas d'impôts. C'est juste un stéréotype que « les Grecs »... Ça devrait être « certains Grecs ne paient pas leurs impôts ». Ok. (J.)

Selon la même participante, « les Français » ont compris qu'afin de compenser ce problème d'évasion de taxes d'une partie des Grecs, une bien plus grande proportion d'eux, respectueux des lois mais impuissants face à la crise, étaient « saignés par les impôts » et que la société grecque a réussi à survivre grâce à sa cohésion familiale :

Et d'autres sont saignés parce que les retraités, les salariés, ceux qui ne peuvent rien cacher sont vraiment saignés par les impôts. C'est vrai. Pour équilibrer l'autre. Donc. J'ai vu qu'ils ont compris que nous sommes un peuple qui souffre vraiment. Ils souffraient, nous étions affamés et si la famille grecque ne fonctionnait pas de manière cohérente, nous ne pourrions pas nous en sortir. Et les Français l'ont compris. Ils l'ont très bien compris. Si la société grecque a été sauvée et ne s'est pas complètement effondrée, c'est parce que le grand-père donnait une petite partie de la pension, parce que les grands-pères envoyaient de l'huile à la famille... D'une certaine manière, cela a fonctionné ainsi et la situation a été un peu sauvée. C'est la partie que j'ai comprise de cela (J.)

La même participante croit que plusieurs Français ont alors regardé les Grecs moins avec pitié qu'avec un sens certain de solidarité. Et pour preuve de cela elle mentionne deux événements : la reconnaissance par les Français des génocides pontique et arménien, et la solidarité dont a fait preuve le peuple grec envers la France face aux attentats terroristes de 2015-16 :

Je veux dire, nous avons commencé à devenir sympathiques et à être vus avec pitié et avec... avec solidarité, je dirais plutôt. Je veux dire, pas tant que ça, plutôt comme un peuple solidaire. Un autre élément que je voudrais vous rappeler est que les Français ont donné au génocide des Arméniens et des Pontiens la valeur qu'il méritait. C'est quelque chose qui a renforcé nos liens. D'autres peuples ne l'ont pas fait. Ils l'ont fait pour des raisons économiques peut-être. Mais pour nous, c'est quelque chose qui nous fait nous sentir amis et solidaires de ce peuple. Et aussi, un troisième point que je veux mentionner, c'est que la France a connu trois attaques terroristes très graves dans lesquelles nous avons apporté une aide à la fois morale et matérielle. Et nous avons contribué à... et juste pour faire toute cette... donner autant d'attention à ces attaques terroristes, pour la France c'était important. Ce sont donc des éléments qui montrent vraiment une bonne relation entre ces deux peuples (J.)

Elle conclut en répétant que les Allemands ont une vision dionysienne des Grecs, complètement stéréotypée, bien différente de celle des Français, plus nuancée, et ajoute qu'à

Angers, contrairement à ce que les participantes précédentes avaient affirmé, les Grecs sont traités avec « respect et appréciation » :

Les Allemands pensent que nous dansons toute la journée, buvons du tsipouro et de la bière et ne travaillons pas. Les Français n'ont pas cette impression. Je l'ai vu quand j'étais à Angers. À Angers, ils nous ont vus avec un respect et une appréciation. Ils ont compris que nous ne sommes pas les paresseux qu'ils disent. Alors que les Allemands pensent que nous sommes paresseux (J.)

Ces propos ont été contredits par la participante suivante. Celle-ci déclare d'emblée que, à l'époque de la crise grecque, la première chose que l'on entendait en France était que les Grecs ne payent pas leurs impôts et qu'ils sont paresseux. Elle remonte même en 2009-2010, lorsqu'elle était étudiante en Belgique, où elle a constaté une « opinion très, très négative à l'égard des Grecs », considérés comme ayant « appris à ne pas travailler et (...) paresseux ». Elle croit également que la presse a participé dans la construction de « cette mentalité » – de cette perception stéréotypée de la Grèce et des Grecs. La presse est ainsi mentionnée pour une deuxième fois comme l'une des causes possibles des attitudes stéréotypées des Européens (des Belges en outre des Français) à l'égard des Grecs :

A propos de la crise économique, je l'ai ressentie très fortement lorsque nous sommes allés en France également. La première chose qui vient à l'esprit quand on dit qu'on est Grec, c'est « Oh, vous avez la crise ». « Oh, que vous ne payez pas les impôts ». Et aussi, il y avait aussi la mentalité, « Oh, nous sommes paresseux ». J'ai beaucoup senti cela en Belgique aussi, en 2009-2010, lorsque j'ai fait mon Erasmus. Je travaillais comme étudiante à l'université, dans le restaurant, et les Flamands avaient une opinion très, très négative des Grecs. Ils avaient des préjugés contre moi, pensaient que je ne ferais pas bien le travail et que je n'étais pas un robot comme eux. Parce que je suis Grecque et parce que nous avons appris à ne pas travailler et que nous sommes paresseux. Il y avait un peu de ça. Donc la presse a un peu influencé cette mentalité, qu'on a, c'est ça [...] Quand ils [les Français] lisent des journaux qui dénoncent toute une nation, les Grecs qui sont comme ci, comme ça... Je ne sais pas, ça a peut-être joué un rôle dans la formation de l'opinion publique, de ce point de vue-là je dis (JM.)

Cependant, la participante en question s'est empressée d'ajouter qu'au-delà du négatif, il y avait un côté positif aussi, notant qu'il y avait de « l'intérêt et de l'empathie » de la part des Français. Elle a réitéré la solidarité des Grecs envers les Français lors des attaques terroristes qu'ils ont subies :

Mais... Et du côté positif, ce que J. et H. ont dit à propos du fait qu'il y a toujours le... Quel est le mot... Il y a le renforcement et l'intérêt et l'empathie en général. Il a eu un impact positif à cet égard également. Et lors des attaques terroristes, je me souviens que même de nombreux Grecs écrivaient « Je suis Charlie » sur leur profil Facebook. Outre des Français. Donc, il y avait un soutien comme

ça. C'est ce que je voulais mentionner à ces sujets (JM.)

Ce commentaire a suscité l'intervention de l'enseignante qui juste avant avait raconté les actes discriminatoires qu'elle avait subies en France, soulignant qu'elle était du même avis que les participantes précédentes car « du point de vue français », il n'y a pas que des stéréotypes mais qu'« il y a grand nombre de philhellènes qui aiment la Grèce ». Un court débat suit entre deux participantes, où toutes deux prennent le parti des Français. La solidarité manifestée par les Grecs lors des attentats terroristes en France est de nouveau mentionnée. À noter que le mot *terroristes* est prononcé en français. Ici, le recours au français n'est pas motivé par les mêmes raisons que celui pour les termes de *noblesse* et de *richesse*. Il ne s'agit pas de se mettre en valeur soi-même parce que l'on s'exprime dans une langue qui peut tout dire, que l'on enseigne, et qui se place tout en haut de l'échelle hiérarchique des langues. Le cadre est différent. Pour aller vite, serait-il trop tiré par les cheveux si l'on avançait qu'à présent, le recours au français est un signe d'empathie ? le contexte dans lequel *terroristes* est ici utilisé pourrait pourvoir ce terme d'une lueur positive ? Parce qu'il est question d'un terme qui, dans ce contexte, manifeste la solidarité dont les Grecs ont fait preuve lors des attaques terroristes en France ?

Aussi, V, ce que J. dis maintenant et ce que l'autre J. a dit avant est très important. Parce que, du point de vue français, au-delà des stéréotypes, je l'ai déjà dit... C'était une image. Évidemment, ce n'est pas tout, n'est-ce pas ? Il y a trop de philhellènes français qui admirent et... (H.)

Et ils aiment la Grèce. (JM.)

Et les lettres modernes. Et tout, n'est-ce pas ? Et ils nous aiment beaucoup. Mais de notre point de vue et nous, c'est-à-dire les francophones de Grèce et les francophones de France et d'autres pays pendant la période de ces attaques terroristes (sic), je pense que d'accord, nous l'avions... C'était comme si cela nous était arrivé à nous (H.)

À notre question explicative, « Comment ces réactions stéréotypées de la France et des autres pays que vous avez mentionnés vous affectent-elles en tant que professeures », les réponses reçues étaient, à nouveau, diverses ; néanmoins toujours empruntes, du moins en partie, de simplifications et généralisations émanant de stéréotypes. Elles s'articulaient autour de la proximité et de l'amabilité du français à l'égard de la culture grecque, ou bien de l'alliance historique entre la France et la Grèce. Cette proximité et l'amour des Français pour les Grecs sont d'ailleurs présentés comme sources de motivation pour apprendre le français :

Comme, en tant que professeur... j'essaie de le souligner un peu aux étudiants et c'est un de nos

atouts que, eh bien, les Français sont nos alliés. Les Français nous ont aussi soutenus en 1822, disons, ou autre. Alors j'essaie un peu de revenir à l'histoire et aux faits, qu'ils nous ont soutenus. Et c'est bien d'avoir, d'apprendre une langue de gens qui nous aiment en tant que peuple en général, comme l'a dit H., ce sont des philhellènes et ils sont de l'époque très ancienne, ils sont célèbres comme philhellènes les Français et des partisans de notre culture. J'essaie de transmettre cela et je me sens un peu plus... Comment dire, pas vraiment fière, mais heureuse qu'ils apprennent une langue qui est amicale envers nous (JM.)

Ces réactions des pays européens à l'égard de la Grèce sont perçues comme « une source de richesse » par une autre enseignante. Elle ajoute qu'elle s'en sert souvent en classe afin de mettre en lumière les raisons qui conduisent à la création de stéréotypes. Grâce à ce processus, les élèves finissent par avoir « formé une image complètement différente » et qu'ils « ont fait tomber certaines barrières, certaines opinions [i.e. erronées] bien ancrées qu'ils pouvaient avoir » :

Je trouve toujours très intéressantes toutes ces idées qui sont présentées dans une salle de classe. Je leur dis toujours... La raison pour laquelle ce stéréotype particulier est apparu. Il y a toujours un pourquoi caché derrière. Ce n'est pas comme ça... C'est venu comme une épiphanie à quelqu'un et il a dit, je ne sais pas, « les Grecs sont paresseux ». Il y a manifestement quelque chose derrière ça. Allons voir pourquoi. Nous entrons dans un processus d'enquête. Nous entrons dans un processus d'évaluation, nous entrons dans un processus d'autocritique. « Les Grecs sont corrompus ». Les Grecs... Dans ce cas, on parle de nous maintenant... [...] Qu'est-ce que les Grecs peuvent être d'autre ? « Ils ne paient pas leurs impôts ». Ok. « Maintenant, allons de l'autre côté. Les Français, qu'est-ce qu'ils sont ? Que savez-vous des Français ? ». En faisant une enquête derrière chaque stéréotype, comment il est apparu, les enfants finissent par rester... Je ne sais pas, ils ont formé une image complètement différente. Ils ont fait tomber certaines barrières, certaines opinions bien ancrées qu'ils pouvaient avoir. Et ils passent par un processus, donc un peu de réalisation que, ok, les choses ne sont pas toujours ce qu'elles semblent être (M.)

À l'occasion de cette question particulière (« comment ces réactions stéréotypées de la France et des autres pays vous affectent-elles en tant que professeures »), la thématique des attaques terroristes revient pour la troisième fois. A posteriori cela n'était pas surprenant dans la mesure où, à notre grande surprise, il s'est avéré que la participante qui touche le sujet pour la troisième fois était « là, à côté du camion » lors de l'attaque qui a eu lieu à Nice le 14 juillet 2016. Elle intervient afin de dire que de tels événements ne sont pas « que de la théorie », mais que « ça pourrait être nous ». Elle affirme qu'elle enseigne parfois cette expérience en classe pour prouver qu'à un tel moment, il n'y a « pas de Grec, de Français, d'Allemand, de Turc, d'Égyptien », et aussi pour l'utiliser comme contre-argument à ceux qui avancent que le terrorisme constitue une réponse à des actions répréhensives menées dans le passé par la France colonisatrice. À la fin d'une telle discussion, la professeure dit qu'elle voit dans la classe « pour le mieux une sensibilisation » :

Maintenant, en ce qui concerne les attaques terroristes, je tiens à dire que lors de l'attaque de Nice qui a eu lieu, j'étais également présente. Donc, à chaque fois que nous abordons ce sujet en classe, nous parlons de démocraties, de valeurs et tout ça... (M.)

Excuse-moi, qu'est-ce que tu veux dire ? Tu étais à Nice ? (V.)

J'étais là, à côté du camion, bien sûr, moi et un autre... (M.)

Tu parles sérieusement ? (V.)

... compagnon de classe, A. Bien sûr. On paniquait, on courait. Il n'y avait pas de Grec, de Français, d'Allemand, de Turc, d'Égyptien à cette heure-là. Rien. Nous étions tous dans un état de folie. Donc à chaque fois j'apporte cette expérience en classe. A chaque fois je fais ce thème particulier. Et vraiment, je ne sais pas, c'est très enrichissant. Et ce que j'entends en termes de sensibilisation entre étudiants est toujours très encourageant pour leur avenir, en tout cas. Je veux dire, quand on voit qu'une chose semble si lointaine, elle pourrait être ici devant vous, elle pourrait être à côté de vous, je vois automatiquement d'autres types de citations et, comment dire, des phrases qui auraient pu être prononcées au début de la thématique ont maintenant été éliminées. Complètement. « Oh oui, les Français ont fait quelque chose aussi, et oui, avec les terroristes... ». Attendez une minute. Du calme. Regardons ça. Ainsi, à la fin, lorsque toute la discussion, toute la présentation des faits de la situation est terminée, je vois pour le mieux une sensibilisation. Je ne vais pas dire changement de mentalité, changement, quelque chose. Même pas. Mais une sensibilisation... comment dire. Un calme, un... Oui, ça (M.)

Une autre professeure intervient pour dire qu'elle utilise, elle aussi, la thématique des attentats terroristes. Celui du 7 janvier 2015 contre Charlie Hebdo lui sert pour permettre aux élèves de comprendre la pluralité des points de vue dans la perception de l'histoire et de la culture :

En 2015, le 7 janvier, quand c'était le... [...] Charlie Hebdo et puis tout ça, évidemment les étudiants, qu'ils soient adolescents ou adultes, sont évidemment choqués par ça, surtout choqués par le fait que des gens d'esprit, d'excellents dessinateurs, etc. ont été tués. Ils s'adressaient donc à un public très spécifique, à la liberté d'expression. Ce que j'essayais de faire, c'était, comme l'a dit M., de ne pas voir les choses à un seul niveau mais le voir à un autre niveau aussi. Qui étaient-ils ? Et pourquoi étaient-ils si en colère ? Et par qui étaient-ils motivés ? Et que faisaient les Français en Algérie ? Que faisaient les Français dans leurs colonies ? Je veux dire, j'essaie de voir les choses de ce point de vue. Et le terrorisme n'est pas seulement d'un côté. Ce ne sont pas les Français qui meurent au Bataclan, par exemple. Mais le terrorisme c'est aussi ce qui s'est passé dans toutes les colonies, ce que tous ces gens qui sont venus en France... Et c'est du terrorisme, que 8 personnes vivent dans 20 mètres carrés. C'est du terrorisme. J'essaie donc de leur montrer que la vie en France, tout d'abord, n'est pas cette vitrine de la Tour Eiffel. La vie en France est très dure. C'est très difficile. Les gens passent un mauvais moment. La France connaît également une crise économique. Et ce sont les classes inférieures qui ont été les plus touchées. Et surtout les Français de deuxième, troisième génération (J.)

À partir du dernier commentaire, la même professeure avance qu'en Grèce on a une image incomplète, et de ce fait erronée, des Français de 2ème et 3ème génération, « une fausse image qui

vient du fait de ne pas savoir ». A notre question de clarification, à savoir si elle entend que les élèves grecs ont une image erronée des Français de 2ème et 3ème génération, l'enseignante répond par l'affirmative. Ainsi, cela sert de transition pour passer à la thématique de comment les élèves Grecs perçoivent les Français. Une perception qui, comme nous le verrons, est truffée de stéréotypes, tant positifs que négatifs :

Ils pensent que, les jeunes et les adultes, pensent que ceux qui sont noirs et ceux qui sont arabes sont des gens qui ne sont pas français, en gros. Disons que c'est une fausse image qui vient du fait de ne pas savoir (J.)

Tu veux dire les jeunes ici en Grèce, tu parles des élèves ? (J.)

Toujours. Les élèves, oui. Les élèves, eh bien, ils pensent que les Algériens, plutôt les 'Beurs' disons, ne sont pas Français. Ils pensent donc qu'ils sont des immigrants. Et que les Français traitent mal les immigrants. Donc il y a un stéréotype qui est que ceux qui sont d'origine Arabes, ceux qui sont Musulmans, ceux qui sont... ils ne sont pas Français. Donc, tout d'abord, le premier stéréotype doit être réfuté. Qu'ils sont tous citoyens français. Ils sont nés en France. Et leurs parents sont nés en France. Leurs grands-parents n'étaient probablement pas nés. Mais ça n'a pas d'importance. C'est une chose. Maintenant, laissez-moi le prendre de l'autre côté. Les étudiants grecs, ils ont une vision douce de ce que sont les touristes français. Donc les touristes français sont, pour les étudiants que j'ai eus pendant de nombreuses années, ce sont des types qui sont bien recherchés, ils font des secondes lectures, ce ne sont pas des gens qui vont à Mykonos pour voir Mykonos, disons, et Rhodes. Ce sont des gens qui veulent, aller à Kastellorizo, qui vont à Nisyros, qui aiment ce que les Français appellent 'La Grèce sauvage', ils aiment ces choses-là (J.)

Il semble donc que les étudiants Grecs aient la vision stéréotypée, et raciste dirait-on, que les personnes de couleur et ceux d'origine magrébine – la participante utilise même le terme « beurs » – ne sont pas Français. Une deuxième vision généralisatrice, et par conséquent, stéréotypée, cette fois positive veut que les touristes Français soient avisés et éclairés. Ils sont capables d'aller au-delà des apparences et ne choisissent pas les destinations classiques comme Mykonos et Rhodes mais des destinations plus 'sophistiquées' telles Kastellorizo et Nisyros (des îles en dehors des sentiers battus).

Le positionnement de la dernière participante selon laquelle la crise s'étend en France aussi parce que la vie y est très dure pour les Français de deuxième et troisième génération, combiné à la « fausse image » que les élèves Grecs ont de ces derniers provoque l'intervention de l'enseignante qui avait décrit les attitudes discriminatoires dont elle avait tombée victime lorsqu'elle était en France. De nouveau, c'est pour défendre la France, dont l'image commence à être quelque peu ternie au cours des derniers échanges. Or, en essayant de le faire, elle a recours

involontairement à toute une série de stéréotypes, positifs et négatifs sur la France, et exclusivement négatifs sur la Grèce :

A partir de là, pour la France, disons que je suis aussi d'accord avec ce que J. a dit par rapport aux économies et tout ça. Cependant, parce que j'y ai vécu longtemps, je peux dire ceci : la France est traditionnellement un pays d'asile pour les réfugiés. L'asile politique et l'asile non politique. Bien sûr, avec la crise des réfugiés, là, dans la région de Perpignan, ce n'était pas la même chose, c'est-à-dire que nous avons supporté toute la charge, c'est un fait. Mais c'est aussi un pays qui a une politique de subventions aux migrants et aux réfugiés que l'on ne trouve dans aucun autre pays européen. En d'autres termes, en tant qu'étudiants d'un pays européen, nous avons reçu une soi-disant 'carte' et nous nous en souvenons tous. Ce qui est très important. Ça vous donne une aide au loyer, vous la prenez et vous dites « Ah, comme c'est bien. Je paie mon loyer ». Cependant, il y a effectivement de la bureaucratie, il faut beaucoup de temps pour tout régler. Mais il est certain que les immigrés de pays tiers, etc., bénéficient d'avantages de la part de l'État français. Je ne dirai pas qu'ils vivent dans des conditions misérables avec les soi-disant PEL etc., ces maisons particulières, comme les nôtres, comment les appellent-ils ? (H).

Ouvrières ? (V.)

Oui oui oui oui. Néanmoins, je pense toujours que la France tient, je veux dire malgré tout ce que nous savons tous, les stéréotypes et le fait qu'il y a définitivement un nationalisme, vous le trouvez dans beaucoup de pays mais définitivement dans ce pays. Et moi personnellement, avec les recherches que j'ai faites dans les écoles, de nombreuses années à Angers, j'ai vu certaines choses en ce qui concerne la langue française et les enfants d'autres langues, d'autres cultures, etc. Comment leurs professeurs perçoivent ces langues. On peut tout de même dire que la France résiste à certains égards. C'est mon point de vue sur la base de ce que j'ai vécu (H.)

Au moment où il est avancé que la vie en France « n'est pas cette vitrine de la Tour Eiffel » et qu'elle est « très dure », surtout pour les Français de 2ème et 3ème génération, la participante qui a traversé les expériences les plus discriminatoires au sein du groupe se précipite pour dire que la France est « traditionnellement un pays d'asile pour les réfugiés » et qu'elle a « une politique d'allocations qu'on ne trouve dans aucun autre pays européen ». Les difficultés d'obtention du dossier de sécurité sociale pendant 8 mois en raison de sa nationalité est alors attribué à la bureaucratie dont la nature est toujours impersonnelle<sup>55</sup>. Ce qui est certain, c'est que « les immigrés de pays tiers, etc., bénéficient d'avantages de la part de l'État français », et que surtout, ils ne vivent pas « dans des conditions misérables avec les soi-disant PEL etc., ces maisons particulières, comme les nôtres » en Grèce. Tout cela coexiste avec le fait qu'il y a un nationalisme

---

<sup>55</sup> Comme le note Hubert Treiber (2010) dans son article « État moderne et bureaucratie moderne chez Max Weber », un des caractéristiques du modèle de la bureaucratie, présenté par son théoricien principal, le sociologue allemand Max Weber, est que la direction administrative s'accomplit selon des règles abstraites (« statutaires ») qui rendent l'action administrative impersonnelle, mais plus calculable.



en France (une généralisation de plus), que vous « trouvez dans beaucoup de pays mais avant tout dans ce pays ».

Dans cette section où il n'est pas encore question de retour sur des extraits de la presse, les stéréotypes sont, malgré tout à relever sur deux niveaux différents : celui du discours rapporté, relatif aux expériences vécues, et sur le discours direct qui les relate. Comme plus loin, avec les extraits de la presse, il y a déjà un double niveau d'analyse qui s'offre à nous, celui du « support » vécu et celui du retour des intervenantes sur leur vécu. On peut noter une série de préjugés sur le premier, relatifs au « naturel » dionysiaque des hellènes, des « cigales » plutôt que des « fourmis », et aussi la question de l'église, rattachée à la religion – une série de stéréotypes reconnus facilement par ceux qui ont connu la crise, même si certains événements rapportés peuvent paraître exagérés. Sur le plan du discours direct, qui commente les propos rapportés des « Français » même lorsque les expériences rapportées sont traumatiques, les intervenantes reviennent systématiquement sur leur admiration de la langue et culture françaises sans qu'il y ait modification de leurs représentations initiales positives des deux. Acquises par soi-même ou produites par l'influence de l'environnement familial ou éducatif, ces représentations sont ancrées dans l'identité des individus. Les lâcher serait se trahir soi-même.

#### 2.2.4 La presse – Aucun souvenir des articles de 2010-12 contenant des stéréotypes négatifs sur les Grecs

Les 4 questions prévues pour l'axe presse – à savoir « Est-ce que vous lisez des journaux francophones ? », « Est-ce que vous lisiez des journaux francophones à l'époque de la crise? », « Est-ce que vous vous souvenez d'un ou deux articles de l'époque? » et « Est-ce que ces articles vous ont influencé en tant que professeur de français » – ont préparé le terrain pour les questions du 5ème axe concernant les citations de presse sélectionnées. En dépit des déclarations précédentes, les participantes n'avaient retenu aucun article de l'époque sur la Grèce et les Grecs. De même, elles n'ont eu recours que rarement à des articles ou autres médias (p. ex. vidéo) de cette période pour leurs cours, et s'ils en ont eu, ces documents contenaient principalement des citations positives sur la Grèce ou des sujets couvrant les effets psychologiques de la crise en Grèce, peut-être avec une certaine empathie :

Je me souviens que j'avais donné aux enfants un article qui disait que la crise en Grèce, la crise économique en Grèce est une crise mondiale, ce n'est pas une crise grecque. Et ça, je suis sûr que

c'était *Libération* [...] Aussi, ceci, si vous voulez que je le cherche et le trouve et qu'il est toujours là, je vous le montrerai. C'était une petite vidéo étonnante, courte. Je ne sais pas, une minute, une minute et demie. Je ne me souviens pas de quel journal ça venait. Désolée, ça ne venait pas d'un journal. Je dis des bêtises. C'était une vidéo qui expliquait très bien, en bandes dessinées, comment la crise financière en Grèce va nous affecter dans nos vies, elle nous affecte dans nos vies en France. C'est-à-dire que nous ne sommes pas loin de cette crise économique en Grèce. Il l'a montré très simplement. Et c'était excellent, je l'ai fait plusieurs fois en classe. Si je le cherche, je vous l'enverrai (J.)

Je me souviens en avoir lu un et en avoir discuté un peu avec certains de mes étudiants dans le cadre d'un tutorat [...] Et maintenant parce que vous avez posé cette question, j'ai fait quelques recherches, je crois que c'était ça. Je ne sais pas si vous pouvez le voir ici maintenant. C'était dans *Le Monde* : « La guerre a bouleversé nos vies »? Il contient des entretiens avec diverses personnes, aussi bien des Grecs que des étrangers vivant en Grèce. Et ça montre leurs profils. Et ils parlent de l'aspect économique, de la façon dont cela a affecté leur famille, mais aussi de l'aspect psychologique. Et comment ils se sont intégrés, et comment ils se sont équilibrés dans tout ça. Et je l'ai trouvé maintenant, en parlant de ça, je l'ai examiné et c'est celui je pense (A.)

Étant donné du manque d'interaction à ce point, nous avons estimé qu'il serait mieux de continuer avec la présentation des extraits d'articles choisis, contenant des stéréotypes sur les Grecs et la Grèce, sur lesquels les participantes seraient invitées à donner leur avis. Toutefois, il convient de noter que ce manque d'interaction est intéressant en soi. Les retours minimaux, imprécis ou l'absence de retours tout court indiquent une position de retraite lorsqu'il s'agit de se positionner en tant que sujet pensant ou sujet actif face à la crise économique grecque et sa réception par la presse française, une thématique qui, on l'a vue avec les réactions de toutes les intervenantes aux questions de l'axe précédent, les touche de près.

### 2.2.5 Débat sur les extraits choisis – Des réactions ambivalentes de la part des participantes

Les questions principales que nous avons posées dans l'axe concernant les extraits d'articles choisis étaient « Lequel est, selon vous, intéressant et pourquoi », et celle dont nous attendions qu'elle ouvre des pistes de réponse à notre question initiale de recherche : « Est-ce que le contenu de ces extraits a un impact sur vous ? ». En préparant le questionnaire, nous avons également anticipé la question « Envisageriez-vous d'utiliser dans la classe des articles de ce type dans une perspective didactique/pédagogique ? », que nous avons l'intention de poser en cas d'interaction riche au sein du groupe. Ce qui a été le cas.

Parmi les 9 extraits sélectionnés, les participantes se sont surtout intéressées à deux. Il y a eu de brefs retours sur les autres aussi, mais ceux qui ont retenu l'attention étaient issus de deux articles publiés le premier dans *Le Monde* du lundi 7 juin 2010 et le deuxième dans *Le Monde* du samedi 1 octobre 2011. Intitulé « Peurs », le premier est signé par l'écrivain et poète Tahar Ben Jelloun ; rédigé par le journaliste Yann Plougastel, le deuxième s'intitule « 'Coupable' n'est pas grec ».

Nombreux et vifs, les commentaires sur le même extrait varient radicalement entre eux. Tant pour l'article de Yann Plougastel « 'Coupable' n'est pas grec » que pour l'article « Peurs » de Tahar Ben Jelloun, les opinions sur l'image véhiculée de la Grèce et des Grecs sont à la fois positives *et* négatives. Le rôle du stéréotype dans la réception des deux est également notable, d'autant plus que les deux articles ne sont pas dépourvus de vues stéréotypées. Commençons par les retours positifs sur l'article « 'Coupable' n'est pas grec » :

Le deuxième en particulier, « Coupable », m'a beaucoup plu, il raconte l'histoire qui s'est passée sur une île des Cyclades, la façon dont la femme du diplomate a réagi, en accusant quelqu'un de blâmer la Grèce : « vous ne vous sentez pas coupables, l'Europe vous donne tant d'argent, qu'en faites-vous ? », mais elle répond que les Grecs ont donné la démocratie, la philosophie, le théâtre, l'architecture, donc on voit que dans certains articles, on rend les Grecs responsables des dettes, par exemple, qu'ils sont coupables, qu'ils ont volé les deniers publics, mais on voit un autre côté à cela. Cela signifie donc que la façon dont nous sommes traités par le monde extérieur ne signifie pas que tout est noir, que tout n'est pas que les Grecs volent, que les Grecs sont paresseux ; il y a aussi un autre côté. Donc, c'est un stéréotype de dire que les Grecs sont paresseux, bien sûr que c'est un stéréotype, mais je veux dire que les gens de l'extérieur le voient aussi, ce n'est pas seulement la noirceur de cette période, il y a d'autres personnes qui ont vu un autre côté, et l'autre côté de la Grèce. Ce n'est pas seulement ce que nous avons vécu à Angers de la part de certaines personnes qui nous étaient hostiles, que vous êtes paresseux, que vous volez, etc. Il y a l'autre partie qui apprécie la culture grecque, apprécie les racines de la Grèce, la démocratie... (A.)

À remarquer que bien qu'elle repère dans l'extrait choisi les stéréotypes négatifs contre les Grecs contenus dans la question « vous ne vous sentez pas coupables, l'Europe vous donne tant d'argent, qu'en faites-vous ? », la participante ne discerne pas les stéréotypes positifs impliqués dans la réponse défensive pro-grecque, venant de la femme d'un diplomate, qui en effet avec sa réaction dénonce un stéréotype par plusieurs autres<sup>56</sup>. Ce qui selon nous, démontre la position

---

<sup>56</sup> Nous rappelons que la scène décrite dans l'article se déroule lors d'un dîner réunissant de nombreuses personnes sur une île des Cyclades, au cours duquel une discussion animée a lieu en réponse à une question posée par l'un des participants : « Quand même, tout cet argent que les Européens vous donnent, cela ne vous gêne pas ? Vous ne vous sentez pas un peu coupables ? ». Dans l'extrait que nous avons sélectionné, est incluse la première réaction à la question, qui vient de l'épouse d'un diplomate présente au dîner. Elle dit : « Les Grecs vous ont donné la démocratie, la philosophie, l'art, le théâtre, l'architecture et que sais-je encore. L'Europe nous doit beaucoup plus que quelques

défensive dans laquelle un stéréotype ethnique peut mettre celui qui l'accepte, et confirme ainsi la théorie discutée au chapitre 1.3, selon laquelle les stéréotypes sont dangereux lorsqu'ils concernent des catégories telles la race et l'ethnicité, car ils peuvent être utilisées à des fins d'oppression et de discrimination (Pinker, 2003, p. 201).

Les réactions négatives à l'égard de cet article ont toutefois été plus nombreuses et plus intenses:

Je m'en tiens aussi à l'article que A. a dit tout à l'heure, par rapport à la discussion qu'ils ont eue là-bas sur une île des Cyclades, oui, je comprends ce que A. veut dire, mais je voudrais dire qu'elle continue ce que dit la femme, elle ne se contente pas de dire que les Grecs ont donné la démocratie et la philosophie. L'Europe nous doit plus que de l'argent, elle nous doit quelque chose de plus et nous donne peu, je ne suis pas d'accord avec cela, parce que oui, chaque pays a quelque chose à donner en général dans son ensemble, mais néanmoins, oui, bien sûr, la démocratie, toutes ces valeurs, les droits de l'homme, mais ne restons pas derrière les étiquettes que les autres nous ont collées. Il serait bon que nous, ici et maintenant, puissions défendre toutes les choses que d'autres ont apportées et pour lesquelles nous sommes devenus connus (M.)

Ce que M. a dit est exactement, exactement ce que j'allais dire, donc nous gagnons du temps parce que j'allais dire exactement les mêmes choses. Bien joué M, bien (J.)

[...] je ne veux pas répéter ce qu'elles ont dit, je suis d'accord avec elles. Et je pense que beaucoup d'entre nous reposons sur ce qui est dit des Grecs, qu'ils ont apporté la démocratie, que nous avons une grande civilisation, cela signifie que tout le monde nous est redevable et je suis d'accord avec M. et J. (N.)

Un peu le truc de « 'Coupable' n'est pas grec » et celui du « vous nous êtes redevables au final parce qu'on vous a donné la démocratie la philosophie... », ouais ok, mais ça le dit d'une certaine manière, du style que les Grecs croient que tous doivent leur être redevables. Ainsi, même ce qui est censé sortir quelque chose de plus positif, d'un autre côté, est indirectement une belle accusation aussi (JM.)

Dans ces cas, se passe exactement le contraire de ce que nous venons de voir juste avant. Les participantes reconnaissent le stéréotype positif sur les Grecs émanant de la réponse de la femme du diplomate, mais cette reconnaissance les rend aveugles au stéréotype véhiculé par la question initiale posée par l'un des convives au dîner – et, au passage, par le titre de l'article. Le fait est que personne n'a perçu tous les stéréotypes.

Pourquoi ne peut-on pas voir les deux côtés de la médaille ? Il semble que pour une raison ou une autre, on doit choisir un camp, soit celui des stéréotypes positifs en faveur des Grecs soit celui qui est contre les Grecs. Ce qui semble étrange, du moins à première vue, c'est que l'écrasante

---

milliards d'euros ».

majorité des professeures Grecques de FLE participant au groupe de discussion, choisi de se ranger du côté des stéréotypes négatifs à l'encontre des Grecs. A-t-on des signes de confirmation de l'étude d'Ehrenfels (1957) que nous avons vue au chapitre 1.4, selon laquelle un groupe dominé (les Grecs) arrive à accepter les stéréotypes attribués à lui par un autre dominant (les Français) et que son auto-description correspond à sa perception par l'autre groupe ? Nous n'en sommes qu'au début du commentaire des extraits choisis, et nous aurons certainement besoin de plus de preuves, mais nous ne pouvons qu'admettre qu'il s'agit ici d'une indication très forte.

Les réactions ont été plus vives lorsque l'article de Tahar Ben Jelloun « Peurs » a été abordé. Il est frappant de constater qu'à partir d'un extrait de 50 mots (49 mots pour le texte + 1 pour le titre), on peut créer autant d'opinions variés sur un même texte.

Commençons par les réactions négatives :

Sur quoi d'autre me concentrer ? je me concentrerais sur ce que nous... ce qu'une telle malédiction, un tel pillage qu'est cette chose... maintenant je vais vous dire où c'est... « Peurs », qui se trouve au-dessus de « Vérité sur la Grèce ». Il parle de « malades » ; qu'est-ce que c'est ?... Ça me choque vraiment, oui ! Très agressif ; très violent ; je n'y trouve aucun argument, c'est-à-dire qu'il ne se concentre pas, il n'étaye pas, il ne me convainc de rien, il ne me parle pas et je n'aime pas quand quelque chose [inintelligible] est présenté comme une opinion et un point de vue. Dites « oui je pense que vous êtes comme ceci ou comme cela » mais donnez-moi... documentez pourquoi, pour que je puisse suivre et lire l'article que vous avez écrit, donc oui à cela parce que ça me choque. Je veux dire, il me traite de tous les noms et il ne le justifie même pas de quelle manière (M.)

Ce qui m'a beaucoup frappé, c'est ce qu'a écrit le poète Tahar Ben Jelloun, qui est en fait bien connu [...] Très connu, oui, et adopter, disons... une si mauvaise position. C'est que nous sommes pourris de l'intérieur et que tout le système... Je veux dire... Je ne sais pas, je l'ai vu un peu comme une accusation... Les pays malades... Que nous sommes des pays malades... Nous ne sommes pas en bonne santé... Nous n'avons pas de systèmes sains... D'accord, d'accord, un peu absolu... Je ne sais pas... Ça m'a frappé (JM.)

Dans le cas des deux participantes, nous devenons, une fois de plus, témoins du bouleversement émotionnel que provoquent les stéréotypes lorsqu'ils concernent des catégories telles la race et l'ethnicité. En fait, l'une des deux participantes (JM.) semble tellement bouleversée par ce qu'elle vient de lire dans ce passage truffé de stéréotypes sur les Grecs qu'elle ne sait pas comment réagir, étant donnée la notoriété de l'auteur.

Suivent les réactions positives :

Et je me tiens maintenant sur un autre article, qui m'a ému, follement, parce que, j'aime beaucoup Tahar Ben Jelloun et il a compris et je vois quand il a été écrit, donc il a compris et commenté en 2010 qu'on parle de structures malsaines, maisons en bois vernis de l'extérieur et pourri de l'intérieur (sic). Cela montre donc que cet État est malade et qu'il est malade de ses structures et

non de ses habitants. Il ne sépare pas beaucoup l'un de l'autre, mais j'ai aimé le point de vue qu'il exprime (J.)

Oui c'est très réactionnaire, je suis d'accord, mais la deuxième ligne qui dit « maisons en bois vernis de l'extérieur » etc. (sic), quand j'ai vu ça, c'est comme ça qu'on est vu à l'extérieur et je pense que de l'extérieur, nous avons l'air d'être le pays idéal, le climat idéal, la nourriture, tout ça, tout le monde veut venir en Grèce, pour les vacances et tout ça, et j'entends beaucoup mes étudiants ici, ils ne comprennent pas pourquoi je suis venu en Angleterre, ils n'en ont aucune idée [...] Dans leur esprit, ils voient des plages, des îles, du beau temps et de la bonne nourriture, c'est ce qu'ils ont en tête. Et c'est verni (sic), il est dit dans l'article mais pourri à l'intérieur (sic). C'est à ça que ça ressemble pour moi (N.)

Maintenant, en ce qui concerne Jelloun. Personnellement, je ne le trouve pas si... Pourris, oui pourris. Mais pourrie mais toute l'Europe pourrie (H.)

En ce qui concerne cette dernière réaction, la participante (H.) dont l'intervention est située chronologiquement après celle de (JM.), choquée par les propos de Jelloun, semble d'une part être en désaccord avec son interlocutrice en prononçant ce « Personnellement, je ne le trouve pas si... », mais en même temps semble également ne pas être en désaccord complet avec les mots de l'écrivain ; ce qui est laissé comprendre par sa phrase qui restera inachevée. Que fait-elle alors ? Comme nous l'avons vu au chapitre sur les stratégies d'échappement aux stéréotypes (1.5.2.1), elle introduit une autre dimension en transférant le champ de comparaison vers un autre domaine : celui de l'Europe en général. Ce n'est pas seulement la Grèce qui est pourrie, c'est toute l'Europe.

Pour ce qui est des réponses à la question de savoir si « le contenu de ces extraits vous affecte ? », les réactions diffèrent à nouveau. Certaines des participantes déclarent ne pas être affectées par ce qu'elles ont lu tandis que d'autres admettent qu'elles l'ont été :

Cela ne m'affecte en aucune façon, cela ne m'affecte en aucune façon, ni négativement ni positivement. [...] Je n'ai rien considéré dans les citations que vous avez qui soit agressif envers la Grèce (J.)

Oui... j'ai souvent ressenti cette... accusée... tu sais, comment on dit... accusée... [...] D'être mise au banc des accusés oui, peut-être... (JM.)

Il y a eu aussi celles qui ont déclaré être affectées, voir « offensées » par ce qu'elles ont lu. Mais elles insistent sur le fait qu'elles laissent tout simplement les ressentis personnels qu'un tel article pourrait susciter en dehors de la classe :

Non, je ne peux pas dire qu'une citation me fait changer ma vision du monde, cependant, surtout la citation avec la femme du diplomate m'a trouvée complètement opposée, elle m'a mise très en

colère, j'ai ressenti une honte, j'ai ressenti de la colère, mais je n'ai pas été choquée par quoi que ce soit, parce que presque tout cela est connu. [...] En tant qu'éducateur, cependant, cela ne m'a pas changé. Je n'ai pas commencé à penser, « oh, parce qu'ils le pensaient, ils sont mauvais, je vais les détester maintenant ». Non. Je ne crois pas qu'une opinion et un point de vue puissent représenter un peuple entier. Ce n'est pas parce qu'un journaliste a dit quelque chose qu'il représente le peuple qui... le pays d'où il vient (M.)

En tant que grecque, je suis évidemment offensée. Et je suis aussi offensée parce que je pense que je viens d'une famille très intègre qui a payé ses impôts et continue à le faire et j'ai aussi suivi un chemin très loyal, donc je suis vraiment offensée par tout cela [...] mais tout cela ne m'affecte pas en tant qu'enseignante (H.)

Point commun entre l'ensemble des réactions est que la lecture des extraits contenant des stéréotypes sur les Grecs a eu un effet émotionnel, y compris sur les participantes qui ont affirmé ne pas en être affectées. En fait, la même professeure que nous venons de voir souligner qu'elle n'a été affectée « en aucune façon » par les extraits choisis, déclare quelques secondes plus tôt que beaucoup de ces extraits l'ont mise « en colère » (J.).

D'autres me mettent en colère avec d'autres je suis d'accord, mais ce genre de choses n'a pas vraiment d'importance... Et ça me met un peu en colère le « Capitaine sans charisme », ça me met aussi un peu en colère parce que donc, c'est un peu simplifié, et je ne suis pas d'accord avec ça, Papandréou a eu une patate chaude dans les mains à ce moment-là et il a dû la gérer (J).

Le stéréotype agit sur l'univers émotionnel des cibles ; en témoignent le retour des intervenantes. Ceci arrive parce que le stéréotype touche aux aspects importants de ce qui accroche l'identité individuelle à l'identité du groupe auquel l'individu appartient – identité politique, ethnique, religieuse, nationale, sportive, clanique, etc. Cette accroche est si forte qu'elle peut conduire jusqu'à l'« aveuglement » de l'individu à l'effet que le stéréotype a sur lui-même.

En ce qui concerne la dernière question (« Envisageriez-vous d'utiliser dans la classe des articles de ce type afin d'enseigner quelques objectifs »), toutes les participantes ont affirmé qu'elles utiliseraient un ou deux articles en classe, à des fins différentes à chaque fois.

Ainsi, l'article « 'Coupable' n'est pas grec » de Yann Plougastel pourrait être utilisé pour enseigner l'ouverture aux apports de l'Autre ou encore il pourrait même être mis en scène en classe, donnant aux élèves l'occasion d'argumenter en faveur des deux camps opposés :

Et j'allais apporter cet article [« 'Coupable' n'est pas grec »] en classe pour cette raison précise. Se rendre compte qu'il n'y a pas que nous et personne d'autre, qu'il y a d'autres personnes dans le monde, et d'autres peuples et d'autres personnalités et d'autres scientifiques et d'autres et d'autres

qui nous ont fait des choses comparables. Chaque culture a contribué d'une manière ou d'une autre, alors oui, je me concentrerais sur cela (M.)

Je pense qu'il serait très intéressant de servir de motivation à une discussion politique par rapport à la crise financière en Grèce et aussi par rapport aux conséquences qui existent encore aujourd'hui, à la fois dans la partie psychologique, et dans la façon dont nous pensons, par rapport à... la Grèce, je suppose. Un beau débat entre deux, pour avoir une contradiction, un côté dit ceci, l'autre côté dit cela et il y a un débat [...] Donc, un tel article pourrait être une motivation, pour faire un débat, même une dramatisation, mettre en place une table et nous pourrions jouer cela, exactement, c'est-à-dire, je peux penser à beaucoup de choses qui montrent cette contradiction de cette période (A.)

En revanche, « Peurs » de Tahar Ben Jelloun pourrait être choisi pour des raisons plus diverses : soit pour enseigner que tout ce qu'on dit « a un impact » et qu'il faut donc en débattre sérieusement, soit pour montrer à un public étranger qu'« il y a des facteurs qui rendent la vie en Grèce très difficile » et que la Grèce n'est pas seulement une belle destination de vacances, soit pour créer une discussion en classe, cette fois-ci basée sur la citation d'un autre livre de Jelloun, *Le Racisme expliqué à ma fille*, afin de souligner que la corruption existe ailleurs qu'en Grèce :

Oui, peut-être pour leur faire comprendre que tout ce que nous disons doit être basé sur quelque chose et ne pas parler sans savoir de quoi nous parlons. Oui, je pourrais le mettre pour qu'ils comprennent que tout ce que vous dites a un impact, donc il faut que ce soit bien structuré et qu'il y ait un argument dans ce que vous dites. Et ne pas simplement parler pour juger sans savoir pourquoi vous jugez l'autre (M.)

Et je les apporterais certainement en classe. Peut-être pas dans un cours d'anglais. Dans un cours de grec pour... Peut-être que j'apporterais ce cas particulier à un cours d'anglais et que je leur expliquerais pourquoi je suis ici et pourquoi je ne suis pas dans mon pays. Et peut-être qu'ils comprendraient qu'il y a plus de choses, il n'y a pas que l'externe, il y a les facteurs internes qui rendent la vie en Grèce très difficile (N.)

Et en fait il a écrit et c'est ce que je ferais dans ma classe personnellement, je prendrais cela de Jelloun, et je prendrais le petit livre que j'ai ici, très connu, « Racisme expliqué à ma fille » ... Dans un passage, il parle des étrangers en général... « Pour désigner les autres il utilisera des termes hideux, insultants, par exemple il appellera un Arabe bougnoule, raton, bicon, melon un Italien rital, macaroni, un juif un noir nègre etc.... jusqu'à la page 65 qui finit par dire qu'ainsi le parti appelé FN qui est un parti raciste a collé sur tous les murs de France des affiches où il était écrit 3 millions de chômeurs, 3 millions d'immigrés en trop, tu sais 1 Français sur 5 est d'origine étrangère » etc. etc. et analyse le racisme par rapport aux immigrés et comment la France traite certains des peuples qui y vivent un peu de façon pourrie je dirais peut-être. Donc ce passage là pour moi, très bien, il y a effectivement de la corruption, mais peut-être que nous ne sommes pas les seuls (H.)

On a aussi dit qu'on utiliserait tous les articles à des fins éducatives dans la salle de classe : J'utiliserais donc tous ces éléments de manière très éducative, ils sont tous parfaits et très bien choisis (J.).



Pour résumer, l'attention des participantes a été attirée presque exclusivement par deux articles dont l'un (celui de Tahar Ben Jelloun) est très critique et les stéréotypes qu'il introduit ont recours à des images et métaphores très dures sur les Grecs et la Grèce. Le premier et l'autre finit par être également négatif mais en contenant des stéréotypes négatifs *et* positifs sur les Grecs et la Grèce (celui de Yann Plougastel). Ce qui est remarquable dans le cas de ce dernier article, comme nous venons de le voir, c'est que dans l'extrait choisi, il y a seulement une participante qui se concentre sur les stéréotypes positifs sur la Grèce sans s'apercevoir des stéréotypes négatifs contenus dans la citation « Les Grecs vous ont donné la démocratie, la philosophie, l'art, le théâtre, l'architecture et que sais-je encore. L'Europe nous doit beaucoup plus que quelques milliards d'euros » ; tandis que toutes les autres participantes se concentrent uniquement sur ce stéréotype positif – qui finit par être négatif – en ignorant les stéréotypes négatifs, y compris dans le titre (« Coupable n'est pas grec »). Ainsi, elles ne se prononcent pas sur la question « Quand même, tout cet argent que les Européens vous donnent, cela ne vous gêne pas ? Vous ne vous sentez pas un peu coupables ? », mais se positionnent seulement par rapport à la réponse stéréotypée selon laquelle l'Europe doit à la Grèce « beaucoup plus que quelques milliards d'euros », parce que la Grèce lui a donné « la démocratie, la philosophie, l'art, le théâtre, l'architecture et que sais-je encore ». On se demande si l'ironie de la situation (révélée d'emblée par le titre) est perçue.

Dans l'autre article, celui de Tahar Ben Jelloun, les choses sont plus claires. Il s'agit d'un article tellement critique sur la Grèce et les Grecs que l'on pourrait le qualifier de franchement hostile. Toutefois, ce qui est remarquable dans ce cas de figure est que les réactions sont divisées – plus partagées que dans l'article précédent – mais toujours divisées. On pourrait s'attendre à ce que la condamnation d'un article aussi négatif à l'égard de la Grèce et des Grecs fasse l'unanimité, pourtant au mieux, il y a eu des participantes qui n'étaient pas en désaccord avec l'article et, au pire, d'autres qui étaient totalement d'accord avec son contenu et les images que l'article véhiculait.

En outre, nous ne pouvons que commenter le fait que le seul extrait d'article qui contenait un élément positif et non stéréotypé sur la Grèce (celui de l'historien Alain-Gérard ' qui disait « Beaucoup dépendra de la prudence dont l'Union européenne saura faire preuve envers ce membre en crise, que seule une ignorance désastreuse des fondements culturels de l'Union

européenne inclinerait à laisser couper »<sup>57</sup>) n'a pas attiré l'attention des participantes<sup>58</sup>.

En somme, si l'on fait une sorte de synthèse des réactions des participantes aux commentaires négatifs qu'elles ont lus, la balance penche plutôt vers le côté de l'acceptation par les professeures grecques de FLE des stéréotypes que les Français reproduisent sur les Grecs et la Grèce. Dans le cas de l'article de Yann Plougastel, toutes les participantes sauf une se sont mises en colère contre le stéréotype qui veut que tout le monde soit redevable à la Grèce parce qu'elle a donné au monde la démocratie, la philosophie, les sciences, l'art etc. et non contre la question offensive qui a donné lieu à cette réponse, alors que dans le cas de l'article de Jelloun, hostile à l'égard la Grèce et les Grecs, la moitié des participantes étaient en fait alignées sur son point de vue. En effet, l'une d'entre elles, comme nous venons de le voir, reconnaît dans les propos de Jelloun les raisons pour lesquelles elle a été contrainte de quitter la Grèce et d'émigrer dans un autre pays à la recherche d'un meilleur sort.

Avant de tenter une synthèse critique des propos recueillis, le chapitre qui suit présentera brièvement les observations du second modérateur, en fait, modératrice, chargée de veiller au bon déroulement du groupe de discussion.

### 2.2.6 Remarques du second modérateur sur le déroulement du groupe de discussion

La seconde modératrice relève le retard de la participante vivant à l'étranger à se joindre le groupe. Elle approuve le cadrage de l'enquête en termes de durée, et son lancement rapide, sans s'attarder à des détails. Elle regrette cependant que le guide des axes sur lesquels les questions ont été établies ait été communiqué aux participantes qui n'en étaient pas concernées. La liberté laissée aux participantes de prendre la parole lorsqu'elles le pensaient opportun a été trouvée pertinente, même si, en fin de compte, la première participante a dû être lancée par nous-même.

---

<sup>57</sup> Ce passage comprend également une description stéréotypée selon laquelle la société grecque oscille « entre deux héritages, l'hellénique et le byzantin, et [qui] n'a jamais eu peur de la guerre civile ni des révolutions ». Cependant, on ne peut nier la position favorable qui reconnaît le rôle de la Grèce dans la civilisation européenne. Il ne s'agit pas d'un stéréotype, mais d'une vérité.

<sup>58</sup> Tout au long du groupe de discussion, il n'y a eu que cette référence stéréotypée à l'article de ' , selon laquelle il est surprenant qu'un journal de droite ait quelque chose de positif à dire sur la Grèce : « Et ce que je retiens du *Figaro*, c'est qu'il dit oh ces Grecs, qui, bon on les a prévenus, mais quand même, même le Figaro de droite, dit que ce serait une grosse erreur de virer les Grecs de l'UE. Même celui-là ».

Les questions du deuxième axe, relatives aux représentations de la langue et culture françaises chez les Grecs, manquent de précision ; notamment l'âge des personnes cibles n'est pas précisée.

Au cours des échanges concernant les questions du 4ème axe, nous avons été interrompu par un appel téléphonique urgent auquel il avait fallu répondre. La modératrice fait remarquer que cet appel a interrompu le flux de la conversation.

Il nous a aussi été reproché d'avoir fait référence, au cours des échanges avec le groupe de discussion, à une expérience personnelle qui avait initialement motivé notre recherche sur les stéréotypes au moment de la crise grecque. La modératrice a remarqué que nous n'avions pas besoin d'y faire référence – étant donné que le temps écoulé depuis était assez long – à moins que le choix d'y faire référence n'eut été voulu. La vérité est que qu'il ne l'était pas, et que le désir de partager cette expérience personnelle, un peu traumatique, a surgi presque malgré nous au cours des échanges.

Concernant les questions de l'axe 5, la modératrice a observé qu'il y a eu un retard dans le partage avec les participantes des articles des journaux à commenter.

Une dernière observation concerne le passage d'une question à la suivante avant que le sujet ait été épuisé. La modératrice a noté à cet égard : « Je pense que ce n'est pas méthodologiquement correct de faire cela. Pas en termes d'ordre des questions, mais inévitablement, elles ont toutes entendu la question suivante, si bien qu'elles avaient deux questions en tête – ce qui a modifié dans une certaine mesure ce qu'elles avaient à dire ».

Après ces observations, la modératrice a rédigé un court document contenant des commentaires généraux sur le déroulement du groupe de discussion :

« Il aurait été bien que la mise au point soit plus courte, quelque part le temps a manqué. Au bout d'un certain temps, tout le monde se fatigue. Surtout la partie avec les extraits d'articles qui est très intéressante (mon avis) si le focus dure aussi longtemps il devrait être mis sur un pivot plus haut – pas à la fin. Je pense que cela aurait aidé dans le temps mais aussi d'un point de vue méthodologique de ne pas faire référence en détail à tes propres expériences (ce que je comprends et qui est parfois inévitable). Cela aurait favorisé également l'interaction entre les participantes, c'est-à-dire que si ta « voix » avait été moins entendue, elles auraient été « forcées » d'interagir plus activement – ce qui est l'objectif recherché au sein du focus group.

De plus, il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions du guide, certaines sont parfois répondues par ce que disent les participantes. Une bonne pratique qui peut également favoriser l'interaction et encourager les participants/es est d'utiliser certains de leurs propres mots pour avancer sur les axes (ou questions) que tu as définis.

Enfin, il aurait été bon, au début de la séance, de faire un tour de table pour permettre aux participants de se présenter, et par exemple de donner quelques explications concernant la façon dont elles ont choisi d'enseigner le français, ou bien leur demander de dire, par exemple, 3 mots sur elles-mêmes afin qu'elles apprennent à se connaître – et à « briser la glace ». Moi, par exemple, je ne connaissais pas du tout N. ».

La modératrice a raison en ses remarques. Tous les faux pas que nous avons commis étaient liés au fait que nous n'avions pas d'expérience du processus d'organisation d'un groupe de discussion ou du logiciel Zoom. Ainsi, dans la question sur les représentations de la langue et culture françaises chez les Grecs professeurs de FLE, l'observation est justifiée. Les représentations d'un adolescent risquent d'être différentes de celles d'un septuagénaire. Nous n'y avons pas pensé lors de la création de l'axe des questions. Cependant, la question a été posée par l'une des participantes, et nous y avons répondu – ce qui a permis à ce problème d'être neutralisé.

En outre, le retard pris dans le partage des fichiers avec les participantes est dû à notre manque de familiarisation, alors, avec l'outil Zoom. Mais le problème a été résolu grâce à l'expertise de la modératrice avec cet outil; et les fichiers ont été partagés rapidement.

Le fait que nous ayons dû répondre à un appel téléphonique est à nouveau dû à notre manque d'expérience dans l'organisation de groupes de discussion. Mais nous voulons croire que cela n'a pas créé de problème substantiel dans le déroulement de l'entretien qui s'est poursuivi normalement.

Notre manque d'expérience est également dû au fait que nous sommes passés par inadvertance à une autre question avant la fin du cycle de réponse d'une question. Nous admettons que cela a pu causer une certaine confusion chez les participantes. Sur ce point particulier, nous sommes réconfortés par le fait que nos questions étaient proches, conceptuellement, les unes des autres, et nous espérons que nous n'avons pas causé de confusion pour les participantes au groupe de discussion. Ce qui n'est de toute façon pas apparent dans les réponses qu'elles ont finalement données.

Enfin, l'expérience personnelle que nous avons partagée avait été fortement vécue et elle est donc « ressortie » essentiellement pour la partager sur le moment. Mais nous ne pensons pas que cela ait causé un problème substantiel dans le développement du groupe de discussion. Bien au contraire, dirions-nous, car la suite de la discussion – dont la transcription traduite se trouve sur la page 209 – a montré qu'elle l'a alimentée plutôt que de l'entraver.

Cependant, nous prenons note des commentaires faits pour une utilisation future. Nous reconnaissons que nous devons en savoir plus sur les fonctions du Zoom, ou de tout autre instrument finalement choisi pour faire une recherche, afin d'éviter des obstacles tels que celui présenté dans notre cas.

Nous veillerons également à ne pas répondre aux appels qui pourraient être faits pendant le groupe de discussion (sauf bien sûr en cas d'urgence), et à noter les questions restées sans réponse afin d'éviter à nouveau le phénomène d'être passé à la question suivante sans avoir terminé le cycle de réponse de la précédente.

Enfin, nous réfléchissons à deux fois avant de partager une expérience personnelle, car peut-être que cette fois notre instinct était juste et a causé du bien dans le développement de la discussion, mais cela ne signifie pas que la même chose se produira avec une autre intervention personnelle à l'avenir.

Globalement, nous dirions que la présence de la modératrice a été catalytique pour le bon déroulement du groupe de discussion. Ses observations étaient justes et son intervention pour résoudre l'obstacle technique au partage de fichiers a été cruciale pour que le processus du groupe de discussion se poursuive sans problème particulier.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de produire une synthèse critique des retours des intervenantes.

### 2.3 Interprétation des données recueillies

Afin de se diriger vers l'interprétation des données collectées, commençons par circonscrire le cadre qui convient pour ce faire. On envisage un cadre de rapports interculturels, issus de l'interaction spécifique entre la France et la Grèce. Dans le continuum du temps, et dans un contexte plus large, l'interaction entre groupes nationaux a été étudié par Nathalie Auger<sup>59</sup>,

---

<sup>59</sup> Nathalie Augier est Professeur des Universités en linguistique et didactique des langues à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3.

spécialiste de l'enseignement des langues dans des contextes plurilingues. Selon Auger, cette interaction implique des pays proches. Elle inclut de longues périodes à la fois de guerre et de paix et repose sur la constante que chaque pays tient un ensemble de stéréotypes *sur son voisin* qui vont favoriser l'émergence des représentations interculturelles (Auger, 2007, p.48). Dans le cadre franco-hellénique, le paramètre de voisinage dont parle Auger ne peut pas fonctionner à première vue, la France et la Grèce n'ayant pas de frontière commune. Toutefois leur éloignement géographique n'exclue pas un paramètre de proximité due à des facteurs autres que géographiques, des facteurs notamment historiques. Lorsqu'ils sont pris en considération, ces facteurs instaurent même une proximité géographique entre la France et la Grèce qui, impossible de nos jours, était un fait établi dans le passé avant l'ère chrétienne, puisque des villes comme Nice et Marseille étaient des colonies grecques. C'est dans le cadre de ce dialogue entre la France et la Grèce, dialogue envisagé dans sa diachronie, que l'on tentera de placer les résultats de notre recherche pour interpréter les représentations, les stéréotypes et les problématiques de définition identitaire complexes qui en résultent et dont ces représentations et stéréotypes sont aussi tributaires dans un processus de mise en abyme<sup>60</sup>.

Pour commencer, on retient tout, d'abord, l'importance que joue l'environnement familial et éducatif en conjonction avec les images iconiques ou emblématiques et symboles (dans un sens large) associés à la France, pour créer chez les participantes le désir et/ou la décision d'apprendre en premier temps le français et de l'enseigner ensuite comme langue étrangère. Qu'elles soient nées ou non dans des environnements plurilingues et pluriculturels, il y a toujours eu quelqu'un dans leur environnement familial qui leur a transmis une représentation (« image ») positive du français – soit parce que la maîtrise du français lui avait valu un avantage professionnel, soit parce qu'il était impressionné par des valeurs iconiques françaises (comme la Révolution française, la République) – ou un enseignant dont la francophilie était inspirante. Autrement dit, dans les représentations de la France et du français mises en avant par ces professeurs grecs de FLE, le stéréotype se met à l'œuvre très tôt, déjà au sein de la famille et/ou de l'école.

Le rôle des enseignants dans la création des représentations, positives ou négatives, de la langue française chez les élèves se manifeste souvent dans les propos recueillis. Selon les cas, les

---

<sup>60</sup> C'est précisément cette constatation qui nous a convaincu de la nécessité d'un recours historique de la manière dont la France reçoit la Grèce et sa culture au cours de son histoire – plutôt que de la manière dont la Grèce accueille la culture de la France, puisque nous nous intéressons aux stéréotypes reproduits en France sur la Grèce.

enseignants sont en mesure de susciter chez les élèves des représentations sur un éventail allant de la fascination à la répulsion, de la motivation à devenir eux-mêmes enseignants de FLE au rejet complet du français. Le rejet est essentiellement rattaché à la prononciation du Français. Ainsi, la réception du français par les collégiens et lycéens grecs est soumise à une représentation négative de la langue à cause de sa prononciation, puisque même dans les écoles privées où le français est utilisé comme langue de scolarisation, certains élèves refusent l'effort d'adopter un accent authentique parce que s'ils le font, ils ne sont pas considérés par leurs camarades comme assez virils. Toutefois, comme l'apprentissage des langues est soumis à l'avenir professionnel des apprenants, les participantes pensent que cette représentation peut être redressée s'il existe une volonté politique de l'État d'investir de manière significative dans la diffusion du français en Grèce. Il y a, certes, plus à dire sur cette représentation négative de l'accent français par les adolescents grecs, qui, de toute évidence, n'est pas uniquement due à l'adolescence. Elle peut être ancrée dans une tradition culturelle grecque nourrie de plusieurs sources qui, cependant, ne peuvent être que supposées. Des résidus idéologiques issus d'héritages linguistiques et religieux différents, peut-être ; mais leur enchevêtrement ne repose sur rien de concret et il serait périlleux de démêler ses tenants et aboutissants.

Un autre point qui relève de la représentation concerne ce que l'on peut appeler « les âges de l'enseignement du français en Grèce ». Les représentations des Grecs de la langue française, selon les professeuses interviewées, auraient évolué au fil des ans. Les enseignantes ont tendance à penser qu'autrefois les choses étaient meilleures : le français était mieux enseigné et les personnes qui le parlaient d'un niveau socio-économique plus élevé. À présent, cela ne serait plus le cas, pour nombre de raisons mais aussi pour une raison supplémentaire : la crise économique. À cause de celle-ci, on reproche à l'État grec, qui est d'ailleurs obligé de faire des réductions des dépenses en mettant au second plan l'apprentissage du FLE (l'anglais est toujours la première langue enseignée obligatoirement dans les écoles grecques), de ne pas recruter des professeurs et de ne pas consacrer assez de temps à l'enseignement du français aux programmes officiels. La situation s'aggrave à partir du moment où la nécessité de trouver un emploi, pousse les jeunes gens soit à apprendre des langues des pays qui connaissent une croissance ou jouissent d'une stabilité économique (par exemple, la Chine ou l'Allemagne), soit à acquérir un avantage comparatif en apprenant des langues moins enseignées, par exemple, le russe ou le japonais. Le rôle du stéréotype dans cette série de remarques réside dans l'idéalisation de la France et du français au point de les

placer, sans doute inconsciemment, dans un cadre qui se nourrit de mythologie. L'association de l'enseignement du français à un passé idéalisé, mythologise la France et sa langue. Leur association avec l'univers mythologique se manifeste par la création, autour de celui-ci, d'une sorte d'« âge d'or » -- « l'âge des grands parents » selon les intervenantes. Toute proportion gardée, cela évoque les différents âges de l'humanité dans *Les Travaux et les Jours* d'Hésiode. D'autant plus que l'âge d'or de l'enseignement du français est suivi d'un âge de bronze (ou de fer), lorsque dans le propos d'une autre intervenante il est question des « armés des professeurs » qui poursuivaient les élèves pour qu'ils acquièrent un accent français authentique, ce qui en a dissuadé plusieurs d'entre eux de poursuivre leur apprentissage. Cette « mythologisation » des âges de l'enseignement du français n'existe pas pour les autres langues dont l'enseignement suit son cours à travers les années sans recourir à des périodes de gloire et d'affaissement. On peut ici avancer l'hypothèse que l'enseignement du français est sujet à une représentation qui résulte de l'idéalisation de la France, notamment par la voie du stéréotype, déjà présent dans l'univers familial et scolaire des enseignants de FLE. Ainsi, le français est-il une langue comme les autres ou bien une langue supérieure qui, une fois intégrée dans l'univers grec mérite sa propre « mythologisation » ? Les frontières entre réalité et « mythe » concernant cette représentation deviennent difficilement perceptibles. A cette difficulté de perception fait écho une contradiction manifeste que l'on constate sur ce même point : car la croyance que les jeunes n'apprennent plus le français mais d'autres langues « plus pratiques » (M.) afin d'avoir de meilleures perspectives d'emploi, coexiste avec la conviction que les jeunes générations comprennent désormais que le français est la clé si l'on veut « viser des très bons postes professionnels » (J.). Autrement dit, le français aujourd'hui existe autant en tant que réalité du présent qu'en tant qu'idéal ou « mythe » du passé.

Le facteur de la « crise économique » a joué un rôle très important au sein du groupe de discussion, plus important que nous ne le pensions peut-être. Tout d'abord, comme dans le cas des questions concernant les représentations de la langue et de la culture française, les participantes ont ressenti le besoin de situer les choses sur un axe temporel. Mais la grande différence entre ce cas et celui sur les représentations de la langue, est que les participantes ressentent désormais le besoin de rendre leurs récits très personnels et de se référer à des événements qui les ont parfois marquées ; et ce, malgré le fait que la question posée n'était pas du tout personnelle (la question était : « Y a-t-il, selon vous, des événements politiques récents qui ont influencé les rapports



franco-helléniques? »). Ce qui ressort du récit de ces événements, c'est qu'aussi traumatique qu'ils fussent, ils n'ont pas affecté les représentations que les professeures avaient/ont de la langue et de la culture françaises. Il y a eu des cas où les attitudes frôlaient la discrimination. Toutefois, la professeure qui en a été victime, comme une autre qui a été le vecteur des stéréotypes en Belgique et en France à peu près durant la même période (en 2009-10 et 2011-12), ont toutes les deux ressenti le besoin, après avoir raconté leurs histoires, de dire combien il y a de « philhellènes français qui admirent » (H.) « et aiment la Grèce » (JM.). Le recours au philhellénisme, mot grec pour dire « l'amour de l'hellénisme », et par synecdoque, l'amour des Grecs et de la Grèce, est, bien entendu, une facilité offerte par le système de « stéréotypisation » de la réalité. Elle trouve sa source dans l'histoire des relations entre la Grèce et les pays européens au cours du XIXe siècle où le philhellénisme est né comme réaction positive de certaines personnalités de l'univers littéraire et politique à la guerre d'indépendance des Grecs (voir infra). Phénomène historique, le philhellénisme n'est pas pour autant dépourvu de stéréotypes et représentations. Bien au contraire, tout comme l'anglophilie en France et la francophilie dans les pays anglo-saxons, il en est rempli. On y reviendra.

Toutefois, disons déjà à ce point que, cette attitude de l'intervenante H, partagée par l'ensemble des participantes, ne relève pas, ou du moins pas uniquement, d'une « angoisse » de nature émotionnelle. Il ne s'agit pas de savoir si quelqu'un – l'autre – « l'aime ou non ». Elle trahit, plutôt, une préoccupation de nature existentielle. Car l'image de soi construite par l'individu-sujet repose sur celle d'un ensemble d'individus pris comme modèles culturels, donc supérieurs (leur supériorité justifie leur statut de modèle) qui dans l'esprit de l'individu-sujet l'apprécient parce qu'ils reconnaissent en elle/lui ses qualités propres. Mais dans le cas de la relation franco-hellénique, ces qualités sont, (ou censées être, du moins en partie, par leur histoire), des qualités issues de la culture de l'individu-sujet. La manifestation de l'affection des individus-modèles pour l'individu sujet revêt d'une importance existentielle. Toutefois, dans ce processus, on remarque qu'il s'agit essentiellement de deux représentations : la représentation que l'individu-sujet a d'elle-/lui-même, et la représentation qu'il/elle espère ou croit que l'autre a d'elle/lui et qui, d'une certaine manière, se rattache à sa propre culture de sujet. Ce qui pourrait incomber le modèle dans l'esprit de l'individu-sujet (et parfois incombe) d'une sorte de devoir moral à son égard. Il s'agit là d'un phénomène de représentation de représentation, d'un phénomène de mise en abyme (Grimard, 2011).

Pour aller un peu plus loin, si l'on s'appuie à la théorie développée par Claude Benoît dans son article « Quand "je" est un autre. À propos d'*Une belle matinée* de Marguerite Yourcenar », derrière cette attitude un jeu d'identification par mise en abyme est à l'œuvre, qui repose tout d'abord sur le besoin de classer l'autre (tout autre personne) comme quelqu'un « qui nous aime ou ne nous aime pas ». Cela se produit moins par un désir de catégorisation *per se* (lequel existe de toute façon puisque, comme nous l'avons vu dans les chapitres 1.2 et 1.3, concernant les stéréotypes et le processus de catégorisation, on catégorise, qu'on le veuille ou pas, afin de pouvoir naviguer dans un monde de plus en plus perplexe) que parce qu'on utilise l'image que l'autre a de nous afin de déterminer autant l'image que nous avons de nous-même, que celle de l'autre. « Le rapport à autrui est crucial dans la construction de l'identité, car toute identité se construit en fonction de l' 'altérité' ou des 'altérités', par rapport aux 'autres' et sous le regard extérieur des 'autres' », comme le note Benoit (2008, p. 146). L'intérêt de cette définition par reflet réfléchi réside dans le fait qu'elle met en évidence le rapport qui nourrit le dialogue entre la France et la Grèce. Car, comme il sera développé plus loin, à des moments différents de leur histoire, l'une sert de modèle à l'autre. Cette situation implique, forcément, d'une part d'autres rapports d'identification en mise en abyme et d'autre part une relation entre les deux cultures qui se nourrit autant d'admiration que d'antagonisme. C'est le mélange de ces deux situations qui rend le dialogue interculturel entre les deux pays complexe, car, au risque de se répéter, pour en faire sens, il est nécessaire de le considérer dans sa diachronie.

Quelque chose de similaire, cependant moins complexe, se produit dans le cas des représentations interculturelles où l'on a affaire avec des groupes nationaux. Dans ces cas, les groupes nationaux sont assimilés à des « camps » (Windisch, 1989), un terme conforme à la réalité puisqu'il dénote la lutte motrice des représentations interculturelles dans lesquelles on conteste « l'image de l'adversaire » :

(...) chaque camp reprend indéfiniment l'image de l'adversaire pour la contester. Cette représentation de chaque camp (l'une positive, l'autre négative) ne s'est pas constituée de manière isolée, indépendante et autonome, mais bien dans et par l'interaction et le conflit discursif entre ces deux groupements. (p. 117)

Bourdieu (1982) note que l'identité nationale se consolide à travers un processus au cours duquel « les agents classent les autres agents et apprécient leur position dans ces rapports objectifs en même temps que les stratégies symboliques de présentation et de représentation de soi qu'ils opposent aux classements et aux représentations (d'eux-mêmes) que les autres leur imposent » (p. 147).

Remarquons que les représentations sociales sont informées par les événements et que selon Guimelli et Rouquette (1994), elles « ont une Histoire » (p. 260). Par conséquent, afin de mieux appréhender la naissance et l'évolution des représentations, il est utile d'étudier le contexte historique dans lequel elles sont créées, puisqu'il ne peut y avoir d'histoire sans interaction entre groupes (Auger, 2007, p. 20). Dans le cadre de l'interaction franco-hellénique, cela est d'autant plus utile que le statut de modèle, assumé par les deux groupes nationaux à des moments différents de l'histoire, est à la fois partagé et disputé. C'est le reflet de deux modèles, l'un dans le miroir des yeux de l'autre, qui rend le processus d'identification par mise en abyme si présent dans les relations interculturelles entre la France et la Grèce.

Une mise en abyme est l'effet du double miroir créé par plaçant une image dans une autre image qui se répète à l'infini<sup>61</sup>. Dällenbach (1997) définit la mise en abyme comme « tout miroir interne réfléchissant l'ensemble du récit par reduplication simple, répétée ou spéculaire » (p. 52). Dans la mise en abyme, la relation spéculaire qui se crée « n'est pas celle d'un miroir immobile, mais une relation dialectique, qui s'élabore, se réinstalle sans cesse et qui échappe à toute immobilisation » (Ricardou, cité dans Dickmann, 2019, p. 12). Alors que le miroir statique entretient une relation de correspondance avec les objets qu'il reflète, dans le miroir mobile, les 'moi' et les caractéristiques tant du dispositif de réflexion que de l'objet reflété changent sans cesse. Comme le note Dickmann (2019, p. 12) le miroir A ne peut pas refléter le miroir B sans être *toujours déjà* un sujet différent reflétant un objet différent ; il est rétroactivement transformé en une conjonction, le miroir C. Et bien qu'une différence entre le reflété et le réfléchissant persiste,

---

<sup>61</sup> Provenant initialement du vocabulaire héraldique – selon lequel « une figure est dite 'en abîme' (ou abyme) lorsqu'elle est placée au cœur de l'écu et reproduit elle-même cet écu sous une forme miniaturisée » (Van Gorp et al. 2005, p. 18 ; cité dans Collington, 2010, p. 37) – le terme est entré dans le lexique critique grâce à André Gide qui dans un paragraphe de son *Journal* en août 1893 écrit : « ce qui dirait mieux ce que j'ai voulu dans mes *Cahiers*, dans mon *Narcisse* et dans *La Tentative*, c'est la comparaison avec ce procédé du blason qui consiste, dans le premier, à en mettre un second 'en abyme' » (cité dans Dällenbach, 1997, p. 15). Il s'agit en effet de la représentation de l'œuvre dans l'œuvre. Par exemple, *Hamlet* de Shakespeare est une pièce dans une pièce.

on ne peut pas discerner de manière stable deux substances respectives, c'est-à-dire déterminer laquelle est l'origine et laquelle est la copie (Dickmann, 2019, p. 12).

Par analogie, dans le cas de notre recherche, les professeurs Grecs de FLE voient leur propre reflet dans un miroir tenu par les Français afin de se définir et se positionner par rapport à eux. Toutefois, tout comme les représentations que ces enseignants grecs de FLE ont de la France et du français, l'image de la Grèce projetée par la France est, elle aussi, saturée de stéréotypes. C'est surtout le reflet d'une Grèce ancienne qui est retenu par la France : le pays de la démocratie, de la philosophie et des arts et des sciences qui a largement contribué à l'édification de la civilisation de l'Occident. C'est une représentation qui, bien évidemment, n'est pas fausse ; mais dont la vérité n'est que partielle. Chaque stéréotype, ainsi qu'on l'a vu, a un fond de vérité. Il est stéréotypé de regarder la Grèce moderne à travers le prisme de l'antiquité ; car même cette antiquité était plurielle et cette pluralité n'est pas prise en compte lorsqu'on idéalise la Grèce ancienne. Comme le note Spencer (1986) dans son livre seminal *Fair Greece Sad Relic* : « To expect the modern Greeks to display the virtues of Pericles and Leonidas is foolish. To consider it ridiculous that the modern Greeks do not display those virtues is bad taste<sup>62</sup> » (p. 186).

L'effet de la mise en abyme est notamment manifeste dans les articles de Yann Plougastel et de Tahar Ben Jelloun. Presque toutes les participantes, dans le premier cas, et la moitié d'entre elles dans le second, reconnaissent dans le portrait de la Grèce détenus par les auteurs l'image stéréotypée que ceux-ci ont de la Grèce. Toutefois, au lieu de questionner le stéréotype, elles s'y identifient. Ce qui vient confirmer la théorie exposée dans les chapitres 1.4 et 1.5 sur le mécanisme de construction des stéréotypes et les effets produits par la stéréotypisation, tant au niveau individuel qu'au niveau groupal : que dans le cadre des relations interculturelles, la formation des stéréotypes au sein des groupes dominants (dans notre cas, la France, pays créancier de la Grèce) et dominés (la Grèce, pays emprunteur) se fait *en miroir*, le point d'ancrage étant toujours le groupe dominant (Salès-Wuillemin, 2006, p. 88). Se confirment ainsi une fois de plus les résultats de l'étude d'Ehrenfels (1957) sur les stéréotypes entre Nord et Sud dans 20 pays autour de l'équateur, selon lesquels l'auto-description de chaque groupe correspond à sa perception par l'autre (cité dans Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996, p. 27). Le groupe dominé croit ce que le groupe dominant

---

<sup>62</sup> « Il serait insensé de s'attendre à ce que les Grecs modernes fassent preuve des vertus de Périclès et de Léonidas. Considérer qu'il est ridicule que les Grecs modernes ne déploient pas ces vertus relève du mauvais goût. » (Ma traduction).

affirme penser de lui, tandis que l'image que le groupe dominant a de lui-même coïncide avec l'image que le groupe dominé a de lui. Ainsi, transposé dans le contexte de notre étude, si les auteurs de ces articles publiés en France affirment que les Grecs sont corrompus, c'est parce que les Grecs sont en effet corrompus, selon les enseignants grecs de FLE ; c'est aussi simple que cela. Il n'a pas été question de remettre en cause cette affirmation.

En l'occurrence, nous aimerions commenter un aspect spécifique de l'article de Jelloun, qui pourrait passer inaperçu au premier abord. Nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur le rôle joué par le fait que Jelloun est un écrivain reconnu en France<sup>63</sup> et qu'il formule ses propos dans un article rédigé en français publié dans l'un des journaux les plus renommés, *Le Monde*. Le français étant une langue de domination et *Le Monde* un journal d'élite, les propos de l'auteur se chargent d'un pouvoir ambiguë de manière qui pourrait être qualifiée de perverse. Car la « vision du Nord » est promue par un « homme du Sud » que l'on ne peut pas soupçonner d'impartialité. Cet article a eu un impact important auprès des participantes qui l'ont toutes commenté longuement. Or, nous pensons que nous pouvons légitimement nous poser la question de savoir si l'impact de cet article aurait été le même si l'auteur l'avait rédigé dans sa langue maternelle et l'avait fait paraître dans un journal marocain.

En outre, la perception que les professeures Grecques de FLE ont de l'état des choses en France est très positive : la France évolue beaucoup mieux que la Grèce, dans tous les domaines. Les exemples de cette perception binaire, et forcément stéréotypée, positive pour la France, négative pour la Grèce, sont nombreux et on en trouve par-ci, par-là tout au long de la séance d'échanges au sein du groupe de discussion. Plusieurs exemples émergent lorsqu'on a abordé la thématique de la crise économique ; d'autres encore lorsque les participantes ont été invitées à commenter les extraits des articles sélectionnés. La thématique de la crise a suscité des propos comme : « c'est vrai, ne nous voilons pas la face [...] les Grecs ne paient pas d'impôts [...] à un degré bien supérieur à celui des autres nations » (J.). De même, cela arrive « parce que l'État travaille de manière tellement tordue, et c'est parce qu'il est perçu comme un État voleur qu'il [le Grec] ne paie pas d'impôts » (J.). Dans la thématique du commentaire des articles, on a vu que les extraits sélectionnés ont « juste mis les choses [...] en place » (J.), que « même les textes qui sont très négatifs » nous permettent de comprendre « pourquoi ils [les journalistes/les Français] disent

---

<sup>63</sup> Tahar Ben Jelloun. (s.d.). Dans *Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Tahar-Ben-Jelloun>.

ces choses » (N.) ou que c'est la faute du « système [...] ; disons que, parfois, on ne fait pas les choses dans les règles, parce que l'on ne pourrait jamais s'en sortir autrement » (JM.).

Rien n'est capable d'entacher l'image positive que les professeures grecques de FLE ont de l'Hexagone. Même si elles ont été vecteurs d'attitudes discriminatoires en France au moment de la crise grecque, elles finissent par admettre que les discriminations sont le propre de la bureaucratie et que la France est un pays d'accueil qui offre aux migrants et aux réfugiés la possibilité de vivre dans des conditions bien meilleures qu'en Grèce et des aides que l'on ne trouve dans aucun autre pays européen.

S'il y a quelqu'un à blâmer pour ces attitudes stéréotypées, selon les interviewées, ce ne sont pas les Français, mais la presse, utilisée par comme un bouc émissaire. Il n'est pas question que les Français n'aiment pas les Grecs; les attitudes discriminatoires étaient dues à une désinformation : « les gens n'étaient pas bien informés » à cause de « beaucoup de problèmes [...] diffusés par la presse » (H.). C'est parce que les Français « lisent des journaux qui dénoncent toute une nation, les Grecs qui sont comme ci, comme ça... » (JM.).

Ces dernières affirmations relèvent, elles aussi du stéréotype. L'impartialité du reportage de la crise grecque par la presse française est une de questions auxquelles il n'est pas possible d'apporter des réponses satisfaisantes sans une enquête distincte. Nous pouvons toutefois nous appuyer sur la recherche de Tzogopoulos (2013), qui a tenté de donner des réponses à ces questions – entre autres<sup>64</sup>. Dans sa conclusion il stipule que la crise grecque « est existante et son importance est particulièrement élevée » et que « malgré quelques inexactitudes et généralisations abusives, les journalistes étrangers ont, dans l'ensemble, rendu compte des évolutions de la République hellénique de manière claire, complète et juste » (Tzogopoulos, 2013, p. 155). Par conséquent, « tout argument attribuant une exagération supposée de sa dimension à la couverture médiatique semble plutôt problématique » (Tzogopoulos, 2013, p. 155)<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Dans son livre Tzogopoulos (2013) se demande si le reportage de la crise grecque par la presse internationale pendant la période 2009-2012 a été juste ou pas, ses objectifs de recherche étant de voir comment les journalistes étrangers ont commencé à canaliser de manière spécifique l'attention du lectorat à l'égard d'un petit pays comme la Grèce, et comment, certains articles, ont reproduit multiples stéréotypes en se concentrant sur ses problèmes économiques et sociaux et en esquissant les aspects de la vie quotidienne des Grecs. Tzogopoulos a aussi essayé de voir si les journalistes internationaux ont exagéré dans le reportage de la crise grecque en insistant sur les problèmes du pays et s'ils ont tenu la même position avec le reportage d'autres pays problématiques de la zone euro tels le Portugal, l'Irlande, l'Italie et l'Espagne.

<sup>65</sup> C'est ma traduction du passage en anglais dans l'original : « In spite of a few inaccuracies and overgeneralizations, foreign journalists have, as a whole, reported developments in the Hellenic Republic in a clear, comprehensive and fair way. The Greek crisis is an existing one and its importance is particular high. Therefore, any

Le cas de la participante qui a été contrainte de quitter la Grèce en 2018 à cause de la crise économique et d'émigrer vers l'Angleterre, un pays dont elle aime la langue « juste un peu plus » que le français, nous semble d'un intérêt particulier car, à première vue elle semble s'aligner à ce que dit Tzogopoulos. La professeure en question mentionne que, même pour « les textes qui sont très négatifs » au sujet de la Grèce, elle voit « les raisons » et comprend « pourquoi ils disent ces choses » (N.). Elle s'arrête, comme la plupart de ses collègues, sur l'article « Peurs » de Tahar Ben Jelloun, mais pour des raisons différentes. Elle y voit les causes de sa propre immigration et surtout la façon dont la Grèce est perçue à l'étranger : « vernis de l'extérieur mais pourri de l'intérieur ». Elle repère même le passage et reprend les expressions particulièrement dures de l'auteur sur la Grèce, verbatim, en français, en reconnaissant essentiellement une vérité pourtant de stéréotype – adoptée pour devenir *sa* vérité – avec laquelle elle s'identifie :

Oui c'est très réactionnaire, je suis d'accord, mais la deuxième ligne qui dit « maisons en bois vernis de l'extérieur » etc. (sic), quand j'ai vu ça, c'est comme ça qu'on est vu à l'extérieur et je pense que de l'extérieur, nous avons l'air d'être le pays idéal, le climat idéal, la nourriture, tout ça, tout le monde veut venir en Grèce, pour les vacances et tout ça, et j'entends beaucoup mes étudiants ici, ils ne comprennent pas pourquoi je suis venu en Angleterre, ils n'en ont aucune idée [...] Dans leur esprit, ils voient des plages, des îles, du beau temps et de la bonne nourriture, c'est ce qu'ils ont en tête. Et c'est verni (sic), il est dit dans l'article mais pourri à l'intérieur (sic). C'est à ça que ça ressemble pour moi (N.)

Ces déclarations et le parcours personnel de la professeure en question, nous ont incité à lui poser une question imprévue : « Tu es en Angleterre depuis 4 ans et tu as une certaine expérience de la réalité anglaise. Je suppose qu'en Angleterre, il doit y avoir des problèmes aussi. Pouvais-tu imaginer que des journalistes grecs écrivent sur l'Angleterre et ses problèmes d'une manière aussi critique que ces journalistes le font sur la Grèce et se prononcent sur l'État anglais de manière aussi critique ? ». De sa réponse il ressort, que même si elle dit de s'être « beaucoup lamentée sur l'éducation » lorsqu'elle était en Grèce, elle a découvert qu'« il y a évidemment beaucoup de problèmes dans l'éducation » en Angleterre aussi, dont elle n'avait « aucune idée » auparavant ; mais elle n'a « jamais vu les journalistes grecs commenter à ce point [et] être si négatifs envers l'Angleterre » (N.).

La vérité est... question très intéressante. Je ne sais pas du tout... je suppose que je ne... je ne sais

---

argument attributing a supposed exaggeration of its dimension to media coverage seems rather problematic ».

pas, je n'ai pas vu ça, je n'ai vu personne, je veux dire que je suis dans un groupe de Grecs sur Facebook, je suis ce que les Grecs disent de l'Angleterre, évidemment on parle, on commente les problèmes qui existent, mais je n'ai pas vu de journalistes grecs parler de l'Angleterre comme les journalistes parlent dans les textes que tu nous a envoyés. Il y a évidemment beaucoup de problèmes et je l'ai vu. Et dans l'éducation. Bien que j'aie beaucoup pleuré sur l'éducation lorsque j'étais en Grèce, les choses sont loin d'être idéales ici. Pas du tout. Ils ont beaucoup de problèmes, mais je n'ai vu aucun Grec commenter, je ne sais pas, les problèmes d'éducation en Angleterre. Personne. Je ne l'ai jamais vu. Je n'avais aucune idée des problèmes qui existaient dans l'éducation ici. [...] Je n'ai jamais vu les journalistes grecs commenter à ce point, être si... agressifs et tout ça envers l'Angleterre. Il est intéressant de constater que tout le monde commente la Grèce pour ses aspects négatifs, puis que vous vous rendez dans le pays qui commente la Grèce pour ses aspects négatifs et que vous voyez tous les aspects négatifs de ce pays (N.)

Cet exemple démontre deux choses. D'une part, il vient confirmer le point présenté dans la chapitre 1.6 concernant les théories qui expliquent le recours au stéréotype, et particulièrement la partie théorique dans laquelle il est question de la relation entre attention et pouvoir : qu'au sein d'une relation entre plus puissant et moins puissant, c'est le plus puissant qui finit par produire des stéréotypes sur le moins puissant, car son sort ne dépend pas des informations que ce dernier a sur lui (Fiske, 1993, p. 624). À l'inverse, le moins puissant essaye de produire des informations aussi précises que possible, et surtout, moins de stéréotypes sur le plus puissant, car il a le sentiment que l'exactitude des informations qu'il reçoit de la part du plus puissant dont il dépend, détermine l'issue de son propre destin – l'attention se dirige du bas de la hiérarchie vers le haut (Fiske, 1993, p. 624). Ces informations peuvent ne pas être toujours aussi précises que souhaité, mais elles ne sont certainement pas stéréotypées. Comme le montre le cas de la professeure en question, les informations qu'elle a pu recueillir sur le sujet de l'éducation en Angleterre avant de quitter la Grèce n'étaient peut-être pas tout à fait exactes, mais elles étaient loin d'être stéréotypées. D'une certaine manière, elles ne devaient pas être stéréotypées, sinon il n'y aurait eu aucune raison pour elle d'émigrer et de quitter son pays d'origine en premier lieu.

D'autre part, l'exemple de la même participante constitue une preuve supplémentaire de la conclusion à laquelle nous sommes parvenus dans ce chapitre. Il confirme ce que nous avons vu dans la section concernant les effets de la stéréotypisation (chap. 1.5). A savoir que les groupes dominés stéréotypés par les groupes dominants finissent par accepter les stéréotypes qui leur sont attribués par les groupes dominants. Ceci à un tel point qu'il leur paraît impensable de parler des problèmes des autres comme ils parlent des leurs. De la Grèce, les Grecs-mêmes peuvent parler de la manière la plus désobligeante ; mais ils ne peuvent pas faire la même chose de la France (ou de l'Angleterre d'ailleurs). C'est une question d'existence. D'une existence que, comme nous l'avons



vu, est déterminée par le biais de *l'hétéro-définition* du pays que l'on admire.

A l'issue de la lecture critique des résultats des propos des participantes, nous passerons à la dernière partie de la présente recherche, dont l'objectif est de permettre une meilleure appréhension de ces résultats. Il s'agit d'une esquisse de synthèse diachronique du regard que les Français portent sur les Grecs, dont on pense que l'on ne peut pas faire l'économie. Les représentations sont informées par les événements et ont une histoire qui ne pourrait exister sans l'interaction entre les groupes, (Auger, 2007, p. 20). La particularité, comme nous l'avons dit dans le cas de la France et de la Grèce, est qu'ils ne sont pas des pays voisins. Mais ils l'ont été dans le passé, par le biais d'anciennes colonies dont les noms subsistent encore sur le territoire français. Se pencher sur les événements historiques qui ont façonné les représentations que les Français ont des Grecs et rechercher les circonstances dans lesquelles il y a eu un contact entre le *même* et l'*autre* (Auger, 2007, p. 48), nous aidera, à mieux saisir le phénomène de la mise en abyme qui se manifeste autant dans la création des stéréotypes que des représentations. Nous émettons l'hypothèse que le statut de modèle, assumé par les deux à des moments différents de l'histoire est l'un des facteurs principaux à l'origine de ce phénomène.

### 3. LA GRÈCE VUE DE LA FRANCE – BREF PARCOURS HISTORIQUE DES STÉRÉOTYPES FRANÇAIS SUR LES GRECS

Selon Olga Avgoustinou, dont l'ouvrage *French Odysseys. Greece in French Travel Literature from the Renaissance to the Romantic Era*, paru en 1994 chez John Hopkins University Press, puis traduit en grec en 2003, a été précieux pour la rédaction de ce chapitre, avec la parution d'un nombre croissant de récits de voyages après le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, commence à se créer un nouveau genre hybride, le pèlerinage littéraire. Ce nouveau genre contient, dans une forme embryonnaire, des éléments d'histoire, de sociologie, d'anthropologie et d'archéologie, bien avant que ces champs scientifiques apparaissent (Avgoustinou, 2003, p. 97-98). Au-delà de son utilité en tant que source d'informations, le pèlerinage littéraire constitue en effet un enregistrement des critères et des processus mentaux que les représentants d'une civilisation utilisent, consciemment ou inconsciemment, afin de comprendre et évaluer une autre civilisation (Avgoustinou, 2003, p. 98). Chaque effort de se familiariser avec l'étranger implique un processus d'assimilation durant lequel l'étrange passe par le filtre de critères et des valeurs de l'individu. Cette opération de filtrage tient à l'écart ce qui n'est pas assimilé pour soit le rejeter soit l'entourer avec l'aura de l'exotique (Avgoustinou, 2003, p. 98).

L'observateur construit son champ d'observation – ce champ peut être l'histoire, les expériences et l'environnement naturel d'un peuple – sur la base des catégories déjà fixées dans son esprit, et organise le matériel qu'il collecte sur la base de structures qui, d'après lui, peuvent être appliquées dans l'étude des peuples et qui lui permettent d'annoncer ses découvertes à d'autres personnes qui partagent les mêmes structures mentales. De cette manière, les images qui en résultent se situent, dans une certaine mesure, en dehors de ce que l'observateur décrit puisque du moment qu'il utilise la langue écrite il ne présente pas la réalité telle qu'elle est, mais la re-présente (Saïd, 2005, p. 35). C'est à partir de ces principes que l'on se propose d'explorer les représentations de la Grèce et des Grecs à quelques moments importants de l'histoire culturelle et littéraire française.

Il s'avère qu'un point clé dans la relation entre Grèce et France est la date de 1789, lorsque les révolutionnaires cherchent des modèles pour le nouvel État français qu'ils souhaitent construire. Selon Avgoustinou, il ne s'agit pas d'un phénomène de recherche de principes ou de thèmes dans les domaines de la littérature ou de la philosophie mais d'une quête d'impératif moral qui émanerait de l'antiquité gréco-romaine. Car pour éviter le risque d'appliquer des systèmes sociaux et politiques inédits l'Antiquité gréco-romaine offre des modèles de liberté qui avaient fait leurs preuves. (Avgoustinou, 2003, p. 42-43). Ce qui relève de la représentation dans ce cas de figure est que la recherche d'un sens éthique chez les Grecs *anciens* ; par conséquent, afin de servir de modèles à suivre, ils ont dû être créés par voie imaginaire. Toujours selon Avgoustinou, et pour avoir recours à une image qui nous permettra d'aller plus vite, les modèles de la France révolutionnaire ont été imaginés à partir d'une projection de ses propres modèles de l'époque dans l'histoire de l'antiquité utilisé comme miroir. (Avgoustinou, 2003, p. 43). Boucher, Watteau et bien d'autres peintres reflètent dans leurs œuvres l'intérêt du XVIIIe siècle pour l'expérience sensorielle. C'est cette expérience qui définit aussi la manière dont les contemporains se représentaient les Anciens (Avgoustinou, 2003, p. 49). Néanmoins, à la même époque, il n'y a pas que des représentations positives associées à l'antiquité grecque. Celle-ci est également regardée de manière critique, y compris par les esprits les plus marquants. En effet, la foi dans le progrès de la logique et de la science, qui a déclenché *la querelle des Anciens et des Modernes*, avait conduit vers une attitude arrogante à l'égard des philosophes Grecs, exprimée notamment par Voltaire (1729) dans ses *Essais sur les mœurs et l'esprit des nations*, où l'on peut lire : « Il faut convenir que des hommes raisonnables qui viendraient de lire l'entendement humain de *Locke*, prieraient *Platon* d'aller à son école » (p. 100). Il va sans dire que des affirmations catégoriques comme celle-ci, même si elles émanent d'individus éclairés comme Voltaire, ouvrent la voie à la création de stéréotypes. On en trouve par exemple à l'égard des Grecs dans son *Henriade* (1723) où « Homère ne dormait pas quand il chantait ces exploits de cannibales ; il avait la fièvre chaude, et les Grecs étaient atteints de la rage » (p. 677). Épopées homériques, tragédies et comédies grecques, suscitent des réactions contrastées, allant de l'admiration à la désapprobation. Des réserves importantes à l'égard des héros tragiques grecques sont exprimées, toujours par Voltaire (1727) lorsqu'il fait l'éloge de la tragédie française :

Ainsi Sophocle et Euripide, tout imparfaits qu'ils sont, ont autant réussi chez les Athéniens que Corneille et Racine parmi nous [...] leurs fautes sont le compte de leur siècle, leurs beautés n'appartiennent qu'à eux ; et il est à croire que, s'ils étaient nés de nos jours, ils auraient perfectionné l'art qu'ils ont presque inventé de leur temps. (Théâtre. Dans *Œuvres complètes*. Jules Didot, p. 63)

Quant à la comédie grecque, Aristophane ne serait en effet – pour Voltaire (1819) de nouveau – qu'un bouffon vulgaire « qui n'est ni comique ni poète [et] n'aurait pas été admis parmi nous à donner ses farces à la foire de St. Laurent » (p. 49).

C'est la plume d'un abbé qui offrira la représentation la plus effective de l'antiquité grecque à la fin du XVIIIe siècle, l'œuvre de Jean-Jacques Barthélemy *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce*<sup>66</sup>. Il s'agit du récit d'un tour de la Grèce qu'Anacharsis, un jeune Scythe, entreprend au cours du Siècle de Périclès, dans l'intérêt de son éducation. Barthélemy offre ainsi à son public sa lecture idéaliste de la civilisation grecque au moment de son apogée<sup>67</sup>. Avec la luminosité et les couleurs vivantes que sa plume apporte aux paysages grecs, l'auteur d'*Anacharsis* implémente un système en syntonie avec l'idéal des sciences humaines, tel qu'il avait été formulé à la Renaissance et aux Lumières, lançant une série de représentations d'une Antiquité faite d'images d'harmonie et de noblesse, transportées d'une génération à l'autre à travers ce classique de l'éducation française dont les modèles idéalisés et les stéréotypes traversent le siècle suivant<sup>68</sup> (Avgoustinou, 2003, p. 74-76 et 82). Selon Avgoustinou, beaucoup de Français qui ont lu *Le voyage du jeune Anacharsis* ont reconnu dans le miroir du personnage éponyme le reflet de leur propre visage (p. 77). L'œuvre de Barthélemy synthétise toutes les tendances de l'époque : la quantité d'informations qu'il offre sur la Grèce est en résonance avec la soif du monde pour les connaissances encyclopédiques, tandis que les scènes descriptives répondent au besoin des lecteurs pour les stimuli visuels. Si bien que, comme le constate Avgoustinou, « l'Athènes des Grecs devient le Paris des Français » (Avgoustinou, 2003, p. 82).

---

<sup>66</sup> Jean-Jacques Barthélemy. (2020, 16 janvier). Dans *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Jean-Jacques-Barthelemy>.

<sup>67</sup> Le corpus de son œuvre est composé d'informations qu'il recueillait pendant 32 ans. Avgoustinou, 2003, p. 69-72.

<sup>68</sup> La première édition d'*Anacharsis* a été parue en 1788 et a continué d'être publiée jusqu'en 1821, année où à titre incident, a éclaté la Révolution Grecque. Avgoustinou, 2003, p. 71.

Les hellénistes du XVIII<sup>e</sup> siècle ont essayé de vivre l'Antiquité plus intensément que leurs précurseurs et de s'identifier à elle à un niveau intellectuel et mental. Pour les philosophes des Lumières l'étude des mécanismes et institutions des anciennes villes servent d'instrument pour la meilleure compréhension de leur société. Les révolutionnaires d'autre côté, sous la pression des événements, cherchent d'adopter les institutions politiques et les mœurs éthiques romains ou spartiates, ayant la conviction qu'ils sont les vrais héritiers des civilisations glorieuses d'autrefois (Avgoustinou, 2003, p. 85).

Le fil commun qui traverse ces approches est la conviction que l'histoire est un processus progressif, le passé poussant le présent vers un avenir meilleur (Avgoustinou, 2003, p. 85). Les anciens Grecs occupaient une place prépondérante dans ce schéma grâce à « leurs vertus », les représentations positives transmises par *Anacharsis*, mais aussi parce qu'ils étaient le premier maillon d'une chaîne tripartite évolutionniste importante – passé, présent, avenir de l'Occident européen. Signalant les différences et les similitudes entre les Grecs anciens et modernes, les Français de l'époque post-révolutionnaire ont ainsi pu construire un pont liant l'ancien pays aux habitants modernes (Avgoustinou, 2003, p. 85), un pont fait de représentations et de stéréotypes.

### 3.1 La naissance du philhellénisme

Le philhellénisme, comme le témoigne l'étymologie du mot (du verbe grec *φιλόω* qui signifie *aimer*) est en général l'amour pour ce qui est grec. Vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle - début du XIX<sup>e</sup>, le terme devient plus précis et en même temps plus vaste puisqu'il se réfère à la libération des Grecs modernes et à leur régénération par le biais de l'imitation créative de leurs ancêtres (Avgoustinou, 2003, p. 189). Le terme s'étend pendant cette période pour inclure aussi les Grecs modernes en éliminant la discontinuité de l'histoire grecque entre le passé et le présent.

En effet, les partisans des Grecs modernes croyaient que ces derniers ne pouvaient pas accomplir leur régénération tous seuls ; ils avaient besoin de l'aide de l'Occident. Un Occident qui était devenu le dépositaire du patrimoine grec ancien (Avgoustinou, 2003, p. 189).

Ainsi, l'attitude philhellène que les Européens, et les Français en particulier, ont tenu envers les Grecs modernes a eu un caractère missionnaire, une mission libératrice sinon civilisatrice (Avgoustinou, 2003, p. 189-190). Ça devient le « devoir » des étrangers de ramener Athènes à Athènes, comme le note Vidal-Naquet (1990, p. 242). Et comme c'est le cas avec toute mission, un rapport hiérarchique entre missionnaires et convertis s'établit. Dans ce contexte, avec le courant

du philhellénisme, les Européens expriment la confiance qu'ils avaient dans leur civilisation, mais aussi leur volonté de former le caractère d'un autre peuple à leur image (Avgoustinou, 2003, p. 190).

L'émancipation politique des Grecs devient ainsi la revendication principale du courant du philhellénisme. Un courant qui de par sa nature est idéaliste car il projette sur les Grecs modernes les visions des admirateurs de l'Antiquité (Avgoustinou, 2003, p. 191-192). Sa source était les écrits et les observations des voyageurs dont le nombre a connu une forte progression pendant la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle ; période durant laquelle accroît tant l'intérêt politique et commercial pour la Méditerranée Orientale que le nombre des missions archéologiques. Soit il s'agissait d'archéologues amateurs soit il s'agissait de diplomates ou négociants, le voyage en Grèce constituait une expérience éducative, une recherche pour les racines spirituelles de l'Europe. C'était un moyen de raccorder l'hellénisme académique avec l'espace actuel moderne (Avgoustinou, 2003, p. 192).

Venant en contact avec les sites archéologiques et anciens monuments ces voyageurs s'inventaient des images du passé. Or, dans ces images pénétrait le présent. Le but de ces voyageurs devient ainsi la réconciliation du passé avec le présent ou l'interprétation de l'un par rapport à l'autre (Avgoustinou, 2003, p. 192). Pour cette raison, on observe les mœurs et coutumes, la langue et la religion des Grecs modernes et quand ce qu'on trouve diffère des conceptions préconstruites qu'on a de l'Antiquité, on le condamne comme barbarisme (Avgoustinou, 2003, p. 192).

Cette discontinuité dans l'évolution de la civilisation grecque reflétait l'attitude des Européens envers la diffusion d'items culturels entre peuples différents. Certes, la diversité culturelle attisait la curiosité des voyageurs dès le XVI<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècle. Mais en ce qui concerne la diffusion d'items culturels la réaction n'était pas la même : soit on approuvait la présence diachronique des traditions et formes culturelles au sein du même peuple soit on désapprouvait le transfert des attributs d'un peuple à l'autre (Avgoustinou, 2003, p. 192-193). Comme le note Hodgen (1998) « la transmission verticale des traits sur des longues périodes de temps, la préservation d'une tradition avec son produit final, l'uniformité culturelle temporelle, était vues

universellement comme justes », tandis que « la diffusion propre, ou la transmission latérale, horizontale ou supralocale, était vue comme mauvaise (p. 257-258)<sup>69</sup>.

Dans le cas des Grecs modernes le mélange des caractéristiques qui étaient censés être classiques avec des éléments d'origine orientale n'était pas vu comme charmant ou exotique. L'Orient pourrait être exotique, pas la Grèce (Avgoustinou, 2003, p. 193).

La fascination que l'Orient exerce, repose sur cette sensation de diversité. L'exotisme est séduisant « que lorsque la pensée, enfin élargie, devient capable d'imaginer d'autres aspects que les paysages familiers, et de se figurer des sensations ou des raisonnements faits sur un autre modèle que les siens » (Martino, 1906, p. 15)<sup>70</sup>. Or, cela n'était pas le cas pour la civilisation grecque. La civilisation grecque faisait partie de l'héritage des Européens, était la base de leur mode de pensée, de leurs principes esthétiques. Dans ces circonstances, la Grèce ne pouvait pas être considérée comme la croisée des chemins de l'Orient et de l'Occident. Pour les Occidentaux, la pénétration des Turcs dans les territoires fameux pour leur histoire classique constituait une « violation de l'intégrité de l'ancien héritage grec et contaminait sa pureté » (Avgoustinou, 2003, p. 194).

Vers la fin du XVIIIe siècle les principes fondamentaux du philhellénisme français sont alors fondés. Si les Grecs modernes veulent se connecter de nouveau avec leur civilisation ancestrale ils doivent regagner leur indépendance : celui-là est l'aboutissement d'un processus mental et sentimental en même temps. Il constitue le reflet des sentiments que tous les fervents partisans du romantisme grec éprouvaient, i.e. l'idéalisation du passé, la nostalgie pour le monde des anciens et le désir de voir renaître ce monde au même endroit où il a été né et a prospéré (Avgoustinou, 2003, p. 248).

On peut dire donc que le courant du philhellénisme constitue à ce point l'expression d'une intention et non pas un plan d'action coordonnée. C'est seulement quand les Grecs ont commencé leur lutte armée contre les Ottomans que les philhellènes Européens ont aussi pris action. Mais en tout cas, afin que cette action soit fertile, elle doit passer d'abord d'un stade de gestation d'idées et sentiments. Et cette période préévolutionnaire du philhellénisme a été exactement ça (Avgoustinou, 2003, p. 248-249).

---

<sup>69</sup> Notre traduction. Texte original : « The vertical transmission of traits over 'tracts' of time, the maintenance of tradition with its end product, temporal cultural uniformity, was regarded universally as good [...] On the other hand, diffusion proper of the lateral, horizontal, or overland transmission of culture, was regarded as bad ».

<sup>70</sup> Cité dans Avgoustinou, 2003, p. 193. Notre traduction.

Toutefois, afin de se lancer dans une telle démarche, il faut, d'après les mots de Nicolaidis (1992), que la belle Hélène en vaille la peine (p. 180). L'image, en somme, des Grecs doit être positive, ce qui nous renvoie de nouveau à l'Antiquité. Or, c'est cette vision des choses qui conduira, au début du XIXe siècle, les Européens à se battre aux côtés des Grecs et à les aider, d'abord à se libérer et, quelques années plus tard, à établir un État indépendant.

### 3.2 *La Grèce contemporaine d'About : œuvre fondatrice ou produit du mishellénisme?*

Avec la fin de la guerre de l'indépendance prend fin aussi « le vrai philhellénisme, le philhellénisme pour ainsi dire historique », comme le note Bikélas (1891 ; cité dans Basch, 1995, p. 35). Or, la France ne renonce pas son rôle d'héritière directe de la culture grecque. En 1846, elle avance même à la création de l'École Française d'Athènes (EFA), ce qui représente d'après les mots de Basch (1995) « la plus spectaculaire (et la plus durable) pénétration de l'hellénisme par une puissance étrangère » (p. 38). En effet, les considérations que sous-tendent cette décision sont essentiellement politiques, le but de la création de l'école étant, sauf l'affirmation du prestige de la France, « de conforter les intérêts du parti français contre l'influence des Anglais<sup>71</sup> ».

L'insurrection du 15 septembre 1843 qui exige une constitution de la monarchie bavaroise replace la Grèce au premier plan de la scène et le philhellénisme refait son apparition mais sous une autre forme : il glisse du côté du militantisme. De nouveau, « il s'agit de damer le pion à l'Angleterre et de regagner le terrain que l'on croyait perdu au profit de la Bavière » (Basch, 1995, p. 49).

L'École française joue un rôle de périscope et de girouette dans cette nouvelle stratégie en donnant l'opportunité à la France de voir sur place à travers les yeux de ses « Argonautes<sup>72</sup> », ce qui se passe, et vers où se dirigent les choses.

C'est à l'EFA qu'on doit le livre qui a influencé comme aucun autre l'image de la Grèce

---

<sup>71</sup> En 1828 la France dépêche en Grèce le corps expéditionnaire du général Maison afin de mettre fin aux combats dans le Péloponnèse. À cette action militaire était liée une grande expédition scientifique, l'Expédition de Morée (1829-1831), conçue sur le modèle de celle qui avait été envoyée en Égypte et patronnée par trois Académies. Comme il est noté dans le site de l'École Française d'Athènes, l'action conjointe des militaires et des savants symbolise assez bien le double intérêt géopolitique et scientifique pour la Grèce. Ces deux motivations expliquent l'ordonnance de fondation de septembre 1846. L'EFA est née de la volonté des « politiques » : l'ambassadeur de France en Grèce, Piscatory, et le ministre grec Coletti, qui avaient tissé des liens pendant la guerre d'Indépendance, voulaient conforter les intérêts du « parti » français contre l'influence des Anglais, au point que, pour l'historien de l'EFA, dire que « l'École française est une création de l'Angleterre » ne relève pas tout à fait du paradoxe. Source : École Française d'Athènes. (s.d.). De 1846 à nos jours. <https://www.efa.gr/fr/ecole-francaise-athenes/histoire/histoire-de-l-ecole>.

<sup>72</sup> Les élus de la première promotion de l'EFA reçurent le nom d' « Argonautes ». Cité dans Basch, 1995, p. 49.



pour des décennies : *La Grèce Contemporaine*. Edmond About, son auteur, étant un des « Argonautes » qui a séjourné à l'École.

Le livre passe pour l'œuvre fondatrice du mishellénisme alors qu'il n'est que le produit, comme le note Basch (1995, p.81). La voie avait été ouverte bien avant About par ses prédécesseurs des premières promotions de l'EFA, tels Emmanuel Roux et Eugène Gandar. La différence avec *La Grèce Contemporaine* est que la moquerie atteint un niveau que seul un esprit fort comme celui d'About pourrait produire (Basch, 1995, p. 76).

La désacralisation du pays s'effectue étape par étape. En premier lieu, About ne s'intéresse que du présent et refuse de considérer l'Antiquité au profit d'une actualité qu'il considère ridicule. Est caractéristique sa description du palais de Othon :

[...] le roi et la reine ont voulu s'entourer de tout le faste de la monarchie. Il leur fallait un palais, un trône, des carrosses, des écuries. Ils ont un palais ridicule, et le reste est à l'avenant. Le palais est une masse carrée, construite en marbre pentélique. Pour élever ce monument, on a fait sauter avec la poudre les plus beaux marbres du monde ; on les a employés comme des moellons, et on les a très proprement recouverts de plâtre. La façade du nord ressemble à une caserne, à un hôpital ou à une cité ouvrière. Les trois autres, qui sont ornées de portiques grecs, rappellent au voyageur le joli vers d'Alfred de Musset :

*Comme un grenier à foin, bâtard du Parthénon.*

Le palais n'a ni communs ni dépendances il a donc fallu renfermer dans le même carré ce que la majesté royale a de plus sublime et ce que la nature humaine a de plus humble. En parcourant les corridors, on rencontre les odeurs infectes de la cuisine, du corps de garde, etc. Cette disposition maladroite condamne tous les employés mariés à habiter hors du palais la maison ne serait plus tenable s'il y avait des enfants.

Rien n'est grand, dans ce palais énorme. Les corridors sont étroits et les escaliers mesquins. Les architectes qui l'ont construit sont deux hommes de talent, célèbres en Allemagne mais ils se sont fourvoyés, ou on leur a forcé la main. (About, 1863, p. 309-310 ; cité dans Basch, 1995, p. 92)

En deuxième lieu, il peint le passé immédiat sous des couleurs grotesques en rabaissant la guerre d'indépendance aux fins de laquelle « la jeunesse la plus ardente de l'Europe courut » :

Ces amis des Grecs, ou ces philhellènes, auront été les derniers chevaliers errants. Ils comptaient parmi eux nombre de cerveaux brulés qui n'avaient rien de mieux faire que d'aller mourir en Grèce, et bon nombre aussi d'âmes énergique et droites, passionnées pour la liberté. Leur chef, Fabvier, avait les talents et les vertus des grands capitaines on pouvait croire que cet homme extraordinaire s'était échappé d'un volume de Plutarque, au bruit de la guerre. Sans le corps des philhellènes, les Grecs n'auraient jamais pu attendre Navarin; le maréchal Maison serait arrivé trop tard. Le royaume de Grèce doit la vie à cette poignée d'hommes.

Un de nos plus fins romanciers, M. Alphonse Karr, raconte l'histoire d'un philhellène à qui les Grecs ont volé sa montre aux Thermopiles et sa tabatière à Marathon. Je pourrais raconter à mon tour l'aventure arrivée au pauvre docteur Dumont, philhellène que nous avons enterré il y a deux ans. Au plus fort de la guerre, et tandis qu'il passait une moitié de son temps à se battre et l'autre à panser les blessés, il fut presque mis en pièces par les Grecs. Les Grecs ont souvent intercepté les convois de vivres, d'armes et de munitions que l'Europe envoyait à la Grèce : ils venaient ensuite les revendre à l'Europe. Les Grecs plaçaient les philhellènes au premier rang dans les batailles, et se cachaient modestement au second. Un jour que les Grecs étaient bloqués dans l'Acropole, sans poudre, les philhellènes pénétrèrent dans la forteresse, sous le feu des Turcs, apportant chacun un sac de cartouches sur le dos. En récompense de ce dévouement, les assiégés leur signifièrent qu'il leur serait défendu de sortir, et les forcèrent de subir avec eux un blocus de plusieurs mois, sans bois, sans eau et sans aucun abri contre une pluie de boulets.

La guerre terminée, les Grecs se hâtèrent d'oublier ce qu'on avait fait pour eux. Beaucoup de philhellènes étaient morts; quelques-uns retournèrent dans leur patrie ; les autres demeurèrent en Grèce : on le leur permit. Ils forment la troisième des catégories désignées dans la loi sur les hétérochthones. (About, 1863, p. 70-72 ; cité dans Basch, 1995, p. 92-93)

Et en troisième, il s'attaque aux références à travers lesquelles l'image de la Grèce est parvenue aux Français. Personne n'échappe à sa plume. Ni le jeune Anacharsis de l'abbé Barthélémy qui avait constitué une source d'inspiration pour des générations d'écoliers. Ni même

Chateaubriand :

Le Ladon, le plus beau des fleuves de l'Arcadie, et le plus cher aux poètes bucoliques, ne m'a pas agréablement surpris la première fois que je l'ai traversé. Je voyais, entre des rives plates et nues, un peu d'eau trouble coulant dans un grand lit, et je plaignais les pauvres auteurs de pastorales qui ont tant admiré le Ladon sans le connaître. Ces petites rivières, le jour où elles ne sont pas torrents, ressemblent, dans leurs larges ravins, à des enfants qu'on a couchés dans le lit à colonnes de leur grand-père. Au reste, je dois avouer qu'à cette première entrevue je n'avais pas l'esprit tourné à l'admiration. Je venais de prendre un bain dans l'Érymanthe, bien malgré moi, et par la volonté du grand Épaminondas, mon cheval. Cet animal a la même passion que M. de Chateaubriand : il veut emporter de l'eau de tous les fleuves qu'il traverse. (About, 1863, p. 30 ; cité dans Basch, 1995, p. 94-95)

En voyant *La Grèce Contemporaine* figurer parmi la bibliographie du *History of Modern Greece* de l'historien anglais E.S. Forster, quelqu'un pourrait penser que l'œuvre a été prise comme document sociologique. Ce qui serait bizarre pour une œuvre comique, comme le note sagement Basch (1995). « Pour débouter About, il aurait fallu lui répondre dans un style égal au sien » souligne-t-elle. D'après ses mots, « le parti pris est si évident, l'artifice volontairement si grossier, qu'on ne pouvait que se rendre ridicule en s'opposant à *La Grèce Contemporaine* dont l'aspect acrobatique, le côté exercice de style, avoue spontanément une partialité qui devrait lui tenir lieu de réplique ». (p. 105-106)

À l'appui de son commentaire, Basch souligne que « le sérieux, le grave » Émile Beulé, dans un compte-rendu qu'il fit du livre de L. de Laborde *Athènes aux quinzième, seizième et dix-septième siècle*, « ne prit pas la peine de répondre à About – il était trop intelligent pour cela – mais saisit l'occasion de prendre la défense des Grecs, à peine un an après la parution de *La Grèce Contemporaine* » (Basch, 1995, p. 105-106) :

Pauvres Grecs, qui naguère étaient exaltés avec enthousiasme, que célébraient d'illustres lyres, que l'Europe entière voulait soutenir, comme une mère soutient les premiers pas de son enfant. Aujourd'hui on les condamne sans pitié, il n'est plus permis de les défendre, il est mode de les insulter : voilà les retours de l'opinion ! [...]

Quelques années se sont écoulées : après le retentissement prolongé de la révolution de 1830, le calme s'est rétabli, le commerce s'étend, les paquebots sillonnent les mers, de nombreux voyageurs visitent Athènes, les ministres des puissances occidentales sont accrédités auprès de la nouvelle cour. « Enfin voilà donc ces Grecs tant vantés! Voilà leurs héros, leurs hommes d'état, leurs grands capitaines! Qu'ont-ils fait depuis qu'ils sont libres? Quelle est leur armée, quelle est leur flotte? L'agriculture, l'industrie sont-elles florissantes? Quoi! Point de routes pour sortir d'Athènes? Point de ponts sur les rivières! Point de fabriques pour les besoins les plus simples de la vie! Point d'artistes dans la patrie d'Ictinus et de Phidias? Et les finances sont-elles prospères? Les intérêts de l'emprunt sont-ils régulièrement payés? L'administration est-elle habile, intègre? Pourquoi parle-t-on de pirates et de brigands? ». Le voile une fois soulevé, les illusions tombaient, vite ; comme d'ordinaire, les adorateurs se vengèrent sur l'idole de déceptions qu'ils s'étaient seuls préparées. L'opinion demanda comte aux Grecs des vertus qu'elle leur avait prêtées aussi bien que des défauts qu'elle n'avait pas voulu voir, injuste autant qu'elle avait été aveugle, et toujours avec passion (Beulé, 1855 ; cité dans Basch, 1995, p. 107)

... « Comme d'ordinaire, les adorateurs se vengèrent sur l'idole de déceptions qu'ils s'étaient seuls préparées. L'opinion demanda comte aux Grecs des vertus qu'elle leur avait prêtées ». *La Grèce Contemporaine* décomposée en deux lignes...

D'aussi bonne qualité est le témoignage d'un ancien héros de la guerre d'Indépendance transcrit ou inventé – bien que son témoignage sonne vrai comme le note Basch – par Joseph Reinach dans son *Voyage en Orient* (1879). Il est à noter que le héros est décrit par Reinach comme un « vieil Épirote qui, dans Athènes même, passe pour le prototype achevé du chauvinisme hellénique [...] aussi passionné pour toutes les idées occidentales qu'épris des souvenirs républicains de la Grèce antique », et adversaire « dès le premier jour » du roi Othon (p. 167) :

Après m'avoir entretenu de son glorieux passé et de l'avenir dont il ne doute pas, le docteur Kouvas (car il est à la fois docteur et colonel) me questionna sur mon voyage et sur les affaires d'Occident. Tour à tour, il s'informa de nos principales illustrations, de Victor Hugo, de Grévy, d'Emile de Girardin, de Gambetta qu'il respecte comme un demi-dieu protecteur de la Grèce. La causerie se prolongeait, aimable, charmante, me révélant à

chaque instant chez ce vieux soldat des études sérieuses et une rare justesse d'appréciation. Puis, tout à coup, il prononça le nom d'About, et, à ce nom, je me dis que le cap des Tempêtes était proche, que le farouche patriote allait appeler sur le téméraire auteur de la Grèce contemporaine la foudre du dieu de l'Olympe. Kouvas remarqua cette impression et, souriant, me tint un petit discours que je veux essayer de vous rapporter fidèlement.

« Mon cher ami, me dit-il, vous imaginez, n'est-ce pas? que, si M. Edmond About s'aventurait jamais à Athènes, il y serait écharpé par une foule furieuse. Eh bien! vous vous trompez. M. About s'est fort moqué de nous, cela est vrai ; il nous a malmenés de la plus belle sorte ; il n'a pas eu la générosité de jeter un manteau de Japhet sur notre nudité, par considération pour notre jeunesse sans expérience et pour la gloire de nos ancêtres. Mais, en toute sincérité, je ne le considère pas moins comme un véritable ami de la Grèce, et ses âpres mais judicieuses critiques nous ont fait plus de bien que tous les panégyriques ampoulés de ces imbéciles de philhellènes. Pour moi, j'ai toujours demandé qu'on lui élevât un buste au carrefour de la Belle-Grèce, avec cette inscription : « La caricature est une grande moralisatrice. » Les Grecs intelligents — et tous les Grecs le sont — partagent mon avis sur le compte de M. About. On ne le dit pas bien haut, à cause des Turcs et des Anglais. Mais sachez bien qu'il ne déplaît pas aux Grecs qu'on leur dise franchement la vérité ; c'est même le seul moyen de nous prouver que l'on s'intéresse réellement à nos destinées futures. Du reste, je me suis souvent dit que si vos philhellènes ont mis à l'index la Grèce contemporaine avec tant de fureur, c'est qu'ils ont jugé le livre sur quelques phrases satiriques qui n'exprimaient qu'une partie de la pensée de l'auteur. Il est telle page d'About sur notre intelligence, sur notre activité, sur notre patriotisme, sur notre soif d'instruction, qui, franchement, ne détonnerait pas dans un nouveau panégyrique d'Athènes. Mais les Français n'aiment, en général, que les jugements absolus, et, quand un jugement ne l'est pas, ils s'amusent malicieusement à le rendre tel. Étudiez-nous de près ; vous reconnaîtrez sans peine que M. About ne s'est pas rendu coupable à notre égard de la moindre calomnie, et qu'en résumé nous ne sommes, comme tous les autres peuples, qu'un composé de bien et de mal. Seulement, si vous parlez de nous à vos amis de France, souvenez-vous qu'on peut faire deux portraits de Cicéron très ressemblants l'un et l'autre, et cependant très peu semblables l'un à l'autre; c'est selon que l'on met ou non en pleine lumière la verrue du célèbre orateur. M. About a mis la verrue au grand jour; si vous la

mettez dans la pénombre, nous vous serons reconnaissants de cette preuve de sympathie et votre portrait n'en sera moins fidèle. (Reinach, 1879, p. 170-172)

Seuls l'humour, la légèreté et le bon sens pouvaient répondre à l'ironie, commente après la citation de cet excellent passage Sophie Basch (1995), qui ajoute qu'About n'était ni mishellène ni philhellène, mais un sceptique, déterminé à se gausser de tout et quelque fois par conséquent de rien (p. 115). Attitude qu'il adoptait généralement, comme il a été prouvé par ses écrits ultérieurs tels *La Question romaine* (1859), dans laquelle il s'attaquait à la papauté, ou *la Rome contemporaine* (1861). Peut-être même, qu'à l'instar de ce dernier, un titre comme *Athènes contemporaine* serait plus adéquat, car « qui dit cible, dit périmètre déterminé, et seule Athènes pouvait prétendre à cette définition dans la Grèce du roi Othon », les frontières de la Grèce étant encore « trop fluctuantes pour pouvoir être englobées par l'humour de notre satiriste » (Basch, 1995, p. 115).

Il reste que l'image négative de l'œuvre d'About accompagnait la Grèce pour des années à venir. Elle représentait le désenchantement qu'on éprouvait à l'étranger pour l'évolution du pays après sa libération, qui évidemment n'était pas à la hauteur des attentes. Mais ce désenchantement ne vient-il pas de la déception d'attentes utopiques illusoires? (Basch, 1995, p. 126)

On doit patienter jusqu'en 1887 et la *Prière sur l'Acropole* de Rénan pour assister à l'apparition d'un nouvel hellénisme. Jusqu'à cette date, *La Grèce contemporaine* continua d'exercer son influence, restant toujours une lecture obligée pour tous les voyageurs. Toutefois, « l'esprit qui l'avait présidé à sa rédaction, à la fois revanche sur le Romantisme et prolongement du sourire de Voltaire, n'est plus d'actualité » (Basch, 1995, p. 127).

### 3.3 1870-1880 : La Grèce dans une double contrainte

Les années 1870-1880 ne sont pas si favorables à la Grèce. Sa principale alliée, la France, est aux prises avec l'Allemagne, tandis que l'Angleterre est aux couteaux tirés avec elle pour l'histoire du brigandage à Oropos, communément désignée comme « crime d'Oropos » ou « Dilessi massacre » en anglais, qui a failli provoquer une guerre<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Lors d'une visite à Marathon, Lord Muncaster de Grande-Bretagne est kidnappé par des brigands. Les pirates, dirigés par Takos Arvanitakis, ont l'expérience des enlèvements et en font une source de revenus lucrative depuis de nombreuses années. Cependant, la capture de Lord Muncaster et d'un groupe de touristes anglais s'est avérée plus difficile que prévu. Arvanitakis et sa bande exigent 50 000 £ pour la libération des captifs. Le roi George de Grèce

La question du brigandage est l'enjeu de la propagande politique. D'après les Grecs la racine du mal réside en Turquie qui accorde le droit d'asile aux brigands. Et il ne sera pas rectifié tant qu'on ne négocie pas les frontières de la Macédoine, de la Thrace et de la Thessalie (Basch, 1995, p. 179-180).

Peut-être la solution pourrait venir via l'industrialisation du pays, étant donné que les brigands étaient souvent des bergers? Pour Burnouf (1870 ; cité dans Basch, 1995, p. 181) la réponse est affirmative : « l'avenir de la Grèce, sa prospérité et sa sécurité sont en grande partie entre les mains de ses ministres et des compagnies industrielles de l'Europe » postule-t-il.

Quoi qu'il en soit, il faut qu'il y ait une réponse de la part de la Grèce, car le retentissement qu'a eu à l'extérieur l'affaire d'Oropos, particulièrement la réaction de l'Angleterre qui envisagea même l'occupation militaire du pays, a donné le droit aux ennemis de l'hellénisme à dégainer de nouveau. Cette réponse viendra du gouvernement grec, qui décida à édicter de sévères mesures contre les brigands, au point où quand l'historien Henry Housseye (1879) fera son voyage en Grèce en 1875 il écriva :

Le brigandage peut aujourd'hui être considéré comme disparu. Ne le fût-il même pas tout à fait, qu'il ne faudrait pas en faire un crime à la Grèce. A-t-on jamais opposé à la grandeur de la France du XVIIIe siècle les exploits de Mandrin et de Cartouche? Les picks-pockets de Londres prouvent-ils que la police métropolitaine est mal faite? Assurément la route est plus sûre de Corinthe à Sparte ou d'Athènes à Thèbes que de Naples à Paestum. Cela n'empêche pas l'Italie d'être une grande nation.

Est-ce à dire que pour ceux qui ne vivent pas à Athènes comme en communion avec le passé et qui se refusent à reconnaître dans les Grecs modernes les traits distinctifs des contemporains de Démosthène, la Grèce soit le Paradis retrouvé et les Hellènes un peuple parfait? Nous n'avons pas cette pensée. Des sévères reproches qu'on a prodigués aux

---

refus leur demande de rançon, offrant à la place de s'échanger contre les otages dans une tentative d'apaiser l'Angleterre. Cependant, avant que d'autres négociations puissent avoir lieu, une confrontation entre les brigands et les troupes grecques entraîne la mort de presque toutes les personnes impliquées, y compris Muncaster. Arvanitakis est l'un des rares à avoir pu échapper à la bataille. L'incident a poussé l'Angleterre à menacer de faire la guerre, mais la Russie est intervenue en se rangeant du côté de la Grèce. La crise a été évitée après que la Grèce ait mené une importante répression contre les bandits. Bien que peu de personnes arrêtées aient joué un rôle dans l'enlèvement, cette opération a permis d'apaiser les tensions internationales et de réduire considérablement le nombre d'enlèvements ultérieurs dans le pays. Arvanitakis a été abattu deux ans plus tard. Source : History.com.editors. (s.d.). Lord Muncaster of Britain is kidnapped in Greece, nearly causing war. *History*. <https://www.history.com/this-day-in-history/war-is-narrowly-averted>.

Grecs, beaucoup sont bien fondés. Il faut déplorer cette turbulence politique, cette activité fébrile d'esprit qui n'est pas sans nuire à l'activité des bras et qui ne profite guère à l'agriculture. Mais pourquoi, dans un esprit injuste, ne voir que le mal et se refuser à voir le bien? Pourquoi accuser les Grecs de défauts qu'ils n'ont pas? Pourquoi rendre la Grèce responsable d'un état de choses qu'ont créé les événements? Les Grecs avaient gagné de 1821 à 1829 l'admiration de l'Europe. Ils ont le droit aujourd'hui à son estime et à ses sympathies. [...]

Reprocher à la Grèce son existence de nation, c'est souffleter l'histoire. Le droit d'être un peuple, les Grecs l'ont chèrement acheté. La nation grecque a été baptisée dans le sang. (p. 142-144)

Il semble que n'importe ce que les Grecs font ce n'est jamais assez pour avoir une estime, un appui de l'extérieur, sans lesquels ils semblent incapables d'exister. D'après les mots de Gabriel Charmes (1881) :

Ce qui explique la crainte incessante où (les Grecs) vivent de perdre l'estime et l'appui de l'étranger, c'est qu'en dépit de leurs prétentions, ils savent et sentent fort bien qu'ils ne sauraient se passer ni moralement, ni intellectuellement, ni politiquement, ni matériellement du concours de l'Europe [...] Peu de nations vivent aussi directement et aussi entièrement du dehors. (p. 518 ; cité dans Basch, 1995, p. 205)

Il n'y a pas beaucoup de nations, qui ne sont pas des colonies, dont on peut dire qu'elles dépendent 'moralement' et 'intellectuellement' du regard extérieur. Même la mission politique de Grèce est définie par la représentation de l'autre. Quand le marquis de Queux de Saint-Hilaire dit en 1877 à Pierre Moraitinis (cité dans Basch, 1995), qu' « il est utile pour nous et pour vous de montrer la Grèce telle qu'elle est, c'est-à-dire l'avant-garde de la civilisation, et la sentinelle avancée de l'Europe en Orient », le message est clair : la Grèce n'a de rôle que comme accessoire (Basch, 1995, p. 206). En lisant Housseye (1879) on se rend compte de la double contrainte dans laquelle se trouvait la Grèce à la fin du XIXe siècle :

En 1825, il était mode d'être philhellène ; en 1875, il est de bon ton d'être turcophile. Rien



ne va bien en Grèce, mais tout est pour le mieux dans la meilleure des Turquies possibles. On exige qu'Athènes devienne un petit Paris, mais on souhaite que Constantinople reste Constantinople. Des becs de gaz à Stamboul! Ce serait un crime de lèse-caractère ; mais Athènes doit s'éclairer à la lumière électrique. En Turquie, le délabrement est beauté, l'immondice pittoresque, l'incurie couleur locale, la paresse dignité, l'insouciance fatalisme, la tyrannie autorité. (p. 147)

La Grèce sort du cadre de l'Orient et en même temps on la reproche d'avoir perdu sa couleur locale, i.e. orientale (Basch, 1995, p. 207). Gabriel Charmes (1881) arrive à remarquer, presque désenchanté, que la ville d'Athènes « ne ressemble plus à celle que M. Edmond About a décrite », qu' « on ne dort plus en plein air dans les rues », que « la malpropreté n'est plus repoussante » et que finalement,

... l'aspect d'Athènes, il faut l'avouer, est assez vulgaire. Celui d'une ville toute moderne, construite dans les styles italien et néo-grec, avec des rues poudreuses bordées parfois d'arbres rabougris, des murs blancs qui brûlent les yeux au soleil [...] Même sous l'Acropole, là où les voyageurs signalaient naguère des constructions orientales qui rappelaient la domination ottomane, le niveau moderne a passé [...] Tout le reste est bien grec, ou plutôt européen, c'est-à-dire laid, commun, sans physionomie. (p. 500-501 ; cité dans Basch, 1995, p. 207-208)

La foustanelle, le traditionnel costume grec dont on s'était tant moqué au passé, devient une preuve de la permanence des coutumes grecques, tandis que sa combinaison avec « la longue et fine moustache, les traits aiguisés, les yeux étincelants », garantie la continuité des Grecs mêmes : « Le jour où ils disparaîtront, il n'y aura plus de Grecs, la théorie de Falmerayer sera vraie », exclame Charmes (1881, p. 506 ; cité dans Basch, 1995, p. 208-209).

Certains Grecs, comme Pierre Moraitinis, le fils du président de l'Aréopage, ont essayé de relever l'image de la Grèce aux yeux des autres Européens. À cet effet, il publie en 1877 un volume intitulé *La Grèce telle qu'elle est* (Basch, 1995, p. 209). Toutefois, en essayant de défendre son pays, il s'est passé de l'autre extrémité et a présenté en effet un panégyrique où les Grecs n'ont que des vertus. Et des défauts? « Sur ce, il énumère les *imperfections* des Grecs, au nombre de

trois, qu'il désigne ainsi : vanité, mutabilité, envie », observe Charmes (1881, p. 513-514 ; cité dans Basch, 1995, p. 215). Il a probablement fait pire avec cette tentative de défendre les Grecs.

En tout cas, étant donné que l'époque où la littérature pouvait influencer la politique était passée, l'œuvre de Moraïtinis n'a pas eu d'incidences pour la Grèce. Ce qui inquiétait l'Europe à l'époque était le panslavisme<sup>74</sup> et les effets potentiels sur l'ordre du monde de la guerre russo-turque de 1877 (Basch, 1995, p. 216).

### 3.4 La banqueroute de 1893 : l'image de la Grèce dégringole de nouveau

Dans l'ombre du panslavisme, de la guerre russo-turque et d'une politique européenne attentive à reformer le régime des Ottomans, il semble que le voyage de Grèce n'émeut pas comme il le faisait jusqu'aux années 1870. Ayant perdu son exotisme dépaysant la Grèce n'attire pas les touristes qui préfèrent chercher de l'émotion en Égypte ou en Palestine (Basch, 1995, p. 216-217). Émile Gebhart (1911), futur Académicien, rend partiellement responsable de cette désaffection Edmond About, quoique, ayant une longue familiarité avec la Grèce, il veille à ce qu'il ne l'accuse pas de tout :

On ne peut pas dire que, depuis vingt-cinq ans, les Grecs aient été les enfants gâtés de l'opinion publique, particulièrement en France. Deux livres, écrits par l'un de nos plus spirituels compatriotes, ont présenté d'eux un portrait peu flatteur, sur lequel je voudrais d'abord m'expliquer. Ce portrait est exact en presque tous ses traits, quoique les plus belles lignes y soient recouvertes d'ombre et que les accidents fâcheux reçoivent toute la lumière. Mais, chose singulière! bien que ressemblant par le détail, il produit par l'ensemble une impression fautive, et qui n'est pas équitable. Comme en toute description morale qui procède par l'anecdote on y reconnaît des individus ; mais ce n'est point la physionomie vraie de la nation. (p. 262)

---

<sup>74</sup> Le panslavisme est une idéologie du XIXe et du début du XXe siècle reposant sur le sentiment d'un héritage commun à tous les Slaves et visant à restaurer leur unité politique. Le panslavisme inspira les projets de fédération ou de confédération des peuples slaves en une communauté démocratique proposés par des cercles libéraux ou révolutionnaires. Ce courant fut représenté au Congrès slave de Prague (1848). En Russie, des publicistes prônèrent l'union de tous les peuples slaves sous l'égide de la Russie impériale, union dont auraient été exclus les Polonais et les Tchèques en raison de leur culture et de leur religion liées à l'Occident. Source : Panslavisme. (s.d.). *Larousse encyclopédie*. <https://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/panslavisme/76512>.

Cette constatation de la part de Gebhart est très pertinente. La Grèce ne peut plus être décrite dans le cadre d'anecdotes. Elle est trop complexe pour ça. Certes elle n'a pas encore les structures administratives d'autres nations européennes mais elle est un État désormais, et on ne peut pas la décrire d'un simple revers de main. Housseye (1879) jette même l'anathème sur les Français qui cherchent Paris où qu'ils aillent, et ont l'air perplexe quand ils comparent la Grèce moderne à l'ancienne et découvrent que la première est différente de la dernière :

Le défaut des Français est de juger toujours par comparaison et de n'oublier jamais Paris, qu'ils soient à Athènes, au Caire ou à Lisbonne. On dirait qu'ils s'attendent à trouver le café anglais dans une oasis du grand désert, le théâtre des Variétés au milieu des izbas d'un village cosaque et des commissions d'initiative parlementaire chez les Hottentots. La Grèce, plus que tout autre pays, est la victime de ce caractère de l'esprit français, car en Grèce ce n'est pas seulement la comparaison de la France moderne, mais aussi celle de la Grèce antique qui s'impose au touriste, au lettré, à l'homme politique. La Grèce a à souffrir de son antiquité trop reculée et de sa renaissance trop récente. On s'étonne qu'Athènes ne soit pas toujours l'Athènes de Périclès pendant autour d'elle la civilisation, et que la Grèce ne soit pas déjà une petite France avec l'industrie, le commerce, l'agriculture, l'activité et la richesse de la France. De là, des jugements sévères, des critiques injustes, des reproches immérités. (p. 131-132)

On s'étonne qu'après des milliers d'années la Grèce moderne n'est pas comme la Grèce antique et en même temps on s'étonne que cette Grèce moderne qui vient d'être née, n'est pas comme la France industrialisée depuis des décennies. Quoi qu'elle fasse, cette pauvre Grèce est perdante. Dans tous les domaines.

En 1879, un certain M. Louis Drucker, « représentant de la majorité des fonds grecs », publie un opuscule intitulé *Quelques documents concernant l'état de banqueroute frauduleuse et les nouvelles tentatives d'escroquerie du gouvernement hellénique* (Basch, 1995, p. 222). On lit dans la page 13 :

Pour séduire le public, des agents rusés voudraient faire accroire que la Grèce est momentanément dans un embarras financier, dont elle pourra facilement se sauver. C'est

une fausseté. La Grèce n'est pas en déconfiture comme la Turquie, le Pérou, le Mexique, le Honduras et d'autres pays malheureux ; la Grèce, seule parmi tous les États du monde, est en état de banqueroute frauduleuse. Non seulement elle vole aux créanciers étrangers les revenus et les domaines qui leur servent de gage, mais elle enrichit les usuriers dans le pays, les amis, parents et connaissances des hommes qui dirigent les affaires publiques. Ces hommes commettent des actes, tels que perpétrés par des hommes privés, ils mèneraient ceux-ci infailliblement aux tribunaux correctionnels ou à la Cour d'assises. Tout cela ne s'est jamais passé dans aucun autre pays. C'est donc une tromperie que de vouloir mettre la Grèce au niveau desdits États qui sont simplement faillites. (cité dans Basch, 1995, p. 222-223)

La Grèce donc déçoit au niveau d'investissements affectifs *et* financiers. Elle paye très cher, peut-être plus cher que n'importe quel autre pays, l'acquisition de son indépendance. Comme le note Basch (1995) :

Après avoir suscité l'enthousiasme, puis la raillerie, après s'être offerte aux travaux des historiens qui cherchaient des traces de la continuité de son génie, la Grèce a déçu les âmes exaltées pour n'avoir pas ressuscité le passé antique, les cervelles romanesques qui n'y ont pas trouvé suffisamment d'exotisme oriental, les politiciens qui l'espéraient plus docile, et les esprits pratiques trompés dans leurs espérances financières. (p. 234-235)

Avec la banqueroute de 1893, l'image de la Grèce atteint un nouveau point bas. La différence avec les années 1870-1880 est que, si durant cette période il y eu des voix élevées pour la défendre, à présent il n'y en a pas. Quelques Grecs, dont A.-Z. Stéphanopoli, essayent de présenter la situation dans une perspective différente. Directeur du périodique grec d'expression française *Messenger d'Athènes*, Stéphanopoli, a eu recours à des chiffres concrets pour exposer, dans un article paru dans la *Nouvelle Revue* de Juliette Adam, que la faillite de la Grèce n'était pas due à un ralentissement économique – bien au contraire – mais à ses ambitions politiques (cité dans Basch, 1995, p. 241). Cette publication n'a pas eu d'effet La faillite de la Grèce semble n'avoir aucun encrage dans le corps de l'Europe. De nouveau, selon les mots de Basch (1995) :

Apparemment aucun crédit esthétique ou ‘moral’, comme on aimait qualifier le rôle missionnaire de la Grèce, ne venait plus compenser le discrédit économique. L’infortune de la Grèce touche l’étranger lorsqu’elle disloque son identité politique, mais pas quand elle la renforce, dans le sens du plus négatif comme c’est ici le cas. La guerre est le type même du ‘bon’ malheur, la faillite celui du mauvais (p. 241).

Autrement dit, l’émotion de la France est plus effective à l’égard de la Grèce lorsque l’idée de la Grèce, plutôt que le pays, est en difficulté. Au cœur de cette relation se trouve la nature de l’hellénisme, cause morale, voire emblématique, et en même temps politique, qui commande une attitude ambivalente ou ambiguë à ceux qui l’embrassent. Ainsi, « lorsque la faillite qu’on pressentait depuis longtemps est déclarée, bien que d’autres États, à l’époque ne fassent preuve d’une meilleure santé, ce n’est pas seulement une économie qui s’effondre, mais tout un idéal » (Basch, 1995, p. 242).

La faillite de 1893 fait dégringoler la Grèce de plusieurs échelons sur l’échelle de la popularité européenne. Elle parviendra à les remonter en février 1894, lorsque le Président du Conseil répond par une fin de non-recevoir à la protestation adressée au gouvernement grec par les prêteurs regroupés en comités nationaux (Basch, 1995, p. 278).

Sur le plan politique, la France ne cesse d’être la protectrice de la Grèce. Mais sur le plan économique, suite à l’essor industriel qu’elle connaît à partir de la période du second empire, elle fait un repli sur soi : « Loin est le temps des chevaliers errants et la France n’a qu’à suivre cette nouvelle mouvance » (Basch, 1995, p. 279-280).

Toutefois, la mort du philhellénisme ne signifie pas aussi la mort de la Grèce en tant qu’idéal, comme le note Basch (1995, p. 314). Bien au contraire, elle renforce sa résurgence en démontrant que l’intérêt pour la Grèce moderne ne fut qu’une passade. Mais avant que cela arrive, l’image de la Grèce en France va atteindre de nouveaux creux dans les vingt premières années du XXe siècle. Jusqu’aux guerres balkaniques la Grèce traîne la mauvaise image de la fin du siècle précédent. Une image qui devient pire encore à partir de la Grande Guerre, à cause de la germanophilie du roi Constantin (Basch, 1995, p. 337).

L’hellénisme classique porte la charge de la mauvaise réputation de la Grèce moderne. Pour citer Bernard Lewis (1993), adversaire de Said : « C’est ainsi qu’on jeta ‘orientaliste’ à la poubelle de l’histoire. Mais les poubelles ne sont pas des lieux sûrs. Les mots ‘orientaliste’ et ‘orientalisme’,

rejetés comme inutiles par les savants, furent récupérés et remis à neuf dans une intention différente, comme termes d'insulte polémique » (cité dans Basch, 1995, p. 364). Ce qui s'est produit avec ces « orientaliste » et « orientalisme » fait écho à ce que l'on constate avec les mots « philhellène » et « philhellénisme ». Après avoir été « jetés à la poubelle » ils ont été récupérés pour signifier bien autre chose de ce qu'ils désignaient à l'origine : individu initialement valeureux, le philhellène s'est vu transformer en dupe que l'on prie de ne plus flatter les Grecs auxquels, *in fine*, il rendait un fort mauvais service (Basch, 1995, p. 364).

De leur côté, les Grecs cultivent également de stéréotypes et représentations immodérés à l'égard des Européens occidentaux en réaction aux théories de J. Fallmerayer qui a contesté la continuité de la race grecque. Dans une logique nationaliste, ils divisent l'ensemble de non-Grecs en Philhellènes et non-Philhellènes. Le droit aux fouilles archéologiques est exclusivement réservé aux Grecs. Les écoles d'archéologie étrangères ont été taxées de se livrer à des pratiques colonisatrices, et les hellénistes étrangers ont été traités comme inférieurs aux hellénistes grecs. Comme l'observe Basch (1993, p. 365), cette attitude, qui, on ajoute, repose sur une série de représentations nourries de stéréotypes, porte en elle les germes d'un complexe d'infériorité à l'égard de l'Occident – une caractéristique inhérente à l'orientalisme – qui s'est parfois traduit par une arrogance irrationnelle – qui engendre de nouvelles représentations.

Rares sont les écrivains Français des deux premières décennies du XXe siècle qui manifestent de l'intérêt pour la Grèce moderne – la vie politique mouvementée de l'époque, avec les deux Guerres Balkaniques et la Grande Guerre n'était pas en faveur d'une telle perspective – car mieux connaître la Grèce en ce moment de son histoire, n'aurait pas servi sa cause. Au lieu de diminuer, une telle connaissance aurait pour conséquence d'accentuer le fossé qui sépare la Grèce moderne des références classiques qui reprennent droit de cité, comme c'était le cas avant la guerre d'Indépendance.

### 3.5 La Grèce de références classiques reprend ses droits

Dans la période entre le Traité de Sèvres (10 août 1920) et le déclenchement de la Deuxième Guerre Mondiale, la Grèce va de nouveau retenir l'attention de la littérature. La catastrophe de l'Asie Mineure en 1922 et le spectacle – largement diffusé par les actualités de l'époque – du près d'un million et demi de réfugiés quittant leur patrie dans le complet dénuement pour s'installer en Grèce, suscite la sympathie et provoque une émotion unanime.

Le 12 décembre 1924, l'ancien correspondant de guerre du *Temps* dans les Balkans, René Puaux (cité dans Basch, 1995), alla jusqu'à déclarer devant l'Union des Hellènes de Paris que ceux qui croient que le philhellénisme français avait cessé d'exister après 1830 faisait « simplement preuve d'ignorance ou de défaut d'esprit critique » et que « ce n'est pas seulement en reconnaissance de ce qu'elle a été dans l'histoire et la civilisation, c'est pour ce qu'elle représente dans l'avenir que la Grèce a réuni, autour de résurrections tant de fidélités » :

« Le philhellénisme n'est pas, comme on l'entend dire si souvent, une affaire de sentiment sujette, comme telle, à révision au gré d'une humeur du moment ; c'est une doctrine parfaitement réfléchie, qui ne saurait être goûtée de certains romanciers superficiels, pour lesquels les humanités, la civilisation européenne et le christianisme manquent de pittoresque ; mais cette doctrine, par contre, s'est imposée à ceux qui sont l'honneur de l'intelligence française de tout temps. (p. 416-417)

Sans doute, comme le note Basch, la Révolution grecque avait-elle provoqué de telles émotions parce que c'est l'idée même de la Grèce qui était en jeu en 1821, et que du moment où ce sentiment relevait plus de l'imaginaire de la France que de l'existence même de la Grèce en tant que nation, on pourrait lui attribuer une permanence historique. Toutefois, on sait très bien que le philhellénisme a été lié à des événements précis et a disparu une fois les problèmes résolus (Basch, 1995, p. 417-418).

Cette idée était également partagée par Octave Merlier (1834), directeur de l'Institut français de 1938 à 1961, période durant laquelle l'Institut devint un véritable foyer de la culture française en Grèce.

Comme il le notait lui-même, le philhellénisme qui avait survécu se caractérisait plutôt par son impact sentimental que par son réalisme :

« Buchon (1843) regrette quelque part (*La Grèce continentale*, p. 65), que les Athéniens de 1834 n'aient pas eu pour la ville antique le respect qu'Adrien montra, au II<sup>e</sup> siècle de notre ère, pour la ville de Thésée, quand il fit graver la fameuse inscription : « Ici commence la ville d'Adrien ». Reprenant le leitmotiv de tous les voyageurs du XIX<sup>e</sup> siècle, il eût voulu que la ville moderne fût édifiée loin des ruines de l'Athènes antique et de

l'Athènes byzantine. C'est là une idée de philhellène, et qui oublie que la Grèce moderne est, avant tout, un pays bien vivant, et qu'il faut non seulement accepter les choses comme elles sont, mais encore essayer de comprendre qu'elles sont comme elles devaient être ». (p. 54-55)

Après avoir été associé à la bêtise et à la duperie, grâce à cette citation on voit l'idée de Philhellène s'associer également à l'irréel, à ce qui n'est pas pratique.

Mais c'est précisément à cause de cette insuffisance historique du philhellénisme que la littérature sort victorieuse, la Grèce des références classiques reprenant ses droits et se superposant à la Grèce moderne sans que ces deux images soient confondues. Basch cite l'exemple d'Hermine de Saussure, future épouse du grand archéologue Henri Seyrig, qui en 1923 entreprit de faire avec une amie le tour de la mer Égée à la voile ; voyage qui allait renforcer – elle en est sûre de ça – sa vision intérieure de la Grèce et qu'il n'allait pas l'amoindrir :

Depuis que nous avons treize ans, nous apprenions le grec, non pas comme un pensum, mais comme une musique divine. L'histoire des hommes et des cités de la Grèce était pour nous plus vivante que bien des réalités actuelles. Un brin d'imagination nous laissait voir, entre les lettres serrées des éditions Hachette, de bleus et fauves paysages, des troupeaux de chèvres aux cornes torsées, des portiques de marbre et des figuiers au long des routes... On avait beau nous dire que la Grèce n'était qu'une rocaille, une turquerie, une banlieue levantine, nous savions que nous retrouverions là-bas suffisamment « notre » Grèce. (Oulié, M., et Saussure, H. (1926). *La Croisière de « Perlette »*. 1700 milles dans la mer Égée. Hachette, p. 7)

Les attaques contre la Grèce étant devenues aussi stéréotypées que sa représentation idéale, les voyageurs cherchent d'ailleurs à renouer avec l'image réconfortante du pays dont les littérateurs du XIXe siècle l'avait dépossédée. Ainsi le climat de tension qui règne dans l'entre-deux-guerres crée en effet les conditions idéales pour un retour à l'image de la Grèce éternelle.

En 1934, fait son apparition le magazine *Voyage en Grèce*. Dans son premier numéro la rédaction semble extasiée de renouer avec le voyage en Grèce qui exerce « une nouvelle séduction » :



Il est aujourd'hui incontestable que la Grèce, dans tous les sens et dans ses plus grandes dimensions, exerce depuis quelques années sur tous les esprits une définitive et nouvelle séduction. Cette néo-découverte, en rapport avec l'actualité artistique et les préoccupations lyriques de ce temps, permet d'entrevoir une autre chance d'évasion et aussi une source de rajeunissement dans les domaines de la pensée et de l'action.

*Le Voyage en Grèce*, dans un but d'information et de libre critique, essaiera de créer un lien entre la Grèce et ses voyageurs par l'intermédiaire des écrivains, des artistes et des savants contemporains. (cité dans Basch, 1995, p. 423)

Un besoin d'évasion dégage de ces lignes. Ce qui ne devrait pas étonner. Après avoir traversé les souffrances de la Grande Guerre de 1914-18 et le crash de 1929 qui a suivi, les gens veulent juste s'échapper.

Dans ce même numéro du magazine, Le Corbusier (1934) cite que la Grèce est l'ultime recours contre une « civilisation machiniste » qui « s'apprête à faire de nous un sous-produit banal » :

Je dis que tout homme épris de vie, angoissé par le lent naufrage de la conscience dans la tempête du premier machinisme, doit s'embarquer à Marseille et mettre le cap sur la Grèce.

C'est là qu'est le point de départ de notre Occident.

C'est, dans une simplicité exceptionnelle (intacte aujourd'hui encore), une intégration du dessin du paysage, de la qualité de la lumière, des vestiges suffisants d'une civilisation humaine, terre, soleil, et nous-mêmes.

Je souhaite d'y retourner souvent et je souhaite (j'exhortais déjà de la sorte mes amis à mon retour de 1910) que ceux qui aiment à fixer la direction de leur vie à l'unisson des événements intenses, partent en Grèce pour reprendre là-bas le diapason. (cité dans Basch, 1995, p. 423-424)

Ce premier numéro du *Voyage en Grèce* contenait aussi une enquête, présentée ainsi : 1° *Qu'attendiez-vous de la Grèce?* 2° *Qu'en pensiez-vous au retour?* 3° *Y retourneriez-vous? Et*

*pourquoi?* (Basch, 1995, p. 425). Des multiples réponses, il en ressort qu'après le passage de la période où le philhellénisme était qualifié de fallacieux, le temps était venu de dénoncer désormais l'académisme. Puisque, n'était pas ce même académisme qui était à l'origine des attaques contre le philhellénisme à partir du moment qu'il ne prenait pas en compte les enjeux du présent ? (Basch, 1995, p. 425).

D'autres recherches verront le jour dans le *Voyage en Grèce*. Comme celle dans l'édition du numéro 4 (printemps 1936) : « *Croyez-vous que, de nos jours, nous soyons à la veille d'un [...] retour cyclique de [...] (l)'influence de [la pensée hellénique], déterminé par l'état présent de la vie?* » (Basch, 1995, p. 429). De nouveau, les réponses furent mesurées. Dans la majorité elles étaient négatives, car, d'après les mots de Basch (1995) :

« On n'était sans doute conscient du danger que représentait la concrétisation des rêves. La perception plus sensible des multiples images de la Grèce n'autorisait pas à stipuler une modification conséquente de la manière de penser actuelle, façonnée par la métaphysique chrétienne dont on sait qu'elle est le produit du néo-platonisme, et donc grecque » (p. 430)

La réalisation donc que la Grèce avait de nombreux visages et ne pouvait être confinée à une seule image a eu l'avantage d'empêcher l'érection d'un modèle unique. Ces nombreux visages au sein des quels on peut trouver la Grèce minoenne aussi bien que la Grèce paléo-chrétienne ne permettent pas la comparaison avec une Grèce idéale et figée. Au point où Marguerite Yourcenar (1936) arrive à répondre à la dite enquête du *Voyage en Grèce* : « Nous n'avons jamais été plus loin de la Grèce<sup>75</sup> » (cité dans Basch, 1995, p. 430-431). Si on voit un modèle s'émerger en Grèce c'est que la vie l'emporte toujours aux difficultés qui se présentent :

Pour moi, je n'allais pas en Grèce seulement attiré par le désir d'ajuster la puissance de mon émotion à la prestigieuse ampleur des vestiges du passé qu'elle recèle. Mais, avec beaucoup plus d'instances, appelé par ce pays si caractéristiquement découpé par la mer ; un climat, un ciel, le soleil plus glorieux qui le survole, les échos qui m'en étaient venus, ce que j'en avais entrevu, si près de mon amour des formes de terre ; des paysages, des toits, des arbres et des fruits, des gens que je pouvais aimer...

---

<sup>75</sup> *Le Voyage en Grèce*, n° 5, été 1936, p. 20. Cité dans Basch 430-431.

Et d'être allé délibérément vers la vie et non vers la légende m'a valu de n'être point déçu mais enchanté.

Car depuis que le monde est monde – il faut en prendre son parti – le monde a toujours été une formidable entreprise de construction et de démolition. [...] Parce que l'amour même, en naissant, porte en lui tous les germes de sa destruction future et c'est peut-être pourquoi il faut tant d'amour pour construire ce que la haine ou simplement l'action du temps arriveront tôt ou tard à démolir. [...]

De cette construction et de ces démolitions successives, la Grèce a été le chantier le plus profond, le plus grand, le plus fertile, il reste le plus émouvant. (Reverdy, P. (printemps 1937). À présent la Grèce. *Le Voyage en Grèce*, 6, p. 4-5 ; cité dans Basch, 1995, p. 431-432).

À l'exception de quelques cas, comme celui de Yourcenar qui écrit de façon académique, les collaborateurs du *Voyage en Grèce* cherchent à jeter les bases d'un nouveau culte, « d'un nouveau dialogue, d'égal à égal avec la Grèce, de mère devenue sœur aînée » (Basch, 1995, p. 432-433).

Raymond Queneau dans l'édition du printemps 1935 :

« Il faut dire qu'on nous a bien tannés avec le miracle grec et la prière sur l'Acropole. Et avec l'harmonie grecque. Mais la faute n'en était qu'aux esthéticiens du type Winckelmann qui prenaient la Grèce pour une province de l'Empire romain, pour ne pas parler de ces historiens malfaisants qui confondaient le siècle de Périclès et le siècle de Louis XVI. Ces messieurs donnaient pour expression de l'hellénisme le plus pur, le sous-alexandrisme croupissant de la Rome impériale, cette culture à l'usage d'entrepreneurs de bâtisses, les meilleurs in the World, il est vrai. Le miracle grec qu'était-ce, sinon la perte de tout sens métaphysique? il y avait bien là de quoi s'extasier! La beauté grecque c'était l'avachissement de la statuaire de basse-époque et nul doute qu'on ne vit alors dans l'église de la Madeleine un authentique exemple de l'harmonie grecque. Car l'harmonie semble vouloir dire médiocrité.

Est-ce notre faute si nous avons eu de mauvais professeurs? (cité dans Basch, 1995, p. 433).

Jean Cassou, créateur du Musée d'art moderne, prend le relais à Queneau dans l'édition du printemps 1936 :

« Autrefois on ne connaissait pas la Grèce puisqu'on n'en avait pas peur. Ou plutôt, nos pères avaient leur Grèce à eux, sereine, académique, décorative, toute pleine de dieux comiques et de guerriers bien-disants. [...] Mais nous ne pouvons plus remonter à cette Grèce-là. Nous avons goûté du fruit de la connaissance, nous sommes descendus aux profondeurs de l'Hadès. Nous savons la relativité des civilisations et que toutes, celle des Grecs archaïques, comme celle du siècle de Périclès, celle de Crète comme celle des Scythes ou celle des Bantous sont des explications de la mort. Il n'y a pas de « grands siècles » ni de « siècles classiques » ni de « siècles d'or », installés comme des jardins au milieu des steppes de la barbarie de l'effroi. Toutes les civilisations ont touché du grand problème, l'ont pénétré : Périclès pas plus qu'Auguste ou Louis XIV, n'y peut rien.

Voici une autre Grèce, nietzschéenne et dionysiaque, une Grèce panique, ivre de bacchanales funèbres, une Grèce allemande et sociologique et que l'on peut plus parer de guirlandes courtoises et rhétoriciennes. Elle les secouera en agitant son thyrses, elle les rejettera aujourd'hui toutes les races passées et présentes se précipiter, haletantes, pour célébrer les rites de la tribu et les joies frénétiques de la mort.

La Grèce est tragique. Toutes les civilisations sont tragiques. D'où vient donc cette rêverie de salon qui avait fait des antiquités grecques un si ravissant modèle du doux parler et du bien vivre? D'où vient cette illusion qui, sur la nudité de Kronos dévorant ses fils, avait jeté un voile aussi chatoyant? Un appétit de repos, de bonheur, d'oubli, de perfection atteinte, d'effort satisfait nous pousse à imaginer ainsi, dans l'enchaînement des choses horribles, quelques instants d'oasis. Mais les choses horribles ne sont-elles qu'horribles?

L'inépuisable labyrinthe que ces Grèces, et quel vertigineux jeu de miroirs. (cité dans Basch, 1995, p. 433-434).

Ce qui en ressort tout au long des années 30 et qui trouve son support dans le magazine *Le Voyage en Grèce*, c'est l'importance de la quête et du retour sur soi ; que ce retour sur soi s'exprime à travers « la nécessité d'accomplir le voyage avant de s'encombrer des références, ou au contraire

à l'âge mûr pour les retrouver ou plutôt se retrouver » (Basch, 1995, p. 435).

Décorsétée de son lourd carcan académique la Grèce de l'époque est considérée – à l'exception du drame de la catastrophe de l'Asie Mineure – pour ses beautés et l'hospitalité de ses habitants. Mais une fois encore elle sera regardée à travers d'un prisme : celui qui offre la vision d'une Grèce historique modernisée plutôt que de celui qui offre une vision éclairée d'une Grèce moderne (Basch, 1995, p. 471).

Il semble, qu'on en a toujours besoin de prismes pour se naviguer dans ce monde perplexe.

### 3.6 Si en péril la Grèce est aimée

La Deuxième Guerre Mondiale va attirer de nouveau l'intérêt des Français sur la Grèce, d'autant plus que la France est vaincue et partiellement occupée par l'Allemagne. Claude Aveline résume la situation de la sorte : « Les manuels nous avaient enseigné que la Grèce n'appartenait plus qu'au passé, qu'elle était morte. Les pseudo-vainqueurs ont eu à s'expliquer trois ans et demi avec ce peuple de fantômes<sup>76</sup> ».

Le petit peuple des Grecs renouvelle ainsi son droit à la gratitude à cause de sa bravoure et attire encore une fois l'attention des Français qui suivent de près sa résistance héroïque. Dans les années 30, la Grèce a représenté l'évasion pour la génération entre-deux-guerres. Une fois de plus, on peut se tourner vers une Grèce héroïque. Une association se crée de nouveau: celle entre *Grèce* et *Liberté* (Basch, 1995, p. 474).

En répondant à une enquête de l'Académicien et sous-directeur de l'Institut français d'Athènes Roger Millieux<sup>77</sup>, Armand Salacrou raconte comment la vue seule d'une carte de la Grèce peut influencer l'humeur des Français en fonction des défaites ou victoires des Grecs :

Jamais je n'oublierai cette petite carte de géographie affichée dans une sombre rue de Lyon, à la porte de Consulat de Grèce, où chaque soir, des hommes venaient lire les dernières nouvelles du combat. Ces hommes ne se connaissaient pas ; ils ne parlaient pas ; mais ils venaient, comme en pèlerinage, prendre connaissance de la vaillance d'un peuple qui eût

---

<sup>276</sup> Témoignage recueilli par Roger Millieux dans *Hommage à la Grèce*. 1940-1944, Athènes. Collection de l'Institut français d'Athènes, 1979, p. 135. Cité dans Basch, 1995, p. 474.

<sup>77</sup> Chiclet, C. (2006/4). Hommage à Roger Millieux. *Confluences Méditerranée*, (54), 189-190. <https://www.cairn.info/revue-confluences-mediterranee-2006-4-page-189.htm>

combattu sans espoir s'il n'eût combattu pour la Liberté. Et ces hommes muets regardaient cette carte avec reconnaissance : là-bas, un peuple ne cédait pas, un peuple disait « Non ». Et quand les nouvelles étaient bonnes, tant d'allégresse gonflait nos cœurs. Et d'autres soirs, avec quelle tristesse nous évoquions le martyr de la Grèce qui n'hésitait pas à rappeler à tous les hommes d'Europe qu'il faut savoir mourir pour avoir le droit de vivre.

Non, jamais je n'oublierai cette petite rue de Lyon, où des exilés venaient déchiffrer, sur une carte du Consulat de Grèce, des raisons d'espérer et le grand exemple d'une Résistance qui allait sauver l'Europe ». (témoignage recueilli par Milliex, p. 248. Cité dans Basch, 1995, p. 475)

La France est émue, comme elle le sera dans la guerre civile, mais à cause des raisons politiques et diplomatiques – i.e. la rivalité entre la Grande Bretagne et l'Union Soviétique – elle demeure discrète. Comme le note Basch (1995, p. 479), « parler de la guerre civile, prendre parti pour les uns ou les autres, anéantirait tous les efforts qui, depuis, vingt ans, se sont conjugués pour redonner une cohérence à cette Grèce qu'on aurait pu croire définitivement perdue pour les modernes. L'histoire n'a-t-elle pas montré que, plus on cherchait à comprendre la Grèce, moins on parvenait à l'utiliser? » (Basch, 1995, p. 479).

Ce dont on a besoin est du réconfort pour les âmes meurtries par la guerre :

L'exemple que la Grèce donnait au monde, de part en part, fut une invite à la Culture. On n' imagine pas notre civilisation sans la Grèce et, tous peuples occidentaux mais très particulièrement la France, nous lui devons une obligeance infinie.

Toutefois, jusqu'aux sursauts récents de cette guerre, c'est vers l'Hellade antique, surtout et presque uniquement, qu'allait notre reconnaissance.

Avec quelle émotion, aussi bien pûmes-nous voir, en 1940, que les héros semi-légendaires, qui déjà revivaient en Canaris et Botzaris lors de la lutte pour l'indépendance, trouvaient, de nos jours encore, de légitimes héritiers. Nulle part et jamais la « supériorité » massive de la machine allemande ne nous a parut plus inique et plus détestable que dans son intervention contre la poignée de défenseurs grecs, sinon victorieux »,

écrit André Gide (1946, p. 9) dans les *Messages de la Grèce*<sup>78</sup>, rapprochant ainsi les héros de 1940 à ceux de 1821.

Dans le même numéro, Jean Cassou (1946) associe les causes de la Grèce à celles de la France allant jusqu'à dire que la Grèce, « debout auprès de la France abattue, était devenue notre seule patrie » :

Être Français, c'est être Grec. Et c'est être homme. Nous nous sentons nourris de la miraculeuse civilisation grecque, la première de toutes, comme nous nous sentons porteurs de notre héritage français. France et Grèce, c'est la même idée de liberté, la même règle de beauté, la même lumière.

Aussi, pendant les sombres mois où notre France était perdue, avons-nous reporté tout notre amour et toute notre confiance sur cette petite Grèce qui surgissait des ténèbres, relevait le défi, ramassait nos armes et se battait : il nous semblait que c'était pour nous, à notre place qu'elle se battait. Ce qu'elle défendait, c'était ce que nous ne pouvions plus défendre. Debout auprès de la France abattue, elle devenait notre seule patrie. Du même cœur que nous voulons désormais la nôtre libre et forte, nous la souhaitons, elle aussi, libre et forte. Avec ferveur, avec anxiété, nous la suivons dans son histoire. Il faut qu'elle nous demeure vivante et bien vivante pour continuer à proclamer son sublime message ». (p. 49)

Albert Camus (1946) prit aussi la parole dans ce même numéro. Camus parle au nom de ceux qui ont annulé leur voyage en Grèce quand la Deuxième Guerre Mondiale éclata en septembre 1939, comparant les années sombres qui ont suivi, à la rencontre perdue de la lumière grecque :

Je pense au titre de cette Revue et il me parle d'un autre monde, ma vraie patrie. A-t-elle du sens encore pour quelques hommes? Ce jour de septembre 1939 où la guerre éclata, je devais m'embarquer pour la Grèce. À cette époque, même un jeune homme pauvre pouvait former le projet somptueux de traverser une mer à la rencontre de la lumière. Mais j'ai fait alors comme chacun. Je ne suis pas allé en Grèce. J'ai pris ma place dans la file qui piétinait à l'entrée de l'enfer. Peu à peu, nous y sommes entrés. Et du premier cri de l'innocence

---

<sup>78</sup> En 1946, le *Voyage en Grèce* sera republié sous la forme d'un numéro spécial intitulé *Messages de la Grèce*. Cité dans Basch, 1995, p. 477.

assassinée, la porte a claqué derrière nous. Nous étions dans l'enfer, nous n'en sommes plus jamais sortis. Depuis dix longues années, nous essayons de nous en arranger. Et les fantômes chaleureux des îles fortunées ne nous apparaissent plus qu'au fond d'autres longues années, encore à venir, sans feu ni soleil. (p. 17)

« Les mythes n'ont pas de vie par eux-mêmes. Ils attendent que nous les incarnions », écrit-il dans le même texte. Une autre manière de dire que le voyage en Grèce n'a pas de vie par lui-même. Mais ce n'est pas ça qu'on faisait. Au contraire, on venait en Grèce avec nos mythes dans l'esprit. Et quand ce qu'on rencontrait ne confirmait pas nos mythes, arrivait la déception et la désillusion. Ce n'est que lorsque on s'est aperçu que ce voyage « était une marche vers le dépouillement » (Basch, 1995, p. 485) qu'on n'éprouvait pas la déception.

Nous aurions pu inclure dans notre parcours d'autres écrivains plus récents comme François Mauriac et Jean-Paul Sartre, ou se référer au rôle qu'a joué la dictature des colonels de 1967-1974 dans la mise en lumière en France de la littérature grecque contemporaine. Mais un tel prolongement ne serait pas indispensable d'après Basch (1995, p. 493) car la réception de la Grèce moderne n'a pas substantiellement changé depuis la Deuxième Guerre Mondiale.

Ce qui est intéressant de noter quand même est qu'à travers le parcours que nous avons effectué, il y a un motif qui émerge : la Grèce n'est jamais plus aimée que quand elle est en péril. On ne l'aime jamais mieux qu'entre 1821 et 1830 (la guerre d'Indépendance), qu'en 1897 (la guerre gréco-turque), qu'en 1922 (le désastre de l'Asie Mineure) ou qu'en 1941 quand elle est envahie par l'Allemagne (Basch, 1995, p. 493).

La Grèce diffère des autres pays en ce qu'elle n'a pas le droit à la médiocrité. Le moment qu'elle ne correspond pas à l'image idéale dont on en a et déçoit les attentes, elle se met dans le collimateur. Et pour se venger de leur déception, les Français se transforment en caricaturistes (Basch, 1995, p. 494).

Sur ce point, il faut remarquer le rôle négatif que quelques philhellènes ont joué, à leur insu. Pas ceux qui s'embarquèrent pour le Navarin mais ceux qui :

...usurpant du titre (certains de bonne foi, mais de peu de discernement), contribuèrent à maintenir la Grèce en état de dépendance matérielle et intellectuelle (« morale » comme on disait) longtemps après l'Indépendance. Excellente manière d'établir sa participation, de



continuer à se sentir utiles, et pour les gouvernements étrangers, de ne pas perdre le contrôle d'un pays à l'emplacement stratégique. La France ne pardonnait pas ses imperfections à la Grèce, mais il faut bien dire que ces failles représentaient le meilleur moyen pour s'insinuer dans les affaires du pays et y maintenir son influence. Ceci dit, la France s'estimant la marraine de la Grèce, on aurait tort de déduire qu'elle se rejouissait sans ambiguïté du manque de génie de sa filleule, même si, d'autre part, il favorisait son ingérence. Dans le philhellénisme, ce n'est pas tant l'image de la Grèce qui est en jeu que l'image de la France, sur le plan culturel comme sur le plan diplomatique. (Basch, 1995, p. 494-495)

#### 4. CONCLUSION ET DISCUSSION

En faisant une synthèse des données recueillies au sein du groupe de discussion puis, en esquissant un parcours historique sur les tendances de recours à des stéréotypes et aux représentations que l'on peut constater dans le dialogue culturel entre la France et la Grèce, il peut être avancé que plusieurs représentations que les Grecs ont pour les Français et nombre de stéréotypes manifestes chez les Français à l'égard des Grecs ont une histoire où les unes s'alternent avec les autres dans un jeu de mise en abyme. Pour qu'une telle alternance de représentations et de stéréotypes ait lieu entre deux peuples qui ne sont pas voisins, il faut qu'ils entrent en quelque sorte en contact. Sans tenir compte de la « préhistoire » de ce dialogue interculturel, nous situons approximativement son commencement à la période de la Renaissance, lorsque les représentants du mouvement humaniste ont entrepris d'adopter les formes rhétoriques classiques comme modèles d'expression (Avgoustinou, 2003, p. 24). Ce processus a été suivi par la reproduction inévitable des idées contenues dans ces figures de rhétorique. On ne peut non plus négliger le rôle joué par les Byzantins qui, peu avant la Renaissance, avaient fui Constantinople, conquise par les Ottomans, pour gagner l'Europe occidentale en emportant avec eux, au sens propre (i.e. des documents écrits) comme au sens figuré, la richesse du savoir qu'ils possédaient (Avgoustinou, 2003, p. 25).

Mais le point pivot de la rencontre entre le peuple français et grec est sans aucun doute la Révolution française. C'est la période où, comme nous l'avons vu, chez plusieurs théoriciens de la France Révolutionnaire les modèles pour construire la nouvelle société sont recherchés et découverts dans la Grèce antique, et surtout à Sparte, considérée comme supérieure à Athènes en termes d'organisation morale et sociale parce que chez les Spartiates on pensait reconnaître une conjugaison d'éléments de zèle religieux et de discipline totale (Avgoustinou, p. 43).

Nous avons également vu que, pour des raisons qui nécessiteraient une recherche distincte, il s'est manifesté chez certains révolutionnaires français une tendance de se considérer comme des continuateurs de l'esprit grec antique. Cette représentation se combine avec les acquis des Lumières, la croyance en la Science, la remise en cause du *status quo*, et surtout, la croyance en l'homme et non en Dieu. Ce qui ouvre la voie sur une autre tendance qui surgit alors, à l'opposé de la première : une attitude critique – comme nous l'avons vu – à l'égard de la civilisation grecque antique, que quelques années auparavant avaient choisie comme modèle. Si bien que, à côté de cette vague conviction d'être les continuateurs de l'esprit grec, se manifeste aussi la tendance des

disciples qui dépassent leurs modèles, ne serait-ce que par leur rapport à la modernité. Cette disposition à développer un sentiment de supériorité nationale est peut-être aussi à l'origine des critiques sévères, parfois bancales et biaisées, à l'égard de textes et auteurs Grecs autrefois admirés.

Parmi les manifestations surfaites de la rencontre de ces tendances, on peut retenir les représentations relevées par Avgoustinou (2003) au chapitre 3.2 de son ouvrage sur la naissance du philhellénisme, selon lesquelles « les Français » seraient les dépositaires du patrimoine grec (p. 189); d'où la considération que la France doit se charger de la renaissance des Grecs modernes, une renaissance que les Grecs modernes n'auraient pas pu accomplir par eux-mêmes.

De la sorte, naîtra le courant du philhellénisme, qui a d'abord eu un caractère de mission « civilisatrice » – encore une autre représentation. Et comme il arrive dans de tels cas, le « civilisateur » a tendance à se considérer supérieur à celui qu'il civilise, dont il veut façonner le caractère à son image (Avgoustinou, 2003, p. 190). Il y parvient principalement en monopolisant le discours, comme l'avance Nicolaidis (1992), car celui qui civilise parle de l'autre et décrit l'autre, alors que l'autre est harangué et décrit par celui qui le civilise (p. 18).

Surgit alors la possibilité, pour la France d'intervenir politiquement et militairement, et ce faisant, agir sur une double représentation : celle qui pouvait se rencontrer sur la Grèce occupée pour « le Français » et, par réflexion, celle qui se rencontrait en France pour « le Grec » sous le joug ottoman (Nicolaidis, 1992, p. 146). On a donc un nouveau cas de contact entre les deux peuples, qui ne se situe plus à un niveau abstrait, mais à un niveau bien concret et tangible. La France intervient militairement en investissant des fonds et des effectifs humains pour libérer les Grecs; mais cela pourrait se faire, pas uniquement par pure générosité mais aussi par une ambition de dépassement qui consisterait à adapter les Grecs modernes à sa propre représentation des Grecs anciens, des modèles dépassés.

Le problème commence à se poser lorsque, après la libération de la Grèce, nombre de Français qui visitent le nouvel État grec – dans lequel l'École Française d'Athènes est fondée en 1846 – ont du mal à admettre que la réalité qu'ils croisent n'est pas à la hauteur de leurs représentations, des attentes utopiques et des vertus que l'opinion française avait prêtées à la Grèce et aux Grecs, comme le dit si bien Émile Beulé (1855 ; cité dans Basch, 1995, p. 107). Ainsi, les mêmes théoriciens Français qui avaient placé la Grèce sur un piédestal, d'abord pour l'imiter ensuite pour la libérer, se transforment en caricaturistes pour se venger de la déception des attentes

issues par leurs représentations (Basch, 1995, p. 494)

Une autre occasion importante de rapprochement entre la France et la Grèce – cette fois encore à un niveau abstrait – a été, comme nous l’a démontré le retour historique de Basch (1995), la période de la Seconde Guerre mondiale. À cette occasion, pour certains Français comme le révèle l’extrait de Jean Cassou (1946) vu dans le chapitre précédent (3.6) et tiré du magazine *Messages de la Grèce*, la représentation de la Grèce redevient un objet d’admiration pour la France. Car en relevant le défi contre les assauts de l’Allemagne nazie, « ce qu’elle [la Grèce] défendait, c’était ce que nous [les Français] ne pouvions plus défendre » (p. 49). Cassou va jusqu’à dire que « debout auprès de la France abattue, elle [la Grèce] devenait notre seule patrie » en identifiant essentiellement les deux pays non comme une seule entité étatique mais comme une idée : « France et Grèce, c’est la même idée de liberté, la même règle de beauté, la même lumière. [...] Il nous semblait que c’était pour nous, à notre place qu’elle se battait », comme le dit Cassou (1946, p. 49).

Nous avons vu une attitude similaire envers la France exprimée à de nombreuses reprises au cours du groupe de discussion, lorsque les participantes ont parlé de la solidarité dont la Grèce a fait preuve face aux attaques terroristes que la France a subies en 2015-16. Nous nous souvenons une des professeures Grecques de FLE dire: « c’était comme si cela nous était arrivé à nous » (H.).

La conclusion qui se dégage de notre examen historique est que la décision de placer en face de soi un modèle à émuler et de se définir à travers lui est un choix purement conscient. Comme le dit Avgoustinou (2003) l’absorption d’une civilisation par les représentants d’une autre civilisation est un processus de choix (p. 98). Certains penseurs de la France postrévolutionnaire ont consciemment choisi la Grèce, à côté de Rome, comme modèle pour fonder leur nouvelle société parce qu’ils y trouvaient des caractéristiques qu’ils admiraient et, surtout, auxquelles ils pouvaient s’identifier. On ne choisit pas d’imiter quelque chose qu’on n’admire pas et dont on pense qu’il a des qualités qui ne nous conviennent pas.

Mais en entreprenant, comme nous l’avons vu dans le chapitre 3.1 sur la naissance du philhellénisme, de rendre à la Grèce les lumières qu’elle avait reçue d’elle, la France s’est considérée comme « civilisatrice » et « colonisatrice » et a acquis « le complexe de supériorité du colonisateur qui produit le complexe d’infériorité chez le colonisé » (Massignon, 1952, p. 20). Un complexe d’infériorité qui, comme le dit Basch (1995, p. 365), est caractéristique de l’orientalisme.

Ainsi, la situation dans laquelle on se trouve est celle où différents niveaux de représentations, chargés de stéréotypes, se reflètent les uns dans les autres dans un jeu perpétuel de mise en abyme. La Grèce antique, berceau de la civilisation européenne, sert de modèle pour la France post-révolutionnaire ; la Révolution française, avec ses principes de liberté-égalité-fraternité, sert de modèle pour la Grèce prérévolutionnaire ; les représentations positives, et par extension les espérances, qu'ont nombre de voyageurs français qui visitent la Grèce, sont totalement démenties lorsque ces derniers constatent que l'image de la Grèce moderne ne ressemble en rien à l'ancienne ; le Grec craint de désenchanter l'autre (le Français en l'occurrence) et perdre son estime dont il a tant besoin pour exister (Basch, 1995, p. 205) ; ayant besoin de cet estime, il s'identifie à l'image que l'autre a de lui, et ainsi de suite.

Dans le cadre de la mise en abyme, tous ces reflets entre miroir A et B aboutissent toujours, comme nous l'avons vu au chapitre 2.10, à la création d'un nouveau miroir C – conjonction du miroir A et B – où il est désormais difficile de distinguer quel était l'original et quel la copie (Dickmann, 2019, p. 12). Les professeures participantes au groupe de discussion ne sont pas forcément lucides du fonctionnement de ce processus ; elles en sont plutôt prisonnières. Prises dans un jeu de reflets, elles ont du mal à distinguer la réalité de ses représentations telles qu'elles se font écho les unes aux autres. D'autant plus que, en suivant la logique économique et pragmatique de hiérarchisation des langues, elles placent le miroir français et le miroir grec sur des échelons différents de l'échelle. Le premier occupe une place supérieure qui reflète des images de soi pourvues du pouvoir spécifique dont cet échelon prépondérant gratifie ceux qui ont la possibilité, capacité, chance etc. de s'y regarder. L'extrait de l'article intitulé « Peurs », de Tahar Ben Jelloun, proposé au groupe de discussion illustre ce cas de figure. Ce qui a rendu cet article particulièrement intéressant à notre étude n'est pas tant les stéréotypes auxquels il a recours que l'attitude d'identification de l'auteur par une langue et culture d'adoption situées sur un échelon supérieur aux siennes propre sur l'échelle de hiérarchie des langues dont a été question précédemment. C'est ce qui explique l'impact de cet article auprès des participantes qui se sont retrouvées face à une situation de projection identitaire qui reflétait la leur. Sortir de ce jeu de reflets est difficile, même pour des personnalités affirmées et reconnues, comme celle de Tahar Ben Jelloun. Tout comme l'écrivain marocain ou franco-marocain – ce qui est différent – les enseignantes de FLE en Grèce accueillent et promeuvent l'image d'elles-mêmes renvoyée par le miroir français sans se rendre forcément compte que ce faisant, leur stratégie de positionnement

identitaire est soumise à un transfert des enjeux idéologiques, politiques et économiques qui marquent le dialogue politique entre les deux pays, un dialogue dont l'objectif peut être impénétrable pour elles à travers la multitude de reflets des représentations, et qui, parfois, au lieu de rendre plus lucide, rend aveugle. Barricades de protection contre les stéréotypes de sa propre culture, les représentations reflétées sont aussi les barres de la prison de ces miroirs en dialogue qui résultent à de fausses représentations – et à leur transmission. Ce qui est censé rendre plus fort le sujet regardant, finit ainsi par rendre plus faible – ce qui est d'ailleurs reflété par l'acquiescement des stéréotypes négatifs sur la Grèce et les Grecs par les participantes qui, néanmoins, affirment ne pas se sentir assujetties au contenu de ces stéréotypes qui concernent les « autres » Grecs.

Plus précisément, pour ce qui relève de la première hypothèse – que les professeurs Grecs de FLE allaient reconnaître les stéréotypes reproduits sur les Grecs et la Grèce dans les publications françaises de l'époque – elle a peut-être été confirmée – du moins en partie – d'une part, mais d'autre part, cela a été fait d'une manière qui l'a effectivement infirmée. Si ces stéréotypes négatifs ont pu être identifiés et parfois présentés comme fortement perturbants, voire offensants, il y a eu dans une large mesure une identification avec ces stéréotypes, plutôt qu'une condamnation de ceux-ci – ce qui était inattendu.

Tout comme nous ne nous attendions pas non plus à ce que les représentations positives des professeurs Grecques de FLE de la France restent complètement inébranlables après la crise économique grecque et à l'issue de la lecture des articles présentés, remplis de stéréotypes négatifs. Cela ne s'est pas produit non plus ; ce qui notre deuxième hypothèse, à savoir que les représentations positives des professeurs Grecques de FLE seraient affectées par les stéréotypes diffusés dans les médias français, a été réfutée. On pourrait même dire que l'hypothèse a été « doublement » réfutée car les représentations positives de la France par les professeurs Grecques de FLE n'ont pas été affectées même chez celles qui ont été les destinataires d'attitudes discriminatoires traumatiques. Il semble, comme nous l'avons dit dans le chapitre 2.3 concernant l'interprétation des données recueillies, que les représentations des enseignantes soient liées à des images iconiques si fortes, comme ceux de la Révolution française et de la République, et que le jeu de la mise en abyme rend plus fortes encore, au point de rendre les enseignantes irréductibles face à leur positionnement initial de francophilie invétérée. Ce qui peut paraître au moins paradoxal.

La seule hypothèse qui a été confirmée est la troisième : à savoir que les stéréotypes des

uns et représentations des autres se nourrissent d'une relation complexe entre la France et la Grèce, une relation qui évolue de manière à favoriser la culture autant de stéréotypes que des représentations, depuis fort longtemps. Grâce à l'esquisse de recours historique des représentations à travers lesquelles la France a perçu la Grèce et sa culture depuis la Renaissance, nous avons pu constater que ces représentations et les stéréotypes entre les deux peuples qui les nourrissent et fixent les règles du dialogue entre les deux ont une histoire séculaire et qu'ils se forment à travers le temps dans une logique de mise en abyme. La condition préalable à ce jeu de réflexions de l'un sur l'autre est que les deux peuples entrent en contact d'une manière ou d'une autre, que ce soit à un niveau théorique, imaginaire ou réel. De telles occasions ont été nombreuses dans l'histoire entre les deux peuples, comme nous l'avons vu. Au cœur de ces contacts se trouve le fait qu'à des moments différents de l'histoire un des deux peuples a assumé le statut de modèle pour l'autre.

Mais quand on observe quelque chose, on lui projette les images de nos représentations préexistantes. C'est une façon de ramener ce qu'on perçoit à notre univers mental (Nicolaidis, 1992, p. 97). Comme le note François Hartog (1980) dans son *Miroir d'Hérodote*, se développe ainsi une « rhétorique d'altérité » durant laquelle :

Dire l'autre, c'est le poser comme différent, c'est poser qu'il y a deux termes *a* et *b* et que *a* n'est pas *b* ; soit, il existe des Grecs et des non-Grecs. Mais la différence ne devient intéressante qu'à partir du moment où *a* et *b* entrent dans un système [...] Soit il existe des Grecs et des Barbares. Dès lors que la différence est dite ou transcrite, elle devient significative, puisqu'elle est prise dans les systèmes de la langue et de l'écriture. Commence alors ce travail, incessant et indéfini comme celui des vagues se brisant sur une grève, qui consiste à ramener l'autre au même [...]

À partir de la relation fondamentale qu'instaure entre deux ensembles la différence significative peut se développer une rhétorique de l'altérité que vont déployer les récits qui parlent avant tout de l'autre, les récits de voyage au sens large. Un narrateur, appartenant au groupe *a*, va raconter *b* aux gens de *a* ; il y a le monde où l'on raconte et le monde que l'on raconte ; comment, de manière persuasive, inscrire le monde que l'on raconte dans le monde où l'on raconte : tel est le problème du narrateur. Il est confronté à un problème de *traduction*. (p. 225)

C'est le « problème » principal auquel sont confrontés les enseignants/es d'une langue étrangère dans leurs classes. Ils/elles doivent transmettre, traduire en effet, un monde étranger et sa culture à un groupe de personnes qui veut entrer en contact avec lui et l'apprendre. Mais outre le fait que des stéréotypes positifs sur une culture étrangère sont transmis dans une classe de langue – pour motiver l'apprentissage et minimiser le choc culturel – nous avons pu constater que les enseignants/es sont eux-mêmes soumis à des représentations nourries de stéréotypes qui peuvent être très forts. Myopes aux enjeux idéologiques du processus et aveugles à la faiblesse que ce processus affecte à leur pouvoir d'individu et d'enseignant/e, ils/elles enseignent en restant fermes, quoi qu'il arrive, pour diffuser une image d'eux-mêmes qui répond aux représentations de l'autre – un phénomène de mise en abyme.

Compte tenu de cette constatation, et du fait qu'un impératif important de l'école d'aujourd'hui est l'ouverture à l'autre, nous pensons qu'il est nécessaire d'inclure dans la formation des formateurs, notamment des ceux qui enseignent les langues vivantes, un volet sur les bons et les mauvais usages des stéréotypes. Le défi est de taille mais à l'instar d'Amireault (2017, p. 49) nous pensons que « c'est à la fois le rôle et le devoir de la didactique des langues-cultures de proposer cet espace de discussion essentiel pour affiner la vision de l'Autre ».





## BIBLIOGRAPHIE

### DIDACTIQUE

**AMIREAULT, V & LUSSIER, D.** (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire. *Langues et Sociétés*, (45). [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note\\_recherche/langues\\_societes\\_numero45.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf).

**AUGER, N.** (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Éditions Modulaires Européennes.

**AUSTIN, J.L.** (1962). *How to Do Things with Words, The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. New York : Oxford University Press, trad. fr. de G. Lane (1970). *Quand dire c'est faire*, coll. « L'ordre philosophique ». Éditions du Seuil.

**BARTHES, R.** (1970). L'ancienne rhétorique. *Communications*, 16, 172-223. <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236>.

**BARTMINSKY, J.** (2017). What does it mean for stereotypes to 'reside' in language? Dans A. Dabrowska, W. Pisarek, G. Stickel (dir.), *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the ENFIL Conference 2016 in Warsaw*. Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.

**BEACCO, J.-C.** (2001). Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes. *Langue française*, (131), 89-105. <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1038>.

**BEACCO, J.-C.** (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.

**BENVENISTE, E.** (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.

**BERELSON, B.** (1952). *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press.

**BORG, S.** (2018). Teacher's Beliefs and Classroom Practices. Dans Garrett, P ; Cots, J. (dir.), *Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge.

**BOURDIEU, P.** (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

**BYRAM, M. & ZARATE, G.** (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Conseil de l'Europe.

**CASTELLOTTI, V., & MOORE, D.** (2002). *Représentations Sociales des Langues et*

*Enseignements*. Conseil de l'Europe.

**COTTON, N.** (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas du Taïwan. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (168), 445-458.

**DEBONO, M.** (2012). Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. Dans M. Debono, et C. Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel herméneutique et interventions didactiques* (avec les contributions de Martine Abdallah-Preteceille, Lorenzo Bonoli, Marc Debono, Jacques Demorgon, Cécile Goï, Elmar Holenstein, Didier de Robillard, Denis Simard). Editions Modulaires dans la coll. Proximités Didactique (dirigée par L. Collès et S. Lucchini), 131-168.

**DERVIN, F., SUOMELA-SALMI, E.** (2007). Solidité et liquidité des stéréotypes d'étudiants universitaires finlandais de FLE. Dans H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (tome 3, Éducation, École, Didactique, Actes du Colloque International de Montpellier, 65-79). L'Harmattan.

**GU, J.** (2009). Theorizing about intercultural communication: Dynamic semiotic and memetic approaches to intercultural communication (a commentary). Dans G. M. Chen & R. Heisy (dir.), *Intercultural Communication Research* (109-115). Higher Education Press.

**HALL, S.** (1997). Codage/Décodage. Dans P. Beaud, P. Flichy, D. Pasquier, L. Quéré (dir.), *Sociologie de la communication*, 1(1), 59-71. Réseaux Reader CNET.

**HENRY, P., MOSCOVICI, P.** (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 3(11), 36-60. doi: 10.3406/lgge.1968.2900.

**HOUGHTON, S. A., FURUMURA, Y., LEBEDKO, M. AND LI, S.** (dir.). (2013). *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*. Cambridge Scholars Publishing.

**HOUGHTON, S. A.** (2013). Managing Stereotypes through Experiential Learning. Dans Stephanie Ann, S., Yumiko, F., Maria, L. and Song, L (dir.), *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education* (p. 158-178). Cambridge Scholars Publishing.

**HUFEISEN, B., NEUNER, G.** (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Éditions du Conseil de l'Europe.

**JENSEN, K.** (1995). *The Social Semiotics of Mass Communication*. Sage Publications.

**LEBEDKO, M.** (2013). Theory and Practice of Stereotypes in Intercultural Communication. Dans Stephanie Ann, S., Yumiko, F., Maria, L. and Song, L (dir.),

*Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education* (p. 4-23). Cambridge Scholars Publishing.

**MELO-PFEIFER, S., CHIKA, A.** (2020). Multimodal Linguistic Biographies of Prospective Foreign Language Teachers in Germany: Reconstructing Beliefs About Languages and Multilingual Language Learning in Initial Teacher Education. *International Journal of Multilingualism*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2020.1753748>.

**MELO-PFEIFER, S.** (2019, novembre). Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère. *EL.LE*, 8 (3), 587-610.

**MOCHET, M.A., CINTRAT, I.** (1995, décembre). De quelques formes de stéréotypie dans le discours. Dans M. Martins-Baltar, (dir.), *Cahiers du français contemporain. La locution en discours*, (2), 119-135.

**MULLER, N.** (1998). 'L'allemand, c'est pas du français!' Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. IRDP et LEP.

**MULLER, N. & DE PIETRO, J-F.** (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? : questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-64). Crédif-Essais, Didier.

**NIKOU, T.** (2007). L'enseignant de FLE devant un défi : démontrer ses stéréotypes vis-à-vis de l'Autre. Dans H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (tome 3, Éducation, École, Didactique, Actes du Colloque International de Montpellier, 195-202). L'Harmattan.

**PERREFORT, M.** (1997). Et si on hachait un peu de paille? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel*, 27, 51-62.

**PORSCHER, L.** (1995). *Le Français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette Éducation.

**SCOLLON, R. & RCOLLON, S. W.** (2000). *Intercultural Communication : A discourse approach*. Foreign Language Teaching and Research Press.

## REPRÉSENTATIONS ET STÉRÉOTYPES

**ABRIC, J.-C.** (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Presses Universitaires de France.

**ALLPORT, G.W.** (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

**AMOSSY, R., HERSCHBERG PIERROT, A.** (2016). *Stéréotypes et Clichés : langue, discours, société*. Armand Colin.

**BABAD, E. Y.** (1983). *The Social Self : Group Influences on Personal Identity*. Sage.

**BAR-TAL, D. ET TEICHMAN, Y.** (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict: representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge University Press.

**BONARDI, C. ET ROUSSIAU, N.** (1999). *Les représentations sociales*. Dunod.

**BOTTOM, P. W. ET DEJUN, K. J.** (2007). *The Palimpsestic Syndrome in Management Research: Stereotypes and the Obliteration Process*. ResearchGate.

**CROTEAU, D. ET HOYNES, W.** (2013). *Media/Society : industries, images, and audiences* (5e éd.). SAGE Publications.

**DALLENBACH, L.** (1977). *Le récit spéculaire : essai sur la mise en abyme*. Seuil.

**DENNIS, E. E.** (2011). Preface. Dans Ross, S. D. and Lester, P. M. (dir.), *Images that injure. Pictorial Stereotypes in the Media* (3e éd.). ABC-CLIO, LLC.

**DURKHEIM, E.** (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse, Le système totémique en Australie* (5<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.

**FISKE, S.** (1993). Controlling Other People: The Impact of Power on Stereotyping. *American Psychologist*, 621-628. doi : 10.1037//0003-066X.48.6.621.

**GRIMARD, C.** (2011). *LA MISE EN ABYME DE LA REPRÉSENTATION. Essai sur l'abyme de l'œuvre et de l'ipséité* [thèse de doctorat, Université Laval Québec et Université Sophia Antipolis Nice. <https://www.collectionscanada.gc.ca> › vol2 › QQLA.

**GUIMELLI, C.** (dir.). (1994). *Structures et transformations des représentations Sociales*. Delachaux et Niestlé.

**GUIMELLI, C., ROUQUETTE, M. L.** (1994). Cognition sociale et histoire. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformation des représentations sociales* (p. 255-266). Delachaux et Niestlé.

- HARTOG, F.** (1980). *Le miroir d'Hérodote. Essais sur la représentation de l'autre*. Gallimard.
- HERSCHBERG PIERROT, A.** (1994). Histoire d'« idées reçues ». *Romantisme*, 24(86), 101-120.
- HERZFELD, M.** (2002). The Absent Presence: Discourses of Crypto-Colonialism. *The South Atlantic Quarterly*, 101(4), 899-926. Duke University Press.
- HOGG, M., A., ET VAUGHAN, G., M.** (2010). *Essentials of Social Psychology*. Pearson Educated Limited.
- HOPKINS, N., REGAN, M. ABELL, J.** (1997). On the context dependence of national stereotypes: Some Scottish data. *British Journal of Social Psychology*, 36 (4), 553-563. The British Psychological Society.
- JODELET, D.** (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Presses Universitaires de France.
- JOST, J.T. & BANAJI, M.R.** (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- LESTER, P.M. ET ROSS, S.D.** (2003). *Images that injure: pictorial stereotypes in the media* (2ème éd.). Greenwood Publishing Group.
- LEWIS B.** (1993). La Question de l'Orientalisme. *Le Retour de l'Islam*. Gallimard.
- LEYENS, J.P., YZERBYT, V. ET SCHADRON, G.** (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Pierre Mardaga.
- LIEPACH, M., MELISCHEK, G. ET SEETHALER, J.** (2007). Jewish Images in the Media. *Relation*, (n.s. vol. 2). Austrian Academy of Sciences Press.
- LIPPMANN, W.** (1922). *Public Opinion* (First Free Press Paperbacks Edition with a forward by Ronald Steel). Free Press Paperbacks.
- MADON, STEPHANIE & GUYLL, MAX & ABOUFADEL, KATHY & MONTIEL, EULICES & SMITH, ALISON & PALUMBO, POLLY & JUSSIM, LEE.** (2001). Ethnic and National Stereotypes: The Princeton Trilogy Revisited and Revised. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (8) 996-1010.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167201278007>.
- MASSIGNON, L.** (1952). L'Occident devant l'Orient. Primauté d'une solution culturelle. *Politique étrangère*, (2), 13-28. doi : <https://doi.org/10.3406/polit.1952.6244>.

**MCGARTY, C., YZERBYT, V. & SPEARS, R.** (2002). *Stereotypes as explanations : the foundations of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.

**MOORE, J. R.** (2006). Shattering stereotypes: A lesson plan for improving student attitudes and behavior towards minority groups. *The Social Studies* (ERIC Accession # EJ744210), 35-39.

**MOORE, D.** (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraire théorique et trajets méthodologiques. Dans Danièle, M. (dir.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, modèles, données Et méthodes* (7-22). Crédif-Essais, Didier.

**NICOLAIDIS, D.** (1992). *D'une Grèce à l'autre. Représentation des Grecs modernes par la France révolutionnaire*. Les Belles Lettres.

**PAPASARANTOPOULOS, P.** (2012). *Mythes et Stéréotypes sur la Crise Grecque*. Epikentro.

**SAID, E.** (2005). *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Seuil.

**SALÈS-WUILLEMIN, E.** (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod.

**SCHADRON, G.** (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. <http://journals.openedition.org/urmis/220>.

**STEEL, C. M.** (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.

**TAJFEL, H.** (1981). *Human Groups & Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.

**TAJFEL, H.** (1978). The structure of our Views about Society. Dans Tajfel H, Fraser, C. (dir.), *Introducing to social psychology: an analysis of individual reaction and response*. Penguin Books, p. 302-324.

**TAJFEL, H.** (1969). Social and cultural factors in perception. Dans G. Lindzey, E. Aronson (dir.), *The Handbook of Social Psychology* (2e ed., vol. 3). Reading Massachusetts, Addison-Wesley.

**TZOGOPOULOS, G.** (2013). *The Greek Crisis in the Media. Stereotyping in the International Press*. Ashgate.

**TODOROV, T.** (2002, octobre). Sous le regard des autres. *Sciences Humaines*, (131). [https://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres\\_fr\\_2658.html](https://www.scienceshumaines.com/sous-le-regard-des-autres_fr_2658.html).

**TODOROVA, M.** (2011). *L'imaginaire des Balkans*. Éditions de l'EHESS.  
**Vidal- Naquet, P.** (1990). Paris-Athènes et retour. Dans Vidal-Naquet (dir.), *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Flammarion.

**WINDISCH, U.** (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. Dans D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*. PUF.

## **SCIENCES HUMAINES**

**ABOUT, E.** (1863). *La Grèce Contemporaine* (5<sup>e</sup> ed.). Hachette.

**AVGOUSTINOY, O.** (1994). *French Odysseys. Greece in French Travel Literature from the Renaissance to the Romantic Era*. The Johns Hopkins University Press.  
**Αυγουστίνου, Ο.** (2003). *Ιδανικά Ταξίδια. Η Ελλάδα στη γαλλική ταξιδιωτική λογοτεχνία 1550-1821*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

**BADOLLE, M.** (1926). *L'abbé Jean-Jacques Barthélémy (1716-1795) et l'hellénisme en France dans la seconde moitié du XVIIIe siècle*. Presses Universitaires de France.

**BASCH, S.** (1995). *Le Mirage grec : La Grèce moderne devant l'opinion française depuis la création de l'École d'Athènes jusqu'à la guerre civile grecque : 1856-1946*. Hatier.

**BENOIT, C.** (2008). Quand "je" est un autre. À propos d'Une belle matinée de Marguerite Yourcenar. *RELIEF: Revue Électronique de Littérature Française*, 2 (2), 145-160. 10.18352/relief.150.

**BERTRAND, L.** (1897). *La Fin du classicisme et le retour à l'antique dans la seconde moitié du XVIIIe siècle et les premières années du XIXe en France*. Arthème Fayard & Cie.

**BOOKES, M., JONES, N. P., Vliegenthart, R.** (2020). Newsworthiness and story prominence: How the presence of news factors relates to upfront position and length of articles. *Journalism*, 1-19.

**BOYATZIS R.E.** (1998) *Transforming Qualitative Information*. Sage.

**BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2012) Thematic analysis. Dans H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (éd), *APA handbook of research methods in psychology, Vol: 2 Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, 57-71. American Psychological Association.



**BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

**BRISLIN, R.** (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interactions*. Pergamon.

**BURNOUF, E.** (1869). La Grèce en 1869. *Revue des Deux Mondes*. LXXXI.

**CAMUS, A.** (1946). Prométhée aux Enfers. *Messages de la Grèce* (numéro spécial).

**CASSOU, J.** (1946). Message. *Messages de la Grèce* (numéro spécial).

**CHATEAUBRIAND, F. R.** (1869). *Itinéraire de Paris à Jérusalem* (édition revue par M. de Cadoucal). J. Lefort.

**CHATEAUBRIAND, F. R.** (1815). *Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes et modernes*. Cox et Baylis.

**CHOISEUL-GOUFFIER A.** (1782). *Voyage pittoresque de la Grèce*. Fontainebleau.

**CODOL, J-P.** (1975). « Effet PIP » et conflit des normes. *L'Année psychologique*, 75(1), 127-145.

**COLLINGTON, T.** (2010/3). Au carrefour du lisible et du visible. *Ekphrasis* mise en abyme dans *Les Gommages* et *La Jalousie*. *Roman 20-50*, (hors série n° 6), 35-50.

**CORAY A.** (1803). *Mémoire sur l'état actuel de la civilisation dans la Grèce*. Scholar Select.

**CRESWELL, J. W., CRESWELL, J. D.** (2018). *Research Design. Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approach* (5e éd). Sage.

**CROTTY, M.** (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.

**DÉPRET, E. ET FISKE, S.** (1993). Social Cognition and Power : Some Cognitive Consequences of Social Structure as a Source of Control Deprivation. Dans G. Weary, F. Gleicher, et K. Marsh (dir.), *Control Motivation and Social Cognition*. Springer-Verlag.

**DICKMANN, I.** (2019). *The Little Crystalline Seed. The ontological Significance of mise en Abyme in Post-Heideggerian Thought*. Suny Press.

**DMITRIEV, M.** (2009/3). L'Europe « latine » et l'Europe « orthodoxe » : dimensions d'altérité. *Revue historique* (651), 645-670. <https://www.cairn.info/revue-historique-2009-3-page-645.htm>.

- DOISE, W.** (1976). *L'articulation psychosociologique. Les relations entre groupes*. De Boeck.
- ERICKSON, C.** (1976). *The Medieval Vision*. Oxford University Press.
- FAIRCLOUGH, N.** (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge Polity Press.
- FESTINGER, L.** (1954). A Theory of Social Construction Process. *Human relations* 7(2), 117-140.
- FISCHER, G.N.** (1987). *Les concepts fondamentaux de psychologie sociale*. Dunod.
- GEANAKOPOLOS, D. J.** (1962). *Greek Scholars in Venice : Studies in the Dissemination of Greek Learning from Byzantium to Western Europe*. Harvard University Press.
- GEBHARDT, E.** (1911). *Souvenirs d'un vieil Athénien*. Bloud et C<sup>ie</sup>.
- GIDE, A.** (1946). Reconnaissance à la Grèce. *Messages de la Grèce* (numéro spécial).
- HALL, S.** (1982). The rediscovery of 'ideology': Return of the repressed in media studies. Dans M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran and J. Woollacott (dir.), *Culture, society and the media*. Methuen.
- HANSEN, A., COTTLE, S., NEGRINE, R., & NEWBOLD, C.** (1998). *Mass communication research methods*. Macmillan.
- HODGEN, M.** (1964). *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. University of Pennsylvania Press.
- HOUSSEYE, H.** (1879). *Athènes, Rome, Paris – L'Histoire et les Mœurs*. Calmann Lévy.
- HUGHES, D. AND DUMONT, K.** (1993) Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology* 21(6): 775–806.
- KREUGER, R. A.** (1998) *Analyzing and reporting focus group results. Focus group kit, Volume 6*. California: Sage.
- KRISTELLER, P. O.** (1979). *Renaissance Thought and its Sources*. Columbia University Press.
- LASWELL, H. D., LERNER, D. & DE SOLA POOL, I.** (1952). *The comparative study of symbol: an introduction*. Stanford University Press.
- LASWELL, H. D.** (1948). The structure and function of communication in society. Dans Bryson (dir.), *The communication of ideas* (37-51). Harper and Row.

- LERNER, M.J.** (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum.
- LINCOLN, Y. S., LYNHAM, S. A. & GUBA, E. G.** (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd., p. 97–128). Sage.
- MACNAMARA, J.** (2005). Media content analysis: Its uses, benefits and Best Practice Methodology. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 6(1), 1– 34.
- MARTINO, P.** (1906). *L'Orient dans la littérature française*. Librairie Hachette.
- MASTRO, D.** (2009). Dans Nabi, R. L., Oliver, M. B. (dir.), *The Sage Handbook of Media Processes and Effects*. Sage.
- MERTENS, D. M.** (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- MILES, M. & HUBERMAN, M.** (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- MERLIER, O.** (1934). *Athènes moderne*. Belles Lettres.
- MONTESQUIEU CH.** (1834). *Œuvres Complètes*. Firmin Didot Frères.
- MORGAN, D. L.** (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage.
- NEUENDORF, K.** (2017). *The content analysis guidebook*. SAGE Publications.
- NEUMAN, W. L.** (2009). *Social research methods : Qualitative and quantitative approaches* (7<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon.
- NEWBOLD, C., BOYD-BARRETT, O. ET VAN DEN BULCK, H.** (2002). *The media book*. Arnold.
- OULIÉ, M. ET SAUSSURE, H.** (1926). *La Croisière de « Perlette ». 1700 milles dans la mer Égée*. Hachette.
- PATTON, M.** (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- PINKER, S.** (2003). *The blank state. The modern denial of human nature*. Penguin Books.
- POLITIS, N.G.** (2010). *Liberté et autorité. Principes constitutifs de la philosophie sociale* (2<sup>ème</sup> ed.). Édition Privée. Πολίτης, Γ.Ν. (2010). *Ελευθερία και εξουσία. Καταστατικές αρχές κοινωνικής φιλοσοφίας* (Β' Έκδοση). Ιδιωτική Έκδοση.

**POTTER, W. & LEVINE-DONNERSTEIN, D.** (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284. <https://doi.org/10.1080/00909889909365539>.

**POUQUEVILLE, F.C.H.L.** (1805). *Voyage en Morée, à Constantinople, en Albanie et dans plusieurs autres parties de l'Empire othoman, pendant les années 1798, 1799, 1800 et 1801*. De Marchant.

**REINACH, J.** (1879). *Voyage en Orient* (tome second). Charpentier.

**SHOEMAKER, P. J., REESE, S. D.** (1996). *Mediating the Message : Theories of Influences on Mass Media Content* (2<sup>e</sup> éd.). Longman.

**SMITH, J. E.** (2005). Content Differences Between Print and Online Newspapers [mémoire de Master, University of South Florida]. *Graduate Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/868>.

**SMITHSON, J.** (2007). Using focus groups in social research. Dans P. Alaasuurtari, L. Bickman, J. Brannen (dir.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (p. 356-371). Sage.

**SPENCER, T.** (1986). *Fair Greece Sad Relic. Literary Philhellenism from Shakespeare to Byron*. Denise Harvey & Company.

**SPON, J.** (1678). *Voyage d'Italie, de Dalmatie, de Grece et du Levant : fait aux années 1675 et 1676*. Antoine Cellier le fils.

**STEWART, E. & BENNETT, M.** (1991). *American Cultural Patterns*. Intercultural Press Inc.

**ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ.** (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

**VIDAL-NAQUET P.** (dir.), *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Flammarion.

**VOLTAIRE.** (1829). *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations. Avec préfaces, avertissements, notes, etc. par M. Pichot* (vol. I).

**VOLTAIRE FR.** (1827). *Œuvres Complètes* (t. II). Baudoin Frères.

**VOLTAIRE.** (1819). *Œuvres Complètes. Dictionnaire Philosophique* (t. II). Imprimerie de Chapelet.

**WESTBY, C. BURDA, A. AND MEHTA, Z.** (2003, 1 avril). Asking the Right Questions

in the Right Ways: Strategies for Ethnographic Interviewing. *The ASHA Leader*, 8, 4  
17. <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/leader.FTR3.08082003.4>.

**WILLIG, C.** (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή* (μτφρ. Ε. Αυγήτα, επιμ. μτφρ. Ε. Τσέλιο). Gutenberg.

### **DICIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES**

**ELLIGAN, D.** (2008). Stereotypes. *Encyclopedia of race, ethnicity and society*.

**HAMILTON, D. & NEVILLE UHLES A.** (2000). Stereotypes. *Encyclopedia of Psychology*, 7, 466-469.

**LE PETIT ROBERT.** *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour pour 1987. Dictionnaires Le Robert.

## ANNEXES

### Axes de discussion et questions

#### 1er Axe : Présentation des participants

- Pourriez-vous nous parler de votre parcours en tant que professeur de français?
- Comment avez-vous choisi ce métier?

#### 2e Axe : Représentations de la langue et culture françaises

- Que pensent les Grecs, selon vous, de la langue et de la culture françaises?
- Quelles sont, selon vous, les raisons / les origines de ces perceptions?
- Comment ces perceptions, influencent-elles l'enseignement-apprentissage du français en Grèce?

#### 3e Axe : La crise économique

- Y a-t-il, selon vous, des événements politiques récents qui ont influencé les rapports franco-helléniques? Lesquels? De quelle façon?
- Quelles étaient, selon vous, les réactions des pays européens concernant la crise économique de 2010?
- Comment cela vous a-t-il influencé en tant que prof de français?
- Comment vous vous informiez à l'époque des réactions des autres pays?

#### 4e Axe : La presse

- Est-ce que vous lisez des journaux francophones? Lesquels?
- Est-ce que vous lisiez des journaux francophones à l'époque de la crise de 2010?
- Est-ce que vous vous souvenez des quelques articles de l'époque?
- Est-ce que ces articles vous ont influencé en tant que prof de français?

#### 5e Axe : Les extraits

- Que pourriez-vous dire de ces extraits?
- Lequel est, selon vous, intéressant? Pour quelles raisons?
- Que pensez-vous de l'image de la Grèce reflétée dans ces extraits?
- Est-ce que le contenu de ces extraits vous influence? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
- Envisageriez-vous d'utiliser dans la classe des articles de ce type afin d'enseigner quelques objectifs? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?



## Transcription du groupe de discussion en grec

B : Λοιπόν για να σας βάλω έτσι λίγο μέσα στο κλίμα το θέμα της διατριβής είναι η πρόσληψη από τους Έλληνες καθηγητές γαλλικής γλώσσας των στερεοτυπικών εικόνων που αναπαρήγαγε ο γαλλικός Τύπος για την Ελλάδα τα 3 πρώτα χρόνια της κρίσης από το 10 μέχρι το 12, είναι τα χρόνια που έχουνα τα δύο πρώτα μνημόνια και η περίοδος που εξετάζω πάει μέχρι και το καλοκαίρι του 12 που είχαμε και τις διπλές εκλογές, φαντάζομαι δεν τις έχετε ξεχάσει. Τώρα δεν πάω παρακάτω γιατί βασικά έκανα την αίτηση το 13, δηλαδή την πρόταση την είχα κάνει το 13, δηλαδή... αλλιώς άμα ήξερα ότι θα ακολουθήσει και τρίτο μνημόνιο και είχα κάνει πιο μετά την πρόταση, μπορεί να είχαμε και τα τρία μνημόνια μέσα.

Λοιπόν στα πλαίσια αυτής της έρευνας θα κάνουμε αυτή τη συζήτηση η οποία θα γίνει με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Δηλαδή θα έχουμε κάποιες στάνταρ ερωτήσεις που θα σας κάνω, αναλόγως όμως με τις αλληλεπιδράσεις που ελπίζω να δημιουργηθούν, θα έχουμε την ευκαιρία να ξεφύγουμε από αυτές τις ερωτήσεις και να πούμε και ό,τι άλλο θέλουμε να πούμε. Και βέβαια, εννοείται πως δεν υπάρχουν έτσι λάθος και στις απαντήσεις, εδώ θα θέλουμε να δούμε αντιλήψεις σας, απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες έτσι και τα λοιπά.

Λοιπόν είναι γύρω από πέντε άξονες η συζήτηση στημένη. Ο πρώτος άξονας αφορά εσάς τις καθηγήτριες, θα μου πείτε κάποια πράγματα για εσάς. Ο δεύτερος την εικόνα που πιστεύετε ότι έχουνε οι Έλληνες για τη γαλλική γλώσσα και τον πολιτισμό, ο τρίτος άξονας αφορά την οικονομική κρίση, ο τέταρτος τον Τύπο, και ο 5ος αφορά κάποια αποσπάσματα του Τύπου που θα σας δώσω. Με το που τελειώσουμε τις ερωτήσεις του τέταρτου άξονα μετά θα σας κάνω θα σας πασάρω εδώ στο chat ένα αρχείο Word το οποίο είναι ένα φύλλο A4 δηλαδή μπρος-πίσω που έχει κάποια επιλεγμένα αποσπάσματα από αυτή την περίοδο των τριών ετών από... Να το πούμε από τώρα, να πούμε και εκείνη τη στιγμή άμα χρειάζεται, πολιτικές εφημερίδες και οικονομικές.

Ωραία, ξεκινάμε με τη σειρά που θέλετε, αν θέλετε να μου μιλήσετε για το πώς ξεκινήσατε ως καθηγητές καθηγήτριες μάλλον Γαλλικών, πώς διαλέξατε αυτό το επάγγελμα...

IM: Δώσε εσύ το λόγο...

B: Οκ. Έλα I. εσύ που ξεκίνησες...

IM: Επέλεξα τα γαλλικά γιατί ήτανε μία δεύτερη μητρική μου και ήθελα να επιλέξω κάτι εύκολο, δεν ήταν ακριβώς ναι... απλά δεν ήταν έτσι τα πράγματα, γιατί το είχα αλλιώς στο μυαλό μου, αλλά γενικά την... την εκπαίδευση την ήθελα από μικρή. Δηλαδή θυμάμαι ότι έπιανα στην Αφρική τα Αφρικανάκια και τους μάθαινα Ελληνικά γιατί μου άρεσε να μαθαίνω άλλες γλώσσες σε άλλους και το θεωρούσα πάντα κάτι noble. Δεν ξέρω πώς το λένε στα ελληνικά...

B: Ευγενές.

IM: Ναι, δηλαδή το να μπορείς να μεταδώσεις τη γνώμη σου σε κάποιον και τον πολιτισμό, κάποιον άλλον πολιτισμό, όχι απαραίτητα τα γαλλικά, το είχα γενικά στο μυαλό μου αυτό, αλλά τα γαλλικά ήτανε γιατί ήταν κάτι πιο οικείο σε μένα και μπορούσα να το μεταδώσω πιο εύκολα, από αυτή την άποψη... Είναι σαν να ανοίγεις σε έναν άλλον κόσμο, σαν να αλλάζεις και εσύ ο



ίδιος, σαν να ανοίγεις ένα παράθυρο σε μία άλλη νοοτροπία σε έναν άλλο τρόπο σκέψης και αυτό για μένα είναι... είναι... richesse, πλούτος ναι;

B: Άλλος; Να διαλέξω εγώ;

A: Θα συμφωνήσω απόλυτα με τη... απόλυτα... Για διαφορετικούς λόγους εγώ ξεκίνησα, δεν ήταν η μητρική μου γλώσσα, αλλά με προσέγγισε το ίδιο πράγμα και εμένα, δηλαδή ένιωθα την ανάγκη να ανακαλύψω μία άλλη κουλτούρα, έναν άλλο πολιτισμό και αυτή η κομψότητα που έβγαζε η γαλλική γλώσσα σε συνδυασμό με ό,τι έχει γύρω της και το ιστορικό της στοιχείο και όλο, ήταν κάτι που με γοήτευσε πολύ. Εγώ... ουσιαστικά παρασύρθηκα σε όλο αυτό από τον παππού μου αρχικά γιατί είχε ακούσματα έντονα της γαλλικής γλώσσας και στη συνέχεια με την καθηγήτριά μου και ήταν... η πρώτη μου, η δεύτερη είχα βάλει τότε; Ή η πρώτη ή η δεύτερη επιλογή μου ήταν, αλλά ο λόγος ήταν αυτός, να ανακαλύψω μία άλλη κουλτούρα, να... το έβρισκα και σαν μία ευκαιρία να ταξιδέψω, ίσως να μου ανοίξουν ευκαιρίες να ταξιδέψω που μου άρεσε πάρα πολύ... και φυσικά το κομμάτι της εκπαίδευσης δηλαδή ήξερα ότι θέλω να είμαι στην εκπαίδευση έτσι κι αλλιώς. Αυτό το είχα αποφασίσει.

B: Από μικρή ηλικία δηλαδή;

A: Ναι, από μικρή ηλικία. Μου άρεσε πάρα πολύ το να μεταδίδω γνώσεις, να δω, να βλέπω τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών,... να μπορέσω και εγώ να μεταφέρω με τη σειρά μου κάτι, αυτό.

B. Νομίζω κι εσύ I. είπες από μικρή ηλικία ότι θες να το κάνεις αυτό.

IM: Ναι ναι από 6-7 χρόνων Το δηλαδή έπαιρνα πίνακα και τους μάθαινα εκεί. Και μάλιστα μια Αφρικανούλα είχε μάθει άπταιστα τα ελληνικά και δεν έλεγε τίποτα γιατί θέλει να ακούει τι λένε οι Έλληνες ξέρω γιατί ήταν πολύ στον κύκλο μας αυτή η Αφρικανούλα. Ναι...

B: M;...

M: Εγώ, τι να πω εγώ... Ανέκαθεν είχα έτσι μια... με τράβαγε το να γνωρίζω το διαφορετικό, το καινούργιο, το άγνωστο, γιατί καθότι η μητέρα μου κατάγεται από τη Βουλγαρία, αν και τα  $\frac{3}{4}$  της ζωής της μέχρι τώρα είναι στην Ελλάδα, από μικρή πήγαινα, οπότε αυτό το διαφορετικό, αυτό το... το κάτι καινούργιο, το πώς λειτουργούν ο διαφορετικός πολιτισμός, όλα αυτά, πάντα με ιντρίγκαρε. Όποτε σε ό,τι και αν έκανα έψαχνα να βρω πώς ακριβώς θα μπορούσα να προσεγγίσω και να γνωρίσω και μετά να εξηγήσω και να μεταδώσω το κάτι διαφορετικό που βίωνα και εγώ η ίδια. Ήτανε πολύ... και φυσιολογική και φυσική ή αφύσικη επιλογή μου, να διαλέξω αυτό το επάγγελμα καθότι ήμουν από θετική κατεύθυνση, οπότε στις Πανελλήνιες είχα άλλους στόχους και σκοπούς. Η πρώτη μου επιλογή ήτανε μοριακή βιολογία την οποία δεν μπόρεσα να πιάσω, ναι, παρόλα αυτά προτίμησα να χάσω μόρια και σαν 3η επιλογή είχα βάλει τη γαλλική γλώσσα για το λόγο αυτό ακριβώς ότι, ήξερα πώς να προσεγγίσω μια διαφορετική κουλτούρα, έναν διαφορετικό πολιτισμό, δεν φοβόμουν να « μπω μέσα », δεν το έβλεπα σαν κάτι απόμακρο λόγω της τριβής που είχα με μια άλλη δεύτερη χώρα, γλώσσα, πολιτισμό και τα σχετικά. Όποτε από μικρή όταν μάθαινα σε φροντιστήρια τις ξένες γλώσσες, η αγγλική με άφηνε πάντα παγερά αδιάφορη, η γαλλική με είχε γοητεύσει, οπότε μαθαίνοντάς την είχα και αυτήν την τριβή και την περιέργεια να μάθω τι άλλο γίνεται πέρα από αυτό που μπορώ να διαβάσω σε μια

πρόταση. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μου αρέσει να αναλύω τα πράγματα, να τα μεταδίδω, να τα εξηγώ, μου αρέσει να ξέρω ότι κάποιος έμαθε κάτι από μένα, παντρεύτηκαν αυτοί οι δύο παράγοντες και βγήκα μια καθηγήτρια γαλλικής. Σαν 3η επιλογή την είχα πάντως, δεν ήταν η πρώτη μου, αυτό να το... αλλά πάντα με φανταζόμουν σε ένα κομμάτι που θα έχω ανθρώπους γύρω μου, θα μιλάμε όλοι μαζί, δεν θα μιλάω μόνο εγώ, θα εξηγούμε, θα μαθαίνω, θα μαθαίνουν, και αυτό που ξέρω θα... μεταφέρεται, θα το βίωναν... Πάντα προσπαθώ να τους μεταδώσω και το βίωμα, όποια γλώσσα κι αν διδάσκω, πάντα... Δηλαδή τα βιώματα που έχω και από τη βουλγαρική πάντα τα μεταφέρω, πάντα φέρνω παραδείγματα, πάντα κάνω συγκρίσεις και νομίζω ότι πάνω κάτω αυτοί είναι οι λόγοι.

I: Ακούω με πολύ ενδιαφέρον, κάπου... κάπου συγκλίνουν οι motivations που έχουμε όλες και συγκλίνουν στο εξής: ότι η γαλλική γλώσσα είναι σίγουρα η γλώσσα που αγαπάμε πολύ. Δηλαδή αυτό κιόλας βγήκε σαν αποτέλεσμα του *mémoire* που είχα κάνει... ένα από τα αποτελέσματα είναι ότι όσοι ασχολούνται με τα γαλλικά αγαπάνε πάρα πολύ αυτήν τη γλώσσα, τον ήχο της, το τι κρύβεται από πίσω κτλ, οπότε το ίδιο ισχύει και για μένα. Από 14 χρονών Γ Γυμνασίου ήξερα δύο πράγματα, ήξερα ένα πράγμα: ότι θέλω να διδάσκω, δηλαδή είχα καταλάβει ότι αυτό θέλω να κάνω, ήταν σαφές, ούτε καν με απασχόλησε κάτι άλλο. Ναι, ήθελα να γίνω αρχιτέκτονας αλλά ήξερα ότι δεν το καταφέρνω γιατί είναι από άλλη κατεύθυνση κι εγώ δεν είχα αυτήν την... *compétence*, ούτε στα μαθηματικά, ούτε σε αυτά, τα θετικά. Οπότε, ήταν διδασκαλία. Θα ήθελα να ήμουν φιλόλογος, αλλά πάλι αυτό ήταν κάτι που ήταν πάρα πολύ δύσκολο εκείνη την εποχή να μπορέσεις να πετύχεις στην Αθήνα και στην Ελληνική Φιλολογία, κι έτσι το επόμενο βήμα ήταν η γαλλική Φιλολογία, που μπορούσα λόγω καλών γαλλικών. Είχα εξαιρετικές δασκάλες στο γαλλικό Ινστιτούτο όταν πήγαινα και νομίζω ότι αυτό είναι ένα κίνητρο, γιατί θες να προχωρήσεις σε αυτό που βλέπεις να γίνεται και αν είναι πρότυπά σου οι δάσκαλοι, κάπως είναι αυτό... μετράει σαν ένας λόγος για να κάνεις κι εσύ το ίδιο. Εμείς τότε, εκείνη την εποχή, μιλάω για δεκαετία του 70, αυτά που κάναμε, δεν τα κάνανε για δεκαετίες μετά στα σχολεία. Δηλαδή, είχαμε *dossier écologie*. Στην Ελλάδα την δεκαετία του 70, 75-76-77 που λέω τώρα, ούτε ξέραν τι σημαίνει η λέξη. Εκείνη την εποχή λοιπόν εμείς είχαμε ένα ολόκληρο *dossier écologie* και έπρεπε να μελετήσουμε τι είναι αυτό το πράγμα και πολλά άλλα, να μην μακρυγορώ. Οπότε, ο δρόμος ήταν η γαλλική Φιλολογία, και μετά... σε φροντιστήριο και μετά άνοιξα το δικό μου, το οποίο κράτησα 30 χρόνια. Άρα τελικά, η επιλογή μου ήταν να κάνω ξένες γλώσσες, να ασχολούμαι γενικά με τις ξένες γλώσσες, κι εγώ να διδάσκω γαλλικά, γιατί θεωρούσα πως το πιο ζωντανό κομμάτι της εκπαίδευσης ήταν αυτό το ζωντανό που υπάρχει όταν διδάσκεις γλώσσες, ή όταν διδάσκεσαι. Γιατί όταν ήμουν φοιτήτρια ας πούμε εγώ μάθαινα ιταλικά παράλληλα, μετά έμαθα ισπανικά, άρα για μένα ήταν το πιο ζωντανό πράγμα να μαθαίνεις και να διδάσκεις γλώσσες.

B: E;

E: Εγώ είμαι παιδί δασκάλου, ήταν δεδομένη η πορεία νομίζω, από έναν πολύ μάχιμο εκπαιδευτικό... Πολύ εμπνευσμένη από την πορεία του, τις ιστορίες του, έχω ζήσει στο σχολείο μαζί του από πολύ μικρό παιδάκι. Δηλαδή από το νηπιαγωγείο θυμάμαι ότι δεν ξεκόλλαγα ποτέ από τον πατέρα μου... Ήμουν μέσα στην αίθουσα μαζί του, ήμουν στο γραφείο καθηγητών μαζί του... στο σπίτι που ερχόμασταν πάλι άκουγα συνέχεια τις ιστορίες για την εκπαίδευση από τότε που εκείνος σπούδαζε μέχρι και σήμερα, η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μια μεγάλη εξιστόρηση αυτών των γεγονότων... Ένας πάρα πολύ μάχιμος εκπαιδευτικός που μέχρι και σήμερα με

εμπνέει και ήταν δεδομένο ότι θα επέλεγα έναν τέτοιο δρόμο. Όσον αφορά τα γαλλικά, πάλι δική του επιλογή (γέλιο) ήταν να στραφώ στα γαλλικά, από 3-4 χρονών παιδάκι... Με είχαν γράψει οι γονείς μου στο Γαλλικό Ινστιτούτο στην Τενέδου τότε που είχε ένα παράρτημα... γιατί τότε υπήρχαν και τα παραρτήματα, και πήγαινα γαλλικά από 4 χρονών παιδάκι και τέλος πάντων, οι γονείς μου ήταν πάρα πολύ εμπνευσμένοι από τις αρχές της Δημοκρατίας, της γαλλικής Δημοκρατίας, της Γαλλικής Επανάστασης, της γαλλικής κουλτούρας, ειδικά ο πατέρας μου κτλ, οπότε πραγματικά, με έστρεψαν προς τα εκεί και ήταν λίγο δεδομένο για μένα ότι θα ακολουθούσε όλη αυτή η πορεία, δηλαδή... δεν θα μπορούσα ποτέ να φανταστώ τον εαυτό μου στα 18 μου χρόνια χωρίς τη Γαλλία, τη γαλλική γλώσσα, ή όλα αυτά τέλος πάντων που είχα από μικρό παιδί, δεν θα μπορούσα να ξεφύγω ποτέ απ' το χώρο του σχολείου... Έτσι επελέγη η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού γαλλικής γλώσσας, ήταν η πρώτη μου επιλογή στις Πανελλαδικές, την έπιασα, από τότε είμαι εκεί, δεν έχει αλλάξει αυτό ποτέ σταθερά, και πρέπει να πω βέβαια εδώ ότι είχα και μια άλλη... έτσι κατεύθυνση, ανέφερε η Μ. πριν την κατεύθυνση των θετικών. Η αλήθεια είναι ότι το μυαλό μου δούλευε πάντα θετικόστροφα (γέλιο), αν μπορούμε αν το πούμε έτσι σε εισαγωγικά... Ναι είχα μια τριβή με τα μαθηματικά, με ενέπνεε πολύ η χημεία, τέλος πάντων ακόμη έχω αυτήν την τάση, ακόμη διαβάζω μαθηματικά, τα έκανα λίγο πράξη και στην έρευνα... Δεν θα μπορούσα λοιπόν να μην ακολουθήσω αυτόν τον δρόμο του σχολείου.

B: Άρα το *liberté égalité fraternité* της γαλλικής σημαίας έπαιξε το ρόλο του ε;

E: Έπαιξε ρόλο μεγάλο ως προς τους γονείς μου οι οποίοι όντως με γαλούχησαν έτσι... ήταν δεδομένο ότι κι εγώ μετά στη ζωή δηλαδή, ζούσα σε αυτό το σπίτι που είχε αυτές τις αρχές και της ελληνικής και της γαλλικής δημοκρατίας, οπότε ήμουν ένα... ένα μείγμα αυτού του πράγματος, το οποίο το ζούσα και από τον πατέρα μου που ήταν εκπαιδευτικός, πολύ μάχιμος και από την μητέρα μου που ήταν νομικός, τώρα βέβαια είναι συνταξιούχος πια, το ζούσα όλο αυτό, είναι δεδομένο ότι κάπως έτσι θα... ήταν δεδομένο δηλαδή, δεν μπορούσα αλλιώς, ήμουν μαζί του συνέχεια μέσα στην τάξη, μέσα στα... στην αίθουσα των καθηγητών, τα άκουγα όλα... Και μετά στο σπίτι πάντα εξιστόρηση των γεγονότων σε σχέση με την εκπαίδευση, την παιδεία, δηλαδή τα έχω ζήσει όλα. Δηλαδή από την ημέρα που γεννήθηκα, δεκαετία 80, δεκαετία 90, 2000 όλα, είναι αυτό, είναι η εκπαίδευση. Σε έναν συνδυασμό με τη γαλλική γλώσσα λοιπόν και όλες αυτές τις αρχές ήταν δεδομένο ότι θα πήγαινα προς τα εκεί. Και αυτό και έγινε.

I: Επιτρέπεται να σας δείξω κάτι;

B: Μάλιστα, ασφαλώς.

Δείχνει σε κάδρο το *Déclaration des droits de l'Homme*.

I: Ήταν το δώρο που μου έκανε ο μπαμπάς μου όταν πήρα το πτυχίο μου. Ο μπαμπάς μου ήταν ηλεκτρολόγος (βούρκωσε την ώρα που το έλεγε).

B: Και σου έκανε δώρο τη χάρτα... Πολύ ωραίο. Ν, δεν ξέρω, με...

N: Περίπου το ίδιο. Κι εγώ από πολύ μικρή ήθελα να γίνω καθηγήτρια, ποτέ δεν μου πέρασε από το μυαλό να κάνω κάτι άλλο. Από το Δημοτικό, 6η Δημοτικού ήξερα ότι ήθελα να διδάξω. Μετά

στο Γυμνάσιο όταν ήμουν είχα μια πάρα πολύ, φοβερή φιλόλογο, και αυτή κυρίως με ενέπνευσε να γίνω καθηγήτρια, να θελήσω να γίνω καθηγήτρια. Αρχικά ήθελα να γίνω φιλόλογος, δεν ξέρω γιατί, δεν ήμουν καλή σε κανένα φιλολογικό μάθημα, αλλά λόγω της καθηγήτριάς μου αυτής ήθελα να γίνω φιλόλογος. Μετά μού πέρασε πολύ γρήγορα αυτό και κατάλαβα ότι ήμουν πιο πολύ των γλωσσών. Είχα πάρα πολύ καλές καθηγήτριες αγγλικών και γαλλικών και αυτό βοήθησε πάρα πολύ. Εγώ ήθελα πιο πολύ αγγλικά, η αλήθεια είναι ότι ήμουν των αγγλικών από... από την αρχή. Αλλά στις Πανελλήνιες προφανώς τα αγγλικά ήταν... η Αγγλική ήταν... ούτε εγώ θυμάμαι πόσα μόρια ήταν... 20.000 κάτι τέτοιο, δεν υπήρχε περίπτωση να μπω ποτέ και η γαλλική ήταν η 2η μου επιλογή, η οποία, τα λατρεύω τα γαλλικά, απλά λατρεύω τα αγγλικά λίγο παραπάνω. Και μπήκα στο γαλλικό, τελείωσα το γαλλικό, και μετά αποφάσισα να κάνω, επειδή είχα κάνει γαλλικά, να δουλέψω ως καθηγήτρια γαλλικών. Αργότερα, ναι μεν μπήκα πάλι στο αγγλικό με κατατακτήριες, και τώρα είμαι καθηγήτρια γαλλικών στην Αγγλία. Επομένως κάνω το επάγγελμα που αρχικά σπούδασα, αλλά τα αγγλικά είναι η γλώσσα μου κυρίως...

B. Βρήκες έναν συνδυασμό... τελικά όλα τα 'κανες... Και στην Αγγλία και τα γαλλικά...

N. Ναι. Κι εμένα μου αρέσει πάρα πολύ αυτό που... να βλέπω πώς συνδέονται όλες οι γλώσσες, πώς μπορείς να μάθεις μια γλώσσα έχοντας μια άλλη και τα παιδιά εδώ πέρα, ειδικά τα Αγγλάκια δεν καταλαβαίνουν ποτέ γιατί κάνουν γαλλικά, γιατί πρέπει να μάθουν γαλλικά, απαντάω αυτήν την ερώτηση «γιατί κάνουν γαλλικά» «γιατί πρέπει να μάθουν γαλλικά», κάθε μέρα τουλάχιστον 10 φορές και είναι πάρα πολύ διαφορετικό εδώ πέρα το κλίμα των μαθητών που μαθαίνουν γαλλικά από την Ελλάδα. Καμία σχέση. Τα παιδιά εδώ πέρα δεν... δεν καταλαβαίνουν, ούτε οι γονείς τους δεν καταλαβαίνουν γιατί είναι καλό να μάθουν γαλλικά η μια ξένη γλώσσα...

B: Αφού ξέρουν τη *lingua franca* της εποχής...

N: Ακριβώς. Και όταν τους εξηγώ ότι υπάρχουν πάρα πολλοί πολιτισμοί στον κόσμο οι οποίοι... και άνθρωποι... που είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε επικοινωνήσουμε με άλλους ανθρώπους και να καταλάβουμε το *background* (sic) τους και όλα αυτά δεν το καταλαβαίνουν. Μόνο όταν τους εξηγήσω εγώ ότι, ούτε εγώ ήξερα γαλλικά αρχικά και έμαθα, μόνο τότε κάνουν μια σύνδεση - «α, η καθηγήτριά μας ούτε εκείνη ήξερε γαλλικά αλλά έμαθε, σε σημείο που μπορείς να διδάξεις γαλλικά» - μόνο τότε αρχίζει κάτι να τους κάνει στο μυαλό και να καταλαβαίνουν ότι, «α τελικά, ίσως είναι καλό, ούτε εγώ ξέρω γαλλικά τώρα, ούτε η καθηγήτριά μου ήξερε όταν ήταν στην ηλικία μου, και... κάπως έτσι. Αλλά... ναι πάντα ήθελα να διδάξω γλώσσες, και να είμαι σε τάξη με πολλά παιδιά, και βλέπω... βλέποντας τα παιδιά, ακόμη και τα λίγα παιδιά που τους αρέσουν να μαθαίνουν, και να αρχίζουν να επικοινωνούν στα γαλλικά, να γράφουν και τέτοια και να με ρωτάνε, (διακοπή σύνδεσης) να κάνουν ερωτήσεις για τη Γαλλία για όλα αυτά είναι πάρα πολύ... πώς το λένε, ποια είναι η λέξη...

B: Πες το όπως σου έρχεται.

I: Ενθαρρυντικό.

N: Ενθαρρυντικό, ναι αυτό.

B: Πώς; Ενθαρρυντικό;

I: Ενθαρρυντικό, ναι. Ναι δεν μου ρχεται άλλη λέξη. Satisfaisant.

B: Ικανοποιητικό, σε ικανοποιεί. Μάλιστα, ωραία... Να κάνω την ερώτηση πριν μου φύγει... Δηλαδή πιστεύεις, τώρα αυτό είναι δική σου ερμηνεία, ότι ένα ενδιαφέρον που βλέπεις στα παιδιά στην Αγγλία εντέλει για να μάθουν τα γαλλικά μπορεί να έχει σχέση και με το επαγγελματικό; Δηλαδή μόλις τους λες, «εγώ δεν ήξερα γαλλικά και έμαθα και να, τα διδάσκω», μπορεί να το βλέπουν έτσι;

N: Στην αρχή όταν πρέπει να επιλέξουν τι μαθήματα θα κάνουν στα GCSE τους κάνουμε pitch το μάθημα μου διδάσκουμε εμείς και πρέπει να το πουλήσουμε με έναν τρόπο που είναι ενδιαφέρον γι αυτούς. Κι εγώ τους λέω συνέχεια ότι «εγώ ήρθα στην Αγγλία, επειδή... μπόρεσα να έρθω στην Αγγλία επειδή ξέρω αγγλικά και διδάσκω γαλλικά επειδή ξέρω γαλλικά, επομένως ήξερα δύο γλώσσες για να δουλέψω σε αυτό το επάγγελμα στην Αγγλία». Μερικά παιδιά, μερικά πολύ λίγα, θα σκεφτούν, «ναι καλή ιδέα». Κυρίως το σκέφτονται, τους λέω, «όταν εγώ ήμουν στην ηλικία σου, 8 χρονών, δεν μιλούσα γαλλικά, έπρεπε να διαβάσω και να σπουδάσω και όλα αυτά για να φτάσω σε σημείο να διδάξω γαλλικά κι αυτοί σκέφτονται, οκ, ούτε εγώ ξέρω γαλλικά τώρα, αλλά ίσως μπορώ να μάθω επειδή η καθηγήτριά μου που διδάσκει τώρα γαλλικά, ούτε εκείνη ήξερε τότε». Κάπως έτσι το σκέφτονται. Αλλά τα περισσότερα αγγλικά, βασικά έχει να κάνει με το σοσιοοικονομικό (sic) της περιοχής που είμαι, δεν έχουν ιδιαίτερες... φιλοδοξίες. Όποτε τους λέω, μπορείς να δουλέψεις στη Γαλλία, στον Καναδά, οπουδήποτε, λένε δεν θέλω να πάω πουθενά αλλού, θα μείνω εδώ.

IM: Πες τους για την Disneyland. Αυτό πιάνει (γέλια).

N: Αλλά και η απάντησή τους όταν τους λέω ότι μπορείς να επικοινωνήσεις με Γάλλους είναι ότι, «όλοι μιλάνε αγγλικά, δεν πειράζει που δεν ξέρω γαλλικά».

B: Να ρωτήσω αν θες να πεις... Όταν λες socio... Σε ποια περιοχή είσαι δηλαδή; Θεωρείται;...

N: Είμαι νοτιανατολικό Λονδίνο...

B: Το οποίο θεωρείται ότι δεν είναι;...

N: Ότι είναι πιο χαμηλής εκπαίδε... Οι γονείς δεν είναι πολύ... Δεν έχουν την εκπαίδευση... Είναι αρκετά... Δεν έχουν καλές δουλειές... αρκετά χαμηλό βιοτικό επίπεδο.

B: Μάλιστα. Οκ προχωράμε παρακάτω. Σε γενικές γραμμές τι πιστεύετε ότι πιστεύουν οι Έλληνες για την γαλλική γλώσσα και την κουλτούρα, ποιες είναι οι εικόνες που έχουν για τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα;

A: Οι Έλληνες καθηγητές; Ή οι Έλληνες;...

B: Οι Έλληνες, οι Έλληνες.

M: Τι ηλικίας Έλληνες; Τι ηλικίας;...

B: Εεεμ...

M: Μπορούμε να πούμε δηλαδή για κάθε ηλικία τι πιστεύουμε; Γιατί άλλο πιστεύει ένα παιδί που μαθαίνει τη γαλλική στο σχολείο και άλλο ένας άνθρωπος 50,60,70 χρονών.

I: Έχει δίκιο η M., γιατί ίσως πρέπει να το διαχωρίσουμε ανά γενιές. Είναι άλλο πράγμα οι άνω των 60, έχουν άλλη εικόνα, είναι άλλο πράγμα 40-60, και άλλο πράγμα η νέα γενιά 18-35 κάπως...

B: Σύμφωνοι. Αν πιστεύετε ότι μπορείτε να... πείτε γι' αυτές τις ηλικιακές κατηγορίες, πείτε το, ναι, ασφαλώς. Ελεύθερα. I. πες, μιας και έκανες εσύ την παρέμβαση...

I: Ωραία, να πω. Ας το βάλω έτσι σε επίπεδα, όπως το ξεκίνησε η M. και ήταν πολύ εύστοχο... Λοιπόν... Οι παλαιότερες γενιές θεωρούσαν ότι η γαλλική γλώσσα είναι μια γλώσσα ανώτερου κοινωνικού επιπέδου. Άρα μαθαίνοντας κάποιος γαλλικά, αυτομάτως ανεβαίνει σε κοινωνική τάξη. Ήταν μια γλώσσα που... ήταν όχι τόσο επαγγελματικό εφόδιο για εκείνες τις γενιές, όσο ήταν ένα ωραίο προσόν, γνώση, για τις κοπέλες ίσως ήταν προσόν να βρουν καλύτερο γαμπρό κτλ.

B: Το γαλλικά και πιάνο που λέγαμε.

I: Γαλλικά και πιάνο. Οι παλαιότερες γενιές λοιπόν, αυτό κατά τη γνώμη μου είχαν σαν εικόνα για τη γαλλική γλώσσα. Περισσότερο για τις κοπέλες γιατί είναι μια κομψή και εύηχη γλώσσα κτλ και ταιριάζει περισσότερο στις κοπέλες, αυτό ήταν. Η επόμενη γενιά, η γενιά στην οποία ανήκω κι εγώ, δηλαδή ανάμεσα σε 40 και 60, έβαλε μέσα σε αυτά τα προηγούμενα, έβαλε και το επαγγελματικό κομμάτι. Κατάλαβε ότι και επαγγελματικά μπορεί η γλώσσα να είναι χρήσιμη. Όπως επίσης έβαλε και το κομμάτι των ταξιδιών και της επικοινωνίας ανά τον κόσμο. Γιατί η δική μου η γενιά είναι η γενιά που έχει ταξιδέψει πάρα πολύ, περισσότερο από τις νεότερες γενιές, ίσως. Γιατί οι νεότερες γενιές βρέθηκαν με πολλά προβλήματα οικονομικά και και... και έχουν μειώσει πολύ τα ταξίδια. Εμείς ας πούμε όταν ήμασταν πιο νέοι, λέγαμε ότι, ναι, να μάθουμε γαλλικά για να μπορούμε να ταξιδέψουμε στο γαλλόφωνο κόσμο ξέρω γω, να έρθουμε σε επικοινωνία με λαούς που δεν είναι απαραίτητα αγγλόφωνοι και όλα αυτά.

Η νεότερη γενιά καταλαβαίνει ότι, έχω αυτήν την αίσθηση από τους μαθητές μου, από τους φοιτητές κτλ, καταλαβαίνει ότι τα γαλλικά είναι ένα *atout professionnel* πάρα πολύ ισχυρό. Δηλαδή εμείς δεν το καταλαβαίναμε τότε, αλλά η νεότερη γενιά κάπως έτσι το αντιλαμβάνεται: ότι αν θέλει κανείς να στοχεύσει σε πολύ καλές επαγγελματικές θέσεις, τα γαλλικά είναι το κλειδί. Πέρα από όλα αυτά τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν: αγάπη στη γλώσσα, η γλώσσα η οποία συνδυάζεται με πολιτισμούς διάφορους... Στη δική μου τη γενιά ήταν ο γαλλικός πολιτισμός, μετά αυτό άνοιξε. Τώρα οι νεότερες γενιές ενδιαφέρονται γενικώς για πολλούς γαλλόφωνους πολιτισμούς γιατί έχει ανοίξει, και το έχουμε ανοίξει εμείς αυτό, οι καθηγητές. Τώρα λοιπόν τα παιδιά έχουν πολύ έντονη την έννοια της *francophonie*, κάτι που εμείς δεν το είχαμε παλιά. Άρα τώρα λοιπόν είναι... συνυφασμένο με πολιτισμούς γαλλόφωνους και με πολύ καλές επαγγελματικές θέσεις.

B: Στην Ελλάδα; Ή...

I: Παντού παντού παντού... Παντού. Όχι τόσο στην Ελλάδα. Και στην Ελλάδα, αλλά όχι τόσο. Άνθρωποι που θέλουν να φύγουν εκτός Ελλάδας, ξέρουν ότι το ισχυρό τους χαρτί δεν είναι τα αγγλικά, τα οποία είναι δεδομένα, είναι τα γαλλικά. Και άλλες γλώσσες. Αλλά τα γαλλικά στην προκειμένη περίπτωση. Έχω αυτήν την αίσθηση.

B: Α. νομίζω ήθελες κάτι να πεις, σε είδα κάποια στιγμή που...

A: Ναι. Ήθελα να συμπληρώσω για τις πιο παλιές γενιές που ξεκίνησε η I. και έλεγε, έχω μια πολύ μικρή ένσταση λόγω του παππού μου. Επειδή ο παππούς μου ας πούμε ήταν στην εφορία εκείνη την... Ας το τοποθετήσω λιγάκι χρονικά 50κάτι μέχρι αρχές 60, γιατί μετά μπήκε πιο έντονα η Αμερική και άλλαξε λίγο... τα δεδομένα και τις στάσεις... Στις δημόσιες υπηρεσίες τα γαλλικά ήταν πολύ σημαντικό προσόν... και μάλιστα κάποιοι έχοντας γνώση γαλλικών παίρνανε και ανώτερες θέσεις. Ήταν δηλαδή η γλώσσα του εμπορίου και της διπλωματίας και των δημοσίων υπηρεσιών εκείνη την εποχή. Υπερίσχυαν στην Ελλάδα εκείνη τη δεκαετία, του 50 τα γαλλικά σε σχέση με τα αγγλικά. Μετά... με την έλευση της δεκαετίας του 60 μπήκε πιο έντονα το κομμάτι της Αμερικής και των αγγλικών στη συνέχεια. Αυτό, μια μικρή διευκρίνιση...

B: Ενδιαφέρον αυτό που λες...

A: Το έχω ζήσει από την οικογένειά μου, γι αυτό το λέω, το ξέρω... από αυτή την άποψη.

B: Δεν είναι απαραίτητα ένσταση. Νομίζω πως συμπληρώνεις κάτι...

A: Αυτό, ναι ναι ναι... Σε όλα τα υπόλοιπα, συμφωνώ με όσα είπε I. απόλυτα. Και στο κομμάτι της γυναίκας, στη θέση της γυναίκας είχε τη θέση που είπε η I., ήταν κάτι πιο συμπληρωματικό, πιάνο, γαλλικά ισχύει. Αλλά για τους άντρες της εποχής, γιατί δυστυχώς εκείνη την εποχή η γυναίκα δεν είχε τη θέση που έχει σήμερα ας πούμε, ήταν πολύ σημαντικό προσόν. Και στο εμπόριο δε ακόμη πιο σημαντικό... Πρακτικά αυτό που έχω καταλάβει, τα γαλλικά εκείνη τη δεκαετία ήταν ανώτερα από τα αγγλικά. Τα αγγλικά δεν είχαν έρθει τόσο πολύ... Στην Ελλάδα μιλάω έτσι; Για την Ελλάδα. Μετά μπήκαν πιο έντονα.

B: Δεν λέτε κάτι διαφορετικό με την I. εσύ... Η I. του έδωσε μια διάσταση... Πώς να το πούμε... Ότι σε ανέβαζε πιο κοινωνικά απ'ότι κατάλαβα...

A: Ναι, αυτό ισχύει. Και πρακτικά ήταν...

B: Εσύ, ναι, λες ότι ήταν και πρακτικό. Άμα ήξερες γαλλικά είχες καλύτερη θέση.

I: Έχει δίκιο η A. Ήταν η γλώσσα των σιδηροδρόμων, ήταν η γλώσσα των ταχυδρομείων, της διπλωματίας και πολλά άλλα που τώρα μπορεί να μην θυμόμαστε.

A: Το λέω τώρα γιατί οι νέες γενιές έχουν τα αγγλικά πρώτη ξένη γλώσσα και εντάξει... Ισχύει αυτό παντού. Τότε ήταν πρακτικό το θέμα. Τα γαλλικά ήταν η πρώτη ξένη γλώσσα στην Ελλάδα και μετά ήρθαν τα αγγλικά, μετά άλλαξαν οι ισορροπίες. Ξεκίνησε όμως με τα γαλλικά στην

Ελλάδα, όχι με τα αγγλικά... Στα υπόλοιπα συμφωνώ με την Ι. για τις υπόλοιπες γενιές. Για να δώσω κι εγώ τη θέση μου... Ισχύει ότι η δική της η γενιά, όπως και η μαμά μου κτλ ταξίδεψε πολύ περισσότερο. Εμάς μας έπιασε λίγο η οικονομική κρίση και το μαζεύουμε από παντού (γέλια). Προσπαθούμε... Εντάξει... Έχουμε κάποιες ευκαιρίες, αλλά εντάξει... πιο δύσκολα. Αλλά νομίζω ότι και τα παιδιά το βλέπουν θετικά να μάθουν μια ξένη γλώσσα, και τα γαλλικά πάρα πολύ πλέον στην εποχή μας. Τους ενδιαφέρει, καταλαβαίνουν ότι είναι προσόν, το αντιλαμβάνονται.

B: IM. κάτι ήθελες να πεις νομίζω...

IM: Ναι. Ήθελα να αναφερθώ εγώ στα παιδιά πιο πολύ. Και στα παιδιά και στους ενήλικες τους κάνω αυτήν την ερώτηση, «τι είναι για εσάς Γαλλία», είναι από τις ερωτήσεις στάνταρ που θα κάνω στο μάθημα και την έχει μάλιστα και το Rond-Point στο A1 A2 επίπεδο. Και... πάρα πολύ έντονα τα πιο μικρά παιδιά, μαθαίνουν γαλλικά, έχουν τη Γαλλία συνυφασμένη με σύμβολα, με τον Πύργο του Άιφελ, τρελαίνονται για τον Πύργο του Άιφελ, δηλαδή δεν ξέρω παθαίνουν έναν έρωτα με αυτό το... με αυτό το σύμβολο ή με την κουζίνα πάρα πολύ. Δηλαδή τους αρέσει αυτό το διαφορετικό, τα macaron, οι κρέπες, τα... ό,τι έχει να κάνει με τη μαγειρική και πιο νέοι γενικά. Γιατί τους αρέσει πλέον... δεν είναι όπως οι παλιοί που φοβόντουσαν να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό. Οι πιο νέοι, από τη γενιά μας και μετά, τους αρέσει να πειραματίζονται να δοκιμάζουν άλλα πράγματα και για αυτό... μια χώρα, μια γλώσσα είναι και η κουζίνα. Δηλαδή είναι πολύ τα σύμβολα, είναι η κουζίνα, ίσως είναι και η μουσική σε κάποια πράγματα με τον Stromae, τη Zaz, την Indila... Παίζει ρόλο και η μουσική πάρα πολύ δηλαδή γι αυτούς στα γαλλικά είναι και... είναι και ένα motivation για να μάθουν τα γαλλικά. Και θα πρόσθετα όλα τα άλλα που είπαν τα κορίτσια που συμφωνώ και πολύ τα ταξίδια. Δηλαδή στους πιο... στους ενήλικες είναι κυρίως τα ταξίδια, τα παιδιά δεν το καταλαβαίνουν και τόσο πολύ αυτό, εκτός και αν τους πεις, «α θα πάτε Disneyland και θα μπορείτε να μιλήσετε γιατί πολλοί Γάλλοι μπορεί να μην ξέρουν γαλλικά, να μην το 'χουν τόσο πολύ με τα γαλλικά» και τους αρέσει αυτό, μόνο σε στοχευμένα πράγματα άμα τους μιλήσουμε, αυτό και τα ταξίδια, και εννοείται επαγγελματικά και σε όλα τα άλλα συμφωνώ με τα κορίτσια για να μην μακρηγορούμε.

B: Ναι τώρα που είπες και σύμβολα, βλέπω I... πίσω στον τοίχο είναι ένας Πύργος του Άιφελ όταν χτίζεται;...

I: Τη στιγμή που δεν έχει προστεθεί ακόμη το 3<sup>ο</sup> πάτωμα.

B: Ναι βέβαια... Πολύ ισχυρό σύμβολο.

M: Να πω λίγο κάτι γιατί βλέπω ότι περνάει κι ο χρόνος. Αυτό με τα σύμβολα συμφωνώ κι επαυξάνω παρ'όλα αυτά στο πίσω μέρος του μυαλού μου πάντα υπάρχει το γεγονός ότι υπάρχει μια πολύ στερεοτυπική απεικόνιση της Γαλλίας μέσα από τα σύμβολα, κυρίως στο μαθητικό κοινό, Γυμνάσιο Λύκειο, έχουν μια εσφαλμένη εντύπωση για τη Γαλλία κι εκεί πέρα είναι λίγο που δημιουργείται το χάσμα. Ναι μεν, πολύ σωστά συμφωνώ με την Ι., ότι ο Πύργος του Άιφελ, πω πω χαμός και τα σχετικά, παρ'όλα αυτά ιδέα δεν έχουν τι σχέση έχουν οι Γάλλοι με τον Πύργο του Άιφελ και πόσο τον περιφρονούν και πόσο δεν τον θέλανε και όλα αυτά. Επί της ουσίας, είναι λίγο στερεοτυπικό, είναι λίγο μια αρνητική έτσι προσέγγιση για μια γλώσσα, όπως ο κόκορας. Βλέπουν τον κόκορα και γελάνε, «γιατί ο κόκορας να είναι σύμβολο της Γαλλίας;



Πω πω, τι είναι, κότες και κοκόρια; Κοροϊδεύουν». Όταν μάθουν τι συμβολίζει τότε όλα αλλάζουν. Αυτό ως προς τα σύμβολα.

Ως προς την εικόνα που έχουμε ανά δεκαετίες και ανά γενιά για τα γαλλικά, πιστεύω ότι παλαιότερα, στην εποχή που λέγαμε 70-80, τα γαλλικά ήταν πολύ διαδεδομένα αλλά πού, κατά τη γνώμη μου. Σε ανθρώπους οι οποίοι ήταν πιο μορφωμένοι. Δηλαδή ένας νομικός, ένας φιλόλογος, ένας... επαγγέλματα που είχαν ένα κύρος τότε, γιατί όταν μιλάμε για μόρφωση, δεν μιλάμε για τη μόρφωση τη σημερινή, την επιφανειακή. Μιλάμε για μια μόρφωση η οποία... εντάξει, δεν συγκρίνεται παλαιότερα όπως είπε και η Ι. το πώς γίνονταν τα γαλλικά παλαιότερα, πώς γίνονται τώρα, πώς ήταν τότε ένας νομικός, ένας φιλόλογος, ένας καθηγητής, πώς είναι τώρα. Άρα λοιπόν πιστεύω ότι στις παλαιότερες γενιές έδειχνε το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων... και τις αξίες. Δεν είναι τυχαίο και αυτό που είπε η Ε. με τους γονείς της ότι... Φανερά επηρεασμένοι οι γονείς της από τις αξίες, τις δημοκρατικές, τη δημοκρατία τέλος πάντων και όλα αυτά που βγάζει η Γαλλία... είναι σε ανθρώπους μορφωμένους οι οποίοι δεν είναι τώρα της γενιάς μας, είναι κάποιες δεκαετίες πριν από μας. Ως προς το σήμερα, πιστεύω ότι τα παιδιά, ειδικά στο Γυμνάσιο είναι σχεδόν... αδιάφορα για τα γαλλικά, δεν ξέρω πού βλέπουμε αυτήν τη διάθεση να μάθουν, δεν το πιστεύω εγώ αυτό. Και γιατί δεν το πιστεύω; Γιατί, ναι μεν νιώθουν μια ασφάλεια με τα αγγλικά, γι αυτό και υπάρχει μια πίεση φοβερή μέχρι Γ' Γυμνασίου Α' Λυκείου «έχεις καθυστερήσει, δεν έχεις πάρει Proficiency, τι θα κάνεις με τη ζωή σου;», μια τέτοια πίεση μάθε μάθε μάθε, και μετά τι θα μάθεις τώρα 21ο αιώνα 2022, γαλλικά; Να κάνεις τι; Να πας πού; Μάθε γερμανικά, ανοίγει η αγορά. Στρέψου προς άλλα επαγγέλματα, μάθε Κινεζικά, μάθε ιαπωνικά, ρωσικά, δηλαδή, μάθε κάτι άλλο που δεν το ξέρει ο άλλος. Πιστεύω λοιπόν ότι στην ελληνική κοινωνία αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε δεν είναι πάντα να μάθουμε κάτι το οποίο ενδεχομένως μας αρέσει και μας είναι χρήσιμο σε ένα δεύτερο επίπεδο, καλλιέργεια εσωτερική, αλλά είναι πιο πρακτικό. Όταν λοιπόν ο άλλος θα μπορέσει να ικανοποιήσει το βιοποριστικό του, δηλαδή να έχει μάθει τα γερμανικά, και θα έχει πάει στη Γερμανία για να βρει να φάει, γιατί στην Ελλάδα προφανώς δεν θα έχει βρει δουλειά με τα προσόντα που έχει, τότε ίσως να το σκεφτεί να κάτσει να μάθει μια άλλη γλώσσα, η οποία θα του προσφέρει μια εσωτερική μόρφωση και καλλιέργεια.

Παρ' όλα αυτά πιστεύω ότι όλες οι γενιές και οι πιο μικρές και οι μεγαλύτερες, νιώθουν την ανάγκη να μαθαίνουν ξένες γλώσσες, και ότι πλέον πιστεύω ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα, υπάρχει μια αναζωπύρωση της θέλησης του να μάθει κάποιος γαλλικά. Θεωρώ εγώ. Κάτι το οποίο δεν υπήρχε πρωτότερα, πώς να το πούμε, και στα δημόσια σχολεία τόσα τμήματα γερμανικών ανοίξανε, τόσα γαλλικών, «οι Γερμανοί είναι πιο μπροστά», καλοπροαίρετα πάντα μιλώντας, αυτοί που διαλέγουν γερμανικά, αυτοί που διαλέγουν γαλλικά. Τώρα όμως το βλέπω και από τις συναναστροφές που έχω στην τάξη, στα μαθήματά μου, βλέπω ότι ξαναέρχεται αυτή η διάθεση, δηλαδή έρχονται και στο χώρο που δουλεύω με ενήλικες, φοιτητές και μη : «γαλλικά, θέλω να πάω, βρίσκω το μέλλον μου στη Γαλλία, θέλω να πάω να σπουδάσω, να συνεχίσω τις σπουδές μου, έχω εμπιστοσύνη στα Πανεπιστήμια, μου αρέσει αυτό που ακούω », μου αρέσει αυτό που είπε και η Ι. αυτή η μουσικότητα της γλώσσας, κάτι το οποίο είναι ανασταλτικός παράγοντας για το Γυμνάσιο που τα αγόρια ντρέπονται να μιλήσουν γαλλικά, γι αυτό και δεν τα θέλουν και πάνε στα γερμανικά που είναι μια πιο αρρενωπή γλώσσα. Αυτό που κάπως με ικανοποιεί είναι ότι πλέον υπάρχει μια πιο κατασταλαγμένη θέληση, κατασταλαγμένη άποψη στο γιατί να μάθεις γαλλικά. Παύω πλέον να ακούω σε μεγαλύτερες ηλικίες, «μαθαίνω γιατί τα ξεκίνησα και είπα να τα τελειώσω» ή «τα ξεκίνησα γιατί ήθελαν οι γονείς μου». «Τα ξεκίνησα γιατί ήθελα, τα ξεκίνησα γιατί θέλω να ασχοληθώ με αυτό, τα ξεκίνησα γιατί μπορώ να το βρω εκεί», είναι η απάντηση που παίρνω πλέον και με κάνει να νιώθω καλύτερα».

Και κάτι τελευταίο. Ότι και η μαμά μου που τώρα είναι 60 χρονών, όταν ήταν δημοτικό, μάθαινε γαλλικά στη Βουλγαρία.

A: Αυτό που είπε η Μ. συμφωνώ. Την δεκαετία θεωρώ... νομίζω έχει να κάνει και με το οικονομικό υπόβαθρο της χώρας. Το εντόπισα κι εγώ. Οι γονείς είχαν την τάση να σπρώχνουν τα παιδιά στα γερμανικά την τελευταία δεκαετία και προσωπικά το τοποθετώ στο κομμάτι των μνημονίων, της θέσης της Μέρκελ, όλη αυτή η πολιτική αναστάτωση που υπήρχε, που ωθούσε κάποιους γονείς να σκεφτούν λίγο πιο... ίσως η Γερμανία τα επόμενα χρόνια κινεί τα νήματα, πρέπει να σπρώξουμε τα παιδιά προς τα γερμανικά. Το είχα εντοπίσει κι εγώ. Όπως επίσης έχω παρατηρήσει ότι τα τελευταία 3-4 χρόνια έχει αλλάξει πάλι αυτό. Νομίζω δηλαδή ότι το γερμανικό κομμάτι κινήθηκε πολύ στην περίοδο των μνημονίων. Υπήρχε αυτή η τάση, έτσι το ένιωσα κι εγώ. Αυτό.

IM: Να πω κάτι πάνω σε αυτό που λέει η Α; Επειδή ήμουν αναπληρώτρια πέρυσι Ναύπλιο και γύρω περιοχές, εκεί έχουν πολύ τουρισμό από Γερμανούς. Επηρεάζει πάρα πολύ ο τόπος που είναι κάποιο παιδί. Και πάρα πολύ και ο γονέας. Πάρα πολλά παιδιά μου λέγανε εγώ, ερχόντουσαν και με πιάνανε, «εγώ θέλω να μάθω γαλλικά, αλλά οι γονείς μου με πείσανε να μάθω γερμανικά γιατί εδώ πέρα πιο πολύ Γερμανούς έχουμε», δηλαδή επειδή έχουμε τουρισμό γερμανικό, τους ενδιαφέρει αυτό. Είναι και αυτό ένας λόγος.

B: Ε. θέλεις να πεις κάτι εδώ και ώρα...

E: Ναι. Θα ήθελα να πω ότι... Θεωρώ ότι κάθε άνθρωπος ο οποίος μαθαίνει μια γλώσσα, μπορεί να είναι... από τα πολύ παιδικά του χρόνια, μια ντοπιολαλιά, δηλαδή, εγώ είμαι πολύ περήφανη για την ντοπιολαλιά που υπάρχει στο χωριό του πατέρα μου, από την οποία επηρεάστηκα σαφώς. Εεεμ... Θέλω να πω, αλίμονο, πόσο μάλλον όταν γίνεσαι καθηγητής ξένης γλώσσας να μην είσαι περήφανος για τη γλώσσα που διδάσκεις ή να μην την αγαπάς. Δηλαδή είναι δεδομένο αυτό. Επίσης, συμφωνώ με τις εικόνες σχετικά με αυτό που λέγαμε, που έλεγε και η I, και η Μ, τι ήταν η γαλλική στις δεκαετίες 70,80, 60, 50 κτλ κτλ. Θα ήθελα όμως να δώσω μια άλλη διάσταση που λίγο την ανέφερε τώρα η Α. ως προς τους καθηγητές γαλλικής. Τι είναι η γαλλική γλώσσα για τους καθηγητές γαλλικής; Από την περίοδο 2009-2022. Είναι μια πάρα πολύ ωραία γλώσσα με την οποία είναι παθιασμένοι, αλλά δεν μπορούν να βρουν δουλειά, τουλάχιστον στην Ελλάδα επειδή δεν υπάρχουν προσλήψεις καθηγητών. Άρα, ένας καθηγητής γαλλικής που ονειρεύεται να διδάξει αυτό που έχει σπουδάσει και το αγαπά πάρα πολύ... και δεν μπορεί να βρει μέσα στη σχολική αίθουσα να το κάνει αυτό, μάλλον βλέπει τα όνειρά του μαραζωμένα και τη γαλλική γλώσσα να τη βλέπει ως τι; Να τη βλέπει... ως ένα τυπικό προσόν, και προσπαθεί να βρει κάποια θέση εργασίας για να μπορέσει να επιβιώσει, γιατί μην ξεχνάμε, έχουμε ζήσει ό,τι έχουμε ζήσει, από το 2009 εγώ θα πω, μέχρι και 2022 που η κρίση είναι πάντα εδώ, δεν πέρασε, ας μην γελιόμαστε, έτσι, τα απότοκα τώρα, τα βλέπουμε. Συνεπώς για μένα υπάρχει και αυτή η παράμετρος που είναι πάρα πολύ σημαντική, το ζούμε και με το Σύλλογο αποφοίτων, από τους 74 απόφοιτους πάρα πολλοί είναι εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας. Προσωπικά πολύ λίγους ξέρω να εργάζονται σε σχολείο, ως αναπληρωτές, ως ωρομίσθιοι, η ωρομισθία δεν υπάρχει πια, στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, το ωρομίσθιο είναι τραγικό. Συνεπώς, πάντα ο εκπαιδευτικός με μεράκι δουλεύει, αλλά το θέμα είναι ότι πέρα από όλα αυτά που λέμε, την αγάπη, το πάθος, τελικά μήπως το πάθος πηγαίνει στα σκουπίδια, γιατί δεν υπάρχουν προσλήψεις και οι άνθρωποι καταλήγουν να αναγκάζονται να βρουν κάτι άλλο για να φάνε;

B: Άρα λοιπόν, εσύ βάζεις έναν κοινωνικο-οικονομικό παράγοντα, ότι λόγω εντέλει αυτό που έχεις σπουδάσει και θες να το μοιραστείς... θες να διδάξεις γαλλικά, δεν... δεν... καταλήγεις να μην το κάνεις και μένει απλά μια δική σου προσωπική κατάκτηση...

IM: Έχει δίκιο η E. Είναι απογοήτευση, για πολλούς.

E: Γιατί είναι πάρα πολλοί απόφοιτοι του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Το θέμα είναι τι κάνουν όλοι αυτοί οι απόφοιτοι. Δηλαδή αν σκεφτεί κάποιος πόσους απόφοιτους έχουμε φτιάξει από το 1980... καταρχήν το 1984 πήγε η Γαλλική Φιλολογία στη Φιλοσοφική, υπήρχε όμως και από πριν. Αν σκεφτούμε πόσοι είναι οι απόφοιτοι αυτού του τμήματος και αν όλοι αυτοί εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας, που δεν συμβαίνει αυτό, κάποιοι από κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, συμμετέχουν σε φροντιστήρια κτλ - αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει πρόβλημα. Δηλαδή... πολλοί λίγοι είναι αυτοί που διδάσκουν αυτό που έχουν ονειρευτεί και ήταν η γαλλική γλώσσα. Συνεπώς πολύ ωραία η γαλλική γλώσσα, όλοι την αγαπάμε, όλοι έχουμε μεγαλώσει με κάποιες αξίες, κάποιες σταθερές... αλλά από εκεί και πέρα, κατά πόσον αυτό παραμένει, στο πέρασμα του χρόνου, το ίδιο πάθος, ίδια αγάπη, το ίδιο όνειρο;

B: Ναι, το επαγγελματικό... και το σκεφτόμουν επίσης όταν μιλούσε η A. πριν έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί το άλλο το οξύμωρο με την περίπτωση των Γερμανών είναι ότι από αυτούς «φάγαμε» το περισσότερο βρίσιμο μέσα στην δεκαετία 10-20 και αυτήν τη γλώσσα ήθελαν να μάθουν, σύμφωνα με αυτό που είπε η A. Και το βλεπα... Δηλαδή... «Γερμανικά να μάθω. Γιατί; Γιατί εκεί προφανώς « μπορώ να βρω μια δουλειά».

E: Κι επίσης, αυτό που είπε η A. και το λες κι εσύ. Η γερμανική είχε άνθιση τα χρόνια της κρίσης στην Ελλάδα, αυτό είναι δεδομένο. Όμως αυτό που ήθελα να σταθώ είναι ότι έχουμε τώρα μια διетία που προσλαμβάνουμε συνεχώς καθηγητές αγγλικής, που έχουμε βάλει την αγγλική γλώσσα στο νηπιαγωγείο, κτλ. Εάν υποθέσουμε ότι όλες οι γλώσσες είναι ίσες, εγώ προσωπικά το έχω αυτό ως αρχή μου, παρ'όλα αυτά, για την Ελλάδα φερ' ειπείν η αγγλική γλώσσα είναι ανώτερη των άλλων γλωσσών. Και φαίνεται αυτό από την προσβασιμότητα που έχουν οι καθηγητές αγγλικής φιλολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους καθηγητές γαλλικής που δεν έχουν πια. Είναι ξεκάθαρο αυτό. Πέρα από κάποιους ανθρώπους που έχουν... πώς να το πω... την τύχη να εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία ή κάποιοι να είναι αναπληρωτές, κάποιοι... Τους βλέπουμε με τον φακό. Παίρνει 10, παίρνει 20, παίρνει 30; Μέχρι εκεί...

N: Εγώ ήθελα να προσθέσω κάτι σε αυτό που είπε η M. πριν, συμφωνώ τελείως. Για παράδειγμα ο παππούς και η γιαγιά μου... έχει να κάνει με το μορφωτικό επίπεδο των παλαιών γενιών ξεκάθαρα. Ο παππούς και η γιαγιά μου για παράδειγμα έμεναν σε ένα πολύ μικρό χωριό, δεν είχαν μόρφωση απ το σχολείο, Πανεπιστήμιο και τα σχετικά, είχαν πάει μόνο Δημοτικό ξέρω γω, κάτι τέτοιο. Δεν είχαν καμία... κανένα λόγο να μάθουνε γαλλικά στο χωριό που έμεναν και είχαν άλλα σοβαρότερα προβλήματα για παράδειγμα. Και δεν πρόκειται να κέρδιζαν κάτι αν μάθαιναν γαλλικά, δεν γινόταν κιόλας, δεν υπήρχαν και... δεν είχαν τη δυνατότητα (διακοπή σύνδεσης)

B: Ν., έλα ναι, έκανε μια μικρή διακοπή. Στο «δεν είχαν δυνατότητα» έμεινε.

N: Ναι. Δεν είχαν την δυνατότητα να μάθουν και δεν υπήρχε και λόγος στο χωριό που ήταν. Ο πατέρας μου για παράδειγμα δούλευε από πάρα πολύ μικρή ηλικία, πήγαινε σε νυχτερινό σχολείο, επειδή ο δικός του πατέρας δεν του επέτρεψε να... να μάθει... να πάει σε κανονικό σχολείο και να μάθει γλώσσες παρ'όλο που στο νυχτερινό σχολείο που ήταν του είχαν πει ότι είναι τόσο καλός στο σχέδιο για παράδειγμα που πρέπει να πάει με υποτροφία στην Αμερική για αρχιτέκτονας και ο πατέρας του του είπε όχι (μικρή διακοπή βίντεο)

B: Το ξαναλές αυτό Ν; Πάλι κόπηκε.

N: Συγγνώμη.

B: Δεν φταις εσύ.

N: Ο παππούς μου είχε πει στη θεία μου ότι, εκείνη ήξερε δύο γλώσσες, αγγλικά και γερμανικά. Της είχε πει, θα μάθεις εσύ στον αδελφό σου, τον πατέρα μου... (διακοπή και πάλι).

M: Ν. μήπως να κλείσεις το βίντεο;

Κλείνει το βίντεο

N: Εεεε... Με ακούτε καλύτερα τώρα;

B: Ναι ναι για πες.

N: Ο παππούς μου, ο πατέρας του μπαμπά μου δεν ήταν καθόλου της μόρφωσης και της εκπαίδευσης... Δεν ήθελε τα παιδιά... ήταν πιο πολύ της δουλειάς. Ήταν απλά τα παιδιά να συμβάλλουν στο σπίτι. Και η θεία μου μορφώθηκε, πήγε σε Πανεπιστήμιο και τα σχετικά και έμαθε αγγλικά και γερμανικά. Και ο πατέρας μου είπε στη θεία μου ότι εκείνη θα μάθει στον πατέρα το δικό μου αγγλικά, επειδή δεν χρειάζεται να πληρώνουν για δύο παιδιά γλώσσες, δεν χρειάζεται... ένα παιδί είναι αρκετό να μάθει και μετά αυτό μπορεί να μάθει στα αδέρφια του. Επομένως υπάρχει αυτή η... Και ο πατέρας μου τώρα είναι 75 χρονών, επομένως μιλάμε για εκείνη τη γενιά, επομένως αν το μορφωτικό επίπεδο δεν υπήρχε, δεν υπάρχει... κανένα ενδιαφέρον για να μάθουν γλώσσες τα παιδιά γαλλικά ή οτιδήποτε άλλο.

Το άλλο που ήθελα να πω, που είπε η Μ. για το Γυμνάσιο, ότι τα παιδιά δεν έχουν ενδιαφέρον. Όταν πήγαινα εγώ σχολείο, κανένας ενδιαφέρον δεν υπήρχε. Γαλλικά ήταν η «ώρα του παιδιού». Κανένας δεν ενδιαφερόταν για τίποτα. Η μόνη φορά που έχω δει παιδιά να ενδιαφέρονται για μάθημα είναι σε φροντιστήρια και σε ιδιαίτερα. Και αυτό φαντάζομαι γιατί πληρώνουν οι γονείς. Επομένως, πρέπει να κάνουν κάτι και πρέπει να... και που συνήθως είναι τα παιδιά που ενδιαφέρονται για το... δεν είναι μεγάλες οι τάξεις, είναι μικρές τάξεις, άρα κάπως πρέπει να ενδιαφερθούν επειδή οι γονείς πληρώνουν γι αυτά. Ναι...

I: Παίρνω το νήμα από αυτό που είπε η Ν... Αλλά από πριν ήθελα να πω το εξής. Αυτό που λέει λοιπόν ότι όντως, δεν μαθαίνουν γαλλικά, ας σκεφτούμε ότι περάσαν πολλές στρατιές καθηγητών, κυρίως καθηγητριών γαλλικής που χάλασαν πάρα πολύ όλη την εικόνα της

γλώσσας. Αποθαρρύναν πολλούς μαθητές να θέλουν να μάθουν γαλλικά. Στο μυαλό τους, οι σαν κι εμένα και λίγο νεότεροι έχουν ότι καθηγήτρια γαλλικών, δηλαδή μια γαλλικού είναι κυρίως μια γεροντοκόρη, μια ξινή, στριμμένη η οποία λέει «γιατί δεν προφέρετε καλά τη γλώσσα», και τέτοια. Αυτό ήταν η εικόνα των γενεών. Το οποίο λίγο έχει αλλάξει τώρα. Αλλά τι βλέπω εγώ, από την εμπειρία μου τι έχει αλλάξει. Βεβαίως, οι νεότερες γενιές είναι πολύ καλύτερες, δεν το συζητάω. Αλλά δεν είναι καλές στη γνώση της γλώσσας. Δηλαδή, οι συνάδελφοι... Καλά δεν συζητάμε για το σχολείο το δημόσιο, για τη δημόσια εκπαίδευση. Εκεί είναι το τίποτα, έτσι; Εκεί δεν ξέρεις με τι να πρωτοπαλέψεις. Με τα βιβλία τα οποία είναι τραγικά; Με το ότι κάνουν δύο ώρες μάθημα την εβδομάδα; Με το ότι είναι η τελευταία τρύπα του Ζουρνά; Ότι είναι dévalorisé (sic) το επάγγελμα πάρα πολύ από τον κόσμο; Εντάξει, τίποτα, έτσι; Τίποτα. Άρα λοιπόν η γλώσσα έχει έναν εχθρό επίσης: τους καθηγητές και τις καθηγήτριες γαλλικών. Εκτός απ' όλα τα άλλα. Άρα ο κόσμος εάν δεν θέλει να μάθει γαλλικά είναι γιατί νομίζει ότι θα πέσει στα χέρια μιας τρελής η οποία θα του λέει, πες "cube" και όχι... Και τέτοια. Και θα το ταλαιπωρεί ένα παιδί, ας πούμε. Και όπως είπαν και στο δικό μας το σχολείο το οποίο εντάξει, είναι, τι να πω τώρα... Δεν είναι ο μέσος όρος σίγουρα, και είναι άριστο ως προς την εξωτερική του εικόνα και για τα γαλλικά. Είπαν λοιπόν, μαθητές μας, θυμάσαι, Ε. που είπε η Ν., ότι παιδιά τα οποία μιλούσαν πολύ καλά γαλλικά, τους λένε οι άλλοι, «πώς μιλάς έτσι; Τι είσαι; Γκέι;» Άρα ακόμη η εικόνα είναι ότι τα γαλλικά είναι για τις γυναίκες και τους γκέι. Σε τι; Στο δικό μας το σχολείο. Σκεφτείτε στον μέσο όρο της Ελλάδας, πάρτε δειγματοληπτικά απόψεις από σχολεία παντού ανά την Ελλάδα. Πάρτε ένα σχολείο, ξέρω γω, στο Πέραμα. Και να τολμήσει ένας να πει, «εμένα μου αρέσουν τα γαλλικά». Θα του πουν, «είσαι αδερφή, αγόρι μου, που σ' αρέσουν τα γαλλικά».

Μ: Συμφωνώ και επαυξάνω σ' αυτό. Συγγνώμη που διακόπτω. Πέρσι που ήμουν στο Περιστέρι, στο Λύκειο ήταν ένα παιδί το οποίο ήταν από την αφρόκρεμα τέλος πάντων της τάξης. Το οποίο δεν σήκωνε χέρι, δεν συμμετείχε... Όποτε έβαζα γραπτό, ήταν άριστο. Ντρεπόταν να μιλήσει μπροστά στους άλλους, ντρεπόταν να δείξει ότι ξέρει και ότι μπορεί να μιλήσει γαλλικά. Ντρεπόταν. Πρώτη λυκείου ήταν αυτό, πέρσι.

ΙΜ: Παιδιά, να πω πάνω κάτι σ' αυτό; Γι' αυτό... Επειδή ήμουν σε τέσσερα σχολεία πέρσι. Υπήρχε τελείως διαφορετική αντιμετώπιση σε κάθε σχολείο. Ένα σχολείο μπορεί να ήταν χάλια, δηλαδή να ήταν τελείως dévalorisé (sic) το μάθημα και σε ένα άλλο να έδειχναν πάρα πολύ ενδιαφέρον τα παιδιά. Πάρα πολύ ενθουσιασμό, σε βαθμό που ακόμα κι εμάς, δηλαδή μου έκανε εντύπωση. Αλλά πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η σχολική κουλτούρα και γενικά το τι... Σαν σχολική κουλτούρα είναι γενικά οι αντιλήψεις και οι ιδέες των εκπαιδευτικών, ακόμα και του διευθυντή. Παίζει πάρα πολύ ρόλο, δηλαδή το πώς θα δώσει την εικόνα του κάθε μαθήματος, ο διευθυντής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτό, μπορεί κι άλλοι εκπαιδευτικοί να dévaloriser (sic), να το μειώνουν το μάθημά μας. Κατά τα άλλα, συμφωνώ απόλυτα με τα κορίτσια. Δηλαδή και αυτό που είπε η Ι., πραγματικά, έχουν κάνει τεράστια ζημιά κάτι παλιότεροι καθηγητές γαλλικών που, στη δική μας τη γενιά τουλάχιστον, τα μισούσαν. Δηλαδή, όσοι φίλοι μου, λένε, «Πω πω, είχα μια απαίσια καθηγήτρια και γι' αυτό τα μισούσα, ξέρω 'γω, τα γαλλικά. Αυτό. Παίζει ρόλο δηλαδή το πώς τους μεταδίδουμε κι εμείς τον ενθουσιασμό μας. Αλλά υπάρχουν όλα αυτά τα προβλήματα που είπε και η Ιωάννα, που θα συμφωνήσω απόλυτα.

Ε: Να πω κι εγώ ότι συμφωνώ με αυτά που είπε η Ι. και η Μ., και τώρα η Ι. Απλά θέλω να πω το εξής, ότι σίγουρα υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία που όντως, υπάρχουν ζητήματα.

Κι αυτό κάπου έχει μια σχέση προφανώς και με την υποχρηματοδότηση των πανεπιστημίων και με το πώς μπαίνει κανείς στη Γαλλική Φιλολογία. Δηλαδή, με τι βαθμό. Και πώς το βλέπουν οι φοιτητές το ότι εγώ εισέρχομαι στο πρώτο έτος της Γαλλικής Φιλολογίας και με τι, δηλαδή... Σε πολλές συζητήσεις που έχω κάνει, με την καθηγήτρια του διδακτορικού μου, ας πούμε, ξέρω πάνω-κάτω τι ακριβώς συμβαίνει, ποια είναι τα αποτελέσματα ας πούμε, των πρωτοετών φοιτητών. Πώς μπαίνουν τα παιδιά αυτά εκεί και τους λόγους για τους οποίους μπαίνουν. Δηλαδή έχουν αλλάξει πολύ τα κριτήρια του παρελθόντος σε σχέση με τα τωρινά κριτήρια. Όμως, πρέπει να πούμε ότι υπάρχουν πολύ αξιόλογοι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία που κάνουν πάρα πολύ καλά τη δουλειά τους και που βλέπουν τη γαλλική γλώσσα με πολύ μεγάλη αγάπη, με πολύ μεγάλο μεράκι και πληρώνονται πολύ λιγότερο απ' ό,τι πληρώνονται οι εκπαιδευτικοί στα ιδιωτικά σχολεία. Και με συνθήκες πολύ άσχημες, δηλαδή... Πάντα, πιστεύω, ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων της γαλλικής γλώσσας, πάντα την κρατάνε τη γλώσσα, πάντα υπάρχει εκεί. Και να πούμε και κάτι, ότι, υποτίθεται ότι η Ελλάδα, όχι υποτίθεται, είναι. Υπάρχει αυτή η μεγάλη ελληνογαλλική φιλία, συνεργασία. Κατά την περίοδο της κρίσης, από το 2010 μέχρι και σήμερα είναι υποτίθεται στο φόρτε της η ελληνογαλλική φιλία... Γιατί αυτή η ελληνογαλλική φιλία δεν εδράζεται και στο θέμα της γαλλικής γλώσσας; Με προσλήψεις καθηγητών... Αυτό. Με βελτίωση του δημόσιου σχολείου ως προς την ξένη γλώσσα και κυρίως ως προς τη γαλλική γλώσσα. Γιατί δεν είναι ωραίο να απαξιώνουμε το δημόσιο σχολείο και τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας. Εδώ τουλάχιστον, σε αυτή τη σειρά που εγώ βλέπω, υπάρχουν οπωσδήποτε δύο παιδιά τα οποία ήταν αναπληρωτές και μπορεί να είναι και φέτος και έχουν κάνει φοβερή δουλειά στο δημόσιο σχολείο, στην εκπαιδευτική της γαλλικής γλώσσας. Συνεπώς, νομίζω ότι κάπου... Ας μην αδικούμε εμείς την εικόνα μας. Σίγουρα υπάρχουν καθηγητές που έχουν κάνει κακό, σε όλους τους κλάδους φαντάζομαι. Αλλά υπάρχουν καθηγητές γαλλικής φοβερά αξιόλογοι στο δημόσιο σχολείο. Και από 'κει και πέρα θα πρέπει να βρει κανείς πώς μπαίνουν τα παιδιά γαλλικής γλώσσας στο δημόσιο πανεπιστήμιο και να υπάρχουν και εκεί ανάλογες δικλίδες ασφαλείας. Πώς και γιατί μπαίνουν. Για ποιο λόγο μπαίνουν τα παιδιά αυτά;

M: Κυρίως πώς βγαίνουν, Ε.. Μπες. Εντάξει, άμα τα καταφέρεις, βγες.

E: Ξέρεις τι; Συμφωνώ. Απλά, M., ξέρεις, όταν μπαίνει ένας φοιτητής με επίπεδο A2 μέσα στο πανεπιστήμιο στο πρώτο έτος. Τι ακριβώς... Όταν στο πρώτο έτος έχει προφορικούς λόγους, έχει γραπτούς λόγους, με δύο φοβερούς καθηγητές στο πρώτο έτος και το δεύτερο έτος, τουλάχιστον μπορούμε να το πούμε αυτό. Όταν έχουν A2 μέχρι πού μπορούν να φτάσουν; Πρέπει να προσπαθήσουν φοβερά για να φτάσουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Συνεπώς δεν είναι θέμα ακριβώς του τμήματος. Είναι θέμα χάραξης της ξενόγλωσσας πολιτικής στην Ελλάδα.

B: Ακριβώς, χάραξης της πολιτικής.

E: Μιλάμε για *Politique linguistique, politique éducative* στην Ελλάδα. Αυτό είναι.

B: Γενικά πολιτικής.

E: Ας πάρει υπουργός τους ξενόγλωσσους πανεπιστημιακούς καθηγητές να τους πει, «Ελάτε εδώ, τι να κάνω;» Γιατί δεν τους παίρνει; Γιατί δεν τους ρωτάει; Κι ας πάρει και τους καθηγητές από τα δημόσια σχολεία κι από τα ιδιωτικά σχολεία και να τους ρωτήσει. «Τι συμβαίνει; Γιατί;»

Και να κάνει προτάσεις.

B: Είναι ένα τεράστιο θέμα. Νομίζω πως είναι ένα θέμα πολιτικής γενικότερα. Γιατί άμα πεις ότι...

E: Είναι και το στερεότυπο, όμως, εδώ B. Από 'κει. Δηλαδή, η ελληνογαλλική φιλία αυτή τη δεκαετία που δεν έχουν γίνει προσλήψεις καθηγητών, που δεν υπάρχει ουσιαστικά η γαλλική γλώσσα, ενώ υπάρχει ελληνογαλλική φιλία, και ενώ αγοράζουμε Rafale, κάνουμε το ένα, κάνουμε το άλλο, αλλά καθηγητές γαλλικής δεν. Αυτό τι είναι;

B: Όχι, αυτό είναι Politique linguistique που είπες ξεκάθαρα. Θα 'πρεπε σε πολιτικό...

E: Το '14,' 15... Το '15 είχε έρθει ο Ολάντ στην Ελλάδα. Και είχε αναγορευτεί επίτιμος διδάκτωρ στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Ήταν μια σημαντική στιγμή για την ελληνογαλλική φιλία γιατί ήταν ο μόνος ο οποίος είχε αναφερθεί στη γαλλική γλώσσα, στις προσλήψεις εκπαιδευτικών γαλλικής και είχε κάνει και αναφορά, ο μόνος, στο μόνο μεταπτυχιακό ελληνογαλλικό που είναι το μεταπτυχιακό που έχουμε κάνει εμείς Angers-Athènes... Γιατί είναι το μόνο ουσιαστικά ελληνογαλλικό μεταπτυχιακό που έχει τέτοια ισχύ, αυτή τη στιγμή. Υπάρχει άλλο ένα στη Νομική, που το 'χει ο Φορτσάκης. Και αυτό εδώ. Αυτό εδώ, όμως, είναι το μεταπτυχιακό από το οποίο βγαίνουν καθηγητές Γαλλικής γλώσσας, πολύ καλά επιμορφωμένοι. Ο μόνος πρόεδρος ο οποίος είχε κάνει την αναφορά αυτή. Μετά το '15 τι έγινε; Τον άκουσε κανένας;

B: Ναι. Είναι αυτό που είπες, είναι θέμα Politique linguistique. Σε διακρατικό επίπεδο πρέπει να κάνουμε...

E: Άρα στερεότυπα, ελληνογαλλική φιλία και Politique linguistique πάνε μαζί.

I: Εγώ θέλω να επιμείνω λίγο στο πώς μπαίνεις και πώς βγαίνεις γενικότερα και στο πώς συλλέγεις όλα αυτά τα πτυχία και τα βάζεις στον τοίχο και δεν μπορείς να τα υποστηρίξεις διότι, αφού η βάση είναι εκεί κάτω, στον πάτο του βαρελιού και θες να την αφήσεις εκεί και να πεις, «Αφησέ τη» μην κόβεις τα φτερά από έναν άνθρωπο ο οποίος για τον α, β, γ, δ λόγο μπήκε εκεί, ενδεχομένως με ένα χαμηλό επίπεδο... Αν θέλει πραγματικά να δουλέψει να κατακτήσει τη γλώσσα και τα σχετικά μην του κόβεις τα φτερά. Αλλά άμα δεν, μην του δίνεις το πτυχίο. Δηλαδή, είναι κι αυτό μια απόρροια του ότι «Πάρτε πτυχία, πάρτε μεταπτυχιακά, πάρτε διδακτορικά». Πώς; Δεν μπαίνουν όλοι στο ίδιο τσουβάλι. Και μετά γιατί αναρωτιόμαστε ότι ο άλλος δεν είναι καλός; Έχω ένα παιδάκι το οποίο μου λέει, «Είναι μια κυρία στο σχολείο, δεν ξέρω τώρα πόσων ετών, στην ηλικία σου πάνω-κάτω, πιο νέα, βαριέται τη ζωή της, δεν καταλαβαίνω τίποτα. Πηγαίνω, της μιλάω, της κάνω, της ράνω.» Μου λέει, «παιδί μου, τι να σου κάνω κι εγώ, τώρα, ό,τι καταλάβεις.» Βαριέται να ασχοληθεί, να ανοίξει το στόμα της. Γιατί; Το θετικό προσόν γιατί δεν το δίνεις καλύτερα στον άλλον, όταν δεν μπορεί να το υποστηρίξει; Τι είναι αυτό το πράγμα;

B: Σωστό. Ακριβώς. Ναι. Και μετά άμα πας, ξέρω εγώ, να ανεβάσεις τις βάσεις, σε λένε ελιτιστή κτλ.

I: Έχουμε κατακτήσει να έχουν όλοι μεταπτυχιακό, λες και είναι όλοι στο ίδιο επίπεδο, λες και όλοι μπορούν να το υποστηρίξουν. Τα διδακτορικά επίσης. Παντού, χαμός. Δηλαδή, εντάξει, ας... Τουλάχιστον εμείς οι δικοί μας της γαλλικής μια χαρά φυσιολογικοί, μορφωμένοι... Οι καλύτεροι είναι οι περισσότεροι από τους θεωρητικούς...

E: Είναι πολύ επιμορφωμένοι οι καθηγητές γαλλικής. Αλλά, B...

I: Πάνω στο κομμάτι της διδακτικής και όλα, δηλαδή.

E: Με τη βάση της ελίτ... Εγώ διαφωνώ, δεν ξέρω αν είναι θέμα βάσης. Ή αν είναι θέμα άλλων πραγμάτων που έχουν να κάνουν μόνο με την πιστοποίηση των ξένων γλωσσών. Πώς ακριβώς μπαίνουν τα παιδιά στο πανεπιστήμιο και μπαίνουν μες στις ξένες φιλολογίες. Είναι άλλο το ένα, άλλο το άλλο. Δηλαδή δεν ξέρω κατά πόσο η υψηλή βάση βοηθάει ή αν είναι πραγματικά στο κομμάτι της ξένης γλώσσας που πρέπει να εστιάσουμε.

I: ...μάθημα. Είναι ένα σύνολο της βάσης... Συμβουλευόμαστε στο σχολείο... δεν υπάρχουν τέτοια θέματα... καν. Δηλαδή, εντάξει, ξέρω γω...

B: Εγώ δεν έπιασα γενικώς για τις βάσεις στα πανεπιστήμια, μιλάω για τη δική μας την περίπτωση, της σχολής. Αυτό που λέμε, δηλαδή. Τώρα, καλώς ή κακώς πρέπει να έχεις ένα καλό επίπεδο στα γαλλικά. Στην οποιαδήποτε ξένη γλώσσα μπαίνεις να σπουδάσεις. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να αρχίσεις ουσιαστικά να μαθαίνεις την ξένη γλώσσα όταν είσαι φοιτητής. Έτσι; Πρέπει να έχεις ένα καλό επίπεδο πάνω στο οποίο να χτίσεις. Έτσι; Αυτό θέλω να πω. Αυτό που είπατε κι εσείς, να μπαίνεις με Α2 μέσα... Να μάθεις τώρα γαλλικά ξαφνικά στα 20 σου... Η πράξη νομίζω δείχνει πως εντέλει δεν γίνεται αυτό. Πρέπει να έχεις μια καλή βάση ήδη μπαίνοντας μέσα, πιστεύω, στα ξενόγλωσσα τμήματα. Δεν ξέρω αν έχουμε να πούμε κάτι άλλο. Να προχωρήσουμε αν είναι λίγο παρακάτω. Ναι;

I: Ένα ήθελα να πω μόνο. Για να συμπληρώσω αυτό που λέει η E. για την ελληνογαλλική φιλία, όχι μόνο η ελληνογαλλική φιλία είναι λίγο έτσι στα χαρτιά, είναι στα χαρτιά και η ένταξή μας από το 2004 στην Organisation Internationale de la Francophonie... Είμαστε μέλη ως χώρα από το 2004. Έχετε ακούσει εσείς να γίνονται πράγματα; Το ότι είμαστε μέλη στον παγκόσμιο οργανισμό γαλλοφωνίας τι σημαίνει αυτό; Έχουμε κάνει κάτι εμείς; Άρα είναι αυτό, ενισχύω αυτό που λέει η E. για Politique linguistique. Τι έχουμε κάνει δηλαδή; Γραφήκαμε, έτσι; Μπήκαμε. Είμαστε μέλη. Ωραία; Τι έγινε; Τι σημαίνει αυτό; Δηλαδή, όταν είσαι κάπου, ανήκεις κάπου, κάτι κάνεις κιόλας γι' αυτό το κάπου. Δεν είσαι απλώς σε μια λίστα χωρών-μελών... Αυτό.

B: Ναι, τυπικά. Ναι. Όχι, είναι ξεκάθαρο.

I: Είναι θέμα δικό μας, δεν είναι θέμα των άλλων. Και ο Ολάντ και πολλοί άλλοι μπορεί να λένε διάφορα. Το ζήτημα είναι η Ελλάδα πώς αυτά τα πράγματα τα κάνει πράξεις. Η Ελλάδα νομοθετεί, δεν θα νομοθετήσει ο Ολάντ. Οι άλλοι μπορεί να βοηθήσουν. Αλλά το γεγονός ότι η γαλλική γλώσσα μπήκε...

E: I., επιτήρηση. ΔΝΤ.



B: Να κάνω, όμως, εγώ τον δικηγόρο του διαβόλου; Δεν ξέρουμε, όντως, τι συζητείται πίσω από κλειστές πόρτες. Μπορεί, λοιπόν, ο Ολάντ, ίσως και άλλοι πρόεδροι να ήθελαν να προωθήσουν τα γαλλικά στην Ελλάδα. Εάν, όμως, πέφτουν σε αυτά τα εμπόδια που αναφέραμε στη συζήτησή μας, στην εικόνα που έχουμε ουσιαστικά για τα γαλλικά, ότι, αυτό που είπατε, άμα ένας άντρας μιλάει καλά γαλλικά είναι αδερφή, πώς εντέλει υλοποιείς την επιθυμία να προωθήσεις τα γαλλικά; Γιατί εντέλει με το στανιό να διδάξεις γαλλικά νομίζω σε κανένα παιδί δεν μπορείς να το κάνεις.

I: B., δεν είναι με το στανιό. Οι αντιλήψεις αλλάζουν πάρα πολύ γρήγορα. Χρήμα να υπάρχει. Όταν επιδοτείς, όταν χρηματοδοτείς, όταν βοηθάς οικονομικά, αυτομάτως motivation (sic) άπειρες γίνονται. Τίποτα, είναι οικονομικό. Τίποτε άλλο δεν είναι. Πραγματικά.

A: Οικονομικό και θέμα προσέγγισης εκπαιδευτικής. Γιατί όπως αναφέρατε κι εσείς υπήρχαν πολλές, κάποιες γενιές τέλος πάντων που χαλάσανε πολύ την εικόνα των γαλλικών στα παιδιά. Δηλαδή, το αντιμετώπιζαν... Εγώ ακόμα θυμάμαι τον εαυτό μου στο σχολείο. Ήταν ή ώρα του παιδιού. Αλλά δεν έβλεπα και καμία προσπάθεια από την καθηγήτρια.

I: A... Συγγνώμη, πάλι οικονομικό είναι. Να σου πω γιατί; Γιατί αν το υπουργείο διόριζε πιο πολλούς καθηγητές γαλλικών, τα γαλλικά δεν ήταν δύο ώρες την εβδομάδα, ήταν τέσσερις ώρες την εβδομάδα και τέσσερις ώρες τα αγγλικά και δεν ξέρω τι και κάνανε και δίναν κίνητρα και και... Να δεις πώς αμέσως...

A: Υπάρχει μια αξιολόγηση, επίσης. Εγώ ας πούμε θεωρώ ότι και αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει. Γιατί έχουν βολευτεί πάρα πολλοί. Και δεν κάνουμε δουλίτσα. Δηλαδή εγώ ξέρω μαθητή μου που μπήκε, τώρα πρόσφατα έγινε αυτό, μπήκε μέσα και τους είπε «Βγάλτε μια κόλλα χαρτί να ζωγραφίσετε». Το διανοείστε; Έγινε αυτό που σας λέω τώρα. Δηλαδή μου φαίνεται σενάριο επιστημονικής φαντασίας το ότι μπήκε κάποιος καθηγητής συνάδελφος, που θα 'πρεπε να πετάει τη σκούφια του που... Το λέω γιατί δεν είναι εύκολο να σε διορίσουν ούτε αναπληρωτή πλέον. Εμένα με πήραν αναπληρώτρια φέτος και δεν κατάφερα να πάω γιατί ήταν αλλού, πολύ μακριά και δεν μπόρεσα. Αλλά αν θέλεις πολύ να διδάξεις, είναι τύχη να καταφέρεις να μπεις κάπου να διδάξεις. Και να συμπεριφέρεσαι μ' αυτόν τον τρόπο... Μετά φταίει και το κράτος, γιατί δεν υπάρχει αξιολόγηση. Κάπου πρέπει να γίνει κι ένα ξεκαθάρισμα κάποια στιγμή. Συγγνώμη που το λέω έτσι.

M: Αυτό είναι. Πόσο λυπηρό να θεωρούμε τύχη το να βρεθεί ο εκπαιδευτικός στον χώρο που πρέπει να είναι, δηλαδή. Δεν ξέρω, φανουρόπιτα, να κάνουμε τον σταυρό μας, να κάνουμε τάμα για να μας πάρουν εκεί πέρα που πρέπει να είμαστε. Από εκεί πέρα που βγαίνουμε από το πανεπιστήμιο για να είμαστε εκεί. Να το θεωρούμε τύχη. Αξιολύπητο για 'μένα.

B: Μάλιστα. Άρα λοιπόν, για να κάνουμε μια «σούμα», ποιοι θα λέγατε ότι είναι οι λόγοι για τους οποίους υπάρχουν αυτές οι αντιλήψεις; Οι εικόνες, θέλω να πω, που έχουμε για τη γλώσσα και την κουλτούρα τη γαλλική; Και πώς πιστεύετε κιόλας ότι επηρεάζουν τη διδασκαλία από τη δική σας την πλευρά και την εκμάθηση των μαθητών από τη δική τους την πλευρά.

A: Είναι εκπαιδευτική προσέγγιση-οικονομική υποστήριξη από το κράτος και κάποιοι πολιτικοί

λόγοι που αναφέραμε και πριν που επηρεάζουν τους γονείς να σπρώξουν το παιδί σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Για 'μένα.

N: Και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει σχέση.

B: Ναι.

A: Εκπαιδευτικό, πολιτικό και οικονομικό. Εγώ εκεί θα τα έβαζα. Εκπαιδευτική προσέγγιση, οικονομική στήριξη και πολιτικές συνθήκες που επηρεάζουν τη βούληση και μετά πάει και το κομμάτι το μορφωτικό, πώς σκέφτεται ο άλλος για να επιλέξει κάτι. Αυτό.

B: Μάλιστα. Προχωράμε. Για την οικονομική κρίση τώρα... έτσι... μια πιο γενική ερώτηση αρχικά. Πιστεύετε ότι υπήρχαν κάποια πρόσφατα πολιτικά γεγονότα που έχουν επηρεάσει τις ελληνογαλλικές σχέσεις; Αν πιστεύετε ότι υπήρχαν, ποια είναι αυτά; Και με ποιο τρόπο;

I: Πρόσφατα όταν λες, τι εννοείς; Βάλε λίγο...

B: Ναι, να βάλουμε... Οκ, να πούμε στη δεκαετία αυτή που μας πέρασε. Εντάξει, μην πάμε στη δεκαετία του '80 και του '90.

I: Του '10-'20, ναι. Που επηρέασαν την προσέγγιση της γλώσσας;

B: Όχι. Εστιάζουμε τώρα γενικότερα στις ελληνογαλλικές σχέσεις. Κάτι πέταξε, παραδείγματος χάρη, πριν η Ελένη για Rafale.

E: Ναι. B. να πω;

B: Πες.

E: Εντάξει, είμαστε από το '11 σε μια κατάσταση κινητικότητας. '11-'12 η πρώτη promotion (sic) του μεταπτυχιακού. Είμαστε τέσσερις εδώ. Σίγουρα έχουμε ζήσει στο πετσί μας μια περίοδο οικονομικής κρίσης, το άγχος της περιόδου οικονομικής κρίσης στη Γαλλία. Θεωρώ ότι οι Γάλλοι είχαν μια προσέγγιση τότε που ήταν ας πούμε και αρνητική. Ταυτόχρονα, όμως, όντως υπάρχουν πάρα πολλοί φίλοι της Ελλάδας στη Γαλλία. Αυτό είναι γεγονός. Δεν θα ξεχάσω, όμως, ότι έχουμε πάει σε ένα πάρα πολύ ωραίο μπαρ, νομίζω απόγευμα, μετά το πανεπιστήμιο, εσύ, εγώ και η Σ. όπου στο μπαρ αυτό τέλος πάντων αρχίζουμε και πιάνουμε τη συζήτηση με τον σερβιτόρο και μας λέει, «Από πού είστε». Λέμε, «Από την Ελλάδα». Και εκεί υπήρχε ένας πολύ ωραίος διάλογος, σχετικά με τα, «Καλά, είστε Έλληνες, τι μας...» Είχε δείξει την τσέπη του; «Δεν έχετε να πληρώσετε», μας είχε πει.

A: Πω πω, E, έπαθα το ίδιο πράγμα στην Ανζέ, το ίδιο πράγμα! Μήπως ήταν και το ίδιο μπαρ, δεν ξέρω. Αλλά ίδια ιστορία, μου είπε το ίδιο πράγμα!

E: Είναι δεδομένο ότι υπήρχαν αυτά, παιδιά. Παντού, σε όλο τον κόσμο τώρα, μόνο στη Γαλλία; Και επίσης μας είχε κατευθείαν αναφέρει τη σχέση εκκλησίας-κράτους στην Ελλάδα, ότι πληρώνονται, δεν θα το ξεχάσω ποτέ οι παπάδες, το ένα, το άλλο, και ότι δεν πληρώνουμε τους

φόρους μας. Κάτι που εμένα, σε όλα τα χρόνια της διαδρομής μου... Δηλαδή... Όλα τα χρόνια... Γιατί από το '11 μέχρι και το '22, πέρα-δώθε Γαλλία-Ελλάδα, με κυνηγούσε από πίσω. Το '14 στη Γαλλία, ως υποψήφια διδάκτορας δίδασκα σε ένα σχολείο, σε ένα πανεπιστήμιο, έπρεπε να κάνω δύο δουλειές. Δεν θα ξεχάσω ποτέ ότι μπήκα μέσα στο γραφείο της οικονομικής διευθύντριας γιατί δεν με πλήρωνε και είχε πει «Δεν μπορώ να σε πληρώσω γιατί είσαι Ελληνίδα.» Και ακόμη τότε επίσημα...

B: Αυτολεξεί; Το είχε πει έτσι;

E: Ναι. «Δεν σε πληρώνω γιατί είσαι Ελληνίδα».

I: Γιατί;

E: Γιατί ήμουν Ελληνίδα και εμείς τρώγαμε τα λεφτά των Ευρωπαίων. Δηλαδή, «Μας χρωστάτε λεφτά και θες και να σε πληρώσουμε τώρα; Δεν πα να κάνεις μαθήματα, δεν πα να κάνεις το 'να, το άλλο;».

B: Απίστευτο. Μετά από πόσο καιρό αυτό, E;

E: Αυτό ήταν... Εγώ είχα πιάσει δουλειά στο πανεπιστήμιο, ήταν Οκτώβρης.. Ήταν Δεκέμβρης και δεν είχα ακόμη πληρωθεί. Εν τω μεταξύ, εννοείται, να 'ναι καλά, οι τρεις ήρωές μου, οι γονείς μου κι ο αδερφός μου, ότι βοηθούσαν πάρα πολύ. Γιατί δεν είχα ούτε αριθμό μητρώου ΙΚΑ, δηλαδή αριθμός μητρώου ΙΚΑ στη sécurité sociale (sic) αν και εργαζόμουν στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, εδώ στην Ελλάδα στο βγάζουν σε μία-δύο μέρες, στη Γαλλία έπρεπε να περάσουν 8 μήνες για να τον πάρω τον αριθμό μητρώου ΙΚΑ, γιατί ήμουν Ελληνίδα. Πήγαινα εκεί, έκανα τα χαρτιά, χανόταν ο φάκελος... «Από την Ελλάδα; Είστε στην Ευρωπαϊκή Ένωση;» Υπήρχε αυτό το ερώτημα. Μέχρι που στο τέλος, να είναι καλά η γυναίκα, η γνωστή κυρία Μ., κάποιος από εσάς την έχετε ακούσει, με πολύ ισχυρούς δεσμούς στην Ελλάδα, παρακολουθούσε και το μάθημα ελληνικών του κ. Β., πήγε στη sécurité sociale (sic) και λέει, «Κοιτάξτε να δείτε, το και το... Η Ελλάδα είναι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το πιστοποιώ και εγώ...» Παρά αυτή την τεράστια, θέλω να πω, ελληνογαλλική σχέση... «Οπότε μήπως να δώσουμε ένα numero de sécurité sociale (sic) να πληρωθεί η κοπέλα κτλ;» Και κατέληξα για πρώτη φορά στη ζωή μου να πληρωθώ, το θυμάμαι σαν τώρα, Απρίλη. Απρίλη. Σε μια πολύ δύσκολη χρονική στιγμή, δηλαδή, που έκανα τρεις δουλειές, που στο καπάκι πήγαινα στο πανεπιστήμιο, που όλα. Και επίσης, με την οικονομική διευθύντρια για να ολοκληρώσω ο κ. Β. πήρε τηλέφωνο, γιατί κατευθείαν μετά εγώ πήγα στο γραφείο του και του λέω, «Ξέρετε, το και το». Και μου είχε πει ότι όντως, είναι πολύ περίεργη η συγκεκριμένη κτλ. Είχε πάρει τηλέφωνο και είχε ρωτήσει για ποιο λόγο γίνεται αυτό κτλ. Και εκεί τελείωσε το θέμα. Δηλαδή, δεν υπήρξε μετά άλλο στερεότυπο περί Ελληνίδας. Θέλω να καταλήξω ότι έχουμε ζήσει πάρα πολλά στη Γαλλία σε σχέση με τα στερεότυπα. Αλλά τα στερεότυπα νομίζω ότι είναι η μικρή εικόνα γιατί η μεγάλη εικόνα είναι ότι υπάρχουν πολλοί Γάλλοι στη Γαλλία που τη λατρεύουν την Ελλάδα. Σίγουρα, όμως, σε περίοδο άνθισης των ελληνογαλλικών σχέσεων υπήρξαν πάρα πολλά προβλήματα και πολλά απ' αυτά διακινούνταν μέσω του Τύπου. Δεν ήταν καλά ενημερωμένος ο κόσμος, με αποτέλεσμα να υπάρχει αυτή η κατάσταση που όλοι πίστευαν ότι οι Έλληνες δεν πληρώνουν τους φόρους τους. Και ένα ακόμη παράδειγμα που έχω. Θυμάμαι ότι είχαν έρθει ο αδερφός μου, ο ξάδερφός μου, φίλοι μας στο Παρίσι, είχαμε πάει με τη Σοφία, είχαμε περάσει πολύ ωραία κτλ.

Και νομίζω ότι στο καπάκι είχαν έρθει οι γονείς μου στο Παρίσι να με δούνε, τον Φλεβάρη του '12. Τότε έγινε ένα πολύ σημαντικό γεγονός, το PSI. Ήμασταν 21 Φεβρουαρίου στο Παρίσι με τους γονείς μου και είχαμε πάει να φάμε έξω. Είχαμε πάει σε ένα salon littéraire στο Procopie. Πολύ σημαντικό εκεί, με πολύ μεγάλη ιστορία. Γυρίζοντας στο ξενοδοχείο με τη μαμά μου και τον μπαμπά μου, ανοίγουμε τις ειδήσεις. Βενιζέλος μπροστά, PSI, κούρεμα τα ταμεία. Κάτι που νομίζω επηρέασε όλη την πορεία μας μετά. Και αυτό στο Παρίσι έγινε. Δεν έχω να πω κάτι άλλο. Έχω ζήσει πάρα πολλά. Ό,τι θες Β., το ξανασυζητάμε σε λίγο.

B: Ναι, εντάξει. Έχω ζήσει κι εγώ τα δικά μου. Θυμάστε ότι δεν μου νοικιάζανε το αυτοκίνητο στο...

E: Ναι που είχαμε κάνει το γύρο του κρασιού. Και τώρα που είπες αυτό, άλλο ένα θυμήθηκα. Εκείνο πάλι το σημείο το χρονικό, το '12, μία μέρα ακριβώς μετά το Προκόπ πήγα με τους γονείς μου στον Πύργο του Άιφελ. Και επειδή είχε γίνει το PSI... Εννοείται ότι στο Παρίσι υπάρχει μεγάλη ελληνική κοινότητα. Ήταν πολλοί Έλληνες φοιτητές, και όχι μόνο Έλληνες φοιτητές, στον Πύργο του Άιφελ τριγύρω με πανό, με αυτά, το ένα το άλλο. Πήγαμε με τους γονείς μου εκεί κτλ, να δούμε τον Πύργο του Άιφελ. Μετά πήραμε ένα ταξί για να πάμε σε κάποιο άλλο σημείο της πόλης. Μπαίνουμε μέσα στο ταξί και αρχίζει ο ταξιτζής να με ρωτάει, «Από πού είστε;» Λέω, «Από Ελλάδα». Τέλεια. «Δεν πληρώνετε τους φόρους, δεν αυτό, δεν εκείνο, δεν το άλλο.» Κόλαση στο ταξί! Λέω, «Από πίσω έχετε δύο συνταξιούχους που πληρώνουν πάρα πολύ αδρά τους φόρους τους και ένα παιδί στη Γαλλία που πληρώνει τρελά». Στο τέλος αναγκάστηκε να ζητήσει συγγνώμη. Αυτά.

B: Ι. θες να πεις κάτι;

I: Ναι... Να πω το εξής. Πώς εγώ έχω δει όλο αυτό το... Τη σχέση. Λοιπόν. Μέχρι την αρχή της οικονομικής κρίσης νομίζω ότι αυτή ήταν η εικόνα, που περιέγραψε και η Ε. Και γενικά αυτή έχουμε όλοι στο μυαλό μας. Έχω την αίσθηση ότι οι Γάλλοι με την οικονομική κρίση διαφοροποιήθηκαν από άλλους λαούς, ας πούμε από τους Γερμανούς, παράδειγμα, τους Άγγλους κτλ. Μας είδαν με συμπάθεια. Εγώ διαβάζω συνέχεια Τύπο. Είδα λοιπόν, ότι, εντάξει, περισσότερο ο αριστερός Τύπος, όχι τόσο ο δεξιός, αλλά περισσότερο ο αριστερός Τύπος είδε μια χώρα η οποία ματώνει, που είναι λίγο στερεότυπο ότι δεν πληρώνουν τους φόρους, αν και δεν πληρώνουν τους φόρους, αυτό είναι αλήθεια. Γιατί οι Έλληνες δεν πληρώνουν τους φόρους, σε έναν βαθμό πολύ μεγαλύτερο από άλλους λαούς. Όχι, Ε. είναι έτσι τώρα, μη λέμε σαχλαμάρες. Το γεγονός ότι φαλιρίσαμε, ένας παράγοντας είναι κι αυτός. Κι αυτός δεν είναι επειδή ο Έλληνας είναι κακός. Είναι γιατί το κράτος λειτουργεί τόσο στραβά, και τόσο το θεωρεί κλέφτη το κράτος που δεν πληρώνει τους φόρους. Γιατί αλλιώς δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα, δηλαδή ο εστιάτορας, αν πληρώσει κανονικά όλους τους φόρους πρέπει να κλείσει το εστιατόριό του. Είναι τόσο στραβό όλο το σύστημα.

E: Ναι, σίγουρα, αλλά οι πολιτικοί, όμως; Μάσα, ε;

I: Μα όταν λένε δεν πληρώνουν τους φόρους, μέσα σ' αυτούς είναι οι πολιτικοί, είναι οι γιατροί, είναι οι πάρα πολύ... Αυτοί που έχουν τα πολύ υψηλά εισοδήματα, οι πολύ μεγάλοι επιχειρηματίες... Ε ναι, αυτό είναι αλήθεια τώρα, δηλαδή εντάξει, μην κοροϊδεύομαστε. Δεν ήταν τόσο στερεοτυπικό ότι οι Έλληνες δεν πληρώνουν τους φόρους. Απλώς στερεοτυπικό είναι

ότι «οι Έλληνες»... Θα έπρεπε να είναι «κάποιοι Έλληνες δεν πληρώνουν τους φόρους τους». Εντάξει. Και κάποιοι άλλοι ματώνουν γιατί οι συνταξιούχοι, οι μισθωτοί, αυτοί που δεν μπορούν να κρύψουν τίποτα, πραγματικά ματώνουν από φόρους. Αυτό είναι αλήθεια. Για να εξισορροπηθεί το άλλο. Λοιπόν. Εγώ είδα ότι κατάλαβαν ότι είμαστε ένας λαός που πραγματικά δεινοπαθεί. Δεινοπάθησε, ότι πεινούσαμε και ότι αν δεν λειτουργούσε συνεκτικά η ελληνική οικογένεια δεν θα τα βγάζαμε πέρα. Και αυτό οι Γάλλοι το πιάσανε. Το 'πιάσαν πολύ καλά. Ότι πραγματικά η ελληνική κοινωνία σώθηκε και δεν κατέρρευσε εντελώς ήταν λόγω του ότι ο παππούς έδινε λίγο από τη σύνταξη, γιατί οι παππούδες στέλναν λάδι στην οικογένεια... Κάπως λειτούργησε με αυτόν τον τρόπο και λίγο σώθηκε η κατάσταση. Αυτό ήταν το ένα κομμάτι το οποίο εγώ κατάλαβα από το ότι... Δηλαδή, αρχίσαμε να γινόμαστε συμπαθείς και να μας βλέπουν με οίκτο και με... Με αλληλεγγύη, θα έλεγα περισσότερο. Όχι δηλαδή τόσο, περισσότερο ως αλληλέγγυος λαός. Ένα άλλο κομμάτι το οποίο θέλω να θυμίσω είναι ότι οι Γάλλοι δώσανε την αξία που έπρεπε στη γενοκτονία και των Αρμενίων και των Ποντίων. Αυτό ήταν κάτι που ενίσχυσε τους δεσμούς μας. Δεν το κάνανε άλλοι λαοί. Το κάναν για οικονομικούς λόγους ενδεχομένως. Αλλά εμάς αυτό είναι κάτι που μας κάνει να νιώθουμε φιλικά και αλληλέγγυα απέναντι σε αυτόν τον λαό. Και επίσης, ένα τρίτο στοιχείο που θέλω να αναφέρω είναι ότι η Γαλλία είχε τρία πάρα πολύ σοβαρά τρομοκρατικά χτυπήματα στα οποία εμείς βοηθήσαμε και ηθικά και υλικά. Και βοηθήσαμε στο να... Και μόνο στο να γίνει όλη αυτή η... Να δοθεί τόση πολλή έκταση σ' αυτά τα χτυπήματα τα τρομοκρατικά, για τη Γαλλία αυτό ήταν σημαντικό. Αυτά, δηλαδή, είναι κάποια στοιχεία τα οποία έτσι δείχνουν όντως μια καλή σχέση ανάμεσα σ' αυτούς τους δυο λαούς. Αυτά τα τρία σημεία ήθελα να πω.

B: Ναι. Έπιασες και κάποια πράγματα από τα επόμενα που ήθελα να ρωτήσω κιόλας, ναι... Δηλαδή, θα σας ρώταγα μετά, «Ποιες πιστεύετε ή γενικά ποιες ήταν οι αντιδράσεις άλλων ευρωπαϊκών χωρών...» Ήδη έγινε αναφορά σχετικά με αυτό που είπες. Δηλαδή ότι οι Γάλλοι λες, «Μας είδαν έτσι αλλά μας είδαν και αλλιώς». Ενώ άλλοι λαοί, όπως είπες, I. μας είδαν πολύ πιο αυστηρά, πολύ πιο...

I: Οι Γερμανοί, ας πούμε, είχαν άλλη προσέγγιση. Και έχουν άλλη προσέγγιση, έτσι; Οι Γερμανοί θεωρούν ότι εμείς χορεύουμε όλη μέρα, πίνουμε τσίπουρα και μπίρες και δεν δουλεύουμε. Οι Γάλλοι δεν έχουν αυτή την εντύπωση. Εγώ το είδα και όταν ήμουν στην Ανζέ. Στην Ανζέ μας βλέπαν με έναν σεβασμό και μια εκτίμηση. Καταλαβαίνουν ότι δεν είμαστε ο λαός ο τεμπέλης, που λένε. Ενώ οι Γερμανοί πιστεύουν ότι είμαστε τεμπέληδες. Επίσης, αυτό που είπε η Ελένη ήταν πολύ σωστό με τη... Δεν θυμάμαι ποιος το είπε, η Ελένη... Με τη σχέση κράτους-εκκλησίας. Αυτό ήταν κάτι αδιανόητο για τους Γάλλους.

E: Και είναι ακόμη.

I: Αυτό που βλέπανε να κάνουνε στη Θεσσαλονίκη, τις πορείες για τις ταυτότητες και αυτό που βγήκε το θρήσκευμα, όλες αυτές τις μαλακίες, ας πούμε. Αυτό για τους Γάλλους, ήταν κάτι που δεν χώραγε μέσα στο μυαλό τους. «Ποιος είναι αυτός ο λαός, ας πούμε, που κάνει διαδηλώσεις για να γραφτεί χριστιανός ορθόδοξος στην ταυτότητα.»

E: Εμένα με είχανε ρωτήσει, «Γιατί φοράνε κομποσκοίνι στην Ελλάδα; Τι είναι αυτό», λέει.

I: E ναι.

E: Και είχαν δίκιο οι άνθρωποι, εντάξει. Τώρα, τέλος πάντων. Γι' αυτό τώρα που είπε η Α. κάτι ήθελα να πω. Για κάποιο... Θα το θυμηθώ, συγγνώμη. Θα επανέλθω.

B: Θα επανέλθεις.

IM: Β, να πω κι εγώ κάτι σχετικά μ' αυτό που λέγατε, για τα στερεοτυπικά πρότυπα;

B: Βέβαια, τι ρωτάς;

IM: Σχετικά με την οικονομική κρίση το είχα νιώσει πάρα πολύ έντονα όταν πηγαίναμε και στη Γαλλία. Το πρώτο πράγμα με το που πεις ότι είσαι Έλληνας είναι, «Α, που έχετε την κρίση. Α, που δεν πληρώνετε τους φόρους.» Και επίσης, υπήρχε και η νοοτροπία, «Α, είμαστε τεμπέληδες». Αυτό και στο Βέλγιο το είχα νιώσει πάρα πολύ, το 2009-2010, που έκανα το Erasmus. Δούλευα σαν job étudiant (sic) στο πανεπιστήμιο, στο εστιατόριο και οι Φλαμανδοί είχαν πάρα πολύ αρνητική άποψη για τους Έλληνες. Ήταν προκατειλημμένοι εναντίον μου ότι εγώ δεν θα κάνω καλά τη δουλειά και ότι δεν είμαι ρομποτάκι όπως εκείνοι. Επειδή είμαι Ελληνίδα και επειδή έχουμε μάθει να μη δουλεύουμε και ότι είμαστε τεμπέληδες. Υπήρχε λίγο αυτό. Δηλαδή ο Τύπος έχει επηρεάσει λίγο αυτή τη νοοτροπία, που έχουμε, αυτό. Αλλά... Και από τη θετική πλευρά, αυτό που είπε και η Ιωάννα και η Ελένη σχετικά με το ότι υπάρχει ακόμα το... Πώς το λένε... Υπάρχει ενίσχυση και ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση γενικότερα. Έχει επηρεάσει και θετικά από αυτή την άποψη. Και μες στις τρομοκρατικές ενέργειες θυμάμαι ακόμα και πολλοί Έλληνες γράφανε “Je suis Charlie” στο προφίλ τους, στο Facebook. Εκτός από τους Γάλλους. Υπήρχε δηλαδή, μια υποστήριξη τέτοια. Αυτό ήθελα να αναφέρω σχετικά με αυτά.

E: Επίσης, Β, αυτό που λέει τώρα η Ι και το είπε και η άλλη Ι πριν, είναι πολύ σημαντικό. Γιατί, από την πλευρά των Γάλλων, πέρα από τα στερεότυπα, το είπα και πριν... Αυτή ήταν μία εικόνα. Προφανώς δεν είναι αυτή η εικόνα όλη, έτσι; Υπάρχουν πάρα πολλοί φιλέλληνες Γάλλοι, που θαυμάζουν και...

IM: Και αγαπάνε την Ελλάδα.

E: Και τα σύγχρονα γράμματα. Και όλα, έτσι; Και μας αγαπάνε πάρα πολύ. Αλλά από την πλευρά μας κι εμείς, δηλαδή οι Γαλλόφωνοι στην Ελλάδα και οι Γαλλόφωνοι στη Γαλλία και σε άλλες χώρες κατά την περίοδο αυτών των επιθέσεων των terroristes (sic) νομίζω ότι εντάξει, το 'χαμε κάνει... Ήταν σαν να έχει συμβεί σε εμάς.

B: Αυτό πώς... Αυτά, λοιπόν, που αναφέρατε πώς σας επηρέασαν ως καθηγητές πλέον; Αυτές οι αντιδράσεις έτσι, που αναφέρατε από τις ξένες χώρες προς τα εμάς, πώς σας επηρέασαν ως καθηγητές.

IM: Να αναφέρω εγώ;

B: Ναι, βεβαίως.

IM: Σαν, ως καθηγήτρια... Προσπαθώ λίγο να το τονίζω στους μαθητές και να είναι ένα από τα χαρτιά, ότι να, οι Γάλλοι είναι σύμμαχοί μας. Οι Γάλλοι μας υποστήριξαν και το 1822 ας πούμε ή οτιδήποτε. Δηλαδή προσπαθώ λίγο να ανατρέξω και στην Ιστορία και στα γεγονότα, στο ότι μας στήριξαν. Και είναι καλό να έχουμε, να μαθαίνουμε μια γλώσσα ανθρώπων οι οποίοι μας αγαπάνε σαν λαό σε γενικές γραμμές, όπως είπε και η Ελένη είναι φιλέλληνες και είναι από τα πολύ παλιά χρόνια, είναι ξακουστοί ως φιλέλληνες οι Γάλλοι και υποστηρικτές του πολιτισμού μας. Προσπαθώ και να το μεταφέρω αυτό και με κάνει να νιώθω λίγο πιο... Πώς να το πω, όχι ακριβώς υπερηφάνεια αλλά να χαίρομαι που μαθαίνουν μια γλώσσα η οποία είναι φιλικά διακείμενη γενικά σαν... Ο πολιτισμός προς εμάς. Και είναι και ένα χαρτί για να υποστηρίξουμε τη γλώσσα μας.

B: Ναι, ναι...

IM: Όχι, εντάξει, αλλά... Αυτό, δεν ξέρω... Σε αυτό δεν αναφέρεσαι;

B: Ναι.

IM: Οκ.

B: M;

M: Εγώ πάντα βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσες όλες αυτές τις ιδέες που τέλος πάντων παρουσιάζονται μέσα σε μια τάξη. Πάντα τους λέω... Ο λόγος για τον οποίο προέκυψε το συγκεκριμένο στερεότυπο. Πάντα υπάρχει ένα γιατί κρυμμένο από πίσω. Δεν είναι έτσι... Ήρθε σαν επιφοίτηση σε κάποιον και είπε ξέρω γω, «Οι Έλληνες είναι τεμπέληδες». Προφανώς κάτι κρύβεται πίσω από αυτό. Πάμε να εξετάσουμε το γιατί. Μπαίνουμε σε μια διαδικασία έρευνας. Μπαίνουμε σε μια διαδικασία αξιολόγησης, μπαίνουμε σε μια διαδικασία αυτοκριτικής. «Οι Έλληνες είναι διεφθαρμένοι». Οι Έλληνες... Εν προκειμένω μιλάμε τώρα για εμάς...

B: Ναι.

M: Εδώ πέρα. Οι Έλληνες τι άλλο μπορεί να είναι; «Δεν πληρώνουν τους φόρους». Οκ. «Πάμε τώρα από την άλλη πλευρά. Οι Γάλλοι τι είναι; Εσείς τι ξέρετε για τους Γάλλους;» Κάνοντας μια έρευνα πίσω από κάθε στερεότυπο, το πώς έχει προέλθει, τα παιδιά στο τέλος μένουν... Δεν ξέρω, έχουν διαμορφώσει μια τελειώς διαφορετική εικόνα. Έχουν καταρρίψει ορισμένα εμπόδια, ορισμένες παγιωμένες απόψεις που ενδεχομένως να είχαν. Και μπαίνουν σε μια διαδικασία, έτσι λίγο να συνειδητοποιήσουν ότι, εντάξει, τα πράγματα δεν είναι πάντα έτσι όπως φαίνονται. Δηλαδή το γεγονός, «Πω πω, οι Έλληνες βρομάνε...» Κάτσε. Μάθε γιατί γινόταν αυτό και μετά, οκ, το ξανασυζητάμε. Είναι πάντα πηγή πλούτου για 'μένα αυτό το πράγμα. Από οποιαδήποτε χώρα προς οποιαδήποτε χώρα. Δηλαδή και ιδέες από Γερμανούς, από Φινλανδούς, από δεν ξέρω κι εγώ ποιες άλλες χώρες και εμείς πώς βλέπουμε και τις υπόλοιπες χώρες. Ανά τον κόσμο. Όχι απαραίτητα ευρωπαϊκές. Οπότε, το θεωρώ μια ευκαιρία κάθε φορά που ακούω κάτι τέτοιο για μια συζήτηση, κυρίως έρευνα... «Γιατί γίνεται αυτό; Ισχύει; Δεν ισχύει; Πάμε λίγο να το εξετάσουμε». Και μετά μια πιο ωραία έτσι και πιο ανανεωμένη και εμπλουτισμένη συζήτηση. Τώρα σε σχέση με τα τρομοκρατικά χτυπήματα θέλω να πω ότι στο χτύπημα στη Νίκαια που είχε γίνει ήμουν κι εγώ εκεί. Οπότε κάθε φορά που κάνουμε αυτή τη θεματική στην τάξη μιλάμε

για δημοκρατίες, για τις αξίες τέλος πάντων και όλα αυτά...

B: Συγγνώμη, πού εννοείς; Στη Νίκαια ήσουν;

M: Ήμουν εκεί δίπλα στο φορτηγό, βέβαια, εγώ και μια άλλη...

B: Σοβαρά μιλάς;

M: Συνάδερφος από το διδασκαλείο, η Α., φυσικά. Ήμασταν πανικόβλητες, τρέχαμε. Δεν υπήρχε τότε Έλληνας, Γάλλος, Γερμανός, Τούρκος, Αιγύπτιος. Τίποτα. Ήμασταν όλοι σε μια κατάσταση τρέλας. Οπότε κάθε φορά φέρνω το βίωμα αυτό στην τάξη. Κάθε φορά που κάνω τη συγκεκριμένη θεματική. Και πραγματικά, δεν ξέρω είναι πολύ εμπλουτιστικό. Και αυτά που ακούω από πλευράς ευαισθητοποίησης των σπουδαστών-μαθητών είναι πάντα έτσι πολύ ενθαρρυντικά για το μέλλον τους, εν πάση περιπτώσει. Δηλαδή όταν βλέπουμε ότι κάτι φαντάζει τόσο μακρινό, μπορεί να είναι εδώ μπροστά σου, θα μπορούσε να έχει γίνει δίπλα σου, θα μπορούσε να έχει γίνει σ' εσένα, αυτομάτως βλέπω άλλου είδους τσιτάτα και, πώς να το πω, φράσεις που μπορεί να είχαν ξεστομίσει στην αρχή της θεματικής να έχουν πλέον εξαλειφθεί. Τελείως. «Α ναι καλά και οι Γάλλοι, κάτι κάνανε κι αυτοί, και ναι με τα τρομοκρατικά...» Ένα λεπτό. Ψυχραιμία. Να το δούμε, να το εξετάσουμε. Στο τέλος, λοιπόν, όταν έχει ολοκληρωθεί όλη η συζήτηση, η όλη παρουσίαση των γεγονότων της κατάστασης βλέπω προς το καλύτερο μια ευαισθητοποίηση. Δεν θα πω αλλαγή νοοτροπίας, αλλαγή, κάτι. Ούτε καν. Αλλά μια ευαισθητοποίηση, πιο χαμηλά να είναι τα... Πώς να το πω. Μια ηρεμία, μια... Ναι, αυτό.

B: Μια ευκαιρία, λοιπόν, να δούμε τα πράγματα, λίγο πιο σφαιρικά...

M: Δεν είναι θεωρητικά όλα αυτά που γίνονται. Είναι δίπλα μας. Θα μπορούσαμε να είμαστε εμείς.

B: Λίγο με τα μάτια του άλλου κιόλας, ε; Θα έλεγα.

M: Ακριβώς.

B: Ι; Δεν είχες σηκώσει χέρι;

I: Ναι. Λοιπόν. Να πω το εξής ήθελα, πάνω σ' αυτό. Οι μαθητές μου, όταν ασχολούμαστε... Να δώσω ένα παράδειγμα. Με τα τρομοκρατικά χτυπήματα που συνέβησαν τώρα, από το πρώτο που ήταν το '15, που συνέβη το '14 νομίζω, τον Νοέμβρη;

B: Το '15.

I: Το '15, στις 7 Ιανουαρίου που ήταν εκεί...

B: Είχα βάρδια τότε στην ΕΡΤ.

I: Το Charlie Hebdo και μετά όλα αυτά, προφανώς οι μαθητές, είτε είναι έφηβοι είτε είναι ενήλικες, προφανώς σοκάρονται από αυτό το πράγμα, ειδικά σοκαρίστηκαν από το γεγονός ότι



έφυγαν άνθρωποι του πνεύματος, σκιτσογράφοι εξαιρετικοί κτλ. Και άρα στοχεύανε σε πολύ συγκεκριμένο κοινό, στην ελευθερία του λόγου. Εγώ εκείνο που προσπάθησα να κάνω είναι, όπως είπε η Μ., να μην το βλέπουμε μόνο σε ένα επίπεδο. Να το δούμε και σε ένα άλλο επίπεδο. Ποιοι ήταν αυτοί; Και αυτοί γιατί είχαν τόσο θυμό; Και από ποιους υποκινούνταν; Και τι κάναν οι Γάλλοι στην Αλγερία; Τι κάναν οι Γάλλοι στις αποικίες τους; Δηλαδή εγώ προσπαθώ να το δούμε και από αυτή την πλευρά. Και τρομοκρατία δεν είναι μόνο από τη μία πλευρά. Δεν είναι οι Γάλλοι που πεθάνανε στο Μπατακλάν, ας πούμε. Αλλά τρομοκρατία είναι και αυτό που έχει συμβεί σε όλες τις αποικίες, αυτό που όλοι αυτοί οι λαοί οι οποίοι ήρθαν στη Γαλλία... Και αυτό τρομοκρατία είναι, που μένουν στα 20 τετραγωνικά 8 άτομα. Είναι μια τρομοκρατία. Εγώ προσπαθώ λοιπόν να τους δείξω ότι η ζωή στη Γαλλία, κατ' αρχάς δεν είναι αυτή η βιτρίνα του Πύργου του Άιφελ. Η ζωή στη Γαλλία είναι πολύ σκληρή. Είναι πολύ δύσκολη. Ο κόσμος περνάει άσχημα. Οικονομική κρίση έχει και η Γαλλία. Και αυτό έχει αγγίξει περισσότερο τα χαμηλά στρώματα. Και κυρίως τους Γάλλους δεύτερης, τρίτης γενιάς. Νομίζουν τα παιδιά και οι ενήλικοι ότι αυτοί που είναι μαύροι και αυτοί που είναι Άραβες είναι άνθρωποι που δεν είναι Γάλλοι, βασικά. Αυτό ας πούμε είναι μια λανθασμένη εικόνα η οποία προέρχεται από μη γνώση.

B: Εννοείς τα παιδιά εδώ στην Ελλάδα, για τους μαθητές;

I: Πάντα. Οι μαθητές, ναι. Οι μαθητές, λοιπόν, νομίζουν ότι οι Αλγερινοί, μάλλον οι «Beurs» ας πούμε που λένε, δεν είναι Γάλλοι. Νομίζουν, λοιπόν, ότι είναι μετανάστες. Και ότι οι Γάλλοι συμπεριφέρονται άσχημα στους μετανάστες. Υπάρχει λοιπόν ένα στερεότυπο που είναι ότι αυτοί που είναι Άραβες, αυτοί που είναι μουσουλμάνοι, αυτοί που είναι... δεν είναι Γάλλοι. Κατ' αρχάς λοιπόν πρέπει να καταρριφθεί το πρώτο στερεότυπο. Οτι αυτοί όλοι είναι Γάλλοι πολίτες. Έχουν γεννηθεί στη Γαλλία. Και έχουν γεννηθεί και οι γονείς τους. Πιθανόν οι παππούδες τους δεν έχουν γεννηθεί. Αλλά αυτό δεν έχει καμία σημασία. Αυτό είναι το ένα. Να το πάω τώρα από την άλλη πλευρά. Οι Έλληνες μαθητές, έχουν μια γλυκιά άποψη για το τι είναι οι Γάλλοι τουρίστες. Οι Γάλλοι τουρίστες λοιπόν, είναι, για τους μαθητές που έχω εγώ πολλά χρόνια, είναι κάποιοι τύποι οι οποίοι είναι ψαγμένοι, κάνουν δεύτερες αναγνώσεις, δεν είναι άνθρωποι που πάνε στη Μύκονο για να δουν τη Μύκονο ας πούμε και τη Ρόδο. Είναι άνθρωποι που θέλουν, ξέρω γω, να πάνε στο Καστελόριζο, που πάνε στη Νίσυρο, που τους αρέσουν αυτό που λένε οι Γάλλοι La Grece sauvage, τους αρέσει αυτό το πράγμα. Και αυτό είναι κάτι το οποίο κάποιοι το βλέπουν με πολύ μεγάλη συμπάθεια. Ξέρουν, ας πούμε, ότι οι Γάλλοι ενδιαφέρονται για τις παραδόσεις μας, για τον... Πάνε και ένα-δυο επίπεδα... Ενδιαφέρονται για την κουζίνα μας πολύ, κι αυτό είναι κάτι που το βλέπουμε με αγάπη και με συμπάθεια. Εντάξει, σταματάω εδώ κι αν χρειαστεί...

B: Ναι.

E: Ωραία. Συγγνώμη, απλά να πω κάτι. Και προχωράς, τώρα δεν ξέρω πώς θα προχωρήσεις παρακάτω. Να πω κάτι γι' αυτό που είπε η I. Και η Μ. Τα στερεότυπα προσωπικά τα διδάσκω όλα τα χρόνια που διδάσκω ως καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας. Και δεν διδάσκω μόνο στερεότυπα που υπάρχουν για τους Γάλλους αλλά διδάσκω και στερεότυπα που υπάρχουν γενικώς για τους λαούς. Και για τους Έλληνες, και για τους Κινέζους και εκφράσεις... Δηλαδή στην ελληνική, που λέμε, «Έκανες τον Κινέζο»... Το ένα το άλλο. Όλα, γιατί... Και ιδίως φέτος ας πούμε σε κάποια τμήματα, στην Τρίτη Γυμνασίου που έχω αυτό το λεγόμενο «Εργαστήριο Δεξιότητων» που έφερε φέτος το Υπουργείο Παιδείας έτσι λίγο, με έναν περίεργο τρόπο μας το

έφερε και προσπαθούμε να κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε. Από 'κεί και πέρα, για τη Γαλλία να πούμε ότι και εγώ συμφωνώ με αυτά που είπε η Ι. σε σχέση με τις économies (sic) και όλα αυτά. Παρ' όλα αυτά, επειδή έχω ζήσει αρκετά εκεί, μπορώ να πω, όμως, το εξής: η Γαλλία είναι παραδοσιακά χώρα ασύλου για τους πρόσφυγες. Και πολιτικού ασύλου και μη πολιτικού ασύλου. Φυσικά με την προσφυγική κρίση, εκεί στην περιοχή του Περπινιάν δεν ήταν το ίδιο, δηλαδή εμείς επωμιστήκαμε όλο αυτό το βάρος, είναι γεγονός. Επίσης, όμως, είναι και μια χώρα που έχει μια επιδοματική πολιτική στους μετανάστες και στους πρόσφυγες που δύσκολα μπορείς να τη βρεις σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Δηλαδή, εμείς ως φοιτητές ευρωπαϊκής χώρας παίρναμε τη λεγόμενη carte και το θυμόμαστε όλοι. Που είναι πολύ σημαντική. Σου δίνει επιδότηση ενοικίου, την παίρνεις και λες, «Α, τι ωραία. Πληρώνω το ενοίκιό μου.» Παρ' όλα αυτά, όντως υπάρχει γραφειοκρατία, αργεί να βγει όλο αυτό. Σίγουρα, όμως, ο μετανάστης τρίτων χωρών κτλ, έχουν επιδόματα που παίρνουν από το γαλλικό κράτος. Δεν θα διαφωνήσω ότι ζουν σε άθλιες συνθήκες με τα λεγόμενα PEL (sic) κτλ, τις κατοικίες τις συγκεκριμένες, σαν τις δικές μας, πώς τις λένε;

B: Εργατικές;

E: Ναι ναι ναι. Όλο αυτό το πράγμα. Παρ' όλα αυτά, θεωρώ ακόμη ότι η Γαλλία κρατάει, δηλαδή παρά όλα αυτά που ξέρουμε όλοι, τα στερεότυπα και ότι υπάρχει σίγουρα και ένας εθνικισμός, τον βρίσκεις σε πολλές χώρες αλλά σίγουρα και στη συγκεκριμένη χώρα. Και εγώ προσωπικά με την έρευνα που έχω κάνει σε σχολεία, πολλά χρόνια στην Ανζέ, έχω δει κάποια πράγματα ως προς τη γαλλική γλώσσα και τα παιδάκια άλλων γλωσσών, άλλων πολιτισμών κτλ, που έχουν ως καταβολή... Πώς τις εκλαμβάνουν αυτές τις γλώσσες οι δασκάλες τους. Ακόμη μπορούμε να πούμε, όμως, ότι κρατάει με κάποιο τρόπο η Γαλλία. Αυτή είναι η δική μου άποψη από αυτά που έχω ζήσει.

B: Ναι. Απλά και εγώ να προσθέσω κάτι σε κάτι που είπες, που έλεγες πριν, «Κάνω τον Κινέζο», κτλ... Είναι χαρακτηριστικό όταν οι Γάλλοι λένε ότι δεν καταλαβαίνουν κάτι ότι, «Ακούγεται ελληνικό». Και το λένε και οι Άγγλοι, νομίζω. "It's Greek to me." Έτσι δεν λένε, Ν.; Ναι. Το έχω ακούσει και από Γερμανούς. Ισχύει πάρα πολύ αυτό για τη δική μας την περίπτωση. Ωραία, να προχωρήσουμε λίγο παρακάτω. Πάμε, λοιπόν, τώρα στον ίδιο τον Τύπο. Πρώτον, εάν... Πώς, κατ' αρχάς, πριν πάμε εκεί, ενημερωνόσασταν εκείνη την εποχή για τις αντιδράσεις των χωρών απέναντι στην Ελλάδα. Και, αφού πούμε αυτό σε γενικές γραμμές αν διαβάζατε εφημερίδες γαλλόφωνες εκείνη την περίοδο... Ποιες, αν έχετε κιάλας και κάποιες συγκεκριμένες και για ποιο λόγο.

I: Να ξεκινήσω μια που το 'χω...

B: Πες.

I: Λοιπόν εγώ ενημερωνόμουν όλη αυτή την περίοδο από Nouvel Observateur, Libération, Express, Monde. Σταθερά αυτά. TV5 Monde από τηλεόραση, France 24... Social Media, RFI. Τέλος.

B: Ναι.

I: Δεν θυμάμαι αν έχω ξεχάσει κάτι. Αυτά.

B: Άλλο;

N: Μιλάμε μόνο για γαλλικό Τύπο;

B: Ναι...

N: Εννοώ... Μόνο γαλλικό και όχι ελληνικό; Αυτό εννοούσα.

B: Ναι. Δεν μιλάμε για ελληνικό Τύπο. Η πρώτη ερώτηση ήταν πώς ενημερωνόσασταν για τις αντιδράσεις που είχαν αυτές οι χώρες για τη χώρα μας, έτσι, εκείνη την εποχή. Σαν αυτό που απάντησε τώρα η Ιωάννα, ας πούμε. Τα κοινωνικά δίκτυα, αυτά κτλ. Και αν διαβάζατε γαλλόφωνες, έτσι να το ξαναπώ, εφημερίδες.

A: Κι εγώ το ίδιο λίγο-πολύ από το Le Monde, TV5 πολύ. Απλά θα προσθέσω ότι επειδή έχω και φίλους στο εξωτερικό, σε διάφορες χώρες, με ενδιέφερε πολύ εκείνη την περίοδο να δω τι σκέφτονται, σε σχέση με όλα αυτά. Οπότε ήταν και στον κύκλο, λοιπόν, τον φιλικό, θα πρόσθετα εγώ.

N: Εγώ από τη Le Monde, δίκτυα, Twitter κυρίως, TV5. Αυτά κυρίως.

B: Η Le Monde βλέπω έχει συμπάθειες. Εντάξει. Θεωρείται μια από τις κορυφαίες εφημερίδες. Όχι απλά στη Γαλλία, στον κόσμο.

E: Να πω κι εγώ. Libération, Monde, Parisien, τις τοπικές εφημερίδες της Ανζέ. Επίσης, να μην τις ξεχάσουμε κι αυτές γιατί τις παίρναμε και ελεύθερα όπου πηγαίναμε, στο Super U και σε όλα αυτά, τα Monoprix. France..., France Télé κτλ Και πέρα από το ότι τα έκανα εγώ consulter (sic), τα έχω εντάξει και στις διδασκαλίες μου όλα τα χρόνια, και στο διδασκαλείο, και στη Γαλλία. Και στο σχολείο, η αλήθεια είναι ότι βάζω στα παιδιά πολλές emission radio (sic) και ακούνε. Articles (sic) που τους φέρνω. Όλα αυτά.

B: Θυμάστε, τώρα να το κάνουμε λίγο πιο συγκεκριμένο, κανένα άρθρο από εκείνη την εποχή, τώρα από αυτές τις εφημερίδες που αναφέρατε; Και αν θυμάστε κάτι, αν σας είχε επηρεάσει ως καθηγητές.

IM: Μπορείς να επαναλάβεις την ερώτηση, B;

B: Ναι. Αν από εκείνη την περίοδο, λοιπόν, αυτής της κρίσης, θυμάστε να 'χετε διαβάσει κάποιο άρθρο σχετικό με την Ελλάδα το οποίο να σας επηρέασε ως καθηγητές... Εκτός αν μου πείτε και ως... Βασικά αυτό. Γιατί μπορεί να σας επηρέασε ως Έλληνες, να σας έθιξε, αλλά να μου πείτε πως, «Εντάξει, με έθιξε, αλλά το άφησα έξω από την τάξη μου». Έτσι; Ναι...

E: Εγώ πάντως δεν θυμάμαι τίτλο άρθρου, B. να σου πω την αλήθεια.

B: Όχι τον τίτλο. Λέω, κάτι. «Θυμάμαι ένα άρθρο που έλεγε αυτό», τέλος πάντων. Δεν θα μου

πείτε τον τίτλο το άρθρο.

E: Πάντως... Λοιπόν. Στο πανεπιστήμιο της Ανζέ, το '14, πέρα από τα μαθήματα που παρέδίδα, έκανα κάποιες επιμορφώσεις στο προσωπικό του Πανεπιστημίου. Και τους είχα φέρει ένα άρθρο εκείνη την εποχή που μιλούσε για την κρίση στην Ελλάδα και ήταν από τη Liberation. Και είχαμε κάνει debat τότε. Το είχα πάρει ως κάτι τελείως, πώς να το πω... Είχα κάνει εγώ την υπόθεση εργασίας στον εγκέφαλό μου, για εμένα, ότι δεν ήμουν Ελληνίδα. Δηλαδή είχα βγάλει έξω από αυτό, το δικό μου προσωπικό «εγώ», αν θέλεις, κτλ, και είχαμε προσπαθήσει ελεύθερα να μιλήσουμε γι' αυτό το πράγμα. Και νομίζω ότι είχε διεξαχθεί ένας πολύ ωραίος διάλογος. Όντως είχαν ακουστεί και στερεότυπα. Όντως είχαν ακουστεί και αρνητικές γνώμες. Ήταν, όμως, μια νομίζω πολύ ωραία στιγμή. Και μετά, την επόμενη φορά που είχαν έρθει... Είχε έρθει αυτό το προσωπικό του πανεπιστημίου, τέλος πάντων... Που ήταν κάθε φορά, επειδή έκανα δύο φορές την εβδομάδα, ήταν 15 και 15 τα groupe, ήταν χωρισμένα σε 15 άτομα. Είχαν φέρει αφισάκια, σλόγκαν κτλ που αφορούσαν πάνω στην κρίση. Και τα παρουσίαζαν. Οπότε υπήρξε σχολιασμός. Αλλά νομίζω ότι ήταν πάντα στο πλαίσιο του, πώς να το πω... Στο πλαίσιο ενός σεβασμού. Δηλαδή δεν υπήρχε κάποια προσβλητική αναφορά. Τώρα εγώ ως καθηγήτρια, αυτό που έκανα ήταν ότι είχα αποβάλει την εθνική μου ταυτότητα. Δηλαδή, φυσικά ένα εθνικό μου αίσθημα το είχα, προφανώς, αλλά εγώ σαν καθηγήτρια ήμουν καθηγήτρια εκείνη την ώρα. Ανεξάρτητα απ' όλα τα άλλα.

B: Πες, I.

I: Θυμάμαι ότι είχα βάλει στα παιδιά ένα άρθρο που έλεγε ότι η κρίση στην Ελλάδα, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα είναι crise mondiale. Δεν είναι ελληνική κρίση. Και αυτό είμαι σίγουρη ότι ήταν η Liberation. Γιατί η Monde είχε μια άλλη προσέγγιση στο θέμα. Η Liberation είχε αυτή την προσέγγιση. Επίσης, αυτό αν θέλεις και ψάξω και το βρω και υπάρχει ακόμη, θα σ' το δείξω. Ήταν ένα καταπληκτικό βιντεάκι, μικρό. Ξέρω 'γω λεπτού, ενάμισι λεπτού. Δεν θυμάμαι από ποια εφημερίδα ήταν. Συγγνώμη, δεν ήταν από εφημερίδα. Λέω βλακείες. Ήταν κάποιο βιντεάκι το οποίο εξηγούσε πάρα πολύ ωραία, με κόμιξ, πώς η οικονομική κρίση στην Ελλάδα θα επηρεάσει κι εμάς στη ζωή μας, επηρεάζει κι εμάς στη ζωή μας στη Γαλλία. Δηλαδή, ότι εμείς δεν είμαστε πολύ μακριά από αυτή την οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Το έδειχνε πολύ απλά. Κι ήταν εξαιρετικό, Το 'χα κάνει πολλές φορές στην τάξη. Άμα ψάξω και το βρω, θα σ' το στείλω.

B: Εντάξει, ναι. Αυτό για ιδίαν χρήση.

I: Για ιδίαν χρήση, ναι. Αυτό... Δηλαδή, υπήρχε...

B: Για άρθρα.

I: Υπήρχε μια... Άρθρα θέλεις, έτσι;

B: Ναι.

I: Λοιπόν. Εγώ θυμάμαι, σου λέω, ένα άρθρο που έλεγε... Δεν θυμάμαι, όμως, να σου πω άλλα πράγματα. Άμα ψάξω και το βρω θα σ' το στείλω. Ένα άρθρο που έλεγε ότι "la crise economique

en Grece est une crise mondiale”.

B: Ναι.

I: Αυτό.

A: Εγώ θυμάμαι ότι είχα διαβάσει ένα και το είχα συζητήσει και λίγο με κάποιους μαθητές μου, σ’ ένα φροντιστήριο. Ήταν όταν είχα γυρίσει. Εκ των υστέρων δηλαδή το είχα βάλει. Και τώρα επειδή ήρθες σε αυτή την ερώτηση το έψαξα λιγάκι, νομίζω ότι αυτό ήταν. Δεν ξέρω αν φαίνεται τώρα εδώ. Ήταν από το Le Monde. “La guerre a bouleversé nos vies”? Και έχει συνεντεύξεις από διάφορους ανθρώπους που είναι και Έλληνες, και ξένοι που μένουν στην Ελλάδα. Και δείχνει το προφίλ τους. Και μιλάνε για το κομμάτι το οικονομικό, πώς έχει επηρεάσει την οικογένειά τους, αλλά και το ψυχολογικό. Και πώς ενσωματώθηκαν, και πώς ισορροπήσαν μέσα σε όλο αυτό. Και το βρήκα τώρα, μιλώντας δηλαδή, το έψαξα και είναι αυτό νομίζω.

I: Σ’το έστειλα στο messenger, B. Να το έχεις, σε περίπτωση.

B: Οκ, ευχαριστώ. Ναι, εγώ, παραδείγματος χάρη, Γ, νομίζω ότι θες να πεις κάτι... Δεν θα ξεχάσω ποτέ το μάθημα που μας έκανε η κυρία Β., στο μεταπτυχιακό. Μας έδειξε αυτή τη γελοιογραφία της Monde, που είχε παίξει αρχές του ‘12. Σελίδα 2, ήταν μάλιστα, θυμάμαι. Δεν θυμάμαι ποια μέρα ήταν, αλλά με το που έκανες έτσι τη Monde, την έβλεπες. Που ήταν μια... Ξανά παρένθεση, βέβαια δεν είναι άρθρο, είναι μια γελοιογραφία. Κλείνει. Θέλω να πω ότι με επηρέασε πάρα πολύ. Που είναι μια σειρά ενός πολύ γνωστού Γάλλου που κάνει τέτοια έτσι χιουμοριστικά, που πρωταγωνιστές είναι δύο πιγκουίνοι, νομίζω. Οι οποίοι λέγονται Les Indéginrables... Και ήταν ένα σκίτσο με τέσσερα καρέ. Όπου το σκηνικό είναι ένα εντελώς θεωρητικό σκηνικό. Στο βάθος η Ακρόπολη. Αλλά μπροστά είναι παραλία, δηλαδή όλα τα στερεότυπα. Παραλία και Ακρόπολη στο βάθος. Και είναι αραγμένοι οι πιγκουίνοι. Έτσι. Και έχουν μια κουβέντα του στιλ, «Κάνε και καμιά δουλειά και φέρε το ούζο. Και πιάσε το ούζο να...» Και είχε παίξει στο σελίδα νούμερο 2 της Monde, ένα τεύχος, θυμάμαι να το δείχνει η κ Β.. Είχα γίνει έξαλλος. Ήταν ένας από τους λόγους για τους οποίους ξεκίνησα το διδακτορικό.

I: Κάνεις αυτό.

B: Ναι. Είχε γίνει χαμός, μετά, το ‘ψαξα. Είχε γίνει χαμός στη Monde. Τι στέλνανε τότε.

I: Και κάτι άλλο Η, αν βοηθάει. Είχα κάνει κάτι από δηλώσεις του Γαβρά και του Βασίλη Αλεξάκη. Λοιπόν, οι δηλώσεις του Βασίλη... «Το βλέμμα του Βασίλη Αλεξάκη», και τώρα το ξανακοίταξα για να δω αν είναι αυτό που... Και όντως ήταν αυτό που είχα δώσει τότε στην τάξη. «Το βλέμμα του Βασίλη Αλεξάκη για την οικονομική κρίση» ήταν ένα πράγμα που το είχα κάνει μες στην τάξη. Γιατί; Γιατί ήταν ο Έλληνας που ζει στη Γαλλία και ο Γάλλος... Αυτό το βλέμμα που ήταν ό,τι πιο έγκυρο μπορούσε να σκεφτεί κανείς τότε. Γιατί ήταν ένας άνθρωπος που μοιραζόταν ακριβώς... Μοίραζε τη ζωή του στις δύο χώρες. Και ο Γαβράς βέβαια. Που είχε κάνει και το φιλμάκι αυτό, που είχε κάνει. Αυτά τα δύο στοιχεία εγώ τα είχα δείξει στην τάξη. Αλλά το ένα ήταν από το Express. Το Express είχε την... του Αλεξάκη.

B: Ωραία, λοιπόν. Να σας στείλω τώρα τα αποσπάσματα των άρθρων. Να τελειώνουμε σιγά-

σιγά. Λοιπόν. Θα το ρίξω μέσα στο chat.

I: A, στο chat θα το βάλεις. Δεν θα κάνεις partage de l' écran.

B: Όχι, νομίζω πως θα είναι πολύ δύσκολο. Νομίζω θα είναι πιο εύκολο να τα διαβάσετε... Λοιπόν... Επειδή και το περιβάλλον μου... Γιατί δεν βλέπω αυτό που μπορούσα να ανεβάσω πριν; Δεν πρέπει να βλέπω κάτι σαν τέτοιο ότι μπορώ να ανεβάσω ένα έγγραφο; Γιατί δεν το βλέπω αυτό πια;

A: Εδώ μου λέει πάντως ότι έχει απενεργοποιηθεί το chat.

B: Έχει απενεργοποιηθεί;

A: Ναι. Chat disabled... Τώρα...

I: B. εσύ που είσαι ήδτε μπορείς να κάνεις το share screen. Πολύ εύκολα, είναι το πράσινο κουμπάκι στη μέση. Αλλά θα μπορέσετε να το διαβάσετε; Γιατί είναι και...

Mod: Αλλιώς στείλ' τα στο μέιλ. Σε αυτό το μέιλ που μας έστειλες τις οδηγίες, πού να συνδεθούμε κτλ και αν είμαστε οκ, κάνε ένα reply και στείλε μας αυτό που θα έβαζες στο chat.

B: A, ναι, οκ, σωστό. Μπράβο Σ. Λοιπόν, σας το στέλνω στο μέιλ. (παύση) Ωραία. Extrait journaux Francais, λέγεται. Έφυγε... Εντάξει; Σας ήρθε;

E: Ναι.

B: Ωραία. Δείτε αυτά τα άρθρα. Είναι, λοιπόν, από διάφορες... Δηλαδή, από το '10 μέχρι το '12, από τις εφημερίδες που είπαμε. *Le Monde*, *Figaro*, *Les Echos* και από διάφορες μέρες. Δηλαδή προσπάθησα, ξέρω γω, να μην είναι όλες Σάββατα, Παρασκευή. Έχω πάρει μια Δευτέρα, μια Τετάρτη, μια Τρίτη, μια Πέμπτη, μια Παρασκευή, ένα Σάββατο.

I: Πολύ ωραία.

B: Έτσι; Και είναι οι περίοδοι αυτές, είναι κοντά στο πρώτο μνημόνιο, στο δεύτερο, στους Αγανακτισμένους, στις διπλές εκλογές του '12. Αυτά. Οκ;

Mod: Πες μας λίγο και τον χρόνο που έχουμε να τα διαβάσουμε. Γιατί αν μας δώσεις κανά μισάωρο μπορούμε να κάτσουμε μισή ώρα. Περίορισε μας λίγο.

B: Μάλιστα. Στα πέντε λεπτά είμαστε οκ; Ή θέλουμε κάτι παραπάνω; Δεν σ' ακούω.

A: Τι σχολιασμό πρέπει να κάνουμε; Την εντύπωσή μας;

B: Ναι. Τι σας λέει.

A: Εντάξει, ωραία.

B: Και αν σε κάποιο απ' όλα αυτά... Μάλλον, ποιο σας μιλάει περισσότερο. Δεν θέλω αναγκαστικά να μου μιλήσετε για όλα. Εκτός αν θέλετε.

A: Ωραία.

B: Λοιπόν, πάμε.

### **Παύση εξήμισι λεπτών**

A: Θα σταθώ σε δύο πειράζει; Γιατί υπάρχει και μια αντίθεση, γι αυτό μου άρεσε κίολας. Το ένα είναι « La vérité sur la Grèce » και το άλλο είναι το ακριβώς από κάτω, « Coupable n'est pas grec ». Το δεύτερο ειδικά, το « Coupable » μού άρεσε πολύ, λέει την ιστορία που έγινε σε ένα νησί των Κυκλάδων, τον τρόπο που απάντησε η σύζυγος του διπλωμάτη, ότι κατηγορώντας κάποιος την Ελλάδα ότι «δεν νιώθετε ένοχοι, η Ευρώπη σας δίνει τόσα χρήματα, τι κάνετε εσείς γι αυτό;», και απαντάει όμως ότι οι Έλληνες έδωσαν τη δημοκρατία, τη φιλοσοφία, το θέατρο, την αρχιτεκτονική, άρα βλέπουμε λοιπόν ότι σε κάποια άρθρα, κατηγορούν ας πούμε τους Έλληνες για τα χρέη, ότι είναι ένοχοι, ότι έχουν κλέψει απ' τα δημόσια ταμεία, σε αυτό όμως βλέπουμε και μια άλλη πλευρά. Άρα αυτό σημαίνει ότι, το πώς μας αντιμετωπίζουν λοιπόν, οι έξω ότι δεν είναι όλα μαύρο, δεν είναι όλα ότι οι Έλληνες κλέβουν, οι Έλληνες είναι τεμπέληδες, υπάρχει και η άλλη πλευρά. Άρα, είναι στερεότυπο λοιπόν να πούμε ότι οι Έλληνες είναι τεμπέληδες, φυσικά και είναι στερεότυπο, αλλά θέλω να πω ότι το βλέπουν και οι απέξω, δεν είναι μόνο το μαύρο αυτό, εκείνης της περιόδου, υπάρχουν και άλλοι που έβλεπαν μια άλλη πλευρά, και την άλλη πλευρά της Ελλάδος. Δεν ήταν μόνο αυτό που ζήσαμε στην Ανζέ από κάποιους που μας αντιμετώπισαν εχθρικά, ότι είσαστε τεμπέληδες, κλέβετε, κάνετε ράνετε. Υπάρχει και το άλλο το κομμάτι που εκτιμά τον ελληνικό πολιτισμό, εκτιμά τις ρίζες της Ελλάδας, τη δημοκρατία...

B: Οφείλω βέβαια, για να σου πω τώρα σε αυτό αν θα επιμείνεις στη άποψή σου, γιατί όπως είπα είναι τεράστιο το άρθρο αυτό, λίγο μετά από αυτό το σημείο, επεμβαίνει ένας από αυτούς τους conivnes, τους συνδαιτημόνες στο δείπνο, και χαρακτηρίζει την παρέμβαση, Έλληνας, και γνωστός δημοσιογράφος, και χαρακτηρίζει την παρέμβαση της γυναίκας του διπλωμάτη ως εθνικιστική, nationaliste. Και το αφήνει έτσι, δεν τίθεται θέμα ότι δεν είναι. Είναι nationaliste.

A: Δεν νομίζω ότι είναι θέμα εθνικισμού, δεν κατάλαβα τώρα τι πρέπει να κάνω, να σχολιάσω τη θέση της κυρίας γιατί είπε αυτό που είπε;

B: Όχι δεν θέλω να σχολιάσεις τίποτα. Επειδή είπες ότι η εικόνα που περνάνε απέξω για εμάς...

A: Λέω ότι εκείνη την περίοδο υπήρχαν έντονα στερεότυπα, και από εξωτερικό πάρα πολύ, ότι οι Έλληνες κλέβουν τα ταμεία, οι Έλληνες δεν δουλεύουν, τα χειρότερα, παρ' όλα αυτά πάντα υπάρχει και η άλλη πλευρά, και εμείς θα στηρίζουμε φυσικά τη χώρα μας, οφείλαμε να τη στηρίζουμε όσο μπορούμε, γιατί όπως έκανε και η Ε. στο ταξί, γιατί με επιχειρήματα μπορείς να δεις και την άλλη πλευρά, και να υπάρξει ένας ωραίος διάλογος μετά για να καταλάβει και ο άλλος όλες τις πλευρές, δεν είναι μόνο μαύρο ή άσπρο, υπάρχει ιστορία από πίσω, και πέρα από τους Έλληνες, υπάρχουν και οι ξένοι που μπορούν να αντιληφθούν τη στάση των Ελλήνων που

θέλοντας να υπερασπιστούν τη χώρα τους, δεν είναι ότι είμαστε τεμπέληδες, δεν είμαστε κλέφτες, κι εμείς έχουμε δώσει, εσείς δίνετε χρήματα αλλά κι εμείς δίνουμε πολιτισμό ας πούμε. Προφανώς υπάρχουν αυτά, παντού υπάρχουν αυτά, δεν είναι μόνο οι Έλληνες που το λένε αυτό, υπάρχουν και ξένοι που υπερασπίζονται την Ελλάδα, εννοείται αυτό. Και δεν το θεωρώ καθόλου εθνικιστικό. Το θεωρώ έναν ωραίο ώριμο διάλογο, που πρέπει να ανταλλάσσονται απόψεις και να λέγονται όλα.

B: Άλλο;

A: Εγώ δεν έχω να συμπληρώσω κάτι άλλο σε αυτό.

B: Εντάξει Α... Σκέφτεσαι αν θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις κάποιο από αυτά τα άρθρα, για να διδάξεις κάποια ίσως πράγματα σε μια τάξη;

A: Σίγουρα, σε ένα débat ίσως. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον νομίζω να λειτουργήσει σαν motivation μιας συζήτησης πολιτικής σε σχέση με την οικονομική κρίση της Ελλάδος αλλά και σε σχέση με τις conséquences που υπάρχουν μέχρι και σήμερα, και στο ψυχολογικό κομμάτι, και στον τρόπο που σκεφτόμαστε, σε σχέση με την... για την Ελλάδα μάλλον. Ένα ωραία débat ανάμεσα σε δύο, να υπάρχει μια contradiction, η μια πλευρά λέει αυτό, η άλλη αυτό και να υπάρξει ένα débat. Σε ένα επίπεδο B1-B2, θα μπορούσα να το κάνω αυτό. Θα το έβρισκα ενδιαφέρον, να βλέπαμε όλες τις πλευρές, να κάναμε δύο ομάδες στην τάξη και να καταγράφαμε επιχειρήματα από τη μια πλευρά, από την άλλη πλευρά, και συναισθήματα ίσως, γιατί όχι. Από την αρχή παρέλειψα να το πω, αλλά ασχολούμαι και με το θεατρικό παιχνίδι, δηλαδή πάρα πολύ και αυτό γιατί αγαπάω πάρα πολύ το θέατρο. Οπότε, ένα τέτοιο άρθρο θα μπορούσε να ήταν κινητήριο, για να κάνεις και débat, ακόμη και στο τέλος και δραματοποίηση θα μπορούσες να κάνεις, να στήσεις ένα τραπέζι και να το παίζουμε αυτό, ακριβώς, δηλαδή πάρα πολλά μπορώ να σκεφτώ που να δείχνουν αυτό το contradiction (sic) εκείνης της περιόδου. Αυτά από μένα...

B: Βλέπω χεράκια, βλέπω Μ. και Ι.

M: Ωραία, εγώ αυτό που ήθελα να πω είναι ότι στο σύνολο, αν όχι όλα, τουλάχιστον ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, των άρθρων αυτών είναι λίγο επιθετικού θα έλεγα ως προς την κατάσταση στην Ελλάδα και έτσι όπως τα παρουσιάζει τα πράγματα χρησιμοποιεί έτσι βαριές λέξεις, εκφράσεις και είναι δυνατά. Θα στεκόμουν κι εγώ στο άρθρο που είπε και η Α. πριν, σε σχέση με τη συζήτηση που είχαν εκεί σε ένα νησί των Κυκλάδων, ναι μεν καταλαβαίνω πώς το εννοεί η Α. παρ'όλα αυτά θέλω να πω ότι συνεχίζει αυτό που λέει η σύζυγος, δεν λέει ότι και οι Έλληνες έχουν δώσει τη δημοκρατία και τη φιλοσοφία. Η Ευρώπη μας χρωστάει παραπάνω από τα λεφτά, κάτι παραπάνω και λίγα μας δίνει, εγώ δεν συμφωνώ με αυτό, διότι ναι μεν κάθε χώρα έχει κάτι να δώσει γενικά στο σύνολό της, παρ'όλα αυτά, ναι μεν φυσικά η δημοκρατία, όλες αυτές οι αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα, όμως ας μην στεκόμαστε πίσω από τις ταμπέλες που άλλοι έφεραν για εμάς. Καλό θα είναι εμείς στο εδώ και τώρα να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε όλα αυτά τα οποία κάποιοι άλλοι έφεραν και για τα οποία γίναμε εμείς γνωστοί. Το να λέμε ότι ξέρω γω, λέει εδώ πέρα γεννήθηκε η δημοκρατία κι εγώ προσωπικά σαν πολίτης του κόσμου, αυτό εν έτει 2022 να μην το κάνω πράξη, δεν μπορώ να πω σε κάποιον άλλον ότι ξέρεις κάτι, και λίγα μου δίνεις. Φυσικά και όχι. Θα πρέπει δηλαδή να υπάρχει μια συνέχεια σε όλα όσα οι πρόγονοί μας έκαναν και δεν μου αρέσει τολμώ να πω η απάντηση που έδωσε.



B: Και για αυτό το ανέφερα, γιατί...

M: Δηλαδή πραγματικά, δεν είναι προς τιμήν αυτού που το είπε αυτό κι επίσης να μην έχουμε στο μυαλό μας ότι εμείς και κανένας άλλος, εντάξει, κάναμε πολλά κι εμείς, έχουμε δώσει πολλά σαν χώρα, ο πολιτισμός μας δεν το συζητώ... Κι άλλοι άνθρωποι, κι άλλες χώρες, έχουν φέρει πράγματα σε επιστήμη, σε φιλοσοφία σε χίλια μύρια πεδία, να μην είμαστε μόνο εμείς και κανένας άλλος, οπότε δεν μου άρεσε. Και θα το έφερνα στην τάξη το συγκεκριμένο αυτό άρθρο για αυτό το λόγο ακριβώς. Για να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν είμαστε μόνο εμείς και κανένας άλλος, υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι στον κόσμο, και άλλοι λαοί και άλλες προσωπικότητες και άλλοι επιστήμονες κι άλλοι κι άλλοι κι άλλοι που έχουν κάνει εφάμιλλα πράγματα με μας. Ο κάθε πολιτισμός έχει συνεισφέρει με κάποιον τρόπο, άρα ναι θα εστιαζόμουν σε αυτό. Και σε ποιο άλλο θα εστιαζόμουν, θα εστιαζόμουν σε αυτό που μας... τέτοιο βρήσιμο, τέτοιο λεηλάτημα δηλαδή τι είναι αυτό το πράγμα... τώρα θα σας πω πού είναι. Το « Peurs », που είναι πάνω από το « Vérité sur la Grèce ». Έχει πει malades, τι είναι αυτό;... Πραγματικά με σοκάρει, ναι. Πολύ επιθετικό, πολύ βίαιο, δεν βρίσκω κάποιο επιχείρημα εκεί, δηλαδή, δεν εστιάζει, δεν τεκμηριώνει, δεν με πείθει για κάτι, δεν με χαρακτηρίζει και δεν μου αρέσει όταν κάτι [ακατάληπτο] να παρουσιάζεται έτσι σαν γνώμη και άποψη. Πες ναι θεωρώ ότι είσαι έτσι κι έτσι, δώσε μου, τεκμηριώσε μου το γιατί, να μπορέσω κι εγώ να δώσω συνέχεια και να διαβάσω το άρθρο που έχεις γράψει, οπότε ναι σε αυτό γιατί με σοκάρει. Δηλαδή με βρίζει και δεν μου το τεκμηριώνει κιόλας με ποιον τρόπο.

B: Θα το χρησιμοποιούσες για αυτό ή όχι;

M: Αυτό;

B: Ναι, ως αφορμή για να γίνει μια κουβέντα σαν αυτή που λες τώρα.

M: Ναι, ίσως για να τους κάνω να αντιληφθούν ότι κάθε τι που λέμε πρέπει να βασίζεται κάπου και να μην μιλάμε χωρίς να ξέρουμε για τι μιλάμε. Ναι, θα μπορούσα να το βάλω για να καταλάβουν ότι κάθε τι που λες έχει ένα αντίκτυπο, οπότε πρέπει να είναι καλά δομημένο και να έχει επιχείρημα αυτό που λες. Και όχι να μιλάς απλά για να χαρακτηρίζεις χωρίς να ξέρεις τον λόγο που χαρακτηρίζεις τον άλλο. Ναι υπό αυτήν τη οπτική θα μπορούσα να κάνω μια μικρή αναφορά, όχι μεγάλη γιατί συγχίζομαι.

B: Εν τέλει, αυτός ο συναισθηματικός και εντελώς δικός σου προσωπικός παράγοντας, παίζει ρόλο;

M: Για οποιονδήποτε, για οποιαδήποτε χώρα. Δηλαδή, ναι μεν ένα κάτι παραπάνω μού μιλάει για το σπίτι το δικό μου αλλά πιστεύω ότι όπου κι αν το δω αυτό, με ενοχλεί, με ενοχλεί. Πες, ναι, πες είμαι εδώ για να σε ακούσω, αλλά πες κάτι που έχει μια υπόσταση, κάπως να μου το τεκμηριώνεις, κάτι να μου... πού το βασίζεις.

B: Το περιεχόμενο αυτών των αποσπασμάτων σε επηρεάζει με κάποιο τρόπο;

M: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι ένα απόσπασμα με κάνει να αλλάξω την κοσμοθεωρία που έχω,

παρ' όλα αυτά, ειδικά το απόσπασμα με τη γυναίκα του διπλωμάτη με βρήκε κάθετα αντίθετη, με θύμωσε πάρα πολύ, ένιωσα μια ντροπή, γιατί... λόγω της καταγωγής της γυναίκας, Ελληνίδα ήταν απ' ότι θυμάμαι, και βγήκε και είπε αυτό το πράγμα, ένιωσα μια ντροπή, θυμό ένιωσα, όμως δεν με σόκαρε κάτι, γιατί λίγο πολύ όλα αυτά είναι γνωστά. Δεν τα θεωρώ απόλυτα, με την έννοια ότι μπορούμε να τα ακούσουμε... τα πάντα. Ο καθένας μπορεί να πει και να εκφράσει αυτό που θέλει. Από την άλλη το θεωρώ σαν μια καλή ευκαιρία για να μπούνε μέσα στην τάξη, προκειμένου να μπορέσει να φανεί αυτή η πολυφωνία και να καταλήξουμε και να συζητήσουμε πάνω σε κάτι. Σαν εκπαιδευτικό πάντως, δεν με άλλαξε. Δεν άρχισα να σκέφτομαι, «α, γιατί το νόμιζαν αυτοί, είναι κακοί, θα τους μισήσω τώρα». Όχι. Μια γνώμη και άποψη δεν πιστεύω ότι μπορεί να αντιπροσωπεύσει έναν ολόκληρο λαό. Επειδή ένας δημοσιογράφος είπε κάτι δεν αντιπροσωπεύει το λαό που... τη χώρα από την οποία προέρχεται. Έτσι και με τη γυναίκα του διπλωμάτη, δυστυχώς υπάρχουν αυτοί οι άνθρωποι με αυτές τις εμπειρίες αλλά ευτυχώς για εμάς το μεγαλύτερο θέλω να πιστεύω ποσοστό δεν σκέφτεται σαν και αυτή.

I: Αυτά που είπε η Μ. είναι ακριβώς, ακριβώς αυτά που θα έλεγα κι εγώ οπότε κερδίζουμε και χρόνο γιατί θα έλεγα ακριβώς τα ίδια πράγματα. Μπράβο Μ, ωραία. Προχωρώ μόνο, λέω μόνο μια φρασούλα παραπάνω σχετικά με αυτό το πράγμα που απάντησε η τρελή, κι εκνευρίζομαι, γυναίκα του διπλωμάτη, ότι ακριβώς εκεί βρίσκεται το γεγονός ότι ως χώρα δεν προχωρούμε. Γιατί έχουμε αυτήν ακόμη την άποψη, ότι όταν οι άλλοι ήταν στα δέντρα εμείς είχαμε πολιτισμό και μαλακίες.

M: Όταν οι άλλοι είχαν πολιτισμό εμείς ήμασταν πάνω στις μπανανιές και τρώγαμε μπανάνες και κάναμε τις μαϊμούδες. Όταν το καταλάβουμε αυτό τότε θα προχωρήσουμε.

I. Ναι. Αυτό είναι ένα πράγμα το οποίο θεωρώ φοβερή, comment dire, insulte (sic)

B : Προσβολή

I: ...προσβολή για πολλούς άλλους λαούς και δεν επεκτείνομαι. Και καλά έκανε ο αποκάτω που είπες και της είπες ότι είναι nationaliste (sic). Πραγματικά είναι nationaliste (sic). Και στέκομαι τώρα σε ένα άλλο άρθρο, το οποίο με συγκίνησε, τρελά, διότι, εγώ αγαπάω πάρα πολύ τον Tahar Ben Jelloun και κατάλαβε και βλέπω και πότε γράφτηκε, κατάλαβε λοιπόν και σχολίασε το 2010 ότι μιλάμε για « structures malsaines », « maisons en bois vernis de l'extérieur et pourri de l'intérieur » (sic). Άρα λοιπόν δείχνει ότι αυτό το κράτος είναι ένα κράτος το οποίο είναι malade (sic) και είναι malade (sic) το κράτος με τις δομές του και όχι διεφθαρμένοι οι κάτοικοί του. Δεν χωρίζει πολύ το ένα από το άλλο, αλλά μ' άρεσε η άποψη που εκφράζει.

B: Θα μπορούσε να ήταν μια πολύ καλή αφορμή για να κάνεις μια κουβέντα και να πεις στην τάξη;...

I: Απολύτως.

B: Και να κάνεις τον διαχωρισμό άλλο διεφθαρμένοι πολίτες άλλο διεφθαρμένο κράτος;

I: Κράτος, το οποίο είναι ξενόφερτο, είναι είναι, να μην λέμε δηλαδή ότι οι Έλληνες είναι αυτοί που εκλέγουν τις κυβερνήσεις τους, ναι είναι, είναι σε ένα βαθμό, αλλά δεν είναι και τόσο απλό

έτσι και όπως φαίνεται. Αυτό εμένα λοιπόν μου αρέσει πάρα πολύ, μου αρέσουν, τα 2-3 άρθρα που είδα της Monde και με εκφράζουν πολύ, διότι προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, ότι αυτό που συνέβη στην Ελλάδα, είναι κάτι που συνέβη ουσιαστικά και που δεν είναι τόσο μονοδιάστατο. Δηλαδή δεν είναι ότι, οι Έλληνες τα κάναν όλα στραβά, πάει ακριβώς σε αυτό το επίπεδο, όπως κάνει και ο Tahar Ben Jelloun, ότι ουσιαστικά κακές κυβερνήσεις διαχειρίστηκαν τα χρήματα της ΕΕ από το 81 και μετά με αυτούς τους τρόπους που τα διαχειρίστηκαν. Δεν θέλω να επεκταθώ πολύ γιατί έχει περάσει η ώρα. Νομίζω ότι αυτό που θα έκανα εγώ με όλα αυτά, θα ήταν ακριβώς να φτιάξω έτσι μέσα στις τάξεις μου points de réflexion (sic) από τους μαθητές οι οποίοι θα είχαν να κάνουν σχόλια πάνω σε αυτό με mots clés (sic), και όλα αυτά που βγαίνουν μέσα από αυτό εδώ. Για μένα όλα είναι πολύ σημαντικά. Όλα για τους διαφορετικούς λόγους που βλέπω είναι σημαντικά. Άλλα με θυμώνουν με άλλα συμφωνώ, αλλά δεν έχει καμία σημασία αυτό το πράγμα... Και με θυμώνει λίγο το « Capitaine sans charisme », με θυμώνει κι αυτό λιγάκι γιατί έτσι, είναι λίγο απλοποιημένο, και δεν με βρίσκει και σύμφωνη, πήρε ο Παπανδρέου μια καυτή πατάτα στα χέρια του εκείνη τη στιγμή και έπρεπε να το διαχειριστεί. Εν πάσει περιπτώσει, εκ των υστέρων πολλά πράγματα λες. Εγώ λοιπόν όλα αυτά εκπαιδευτικά θα τα χρησιμοποιούσα πάρα πολύ, είναι όλα τέλεια, ένα κι ένα και πολύ ωραία διαλεγμένα.

B: Να σαι καλά.

I: Αυτό που λέει η δεξιά Figaro, « sans sueur et larmes », αυτό έπαθες κι εσύ, αυτό έκανες κι εσύ, αυτό κάνουμε όλοι γενικώς. Και αυτό που κρατάω από τη Figaro είναι ότι λέει αχ αυτοί οι Έλληνες, οι οποίοι, καλά τους είχαμε προειδοποιήσει, όμως παρ'όλα αυτά, ακόμα και η δεξιά Figaro, λέει ότι θα ήταν μεγάλο σφάλμα να διώξουμε τους Έλληνες από την ΕΕ. Ακόμα κι αυτή.

B: Ναι, αυτός είναι ένας ιστορικός, ο Alain-Gérard Slama. Και βλέπετε κίολας ότι είναι άρθρα που δεν είναι απευθείας επικαιρότητας, είναι και άρθρα γνώμης αυτά που βλέπετε, που σας προκαλούν τις περισσότερες επιθυμίες για σχολιασμό. Αυτό της Monde, αυτό του Slama, είναι άρθρα γνώμης αυτά. Το περιεχόμενο αυτών των αποσπασμάτων σε επηρεάζει;

I: Δεν με επηρεάζει σε τίποτα, ίσα ίσα δεν με επηρεάζει ούτε αρνητικά ούτε θετικά. Μου ανοίγει όμως σκέψεις προς το να δω το πώς μας βλέπουν. Να δω την απέξω μεριά. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, εμείς νομίζουμε ότι όπως σκεπτόμαστε εμείς κάπως έτσι πρέπει να καταλαβαίνουν το στάτους της Ελλάδας και οι άλλοι. Οι άλλοι το καταλαβαίνουν διαφορετικά για αυτό για μένα είναι πολύ σημαντικό από τον Τύπο. Έτσι όπως τα βλέπω δηλαδή, βλέπω μια άλλη ματιά, που είναι απαραίτητη για κάποιον που ασχολείται με αυτά τα πράγματα. Δηλαδή βλέπω το απέξω, το πώς μας βλέπουν οι Γάλλοι. Ούτε θυμώνω, ίσα ίσα θυμώνω πιο πολύ με αυτήν την θεώρηση ότι είμαστε ο περιούσιος λαός, της Ελληνίδας εκεί, παρά με αυτό που λένε οι Γάλλοι. Και ούτε και το θεωρώ ιδιαίτερα... εγώ από τα αποσπάσματα που έχεις δεν θεώρησα κάτι πως είναι επιθετικό προς την Ελλάδα. Ίσα ίσα έβαλαν τα πράγματα, αυτά τουλάχιστον τα αποσπάσματα δεν ξέρω άλλα, βάζουν τα πράγματα σε μια καλή θέση, ότι είναι άλλο πράγμα οι κυβερνήσεις οι οποίες υπέγραψαν τα μνημόνια και άλλο πράγμα ο λαός, τι υφίσταται από αυτήν την κατάσταση. Ίσα ίσα που μου ενισχύει την πεποίθηση ότι οι Γάλλοι είναι ένας λαός φιλικά διακείμενος προς εμάς. Ας αφήσουμε την ηγεσία του, δεν μιλάω για την ηγεσία του, ούτε της Ελλάδας ούτε της Γαλλίας. Αυτό μού βγάζει εμένα όλο αυτό το πράγμα που διαβάζω. Και ότι την Ελλάδα την θέλουμε... αυτό ας πούμε είναι κάτι που δημιουργεί μια... εμένα προσωπικά επειδή είμαι πολύ ταγμένη στο ευρωπαϊκό κομμάτι, στην ΕΕ, έστω κι αν είναι έτσι όπως είναι,

δημιουργεί μια σιγουριά ότι είμαστε μέσα σε αυτήν την Ένωση. Ότι μας θέλουν μέσα σε αυτήν την ένωση. Μάλλον μας θέλουν πιο πολύ, μάλλον... οι Γάλλοι μας θέλουν πιο πολύ μέσα στην Ένωση απ'ότι οι Έλληνες θέλουν να είναι μέσα στην Ένωση, αυτό καταλαβαίνω.

B: Γιατί το λες αυτό;

I: Γιατί γενικά οι Έλληνες, μάλλον δεν είναι πολύ καλό να γενικεύω, αλλά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός συμπατριωτών οι οποίοι θεωρούν ότι η Ένωση είναι ο θείος από την Αμερική που ανοίγει το σακούλι και δίνει λεφτά. Βασικά δηλαδή την ΕΕ τη βλέπουν ως ένα χρηματοδότη. Ως ένα καλό πελάτη για τα ξενοδοχεία μας, για τον τουρισμό μας κτλ. Δηλαδή δεν καταλαβαίνουν ότι η Ένωση είναι και κάτι στο οποίο όπως παίρνεις έτσι πρέπει να δίνεις. Αυτό ακόμη δεν το έχει καταλάβει ο ελληνικός λαός σ'ένα μεγάλο βαθμό, αλλά αυτό τώρα είναι μεγάλη συζήτηση γιατί δεν το χει καταλάβει. Και νομίζω ότι αυτό νομίζουν, ότι εμείς από την ΕΕ πρέπει να παίρνουμε λεφτά, εμείς τους δίνουμε τα φώτα μας ας πούμε, τον Σωκράτη και τον Ευριπίδη. Κι εμείς... γι αυτόν το λόγο εκείνοι πρέπει να μας δίνουν λεφτά. Κάπως έτσι σχηματικά το λέω γιατί αυτή είναι η αντίληψη που γενικώς επικρατεί. Δεν ξέρω αν σου απαντάω...

B: Ναι ναι... Και μια... απλά μου γέννησε άλλη μια ερώτηση αυτό που είπες. Αν αυτή η συμπεριφορά που αποτυπώνεται σε αυτήν την κυρία που λέει σας δώσαμε αυτό άρα μας χρωστάτε εκεί, πιστεύεις ότι μας έχει κάνει αυτό που λέμε, τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας, που έχει γράψει και ο Κώστας Κωστής το βιβλίο αυτό, δηλαδή ακριβώς γι αυτόν τον λόγο «επειδή εμείς σας δώσαμε τα φώτα του πολιτισμού, κάποτε, άρα μας χρωστάτε τα πάντα κι επίσης μπορούμε να κάνουμε ό,τι βλακεία θέλουμε και να μένει ατιμώρητη, χωρίς συνέπειες»;

I: Νομίζω ότι αυτή είναι η αντίληψη, αυτό. Αυτή η άποψη « Les Grecs vous ont donné la démocratie, la philosophie » κτλ κτλ « nous doit beaucoup plus que des milliards d'euros », αυτό μας δίνει την άνεση, ναι, να είμαστε τα κακομαθημένα παιδιά που κάνουμε και οι άλλοι πρέπει να μας συγχωρούν τις αταξίες μας. Και κάνουμε πάρα πολλές αταξίες ως λαός. Σαν τα κακομαθημένα παιδιά. Και δεν σεβόμαστε τους κανόνες, και κλέβουμε και καμιά καραμέλα, αυτό. Είναι ακριβώς αυτή η αντίληψη. Και μάλιστα αυτό το συνδέω ότι οι Γάλλοι λένε για μας ότι « en Grèce l'enfant est le roi ». Και αυτό είναι αλήθεια. Όπως εμείς λοιπόν θεωρούμε τις γενιές αυτές που διανύουμε τώρα ότι το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να κάνει ό,τι θέλει και δεν του βάζουμε περιορισμούς κτλ και στην οικογένεια γίνεται ό,τι θέλει το παιδί, αυτό αντανακλά αυτήν την αντίληψη που έχει η κοινωνία: ότι το παιδί δεν έχει υποχρεώσεις, έχει δικαιώματα. Άρα και η Ελλάδα που είναι ένα παιδί, χαριτωμένο, όμορφο, ναι, μπορεί να κάνει αταξίες, κι εσείς πρέπει να τις συγχωρείτε. Γιατί εμείς έχουμε μεσογειακό ταμπεραμέντο ας πούμε. Και το ένα μας χεράκι που τείνει προς την Ανατολή το επιτρέπει αυτό. Γιατί είμαστε και λίγο ανατολίτες και κάνουμε κι αυτά. Ε και είχαμε και 400 χρόνια Τούρκους ας πούμε, κι ακόμη έχουμε τις επιπτώσεις. Άρα, ακόμη κι αυτό το δικαιολογεί. Νομίζω δηλαδή ότι κάπως έτσι είναι η διαχέουσα αντίληψη στην Ελλάδα.

B: Ν. έχεις σηκώσει χέρι.

N: Τα δύο άρθρα που θέλω να σταθώ είναι αυτό που είπε και η I. και η M. με το « Coupable n'est pas grec », δεν θέλω να επαναλάβω ό,τι είπανε, συμφωνώ και με τις δύο. Και πιστεύω ότι πολλοί επαναπαυόμαστε, πολλοί Έλληνες λένε απλά, αυτό που λέγανε, επειδή φέραμε

δημοκρατία, επειδή έχουμε μεγάλο πολιτισμό, αυτό σημαίνει ότι μας χρωστάνε όλοι και συμφωνώ και με την Μ. και με την Ι. και το άλλο που ήθελα να πω, το άλλο άρθρο ήταν το « Peurs » που αναφερθήκανε ξανά, ναι, αλλά εμένα μου έκανε... Ναι είναι πολύ εριστικό, συμφωνώ, αλλά η δεύτερη σειρά που είπε « maisons en bois vernis de l'extérieur » etc. (sic), όταν το είδα αυτό, έτσι φαινόμαστε στους έξω, και νομίζω ότι απέξω φαινόμαστε πάρα πολύ η ιδανική χώρα, ο καταπληκτικός καιρός, το φαγητό, όλα αυτά, όλοι θέλουν να έρθουν στην Ελλάδα, διακοπές και τα σχετικά και το ακούω πολύ από τους μαθητές μου εδώ πέρα, δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο έχω έρθει στην Αγγλία, δεν έχουν ιδέα. Μού λένε, γιατί είστε εδώ πέρα, πηγαίνετε πίσω στην Ελλάδα που έχει τόσο καλό καιρό και όλα αυτά, δεν έχουν ιδέα τι ακριβώς, πώς είναι ακριβώς η ζωή στην Ελλάδα και δεν μπορούν να καταλάβουν ότι εγώ ζώντας στην Ελλάδα είχα έναν πάρα πολύ χαμηλό μισθό, έπρεπε να δουλεύω σε δύο μέρη, και για να δουλέψω σε δύο μέρη έπρεπε να κάνω πάρα πολλές σπουδές, και να αποκτήσω πάρα πολλά qualifications (sic) και όλα αυτά και δεν καταλαβαίνουν πόσο διαφορετικό είναι από αυτό που χουν στο μυαλό τους. Στο μυαλό τους έχουν παραλίες, νησιά, καλό καιρό, και καλό φαγητό, αυτό έχουν στο μυαλό τους. Και είναι το verni (sic), που λέει στο άρθρο αλλά rourri à l'intérieur (sic). Έτσι μού φαίνεται. Και σίγουρα θα τα έφερνα στην τάξη. Ίσως όχι σε αγγλική τάξη. Σε ελληνική τάξη για να... Ίσως αυτό το συγκεκριμένο να το έφερνα και σε αγγλική τάξη και να τους εξηγήσω για ποιο λόγο είμαι εδώ πέρα και για ποιο λόγο δεν είμαι στη χώρα μου. Και ίσως να καταλάβαιναν ότι υπάρχουν περισσότερα πράγματα, δεν είναι μόνο το εξωτερικό, υπάρχουν και οι εσωτερικοί παράγοντες που κάνουν τη ζωή στην Ελλάδα πολύ δύσκολη. Ναι, για debate (sic) σίγουρα θα τα έφερνα αυτά τα άρθρα σε ένα επίπεδο... όταν οι μαθητές έχουν κάποιο επίπεδο γλώσσας, και μου φαίνεται πάρα πολύ ενδιαφέρον. Αυτά τα δύο ήθελα, αυτά τα δύο μού έκαναν εντύπωση.

B: Το περιεχόμενο αυτών των αποσπασμάτων σε επηρεάζει με κάποιο τρόπο;

N: Ως καθηγήτρια, άμα το δω ότι ψάχνω κείμενα για να μιλήσω με τους μαθητές μου στην τάξη, για να χρειαζόμαστε ένα κείμενο για να συζητήσουμε, όχι, άμα το σκεφτώ ότι ψάχνω κάτι για να το χρησιμοποιήσω ως εργαλείο στην τάξη. Και ως Ελληνίδα... επίσης όχι έχω να πω. Δεν ήμουν ποτέ πολύ... φανατική πατριώτισσα και τα σχετικά και γενικά... ακόμη και τα κείμενα τα οποία είναι πολύ αρνητικά, βλέπω τους λόγους για τους οποίους μιλάνε... καταλαβαίνω για ποιο λόγο λένε αυτά. Προφανώς, ξέρω ότι δεν... παρόλο που λένε... γενικολογούν, ξέρω ότι δεν πρόκειται για μένα, γιατί εγώ ξέρω και για μένα και για την οικογένειά μου ότι ούτε... και τους φόρους μας πληρώνουμε και τα σχετικά και δεν είμαστε... δεν προσπαθούμε να γλυτώσουμε από αυτά τα πράγματα, έχουμε δουλέψει τίμια και τα σχετικά και ξέρω ότι δεν απευθύνεται σε μένα προσωπικά. Άρα δεν με επηρεάζει γιατί ξέρω ότι δεν απευθύνεται σε μένα. Και ως καθηγήτρια πάλι δεν με επηρεάζει διότι είναι κάτι το οποίο ξέρουνε... Και οι μαθητές μου ξέρουν για αυτήν την εικόνα που έχουν οι άνθρωποι στο εξωτερικό για εμάς και μπορούμε να συζητήσουμε, αλλά το βλέπω σαν εργαλείο ως καθηγήτρια, κάτι που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα, τη γαλλική γλώσσα στην τάξη και να μιλήσουμε για αυτό, κι επίσης για να δούμε πώς μας βλέπουν οι ξένοι. Και ως Ελληνίδα δεν με επηρεάζει προσωπικά διότι είναι γενικολογίες, μιλάει γενικά για τους Έλληνες, εγώ δεν είμαι στην κατηγορία των ανθρώπων που περιγράφει, άρα δεν το παίρνω προσωπικά. Είναι κάτι που προφανώς δεν μου αρέσει. Είναι άσχημο και δεν... να πω την αλήθεια δεν έχω... προσωπικά δεν έχω νιώσει ως πούμε πως να... ρατσισμό ως Ελληνίδα στο εξωτερικό. Ούτε όταν ήμουν στη Γαλλία, ούτε όταν ήμουν στην Αγγλία, τώρα που είμαι στην Αγγλία.

B: Μάλιστα... Έχεις μια εμπειρία, είσαι 4 χρόνια εκεί. Φαντάζομαι ότι και στην Αγγλία το κράτος πρέπει να έχει πρόβλημα. Φαντάζεσαι Έλληνες δημοσιογράφους να έγραφαν με αυτόν τον τρόπο για την Αγγλία και τα προβλήματά της και να καταφέρονταν έτσι εναντίον του αγγλικού κράτους;

N: Η αλήθεια είναι... πολύ ενδιαφέρουσα ερώτηση. Δεν ξέρω καθόλου... φαντάζομαι δεν... Δεν ξέρω, δεν το χω δει αυτό, δεν έχω δει κάποιον, δηλαδή είμαι σε γκρουπ Ελλήνων στο Facebook, παρακολουθώ τι λένε οι Έλληνες για την Αγγλία, προφανώς μιλάμε σχολιάζουμε για τα προβλήματα που υπάρχουν, αλλά δεν έχω δει δημοσιογράφους Έλληνες να μιλάνε για την Αγγλία με τον τρόπο που μιλάνε οι δημοσιογράφοι στα κείμενα που μας έστειλες. Προφανώς υπάρχουν πολλά προβλήματα και το χω δει. Και στην εκπαίδευση. Παρ'ότι έκραζα πολύ την εκπαίδευση όταν ήμουν στην Ελλάδα, εδώ πέρα δεν είναι καθόλου ιδανικά τα πράγματα. Καθόλου καθόλου καθόλου. Έχουνε πάααρα πολλά προβλήματα, αλλά δεν έχω δει κανέναν Έλληνα να σχολιάζει ξέρω γω τα προβλήματα στην εκπαίδευση στην Αγγλία. Κανέναν. Ποτέ δεν το χω δει. Δεν είχα ιδέα για τα προβλήματα που υπήρχαν στην εκπαίδευση εδώ πέρα. Προφανώς διαβάζω άρθρα, αλλά κυρίως τα άρθρα που διαβάζω είναι από Άγγλους που κράζουν την Αγγλία. Δεν έχω δει Έλληνες δημοσιογράφους να σχολιάζουν σε βαθμό τέτοιο, να είναι τόσο... επιθετικοί και τα σχετικά προς την Αγγλία. Είναι ενδιαφέρον ότι όλοι σχολιάζουν την Ελλάδα για τα αρνητικά της και μετά πας στη χώρα που σχολιάζει την Ελλάδα για τα αρνητικά της και βλέπεις όλα τα αρνητικά αυτής της χώρας.

B: Ακριβώς.

N: Είναι πολύ βολικό να κοιτάμε τις άλλες χώρες και να κράζουμε.

B: I. ξεκίνησες να λες κάτι πριν σου κάνω την ερώτηση...

IM: Ναι... Ένωσα πολλές φορές αυτό το... accusée... ξέρεις, πώς το λένε... accused μωρέ...

B: Να σε κατηγορούν...

IM: Να σε κατηγορούν ναι ίσως... Ε ότι α, εσείς φταίτε, εσείς οι Έλληνες, τα κάνετε όλα αυτά. Ο Τύπος φαντάζομαι έχει παίξει πάρα πολύ ρόλο σε αυτό. Γιατί δεν καταλαβαίνουν ότι είναι πολιτικά τα συμφέροντα και όλα αυτά. Κατηγορούν τον απλό πολίτη που ναι μεν οκ, φταίει και λίγο η νοοτροπία που είμαστε λίγο... Αλλά εντάξει, βασικά όχι η νοοτροπία, το σύστημα που είτε και η I. που σε κάνει ας πούμε κάποιες φορές να μην μπορείς να είσαι σωστός γιατί δεν βγαίνεις αλλιώς, όσον αφορά τα ιδιαίτερα μαθήματα, όσον αφορά κάποιες επιχειρήσεις, από αυτήν την άποψη. Παρόλο που μπορεί να θέλουν κάποιοι να είναι οκ... Αυτό... Δηλαδή συμφωνώ με αυτό που είπε η I... Αλλά κυρίως οι πολιτικοί είναι που τα κάνουν πιο πολύ και οι... Όταν διαβάζουν εφημερίδες οι οποίες κράζουν έναν ολόκληρο λαό, οι Έλληνες που είναι έτσι, που είναι αλλιώς... δεν ξέρω, μπορεί να έχει παίξει ρόλο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, από αυτήν την άποψη το λέω. Ειδικά η Le Monde...

B: Ναι, εννοείς δηλαδή, ότι ο κόσμος λοιπόν μπορεί να επηρεάζεται... Αυτό κάνουν και τα μέσα ενημέρωσης... Προφανώς [ο κόσμος] μπορεί να επηρεάζεται από αυτά που διαβάζει...

IM: Κι εσύ το ξέρεις και εκ των έσω πώς λειτουργεί όλο αυτό, που είναι και στο επάγγελμά σου...

B: Ναι, ναι βέβαια. Από τα αποσπάσματα που είδες λοιπόν ποιο θεωρείς πιο ενδιαφέρον και για ποιους λόγους;

IM: Τι μου έκανε εντύπωση από όλα αυτά; Μου έκανε πολύ άσχημη εντύπωση αυτό που έγραψε ο ποιητής Tahar Ben Jelloun, που είναι και γνωστός βασικά αυτός... Τον έχω δει δηλαδή σε διάφορα...

B: Συγγραφέας γνωστός.

IM: Πολύ γνωστός, ναι και να παίρνει ας πούμε... τέτοια άσχημη θέση. Δηλαδή ότι είμαστε σάπιοι από μέσα και όλο το σύστημα... Δηλαδή... δεν ξέρω, λίγο το είδα σαν κατηγορία... Άρρωστες χώρες... Ότι είμαστε άρρωστες χώρες... Δεν είμαστε υγιείς... Δεν έχουμε υγιή συστήματα... Εντάξει, οκ, λίγο απόλυτο... Ξέρω γω... Αυτό μου κανε εντύπωση... Τι άλλο... Μου κανε εντύπωση επίσης... εντάξει αυτό με τον Παπανδρέου αναμενόμενο που τον κατηγορούσαν, οκ... Ακόμη και οι Έλληνες το ίδιο θεωρούν... Αυτό με τους Κινέζους, οκ, δεν μου κάνει εντύπωση γιατί οι Κινέζοι άμα δεν έχουν κάποιο οικονομικό συμφέρον γιατί να το κάνουν... δηλαδή, όλα τα αναλύουν, είναι λίγο στην νοοτροπία του λαού αυτή... δουλεύω λίγο και με Κινέζους, κάνω μαθήματα σε κάποιες Κινεζούλες, ξέρω λίγο τη στάση και τη νοοτροπία τους... Εντάξει, χωρίς να μιλάω... δεν είναι απαραίτητα στερεότυπο, κάποιες φορές, έτσι υπάρχει μια γενική κουλτούρα ενός λαού...

B: Ε ναι, σίγουρα... Όταν μιλάμε για κουλτούρα, μιλάμε για κάτι γενικό. Πάντα θα υπάρχουν εξαιρέσεις...

IM: Αυτό, σίγουρα θα υπάρχουν εξαιρέσεις... Δηλαδή κάποια πράγματα μπορεί να είναι στερεότυπα, αλλά και τα στερεότυπα κάποιες φορές βγαίνουν από μια γενική κουλτούρα του λαού...

B: Ναι, δυστυχώς, και η θεωρία το δείχνει, τα στερεότυπα πολλές φορές έχουν έναν πυρήνα αλήθειας όπως λέγεται...

IM: Και τι άλλο... Απ' τα πρώτα, αυτό που έλεγε... « L'Europe à l'épreuve du malheur grec », ότι εντάξει δηλαδή φταίει η Ελλάδα για όλη την Ευρώπη, ότι την παίρνει παραμάζωμα, κάπως έτσι δηλαδή ένιωσα από κάποια άρθρα... Οι « Grecs qui ont triché les comptes »... Νομίζω ότι παίρνει πολύ θέση κατά η Le Monde και το Les Échos, δεν ξέρω... είχα έτσι αυτό το συναίσθημα... Λίγο αυτό με το « Coupable n'est pas grec » και το αυτό που έλεγε με το «εσείς μας χρωστάτε στο τέλος γιατί εμείς σας δώσαμε τη δημοκρατία τη φιλοσοφία... », ναι οκ, το λέει όμως με ένα τρόπο, του στυλ ότι οι Έλληνες βγάζουν την ουρά τους απέξω και θεωρούν ότι αυτοί όλοι πρέπει να τους είναι υπόχρεοι. Δηλαδή ακόμη και αυτό, που υποτίθεται βγάζει κάτι πιο θετικό, απ' την άλλη είναι έμμεσα μια ψιλοκατηγορία κιόλας. Καταλαβαίνεις τι εννοώ;

B: Απολύτως. Βγαίνει δηλαδή πιστεύεις αυτή η εικόνα της Ελλάδας από αυτά τα

αποσπάσματα...

IM: Ναι. Η εικόνα που έχουν οι Γάλλοι για την Ελλάδα... Ναι ναι...

B: Σε επηρεάζει το περιεχόμενό τους;

IM: Όχι. Δηλαδή, πώς να το πω... Ίσως σε ένα βαθμό, αλλά όχι ολοκληρωτικά, δηλαδή δεν... Δεν περιμένω μόνο από τον Τύπο ή τα ΜΜΕ να βγάλω κάποια συμπεράσματα, αλλά σίγουρα, ως ένα βαθμό, τα λαμβάνεις υπόψη σου.

B: Γιατί δεν σε επηρεάζει;

IM: Γιατί... Γιατί προσπαθώ γενικά να βλέπω λίγο πιο σφαιρικά τα πράγματα, να μην επηρεάζομαι από έναν... ως ένα βαθμό, το παίρνω το κρατάω όπως λένε, αλλά δεν σημαίνει ότι μόνο αυτό θα διαβάσω για να έχω μια άποψη ολοκληρωμένη για κάτι, μόνο απ' τα Μέσα... Δηλαδή, οκ, προτιμώ να έχω μια δική μου άποψη που θα την διαμορφώσουν διάφορες, διάφορα πράγματα, δηλαδή κυρίως... το να ζήσω ένα λαό από κοντά και όχι απλά να διαβάσω αυτά που λένε τα ΜΜΕ που δεν αντικατοπτρίζουν όλο το λαό...

B: Ναι, βέβαια, έχει πολύ μεγάλη σημασία

IM: Ναι, που έχουμε ζήσει εκεί, έχουμε δει ότι ναι, υπάρχει αυτή η άποψη, αλλά υπάρχει και η άλλη άποψη. Δεν είναι όλα άσπρο-μαύρο.

B: Ναι... Κάποιο από αυτά τα άρθρα θα σκεφτόσουν να το χρησιμοποιήσεις μέσα στην τάξη για να πετύχεις κάποιους σκοπούς;

IM: Αρκετά (αποσπάσματα) μπορεί να χρησιμοποιούσα. Αυτό που μου έκανε έτσι λίγο άσχημη εντύπωση, όσον αφορά αυτόν τον ποιητή, τον Tahar Ben Jelloun για τα « Reurs », αυτό ίσως θα χρησιμοποιούσα... Για τον Παπανδρέου δεν θα το χρησιμοποιούσα γιατί είναι πολύ προς ένα πρόσωπο. Θα χρησιμοποιούσα αυτό το « Coupable n'est pas grec » για την άποψή τους γενικά για τον πολιτισμό και το πώς... την άποψη των Ελλήνων, τη θέση που παίρνουν γενικά...

B: Ε;...

E: Ναι, ήθελα να πω ότι διαβάζοντας όλα αυτά τα άρθρα, προσωπικά σαν E. θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ελευθεροτυπία, οπότε ο κάθε δημοσιογράφος ή ο κάθε συγγραφέας μπορεί να εκφράζει την άποψή του. Από εκεί και πέρα το πώς εκλαμβάνει κάποιος αυτό το πράγμα είναι άλλη ιστορία. Σαν Ελληνίδα προφανώς θίγομαι. Κι επίσης θίγομαι γιατί θεωρώ ότι προέρχομαι μια πολύ τίμια οικογένεια η οποία πλήρωνε τους φόρους της και συνεχίζει να το κάνει και επίσης κι εγώ έχω μια πολύ τίμια διαδρομή, οπότε σίγουρα όλο αυτό με προσβάλλει και συμφωνώ με τη Ν. που αντιλαμβάνομαι κι εκείνης τη διαδρομή κτλ κι εγώ έχω ζήσει έξω, έχω αγωνιστεί, έχω περάσει δύσκολα οπότε κάπως λίγο όλα αυτά με ενοχλούν, αλλά δεν με επηρεάζουν ως καθηγήτρια.

Από εκεί και πέρα, από την άλλη πλευρά, συμφωνώ με τη Μ. δηλαδή, πολύ ωραίος ο ελληνικός πολιτισμός, αλλά δεν είμαστε οι μόνοι, υπάρχουν και άλλοι πολιτισμοί στον κόσμο που έχουν



δώσει πάρα πολλά πράγματα. Τώρα όσον αφορά σε κάποια συγκεκριμένα άρθρα, τον Παπανδρέου ας πούμε, χωρίς να είμαι αυτής της πολιτικής ιδεολογίας του συγκεκριμένου κόμματος, μπορούμε να πούμε ότι αντίστοιχα στη Γαλλία επί προεδρίας Σαρκοζί, γιατί είχε γίνει επί προεδρίας Σαρκοζί όλο αυτό, που τότε είχε δημιουργηθεί και ένα επεισόδιο μεταξύ Σαρκοζί Παπανδρέου που κάτι του, τι τον είχε βάλει στην καρέκλα...

B: Νομίζω πως ανέβηκε πάνω στο τραπέζι ο Σαρκοζί στις Κάννες

E. Ναι ναι ναι. Ακριβώς. Βλέποντας μετά τα γεγονότα βλέπεις ότι ο Σαρκοζί ας πούμε είναι από τους πιο διεφθαρμένους πολιτικούς της Γαλλίας, με φυλάκιση, το ένα το άλλο... Δηλαδή, πώς δύναται να μιλάει κάποιος αν δεν κοιτάζει τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτό που λέμε εμείς, ας κοιτάξουμε πρώτα εμάς τους Έλληνες αλλά να μιλάμε και για τους γύρω τι έχουν κάνει. Ε, το ίδιο ακριβώς θα πρέπει να γίνει και για τους Γάλλους. Δηλαδή όταν έχεις Σαρκοζί, πώς μιλάς ας πούμε. Και αυτό ισχύει για όλες τις χώρες, για όλα τα έθνη. Τώρα σε ό,τι αφορά στον Τζελούν. Προσωπικά δεν το βρίσκω τόσο... « Rourris », ναι « rourris ». Αλλά « rourrie » όμως όλη η Ευρώπη « rourrie ». Και σίγουρα rourris εσωτερικά, δηλαδή είναι δεδομένο ότι υπάρχει διαφθορά στην Ελλάδα, ξεκάθαρα, υπήρχε όλα τα χρόνια. Μήπως στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες δεν υπάρχει; Στις ΗΠΑ δεν υπάρχει; Πού δεν υπάρχει διαφθορά; Και μάλιστα έχει γράψει και αυτό θα έκανα στην τάξη μου προσωπικά, θα έπαιρνα αυτό του Μπελούν και θα έπαιρνα το βιβλιαράκι που έχω εδώ, πολύ γνωστό, το « Racisme expliqué à ma fille »... Γράφει σε ένα χωρίο, μιλάει για τους ξένους γενικώς... « Pour désigner les autres il utilisera des termes hideux, insultants, par exemple il appellera un Arabe bougnoule, raton, bicon, melon un Italien rital, macaroni, un juif un noir nègre etc... », μέχρι και τη σελίδα 65 που καταλήγει να λέει ότι « ainsi le parti appelé FN qui est un parti raciste a collé sur tous les murs de France des affiches ou il était écrit 3 millions de chômeurs, 3 millions d'immigrés en trop, tu sais 1 Français sur 5 est d'origine étrangère » κτλ κτλ και αναλύει το ρατσισμό σε σχέση με τους immigrants και πόσο η Γαλλία φέρεται έτσι λίγο « de façon rourrie » θα έλεγα ίσως σε κάποιους λαούς που ζούνε εκεί. Συνεπώς αυτό το χωρίο εδώ για μένα, πολύ ωραίο, όντως υπάρχει corruption (sic), αλλά μήπως δεν είμαστε οι μόνοι. Δηλαδή, κι επίσης ο ελληνικός λαός, μην πάμε και σε αυτό το ωραίο που είπε και ο Παπανδρέου, άλλος αυτός, που είχε πει ότι οι Έλληνες είναι διεφθαρμένοι. Είναι όλοι οι Έλληνες διεφθαρμένοι; Ίδου το ερώτημα, δεν έχω να πω κάτι άλλο.

## Traduction du groupe de discussion en français

V : Eh bien, pour vous mettre dans l'ambiance, le sujet de la thèse est la perception par les professeurs Grecs de FLE des images stéréotypées reproduites par la presse française sur la Grèce dans les trois premières années de la crise de 2010 à 2012, les années qui ont les deux premiers mémorandums et la période que j'examine va jusqu'à l'été '12 où nous avons eu les doubles élections, je suppose que vous ne les avez pas oubliées. Maintenant, je ne vais pas plus loin parce que j'ai effectivement fait la demande en '13, c'est-à-dire, j'avais fait la proposition en '13, c'est-à-dire... sinon si j'avais su qu'un troisième mémorandum suivrait et que j'avais fait la proposition plus tard, on aurait pu avoir les trois mémorandums en...

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous aurons cette discussion qui se fera avec l'outil de l'entretien semi-structuré. En d'autres termes, je vous poserai des questions standard, mais en fonction des interactions que j'espère serons créées, on aura la possibilité d'aller au-delà de ces questions et de dire tout ce qu'on veut dire. Et bien sûr, il va de soi qu'il n'y a pas d'erreurs dans les réponses non plus, ici on veut voir vos perceptions, vos opinions, pensées, sentiments, expériences, etc.

C'est donc autour de cinq axes que s'articule la discussion. Le premier axe concerne les enseignants, vous allez me dire quelques choses sur vous. La deuxième est l'image que vous pensez que les Grecs ont de la langue et de la culture françaises, la troisième porte sur la crise économique, la quatrième sur la presse, et le cinquième concerne des citations de la presse que je vous donnerai. Dès que nous aurons terminé les questions du quatrième axe, puis je vous donnerai un fichier Word ici dans le chat qui est une feuille de papier A4 dans les deux sens qui contient quelques citations sélectionnées de cette période de trois ans de... disons-le maintenant, disons-le à ce moment-là si nécessaire, des journaux politiques et économiques.

Bon, commençons dans l'ordre que vous voulez, si vous voulez me parler de vos débuts en tant que professeur de français plutôt, comment vous avez choisi ce métier...

JM : Tu donnes la parole...

V : Ok. Allez, J. Tu as commencé...

JM : J'ai choisi le français parce que c'était une deuxième langue maternelle et je voulais choisir quelque chose de facile, ce n'était pas exactement oui... Ce n'était pas comme ça, parce que je l'avais dans ma tête différemment, mais en général je voulais... enseigner dès que j'étais jeune. Je veux dire que je me souviens enseigner le grec à des enfants africains en Afrique parce que j'aimais enseigner d'autres langues à d'autres personnes et j'ai toujours pensé que c'était quelque chose de noble (sic). Je ne sais pas comment on dit ça en grec...

V : Noble.

JM : Ouais, je veux dire être capable de transmettre son opinion à quelqu'un et la culture, une autre culture, pas nécessairement le français, était généralement ce que j'avais à l'esprit, mais le français était parce que c'était quelque chose qui m'était plus familier et je pouvais le transmettre plus facilement, dans ce sens... C'est comme s'ouvrir à un autre monde, comme se changer soi-même, comme ouvrir une fenêtre sur un autre état d'esprit, sur une autre façon de penser et ça, pour moi, c'est... c'est... la richesse, la richesse, oui ?

V : Un autre ? Dois-je choisir ?

A : Je suis tout à fait d'accord avec... totalement... J'ai commencé pour différentes raisons, ce n'était pas ma langue maternelle, mais j'ai été approchée par la même... j'ai ressenti le besoin de découvrir une autre culture, une autre civilisation et cette élégance que la langue française dégageait, combinée à tout ce qui l'entoure et son élément historique et tout, était quelque chose qui me fascinait beaucoup. J'étais... j'ai été essentiellement attiré dans tout cela par mon grand-père d'abord parce qu'il avait de grandes influences de la langue française et ensuite par mon professeur et elle était... mon premier, deuxième j'avais mis alors ? Ou mon premier ou mon second choix, mais la raison était celle-ci, découvrir une autre culture, pour... J'y voyais aussi une opportunité de voyager, peut-être d'ouvrir des opportunités de voyager, ce que j'adorais... et bien sûr la partie éducation, car je savais que je voulais être dans l'éducation de toute façon. C'est ce que j'avais décidé.

V : Dès le plus jeune âge ?

A : Oui, dès le plus jeune âge. J'ai vraiment aimé transmettre des connaissances, voir... voir les interactions des étudiants... pouvoir à mon tour transmettre quelque chose, ça.

V : M?...

M : Je, que dire... j'ai toujours eu un... j'ai toujours été attirée par le différent, le nouveau, l'inconnu, car ma mère vient de Bulgarie, même si  $\frac{3}{4}$  de sa vie jusqu'à présent elle a été en Grèce, j'y vais depuis que je suis jeune, donc ce différent, ce... quelque chose de nouveau, comment fonctionnent les différentes cultures, tout ça, m'a toujours intrigué. Ainsi, quoi que je fasse, je cherchais toujours à savoir exactement comment je pouvais aborder et apprendre à connaître, puis expliquer et transmettre ce que je vivais moi-même. C'était très... normal et naturel et non naturel de choisir cette profession car je venais des sciences positives, donc dans les examens Panhelléniques j'avais d'autres buts et objectifs. Mon premier choix était la biologie moléculaire que je n'ai pas pu réussir, oui, mais j'ai préféré perdre des crédits et comme troisième choix j'avais choisi la langue française pour la bonne raison que, je savais comment aborder une culture différente, je n'avais pas peur d'« y entrer », je ne la voyais pas comme quelque chose de lointain à cause des contacts que j'avais avec un autre deuxième pays, la langue, la culture et tout ça. Donc dès mon jeune âge, quand j'apprenais les langues étrangères en travaux dirigés, l'anglais m'a toujours laissé froidement indifférente, le français m'avait fasciné, donc en l'apprenant j'avais aussi cette friction et cette curiosité de savoir ce qui se passait au-delà de ce que je pouvais lire dans une phrase. Si l'on ajoute à cela le fait que j'aime analyser les choses, communiquer, expliquer les choses, j'aime savoir que quelqu'un a appris quelque chose de moi, ces deux facteurs se sont mariés et je suis devenue professeur de français. Comme 3ème choix, je l'avais pourtant, ce n'était pas mon premier choix, c'est tout... mais je me suis toujours imaginée dans un rôle où j'aurais des gens autour de moi, on parlerait tous ensemble, je ne ferais pas que parler, j'expliquerais, j'apprendrais, ils apprendraient, et ce que je sais serait... transféré, ils le vivraient.... J'essaie toujours de leur transmettre l'expérience, peu importe la langue que j'enseigne, toujours... Je veux dire, les expériences que j'ai du bulgare, je les transmets toujours, j'apporte toujours des exemples, je fais toujours des comparaisons et je

pense que ce sont les raisons.

J : J'écoute avec beaucoup d'intérêt, quelque part... quelque part les motivations que nous avons toutes convergent et elles convergent vers ceci : que le français est définitivement la langue que nous aimons beaucoup. Je veux dire, c'est déjà sorti à la suite du mémoire que j'avais fait... un des résultats est que ceux qui sont impliqués dans le français aiment beaucoup cette langue, sa sonorité, ce qu'il y a derrière, etc, donc c'est pareil pour moi. Depuis que j'ai 14 ans, en troisième année, je savais deux choses, je savais une chose : que je voulais enseigner, c'est-à-dire que je savais que c'était ce que je voulais faire, c'était clair, je ne pensais même pas à autre chose. Oui, je voulais être architecte, mais je savais que je ne pourrais pas le faire parce que ça venait d'une autre direction et je n'avais pas cette... compétence, pas en maths, pas en ça, les sciences. Donc, c'était l'enseignement. J'aurais aimé être professeure de littérature, mais, encore une fois, il était très difficile à l'époque de réussir à Athènes et en Littérature grecque, donc l'étape suivante était la Littérature française, que je pouvais (suivre) grâce à mon bon français. J'avais d'excellents professeurs à l'Institut français quand j'y allais et je pense que c'est une motivation, parce que vous voulez aller dans ce que vous voyez se produire et s'ils sont vos modèles, d'une certaine manière c'est... ça compte comme une raison pour vous de faire de même. Ce que nous faisons alors, à cette époque, je parle des années '70, ce que nous faisons, ils ne l'ont pas fait pendant des décennies par la suite dans les écoles. C'est-à-dire que nous avions le dossier écologie. En Grèce dans les années '70, '75-'76-'77 je parle maintenant, ils ne savaient même pas ce que le mot signifiait. À l'époque, nous avions donc tout un dossier sur l'écologie et nous devons étudier ce qu'était cette chose et bien plus encore, pour faire court. Donc, la voie était la Littérature française, et puis... dans un tutorat, et puis j'ai ouvert le mien, que j'ai gardé pendant 30 ans. J'ai donc choisi de faire des langues, des langues en général, et j'ai choisi d'enseigner le français, parce que j'avais l'impression que la partie la plus dynamique de l'éducation était cette partie dynamique que l'on trouve quand on enseigne des langues, ou quand on est enseigné. Parce que lorsque j'étais étudiante, j'apprenais l'italien en même temps, puis l'espagnol, donc pour moi la chose la plus vivante était d'apprendre et d'enseigner les langues.

V : H ?

H : Je suis la fille d'un enseignant, c'était une évidence, je pense, d'un enseignant très fort... Très inspirée par son parcours, ses histoires, je vis à l'école avec lui depuis que je suis tout petite. C'est-à-dire que, depuis le jardin d'enfants, je me souviens que je ne me suis jamais éloignée de mon père... J'étais dans la salle de classe avec lui, j'étais dans le bureau du professeur avec lui... à la maison, quand nous rentrions, je n'arrêtais pas d'entendre les histoires sur l'éducation, depuis l'époque où il étudiait jusqu'à aujourd'hui, la vérité est qu'il y a un grand récit de ces événements... Un professeur très, très combatif qui, jusqu'à aujourd'hui, m'inspire et c'était une évidence que je choisisse une telle voie. Quant au français, là encore son choix (rires) s'est porté sur le français, dès l'âge de 3-4 ans quand j'étais enfant... Mes parents m'avaient inscrit à l'Institut français de la rue Ténédos à l'époque qui avait une branche... parce qu'il y avait des branches à l'époque, et je prenais des cours de français dès l'âge de 4 ans quand j'étais enfant et de toute façon, mes parents étaient très inspirés par les principes de la République, la République française, la Révolution française, la culture française, surtout mon père et ainsi de suite, donc vraiment, ils m'ont tourné vers ça et c'était un peu une évidence pour moi que tout ce cours

suivrait, c'est-à-dire.... Je n'aurais jamais pu m'imaginer à 18 ans sans la France, la langue française ou toutes les choses de toute façon que j'avais depuis que j'étais petite, je n'ai jamais pu échapper au milieu scolaire... Donc j'ai été choisie pour être professeur de français, c'était mon premier choix dans le Panhelléniques, je l'ai pris, j'y suis depuis, ça n'a jamais changé de façon constante, et je dois dire ici bien sûr que j'ai eu une autre... donc direction, M. a mentionné avant la direction des sciences. La vérité est que mon esprit a toujours fonctionné 'positivement' (rires), si on peut le dire ainsi entre guillemets... Oui j'avais une friction avec les mathématiques, j'étais très inspirée par la chimie, de toute façon j'ai toujours cette tendance, je lis toujours les mathématiques, je les mets un peu en pratique et en recherche... Donc je ne pouvais que suivre ce chemin scolaire.

V : Alors le motif liberté égalité fraternité du drapeau français a joué son rôle, hein ?

H : Cela a joué un grand rôle en ce qui concerne mes parents, qui m'ont façonné de cette manière... il était évident que moi aussi, plus tard dans la vie, je vivais dans cette maison qui avait ces principes de la démocratie grecque et française, donc j'étais un... un mélange de cette chose, que je vivais de mon père qui était professeur, et de ma mère qui était avocate, qui est maintenant à la retraite, j'ai vécu tout ça, c'est une évidence que d'une manière ou d'une autre je... je n'ai pas pu m'en empêcher, j'étais tout le temps avec lui dans la classe, dans la... dans la salle des professeurs, j'entendais tout... Et puis à la maison on racontait toujours les événements en rapport avec l'éducation, l'enseignement, c'est-à-dire que je vivais tout ça. C'est-à-dire que depuis le jour où je suis née, les années '80, '90, 2000 tout, c'est ça, c'est l'éducation. Donc, en combinaison avec la langue française et tous ces principes, il était évident que j'allais suivre cette voie. Et c'est ce qui s'est passé.

J : Je peux vous montrer quelque chose ?

V : Oui, bien sûr.

La participante montre la Déclaration des droits de l'Homme dans un cadre.

J : C'est le cadeau que mon père m'a fait quand j'ai eu mon diplôme. Mon père était électricien (elle a haleté en le disant).

V : Et il t'a donné la carte en cadeau... C'est joli. N, je ne sais pas, avec...

N : À peu près la même chose. Moi aussi je voulais être enseignante dès mon plus jeune âge, il ne m'est jamais venu à l'esprit de faire autre chose. Dès l'école primaire, en 6e année, je savais que je voulais enseigner. Ensuite, au lycée, quand j'étais au collège, j'avais une professeure de littérature très, très, géniale, et elle m'a surtout donné envie de devenir professeure, de vouloir être professeure. Au départ, je voulais être professeure de littérature, je ne sais pas pourquoi, je n'étais bon dans aucun cours de littérature, mais grâce à ce professeur, je voulais être professeure de littérature. Mais j'ai vite surmonté ce problème et j'ai réalisé que j'étais plutôt une personne de langues. J'avais de très bons professeurs d'anglais et de français et cela m'a encore aidé. Moi, j'aimais plus l'anglais, la vérité est depuis... depuis le début. Mais aux Panhelléniques, l'anglais était... l'anglais était... je ne me souviens même pas combien de crédits il y fallait... 20 000 points

ou quelque chose, il n'y avait aucune chance que j'y sois admise et le français était mon deuxième choix, ce que j'aime, mais j'aime juste un peu plus l'anglais. Et je suis entrée à la fac française, j'ai fini, et puis j'ai décidé de faire, parce que j'avais fait du français, j'ai décidé de travailler comme professeure de français. Plus tard, oui, j'ai repris l'anglais en me qualifiant à la fac anglaise, et maintenant je suis professeure de français en Angleterre. Je fais donc le métier que j'ai étudié à l'origine, mais l'anglais est ma langue principale...

V. T'as fait une combinaison... Finalement t'as tout fait. En Angleterre, enseigner le français...

N. Oui. Et j'aime vraiment ça... voir comment toutes les langues sont liées, comment on peut apprendre une langue en ayant une autre langue et les enfants ici, surtout les enfants anglais, ils ne comprennent jamais pourquoi je fais du français, pourquoi ils doivent apprendre le français, je réponds à cette question « pourquoi je fais du français », « pourquoi ils doivent apprendre le français », tous les jours au moins 10 fois et c'est très, très différent ici des étudiants qui apprennent le français depuis la Grèce. Aucun rapport. Les enfants ici ne... ils ne comprennent pas, leurs parents ne comprennent pas pourquoi il est bon d'apprendre le français ou une langue étrangère...

V : Comme ils connaissent la lingua franca de l'époque...

N : Exactement. Et quand je leur explique qu'il y a tellement de cultures dans le monde qui... et de gens... qu'il est très important de pouvoir communiquer avec les autres et de comprendre leur background (sic), ils ne comprennent pas tout ça. Ce n'est que lorsque je leur explique qu'à l'origine, je ne connaissais pas non plus le français et que je l'ai appris, c'est seulement à ce moment-là qu'ils font le lien – « oh, notre professeur ne connaissait pas non plus le français mais elle l'a appris, au point de pouvoir enseigner le français » – c'est seulement à ce moment-là que quelque chose commence à avoir du sens pour eux et qu'ils comprennent que, « oh finalement, peut-être que c'est bien, je ne connais pas non plus le français maintenant, mon professeur ne le connaissait pas quand elle avait mon âge, et... comme ça ». Mais... ouais j'ai toujours voulu enseigner les langues, et être dans une classe avec beaucoup d'enfants, et je vois... voir les enfants, même les quelques enfants qui aiment apprendre, et commencer à communiquer en français, écrire et tout ça, et me demander (déconnexion) poser des questions sur la France sur tout ça est très... quel est le mot, quel est le mot...

V : Dis-le comme ça te vient.

J : Encourageant.

N : Encourageant, oui ça.

V : Comment ? Encourageant ?

N : Encourageant, oui. Oui, je ne peux pas penser à un autre mot. Satisfaisant.

V : Satisfaisant, il te satisfait. Oui, bien... Laisse-moi poser la question avant qu'elle ne me quitte... Penses-tu que l'intérêt que tu vois chez les enfants en Angleterre pour apprendre le

français peut aussi être lié à l'aspect professionnel ? C'est-à-dire, une fois que tu leur dis : « Je ne connaissais pas le français et je l'ai appris et je l'enseigne », ils pourraient le voir de cette façon ?

N : Au début, lorsqu'ils doivent choisir le cours de GCSE qu'ils vont suivre, nous leur présentons le cours que nous enseignons et nous devons le 'vendre' de manière à ce qu'il soit intéressant pour eux. Et je continue à leur dire que « je suis venue en Angleterre parce que... j'ai pu venir en Angleterre parce que je connais l'anglais et j'enseigne le français parce que je connais le français, donc je connaissais deux langues pour exercer cette profession en Angleterre ». Certains enfants, très peu, penseront « oui, bonne idée ». La plupart du temps, ils pensent, je leur dis, « quand j'avais votre âge, 8 ans, je ne parlais pas français, j'ai dû lire et étudier et tout ça pour arriver à enseigner le français et ils pensent, ok, je ne connais pas le français maintenant non plus, mais peut-être que je peux apprendre parce que mon professeur qui enseigne le français maintenant, elle ne connaissait pas le français à l'époque non plus ». C'est un peu comme ça qu'ils voient les choses. Mais la plupart des Anglais, essentiellement en raison de la situation socio-économique (sic) de la région où je me trouve, n'ont pas d'ambitions particulières. Chaque fois que je leur dis qu'ils peuvent travailler en France, au Canada, n'importe où, ils disent qu'ils ne veulent pas aller ailleurs, qu'ils vont rester ici.

JM : Parlez-leur de Disneyland. Ça marche (rires).

N : Mais aussi leur réponse quand je leur dis que l'on peut communiquer avec des Français est : « Tout le monde parle anglais, c'est normal que je ne connaisse pas le français ».

V : Puis-je demander, si tu veux dire... Quand tu dis socio... Dans quelle région es-tu ? Est-elle considérée... ?

N : Je suis au sud-est de Londres...

V : Ce qui est considéré comme n'étant pas ? ....

N : Qu'ils sont moins éduqués... Les parents ne sont pas très... Ils n'ont pas l'éducation... Ils sont assez... Ils n'ont pas de bons emplois... un niveau de vie assez bas.

V : Oui. Ok, nous allons passer à autre chose. En général, que pensez-vous que les Grecs pensent de la langue et de la culture françaises, quelles sont les images qu'ils ont de la langue et de la culture françaises ?

A : Les professeurs grecs ? Ou les Grecs ?...

V : Les Grecs, les Grecs.

M : Les Grecs de quel âge ? Quel âge ?...

V : Um...

M : Pouvons-nous dire pour chaque âge ce que nous croyons ? Parce qu'un enfant qui apprend le

français à l'école croit une chose et un homme de 50, 60, 70 ans en croit une autre.

J : M. a raison, parce que nous devrions peut-être le séparer par générations. C'est une chose les plus de 60 ans, ils ont une autre image, c'est une autre chose les 40-60 ans, et une autre chose la jeune génération de 18-35 ans en quelque sorte....

V : D'accord. Si vous pensez que vous pouvez... parler de ces groupes d'âge, dites-le, oui, bien sûr. Allez-y. J. Dis J., puisque t'as fait l'intervention...

J : Eh bien, je dis. Laissez-moi le mettre à niveau, comme M. l'a commencé et c'était très juste... Eh bien... Les anciennes générations pensaient que le français était une langue d'un niveau social supérieur. Ainsi, en apprenant le français, on s'élève automatiquement dans la classe sociale. C'était une langue qui... ce n'était pas tant une compétence professionnelle pour ces générations, que c'était un bel atout, une connaissance, pour les filles, c'était peut-être un atout pour trouver un meilleur mari, etc.

V : Le français et le piano qu'on disait.

J : Français et piano. Donc les anciennes générations, à mon avis, c'est ce qu'elles avaient comme image de la langue française. D'autant plus pour les filles parce que c'est une langue élégante et éloquente et ainsi de suite et c'est plus adapté aux filles, c'est ce que c'était. La génération suivante, celle à laquelle j'appartiens, qui a entre 40 et 60 ans, a mis aussi la partie professionnelle. Ils ont compris que la langue peut être utile sur le plan professionnel également. Elle a également compté la partie voyage et communication du monde. Parce que ma génération est celle qui a le plus voyagé, plus que les jeunes générations, peut-être. Parce que les jeunes générations se sont retrouvées avec beaucoup de problèmes financiers et et et... et elles ont beaucoup réduit leurs voyages. Quand nous étions plus jeunes, nous nous disions, oui, apprendre le français pour pouvoir voyager dans le monde francophone, entrer en contact avec des gens qui ne sont pas nécessairement anglophones et tout ça.

La jeune génération comprend cela, j'ai cette sensation de mes élèves, de mes étudiants et ainsi de suite, ils comprennent que le français est un atout professionnel très, très fort. Je veux dire, nous ne le comprenions pas à l'époque, mais la jeune génération le comprend comme ceci : si vous voulez viser de très bons postes professionnels, le français est la clé. Au-delà de tout ce qui continue à exister : l'amour de la langue, la langue qui se combine avec des cultures différentes... Dans ma génération, c'était la culture française, puis ça s'est ouvert. Maintenant, les jeunes générations s'intéressent généralement à de nombreuses cultures francophones parce que cela a ouvert, et nous avons ouvert cela, les enseignants. Les enfants ont donc maintenant un sens très fort de la francophonie, ce qui n'était pas le cas auparavant. C'est donc maintenant... imbriqué dans les cultures francophones et avec de très bonnes positions professionnelles.

V : En Grèce ? Ou...

J : Partout, partout, partout, partout... Partout. Pas tant que ça en Grèce. Et en Grèce, mais pas tant que ça. Les personnes qui veulent sortir de Grèce savent que leur carte maîtresse n'est pas l'anglais, ce qui est une évidence, mais le français. Et d'autres langues. Mais le français dans ce cas. J'ai ce sentiment.



V : A. Je pense que tu voulais dire quelque chose, je t'ai vu à un moment donné...

A : Oui. J'ai voulu ajouter pour les anciennes générations quand J. a commencé et elle disait, j'ai une très petite objection à cause de mon grand-père. Parce que mon grand-père était, disons, dans le bureau des impôts à cette époque... Permettez-moi de situer un peu les années, '50 au début des années '60, parce qu'alors l'Amérique est arrivée plus fortement et a changé un peu... la donne et les attitudes... Dans la fonction publique, le français était une qualification très importante... et même certaines personnes ayant des connaissances en français obtenaient des postes plus élevés. C'était donc la langue du commerce, de la diplomatie et des services publics à cette époque. Le français était prédominant en Grèce dans cette décennie, dans les années '50, par rapport à l'anglais. Puis... avec l'avènement des années '60, la partie américaine et l'anglais se sont imposés plus fortement par la suite. Ceci, une petite clarification...

V : Intéressant ce que tu dis...

A : Je l'ai vécu dans ma famille, c'est pour cela que je le dis, je sais... à cet égard.

V : Ce n'est pas nécessairement une objection. Je pense que tu remplis quelque chose...

A : Ça, oui oui oui oui... Pour tout le reste, je suis d'accord avec ce que J. a dit. Et en ce qui concerne la femme, la place de la femme, elle avait la place dont J. a parlé, c'était quelque chose de plus complémentaire, piano, français, oui c'est vrai. Mais pour les hommes de l'époque, parce que malheureusement à cette époque la femme n'avait pas la position qu'elle a aujourd'hui, disons, c'était une qualification très importante. Et dans le commerce encore plus important... Pratiquement ce que j'ai compris, le français dans cette décennie était supérieur à l'anglais. L'anglais n'était pas venu autant... En Grèce, je parle pour la Grèce, oui? Puis ils sont arrivés plus fortement.

V : Tu ne dis rien de différent avec J. Tu... J.... J. lui a donné une dimension... Comment dire... Que ça t'élevait [le français] plus socialement, d'après ce que j'ai compris...

A : Oui, c'est vrai. Et pratiquement aussi, c'était...

V : Toi, oui, tu dis que c'était pratique. Si on connaissait le français, on avait une meilleure position.

J : A. a raison. C'était la langue des chemins de fer, des services postaux, de la diplomatie et de bien d'autres choses dont nous ne nous souvenons peut-être pas aujourd'hui.

A : Je dis ça maintenant parce que les jeunes générations ont l'anglais comme première langue étrangère et ok... C'est vrai partout. À l'époque, c'était une question pratique. Le français a été la première langue étrangère en Grèce, puis est venu l'anglais, puis l'équilibre a changé. Mais ça a commencé avec le français en Grèce, pas avec l'anglais... Pour le reste, je suis d'accord avec J. en ce qui concerne les autres générations. Pour donner mon point de vue aussi... C'est vrai que sa génération, comme ma mère etc. a beaucoup plus voyagé. Nous avons été un peu pris par la crise

économique (rires). Nous essayons... Ok... Nous avons quelques opportunités, mais ok... plus difficile. Mais je pense que les enfants voient aussi d'un bon œil l'apprentissage d'une langue étrangère, et le français aussi de nos jours. Ils sont intéressés, ils comprennent que c'est un atout, ils le comprennent.

V : J. tu essayais de dire quelque chose, je crois...

JM : Oui. Je voulais faire davantage référence aux enfants. Et aux enfants et aux adultes je pose cette question, « qu'est-ce que la France pour vous? », c'est une des questions standard que je pose dans le cours et c'est même dans le Rond-Point au niveau A1, A2. Et... très fortement les plus jeunes, ils apprennent le français, ils ont la France entremêlée de symboles, avec la Tour Eiffel, ils sont fous de la Tour Eiffel, je ne sais pas, ils tombent amoureux de ce... de ce symbole ou de la cuisine un peu trop. Je veux dire qu'ils aiment ce qui est différent, les macarons, les crêpes, le... tout ce qui a trait à la cuisine et aux jeunes en général. Parce qu'ils aiment désormais... ils ne sont pas comme les plus vieux qui avaient peur d'essayer quelque chose de différent. Les jeunes, à partir de notre génération, aiment expérimenter, essayer des choses différentes et c'est pourquoi... c'est le pays, la langue, c'est la cuisine. Je veux dire que c'est beaucoup les symboles, c'est la cuisine, peut-être c'est la musique dans certaines choses avec Stromae, Zaz, Indila... Ça joue un rôle et la musique beaucoup donc pour eux en français, c'est et... c'est aussi une motivation pour apprendre le français. Et j'ajouterais toutes les autres choses que les filles ont dites et que je partage, ainsi que beaucoup de voyages. Je veux dire que pour la plupart... des adultes, c'est surtout le voyage, les enfants ne comprennent pas vraiment ça, à moins que vous leur disiez, « oh vous allez à Disneyland et vous pouvez parler parce que beaucoup de Français ne connaissent pas le français, ils ne sont pas tellement dans le français<sup>79</sup> » et ils aiment ça, seulement dans des choses ciblées si on leur parle, ça et le voyage, et c'est entendu aussi professionnellement et tout le reste, je suis d'accord avec les filles pour faire court.

V : Oui, maintenant que vous avez mentionné les symboles, je vois que... derrière le mur se trouve une Tour Eiffel en construction ?...

J : C'est quand l'étage 3 n'a pas encore été ajouté.

V : Oui, bien sûr... Un symbole très puissant.

M : Laissez-moi dire quelque chose parce que je vois que le temps passe. Je suis d'accord avec les symboles et je voudrais ajouter qu'au fond de mon esprit il y a toujours le fait qu'il y a une représentation très stéréotypée de la France à travers les symboles, surtout dans le public étudiant, lycéen, ils ont une fausse impression de la France et c'est là que le fossé est un peu créé. Oui, je suis tout à fait d'accord avec J., la Tour Eiffel, le chaos et tout ça, mais ils n'ont aucune idée de ce que les Français ont affaire avec la Tour Eiffel et combien ils la méprisent et combien ils n'en voulaient pas et tout ça. En fait, c'est un peu stéréotypé, c'est une approche un peu négative d'une langue, comme le coq. Ils voient le coq et ils rigolent : « Pourquoi le coq serait-il un symbole de la France ? Wow, qu'est-ce que c'est, des poulets et des coqs ? » Ils s'en moquent. Quand ils apprennent ce qu'elle symbolise, tout change. Les symboles s'arrêtent là.

---

<sup>79</sup> Il s'agit évidemment d'un lapsus. L'intervenante voulait plutôt dire que les Français ne parlent pas l'anglais, et non le français...

Quant à l'image que nous avons par décennies et par génération pour le français, je pense que dans le passé, à l'époque '70-80, le français était très répandu, mais où, à mon avis. Aux gens qui étaient plus instruits. C'est-à-dire un avocat, un professeur de littérature, un... des professions qui avaient un prestige à l'époque, parce que lorsque nous parlons d'éducation, nous ne parlons pas de l'éducation d'aujourd'hui, l'éducation superficielle. Nous parlons d'une éducation qui... d'accord, elle ne se compare pas au passé, comme je l'ai dit, comment le français était enseigné dans le passé, comment il est enseigné maintenant, comment un avocat, un professeur de littérature, un professeur était auparavant, comment il est aujourd'hui. Je pense donc que dans les anciennes générations, cela montrait le niveau d'éducation des gens... et les valeurs. Ce n'est pas une coïncidence ce que H. a dit avec ses parents que... Manifestement ses parents ont été influencés par les valeurs, démocratiques, la démocratie de toute façon et tout ce que la France fait sortir... c'est chez les gens éduqués qui ne sont pas de notre génération, ils sont quelques décennies avant nous. Quant à aujourd'hui, je pense que les enfants, surtout au collège sont presque... indifférents au français, je ne sais pas où on voit cette volonté d'apprendre, je ne le crois pas, je ne le crois pas. Et pourquoi je ne le crois pas ? Parce que, oui, ils se sentent en sécurité avec l'anglais, donc il y a une pression terrible jusqu'en 3ème année de lycée, « tu es en retard, tu n'as pas obtenu Proficiency, qu'est-ce que tu vas faire de ta vie ? », une telle pression pour apprendre apprendre apprendre, et puis qu'est-ce que tu vas apprendre maintenant au 21ème siècle, 2022, le français ? Faire quoi ? Aller où ? Apprenez l'allemand, le marché s'ouvre. Tournez-vous vers d'autres professions, apprenez le chinois, le japonais, le russe, c'est-à-dire apprenez quelque chose d'autre que l'autre personne ne connaît pas. Je pense donc que dans la société grecque, ce que nous essayons de faire n'est pas toujours d'apprendre quelque chose qui nous plaise et qui nous soit utile à un second niveau, la culture interne, mais qui soit plus pratique. Alors, quand l'autre personne pourra satisfaire son gagne-pain, c'est-à-dire avoir appris l'allemand, et qu'il sera allé en Allemagne pour vivre, parce qu'en Grèce il n'aura évidemment pas trouvé de travail avec les qualifications qu'il a, alors peut-être pensera-t-il à essayer d'apprendre une autre langue, qui lui offrira une éducation et une culture internes. Cependant, je crois que toutes les générations, jeunes et moins jeunes, ressentent le besoin d'apprendre des langues, et je pense que récemment, on a assisté à une résurgence de la volonté d'apprendre le français. En fait, je pense. Quelque chose qui n'existait pas avant, comment dire, et dans les écoles publiques, tant de classes allemandes ont été ouvertes, tant de classes françaises ont été ouvertes, « les Allemands sont en tête », je parle toujours avec bienveillance, ceux qui choisissent l'allemand, ceux qui choisissent le français. Mais maintenant, je le vois dans mes interactions en classe, dans mes cours, je vois que cet état d'esprit revient, c'est-à-dire que dans le domaine où je travaille avec des adultes, des étudiants ou non [viennent et me disent] : « la langue française, je veux y aller, je trouve mon avenir en France, je veux aller étudier, continuer mes études, j'ai confiance dans les universités », j'aime ce que j'entends, cette musicalité de la langue, qui est un facteur inhibant pour le lycée où les garçons ont honte de parler français, donc ils n'en veulent pas et vont vers l'allemand qui est une langue plus masculine. Ce qui me satisfait un peu, c'est qu'il y a maintenant une volonté plus affirmée, une vision plus arrêtée sur les raisons d'apprendre le français. Je n'entends plus, à des âges plus avancés, « j'apprends parce que j'ai commencé et que je pensais finir » ou « j'ai commencé parce que mes parents le voulaient ». « Je l'ai commencé parce que j'en avais envie, je l'ai commencé parce que je veux le faire, je l'ai commencé parce que je peux le trouver là », c'est la réponse que j'obtiens maintenant et cela me rassure. Une dernière chose. Ma mère, qui a maintenant 60 ans, apprenait le français en Bulgarie quand

elle était à l'école primaire.

A : Je suis d'accord avec ce que M. a dit. La décennie je pense... je crois que ça à voir avec le contexte économique du pays. J'ai identifié cela aussi. Les parents avaient tendance à pousser les enfants vers l'allemand au cours de la dernière décennie et j'attribue personnellement cela dans la partie des mémorandums, la position de Merkel, tout le bouleversement politique qui était en cours, qui a poussé certains parents à penser un peu plus... peut-être que l'Allemagne dans les prochaines années tire les ficelles, nous devons pousser les enfants vers l'allemand. Je l'avais remarqué moi-même. De même, j'ai remarqué qu'au cours des 3 ou 4 dernières années, la situation a de nouveau changé. Je pense donc que la partie allemande a beaucoup bougé pendant la période des mémorandums. Il y avait cette tendance, c'est comme ça que je l'ai ressentie aussi. C'est ça.

JM : Puis-je dire quelque chose à propos de ce que dit A ? Parce que j'ai été député l'année dernière à Nauplie et dans les environs, il y a beaucoup de tourisme en provenance de l'Allemagne. Cela affecte beaucoup l'endroit où se trouve un enfant. Et très bien le parent aussi. Trop d'enfants me disaient, ils venaient me prenait par la main, « Je veux apprendre le français, mais mes parents me pressent d'apprendre l'allemand parce qu'il y a plus d'Allemands ici », c'est-à-dire que parce qu'il y a du tourisme allemand, c'est ça qui les intéresse. C'est une autre raison.

V : H. ça fait un moment que tu veux dire quelque chose...

H : Oui. Je voudrais dire que... je pense que toute personne qui apprend une langue, peut-être... dès son enfance, ça pourrait être un patois, c'est-à-dire que je suis très fière du patois qui existe dans le village de mon père, dont j'ai été clairement influencée. Erm... Je veux dire, hélas, d'autant plus quand on devient professeur de langue étrangère, comment l'on ne peut pas être fier de la langue qu'on enseigne ou ne pas l'aimer. C'est donc un donné. Aussi, je suis d'accord avec les images sur ce que J. et M. disions, de ce qu'était le français dans les années '70, '80, '60, '50, etc. etc. Mais je voudrais donner une autre dimension que A. a maintenant mentionné un peu au sujet des enseignants français. Qu'est-ce que le français pour les professeurs de français ? De 2009 à 2022. C'est une très, très belle langue qui les passionne, mais ils ne trouvent pas de travail, du moins en Grèce, car il n'y a pas de recrutement d'enseignants. Ainsi, un professeur de français qui rêve d'enseigner ce qu'il a étudié et qu'il aime beaucoup... et qui n'arrive pas à le faire en classe, voit probablement ses rêves s'évanouir et considère le français comme quoi ? Il le voit... comme une qualification officielle, et il essaie de trouver un emploi pour pouvoir survivre, parce que n'oublions pas, nous avons vécu ce que nous avons vécu, depuis 2009, je dirais, jusqu'en 2022 où la crise est toujours là, elle n'est pas passée, il ne faut pas se leurrer, donc, les conséquences maintenant, on les voit. Donc pour moi il y a aussi cet aspect qui est très important, on le vit et avec l'association des anciens, sur les 74 diplômés, beaucoup sont des professeurs de français. Je n'en connais personnellement que très peu qui travaillent dans une école, comme suppléants, comme employés à l'heure, le salaire horaire n'existe plus, à l'école des langues étrangères, le salaire horaire est tragique. Donc, c'est toujours l'enseignant passionné qui travaille, mais le fait est qu'en dehors de toutes les choses dont nous parlons, l'amour, la passion, est-ce que la passion finit par être gaspillée parce qu'il n'y a pas de recrutement et les gens finissent par devoir trouver autre chose afin de pouvoir manger?

V : Donc, tu mets un facteur socio-économique, qu'à cause de ce que t'as étudié et que tu veux partager... tu veux enseigner le français, tu ne... tu ne... tu finis par ne pas le faire et reste juste ta conquête personnelle....

JM : H. a raison. C'est une déception, pour beaucoup de gens.

H : Parce qu'il y a beaucoup de diplômés du département de langue et littérature françaises à Athènes et à Thessalonique. La question est de savoir ce que font tous ces diplômés. Je veux dire, si vous pensez au nombre de diplômés que nous avons fait depuis 1980... Tout d'abord, en 1984, la Littérature française est passée à la Faculté de Philosophie, mais elle y était déjà avant. Si l'on considère le nombre de diplômés de ce département et si tous travaillent comme professeurs de français, ce qui n'est pas le cas - certains d'entre eux donnent des cours particuliers, participent à des tutorats, etc. - on se rend compte qu'il y a un problème. C'est-à-dire... très peu de gens enseignent ce dont ils ont rêvé et c'était la langue française. Alors le français est une très belle langue, nous l'aimons tous, nous avons tous grandi avec certaines valeurs, certaines constantes... mais à partir de là, dans quelle mesure reste-t-il, au fil du temps, la même passion, le même amour, le même rêve ?

V : Oui, le professionnel... et j'y pensais aussi quand A. parlait tout à l'heure, c'est très important, parce que l'autre oxymore avec le cas des Allemands, c'est qu'on a reçu d'eux la plupart des insultes dans les années '10-20 et c'est la langue qu'on voulaient apprendre, d'après ce qu'a dit A. Pourquoi ? Parce que c'est là que « je peux évidemment trouver un emploi ».

H : Et aussi, ce que A. a dit et que tu dis maintenant. L'allemand était en plein essor pendant les années de crise en Grèce, c'est un fait. Mais ce sur quoi je voulais m'attarder, c'est que nous avons maintenant une période de deux ans où nous avons embauché des professeurs d'anglais en permanence, où nous avons mis l'anglais dans les maternelles, etc. Si nous partons du principe que toutes les langues sont égales, et j'ai personnellement ce principe, néanmoins, pour la Grèce, par exemple, l'anglais est supérieur aux autres langues. Et vous pouvez le constater par l'accessibilité que les professeurs d'anglais ont dans le domaine de l'éducation par rapport aux professeurs de français qui ne l'ont plus. C'est clair. Mis à part certaines personnes qui ont... comment dire... la chance de travailler dans des écoles privées ou certaines personnes qui sont remplaçantes, certaines... Nous les voyons avec la lampe de poche. On recrute 10, 20, 30? Jusque-là...

N : Moi, je voulais ajouter quelque chose à ce que M. a dit avant, je suis totalement d'accord. Par exemple, mes grands-parents... Il s'agit clairement du niveau d'éducation des générations plus âgées. Mes grands-parents, par exemple, vivaient dans un très petit village, ils n'avaient aucune formation scolaire, universitaire ou autre, ils n'étaient allés qu'à l'école primaire, je ne sais pas, quelque chose comme ça. Ils n'avaient aucune... aucune raison d'apprendre le français dans le village où ils vivaient et ils avaient d'autres problèmes plus graves par exemple. Et ils n'allaient rien à gagner en apprenant le français, ça n'arrivait même pas, ils n'existaient pas et... ils n'avaient pas l'opportunité (déconnexion)

V : N., allez, oui, ça a fait une petite pause. Quand tu disais « ils n'avaient pas l'opportunité »...

N : Oui. Oui. Mon père, par exemple, travaillait dès son plus jeune âge, il suivait des cours du soir, parce que son père ne lui permettait pas de... d'apprendre... d'aller dans une école normale et d'apprendre des langues, même si, dans le cours du soir où il était, on lui a dit qu'il était si doué en dessin, par exemple, qu'il devrait aller en Amérique avec une bourse pour devenir architecte, mais son père a dit non (courte interruption vidéo).

V : Tu le dis de nouveau N. ? C'est encore coupé.

N : Désolé.

V : Ce n'est pas ta faute.

N : Mon grand-père avait dit à ma tante qui connaissait deux langues, l'anglais et l'allemand. Il lui avait dit, tu apprendras à ton frère, à mon père... (nouvelle interruption).

M : N., pourrais-tu éteindre la vidéo ?

(N. éteint la vidéo)

N : Euh... Vous pouvez mieux m'entendre maintenant ?

V : Oui, oui, vas-y.

N : Mon grand-père, le père de mon père n'était pas du tout d'éducation et de formation... Il ne voulait pas que les enfants... il était plutôt un bourreau de travail. C'était juste les enfants qui contribuaient au foyer. Et ma tante a fait des études, elle est allée à l'université et tout et a appris l'anglais et l'allemand. Et mon père a dit à ma tante qu'elle apprendrait l'anglais à mon père, parce qu'il n'était pas nécessaire de payer pour deux langues, ce n'est pas nécessaire... un enfant est suffisant pour apprendre et ensuite il peut l'enseigner à ses frères et sœurs. Il y a donc cette... Et mon père a maintenant 75 ans, donc nous parlons de cette génération, donc si le niveau d'éducation n'était pas là, il n'y a pas... aucun intérêt pour les enfants à apprendre les langues, le français ou autre.

L'autre chose que je voulais dire, ce que M. a dit à propos du collège, c'est que les enfants ne sont pas intéressés. Quand j'étais élève, il n'y avait pas du tout d'intérêt. Le français c'était le 'temps des enfants'. Personne n'était intéressé par quoi que ce soit. Les seules fois où j'ai vu des enfants intéressés par l'apprentissage, c'était dans le cadre de cours particuliers ou de leçons privées. Et je suppose que c'est parce que ce sont les parents qui payent. Ils doivent donc faire quelque chose et ils doivent... et ce sont généralement les enfants qui s'intéressent à... ce ne sont pas de grandes classes, ce sont de petites classes, donc d'une manière ou d'une autre ils doivent être intéressés parce que les parents payent pour eux. Ouais.

J : Je prends le fil de ce que N. a dit... Mais avant cela, je voulais dire ceci. Alors ce qu'elle dit, c'est qu'effectivement, on n'apprend pas le français, considérons qu'il y a eu des armées de professeurs, surtout des professeuses de français, qui ont beaucoup gâché toute l'image de la langue. Ils ont découragé de nombreux élèves de vouloir apprendre le français. Dans leur esprit,

les gens comme moi et un peu plus jeunes ont dans leur esprit qu'un professeur de français, c'est-à-dire 'une Franchouillarde', c'est surtout une vieille fille, une aigrie, une tordue qui dit « pourquoi vous ne prononcez pas bien la langue », et tout ça. C'était l'image des générations. Ce qui a un peu changé maintenant. Mais ce que je vois, d'après mon expérience, ce qui a changé. Bien sûr, les jeunes générations sont bien meilleures, je ne le discute pas. Mais ils ne connaissent pas bien la langue. Je veux dire, mes collègues... Eh bien, nous ne discutons pas de l'école publique, de l'éducation publique. C'est là que se trouve le rien, n'est-ce pas ? Vous ne savez pas avec quoi vous battre. Avec les livres, lesquels sont tragiques ? Le fait qu'ils aient deux heures de cours par semaine ? Que c'est une profession dévalorisée (sic) ? Ok, rien, n'est-ce pas ? Rien. La langue a donc aussi un ennemi : les professeurs de français. En dehors de tout le reste. Donc les gens s'ils ne veulent pas apprendre le français c'est parce qu'ils pensent qu'ils vont tomber dans les mains d'une folle qui va dire, dire « cube » et non... Et des trucs comme ça. Et ça va donner du fil à retordre à un enfant, pour ainsi dire. Et comme ils l'ont dit dans notre école qui est, ok, elle est, qu'est-ce que je peux dire maintenant... Elle n'est pas moyenne c'est sûr, et elle est excellente en termes d'image extérieure et pour le français. Alors ils ont dit, nos élèves, souviens-toi, H. de ce que N. a dit, que les garçons qui parlent très bien le français, les gens leur disent : « Comment peux-tu parler comme ça ? Qu'est-ce que tu es ? Gay ? ». Ainsi, l'image est toujours que le français est pour les femmes et les gays. Où ? Dans notre école [école privée, où les cours sont donnés en français et en grec]. Réfléchissez à la moyenne en Grèce, prenez des échantillons d'opinions dans les écoles de toute la Grèce. Prenez une école à, je ne sais pas, Perama. Et que quelqu'un ose dire, « J'aime le français » Ils diront : « T'es un homo, mon garçon, que t'aime le français ».

M : Je suis d'accord et je le confirme. Désolé de vous interrompre. L'année dernière, quand j'étais à Peristeri, au lycée, il y avait un gamin qui était l'un des meilleurs de la classe. Qui ne levait pas la main, ne participait pas... Chaque fois qu'on avait un devoir, il était excellent. Il avait honte de parler devant les autres, honte de montrer qu'il savait et pouvait parler français. Il avait honte. L'année dernière, c'était le CP.

JM : Les gars, je peux dire quelque chose à propos de ça ? C'est pourquoi... Parce que j'étais dans quatre écoles l'année dernière. Le traitement était complètement différent dans chaque école. Une école pouvait être affreuse, c'est-à-dire que la leçon était complètement dévalorisée (sic), et dans une autre école, les enfants montraient beaucoup d'intérêt. Trop d'enthousiasme, à tel point que même nous, c'est-à-dire moi, avons été surpris. Mais je pense que la culture de l'école joue un rôle très important et généralement ce que... Comme culture de l'école, ce sont généralement les perceptions et les idées des enseignants, voire du directeur. Il joue un très grand rôle, c'est-à-dire la façon dont le directeur et les autres enseignants vont passer l'image de chaque cours. C'est pourquoi les autres enseignants peuvent aussi dévaloriser (sic), ils peuvent diminuer notre leçon. Sinon, je suis tout à fait d'accord avec les filles. C'est, et ce que J. a dit, vraiment, un énorme dommage a été fait par certains anciens professeurs de français qui, dans notre génération au moins, le détestaient. Je veux dire, ceux de mes amis qui disent « Wow, j'ai eu un prof horrible et c'est pour ça que je détestais, je ne sais pas, le français ». Ça. C'est donc la façon dont nous leur communiquons notre enthousiasme. Mais il y a tous ces problèmes que J. a évoqués, et avec lesquels je suis totalement d'accord.

H : Permettez-moi également de dire que je suis d'accord avec ce que J. et M., et maintenant J.

ont dit. Je veux juste dire ceci, qu'il y a certainement des enseignants dans les écoles publiques qui ont des problèmes. Et cela a quelque chose à voir, évidemment, avec le sous-financement des universités et la manière dont on accède à la Faculté de la Littérature française. C'est-à-dire, avec quel degré. Et comment les étudiants perçoivent le fait que j'entre en première année de littérature française et avec quoi, c'est... Dans beaucoup de conversations que j'ai eues, avec mon professeur de doctorat, disons, je sais plus ou moins ce qui se passe, quels sont les résultats, disons, des étudiants de première année. Comment ces enfants sont admis et les raisons pour lesquelles ils le sont. C'est-à-dire que les critères du passé ont beaucoup changé par rapport aux critères actuels. Mais il faut dire qu'il y a des enseignants très remarquables dans les écoles publiques qui font très bien leur travail et qui regardent la langue française avec beaucoup d'amour, avec beaucoup de passion et qui sont payés beaucoup moins que les enseignants des écoles privées. Et avec de très mauvaises conditions, c'est-à-dire... Je pense toujours que les professeurs de l'école publique, en collaboration avec les professeurs de français de l'école privée, gardent toujours la langue, elle est toujours là. Et pour dire quelque chose, que, soi-disant, la Grèce, pas soi-disant, il est. Il y a cette grande amitié franco-grecque, cette coopération. Pendant la période de crise, de 2010 à aujourd'hui, l'amitié gréco-française est censée être à son apogée... Pourquoi cette amitié gréco-française ne repose-t-elle pas aussi sur la question de la langue française ? En recrutant des enseignants... C'est tout. En améliorant les écoles publiques en matière de langues étrangères, notamment le français. Parce que c'est pas bien de dévaloriser les écoles publiques et les professeurs de français. En tout cas ici, dans cette rangée que je vois, il y a bien deux filles qui étaient remplaçantes et qui le seront peut-être cette année et qui ont fait un excellent travail à l'école publique, dans l'enseignement du français. Donc je pense que quelque part – ne soyons pas injustes envers nous-mêmes. Il y a certainement des enseignants qui ont mal travaillé, dans toutes les disciplines j'imagine. Mais il y a des enseignants français de grand mérite dans l'école publique. Et à partir de là, il faut trouver comment les enfants francophones peuvent accéder à l'université publique et mettre en place des protections. Comment et pourquoi ils entrent. Pourquoi ces enfants sont-ils admis ?

M : Surtout comment ils sortent, H... Entrez. Ok, si vous y arrivez, sortez.

H : Tu sais quoi ? Je suis d'accord. C'est juste, M., vous savez, quand un étudiant arrive avec un niveau A2 à l'université en première année. Quoi exactement... Quand en première année il a des discours oraux, il a des discours écrits, avec deux grands professeurs en première année et en deuxième année, au moins on peut dire ça. Quand ils ont des A2, jusqu'où peuvent-ils aller ? Ils doivent faire des efforts considérables pour atteindre un très bon niveau. Ce n'est donc pas vraiment une question de département. Il s'agit de l'élaboration de la politique en matière de langues étrangères en Grèce.

V : Exactement, l'élaboration des politiques.

H : Nous parlons de Politique linguistique, politique éducative en Grèce. C'est tout.

V : Politique générale.

H : Imaginons qu'un ministre appelle les professeurs d'université de langue étrangère et leur dise : « Venez ici, que dois-je faire ? ». Pourquoi ne les appelle-t-il pas ? Pourquoi ne leur demande-t-



il pas ? Et qu'il prenne les enseignants des écoles publiques et privées et leur demande. « Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi ? ». Et faites des suggestions.

V : C'est un problème énorme. Je pense que c'est une question de politique en général. Parce que si tu dis...

H : C'est aussi le stéréotype, cependant, ici V. C'est-à-dire l'amitié gréco-française dans cette décennie, alors qu'il n'y a pas eu de recrutement d'enseignants, alors qu'il n'y a pas de langue française en fait, alors qu'il y a une amitié gréco-française, et quand on achète des 'Rafales', on fait ceci, on fait cela, mais pas d'enseignants français... Qu'est-ce que c'est ?

V : Non, c'est Politique linguistique que t'as dit clairement. Ça devrait à un niveau politique...

H : En '14, '15... En '15, Hollande est venu en Grèce. Et il avait reçu un doctorat honorifique à l'université d'Athènes. C'était un moment important pour l'amitié gréco-française parce qu'il était le seul à avoir mentionné la langue française, le recrutement de professeurs de français et il avait aussi mentionné, le seul, le seul diplôme de troisième cycle gréco-français, qui est le diplôme de troisième cycle que nous avons fait Angers-Athènes... Parce que c'est le seul diplôme de troisième cycle essentiellement gréco-français qui a une telle puissance, pour le moment. Il y en a un autre à la faculté de droit, que Fortsakis possède. Et celui-là, ici. Mais c'est le master d'où sortent les professeurs de français, très bien formés. Le seul président à avoir fait cette référence. Après 2015, que s'est-il passé ? Est-ce que quelqu'un l'a écouté ?

V : Oui. C'est ce que t'as dit, c'est une question de politique linguistique. Au niveau transnational, on doit faire...

H : Les stéréotypes, l'amitié franco-grecque et la politique linguistique vont donc de pair.

J : J'aimerais m'attarder un peu sur la façon dont on entre et dont on sort en général et sur la façon dont on recueille tous ces diplômes et qu'on les affiche au mur sans pouvoir les soutenir parce que, puisque la base est là, au fond du tonneau, et qu'on veut la laisser là et dire « laissez-la », il ne faut pas couper les ailes d'une personne qui, pour une raison a, b, c, d, est entrée là, peut-être avec un faible niveau... S'il veut vraiment travailler pour maîtriser la langue et tout ça, ne lui coupez pas les ailes. Mais s'il ne le fait pas, ne lui donne pas le diplôme. Je veux dire, c'est aussi une conséquence de : « obtenez des diplômes, des masters, des doctorats ». Comment ? Eh bien, tout le monde n'est pas mis dans le même sac. Et alors pourquoi on se demande pourquoi l'autre gars n'est pas bon ? J'ai un petit enfant qui me dit : « Il y a une dame à l'école, je ne sais plus quel âge, le vôtre plus ou moins, plus jeune, qui s'ennuie dans sa vie, je ne comprends rien. J'y vais, je lui parle ». Elle dit : « Mon enfant, que puis-je te faire, maintenant ? Fais ce que tu comprends ». Elle s'ennuie à ouvrir la bouche. Pourquoi ? C'est quoi ce truc ?

V : Correct. Correct. Oui. Et ensuite, si on dit par exemple, on va faire monter les bases, on vous traite d'élitiste et ainsi de suite.

J : Nous en sommes arrivés au point où tout le monde a un master, comme si tout le monde était au même niveau, comme si tout le monde pouvait le supporter. Des docteurs aussi. Partout, le

chaos. Je veux dire, ok, allons... Au moins nous, de la Littérature française, sommes bien normaux, éduqués... Les meilleurs sont la plupart des théoriciens...

H : Les enseignants français sont très bien formés. Mais, V...

J : Sur la partie enseignement et tout, c'est-à-dire.

H : Avec la base de l'élite... Je ne suis pas d'accord, je ne sais pas si c'est une question de base. Ou si c'est une question d'autres choses qui n'ont rien à voir avec la certification linguistique. Comment exactement les enfants entrent-ils à l'université et s'orientent-ils vers les langues étrangères. C'est une chose et une autre. Je veux dire, je ne sais pas si la base élevée aide ou si c'est vraiment sur la partie langue étrangère que nous devons nous concentrer.

J : C'est toute une base... On conseille à l'école... il n'y a pas de telles choses... même pas. Je veux dire, ok, je sais...

V : Je ne parlais pas de la base générale des universités, je parle de notre cas, notre Faculté. Ce dont nous parlons. Maintenant, pour le meilleur ou pour le pire, on doit avoir un bon niveau de français. Dans n'importe quelle langue étrangère on veut étudier. Il est très, très difficile de commencer à apprendre essentiellement une langue étrangère quand on est étudiant. N'est-ce pas ? Vous devez avoir un bon niveau sur lequel vous pouvez construire. N'est-ce pas ? C'est ce que je veux dire. Ce que tu as dit aussi, y aller avec un A2... apprendre le français maintenant tout d'un coup à 20 ans... Je pense que la pratique montre que finalement ce n'est pas possible. Il faut déjà avoir une bonne base en entrant, je pense, dans les sections de langues étrangères. Je ne sais pas s'il y a quelque chose d'autre à dire. Passons à autre chose... Oui ?

J : Je voulais juste dire une chose. Pour ajouter à ce que H. dit sur l'amitié franco-grecque, non seulement l'amitié franco-grecque est un peu sur le papier, mais c'est sur le papier que nous avons rejoint l'Organisation internationale de la Francophonie en 2004... Nous sommes un pays membre depuis 2004. Vous avez entendu parler de choses qui se sont produites ? Que signifie le fait que nous soyons membres de l'Organisation internationale de la Francophonie ? Avons-nous fait quelque chose ? C'est donc ça, je renforce ce que dit H. sur la Politique linguistique. Alors, qu'avons-nous fait ? Nous sommes inscrits, n'est-ce pas ? Nous sommes membres. Alors ? Que s'est-il passé ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Je veux dire, quand tu fais partie de quelque chose, que tu appartiens à un endroit, tu fais quelque chose pour cet endroit. Vous n'êtes pas seulement sur une liste de pays membres... Ça.

V : Oui, typiquement. Oui. Non, c'est clair.

J : C'est notre problème, ce n'est pas un problème pour les autres. Et Hollande et bien d'autres peuvent dire des choses différentes. La question est de savoir comment la Grèce met ces choses en pratique. La Grèce légifère, Hollande ne légifèrera pas. D'autres peuvent aider. Mais le fait que la langue française ait été introduite...

H : J., Surveillance. FMI...

V : Et si je fais l'avocat du diable ? Nous ne savons pas vraiment ce qui est discuté derrière les portes fermées. Alors peut-être que Hollande, peut-être que d'autres présidents ont voulu promouvoir le français en Grèce. Mais si on se heurte à ces obstacles que nous avons évoqués dans notre discussion, à l'image qu'on a du français en fait, à savoir que, ce que vous avez dit, si un homme parle bien français, on le traite de gay, comment mettre en œuvre concrètement ce souhait de promouvoir le français ? Parce qu'au final, je ne pense pas que l'on puisse enseigner le français par la force.

J : V., pas par la force. Les perceptions changent trop rapidement. Il faut juste de l'argent. Lorsqu'on subventionne, lorsqu'on finance, lorsqu'on aide financièrement, automatiquement la motivation devient infinie. Rien, c'est financier. Rien d'autre ne l'est. Vraiment.

A : Question de portée économique et éducative. Parce que comme vous l'avez dit, il y en a beaucoup, certaines générations en tout cas, qui ont vraiment gâché l'image du français pour les enfants. Je veux dire... Je me souviens encore à l'école. C'était le 'temps de l'enfant'. Mais je n'ai vu aucun effort de la part du professeur.

J : Ah... Désolée, c'est encore financier. Dois-je vous dire pourquoi ? Parce que si le ministère nommait plus de professeurs de français, le français n'était pas deux heures par semaine, c'était quatre heures par semaine et quatre heures d'anglais et je ne sais quoi et ils l'ont fait et ils ont donné des incitations et et... Voyez comment immédiatement...

A : Il y a aussi une évaluation. Je pense qu'il devrait y avoir une évaluation. Parce que trop de gens ont pris leurs aises. Et ça ne marche pas comme ça. Je veux dire que je connais un de mes étudiants qui est venu, récemment, le professeur est venu et leur a dit « Prenez un morceau de papier pour dessiner ». Vous imaginez ? C'est ce que je vous dis maintenant. Je veux dire, cela me semble un scénario de science-fiction qu'un collègue enseignant soit arrivé, qui aurait dû être heureux que... Je dis cela parce qu'il n'est plus facile d'être nommé comme remplaçant non plus. J'ai été engagée comme remplaçante cette année et je n'ai pas pu y aller parce que c'était ailleurs, très loin, et je n'ai pas pu le faire. Mais si vous voulez vraiment enseigner, vous avez de la chance d'être admis quelque part pour enseigner. Et se comporter de cette façon... Alors c'est la faute de l'État, parce qu'il n'y a pas d'évaluation. Quelque part, il doit y avoir un nettoyage à un moment donné. Je suis désolée de le dire comme ça.

M : C'est ça. Quelle tristesse de penser que c'est une chance que le professeur soit à l'endroit où il devrait être. Je ne sais pas, faire notre prière pour être recrutés... Considérer que c'est de la chance. Je trouve ça pathétique.

V : Pour résumer, quelles sont, selon vous, les raisons pour lesquelles ces perceptions existent ? Les images, je veux dire, que nous avons de la langue et de la culture françaises ? Et comment pensez-vous qu'ils affectent également l'enseignement d'une part et l'apprentissage des élèves d'autre part.

A : Il s'agit d'approche éducative - soutien financier de l'État et de certaines raisons politiques que nous avons mentionnées précédemment et qui influencent les parents à pousser l'enfant dans une certaine direction. D'après moi.

N : Et le niveau d'éducation des parents est également pertinent.

V : Oui.

A : Éducatif, politique et économique. C'est là que je les mettrais. L'approche éducative, le soutien économique et les conditions politiques qui influencent la volonté et puis il y a la partie éducative, comment l'autre personne pense à choisir quelque chose. Cela.

V : Oui. Nous allons de l'avant. Sur la crise financière maintenant... donc... une question plus générale d'abord. Pensez-vous que des événements politiques récents ont affecté les relations franco-grecques ? Si vous pensez qu'il y en a eu, quels sont-ils ? Et de quelle manière ?

J : Récemment, quand tu dis, qu'est-ce que tu veux dire ? Mettez-en...

V : Ouais, pour mettre... Ok, disons dans cette dernière décennie. Ok, n'allons pas dans les années '80 et '90.

J : Dans les années '10 et '20, oui. Cela a influencé l'approche de la langue ?

V : Non. Non. Par exemple, quelque chose a été dit, par exemple, avant par H. à propos de Rafales.

H : Oui. V. à dire ?

V : Dis.

H : Ok, nous sommes dans un état de mobilité depuis 11 ans. '11-'12 la première promotion du master. Nous sommes quatre ici. Nous avons certainement vécu une période de crise économique, le stress de la période de crise économique en France. Je pense que les Français avaient une approche à l'époque qui était, disons, négative. Mais en même temps, il y a effectivement beaucoup, beaucoup d'amis de la Grèce en France. C'est un fait. Mais je n'oublierai pas que nous sommes allés dans un bar très, très sympa, je pense dans l'après-midi, après l'université, toi, moi et S. où dans ce bar de toute façon nous commençons à parler au serveur et il dit : « D'où venez-vous ? ». On dit : « De Grèce ». Et il y a eu un très bon dialogue là-dessus : « Vous êtes Grecs, qu'est-ce qu'on... ». Il avait montré sa poche ? « Vous n'avez pas à payer », a-t-il dit.

A : Wow, H, j'ai eu la même chose à Angers, la même chose l'année suivante! C'était peut-être le même bar, je ne sais pas. Mais même histoire, il m'a dit la même chose !

H : Ça a existé les gars, c'est un fait. Partout, dans le monde entier maintenant, juste en France ? Il avait également mentionné directement la relation entre l'Église et l'État en Grèce, le fait qu'on paie, je n'oublierai jamais les prêtres, ceci et cela, et qu'on ne paye pas nos impôts. Quelque chose que je, dans toutes les années de mon parcours... Je veux dire... Toutes ces années... Parce que de '11 à '22, aller-retour France-Grèce, ça me hantait. En '14 en France, en

tant que doctorante, j'enseignais dans une école, dans une université, je devais faire deux métiers. Je n'oublierai jamais que je suis entrée dans le bureau de la directrice des finances parce qu'elle ne me payait pas et qu'elle avait dit : « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque ». Et même alors officiellement...

V : Verbatim ? Elle l'a dit comme ça ?

H : Oui. « Je ne vous paie pas parce que vous êtes Grecque ».

J : Pourquoi ?

H : Parce que j'étais grecque et qu'on gaspillait l'argent européen. Donc, « Vous nous devez de l'argent et vous attendez qu'on vous paye maintenant ? ». N'importe si tu fais des cours, si tu fais l'un l'autre...

V : Incroyable. Depuis combien de temps ça H. ?

H : C'était... J'avais obtenu un emploi à l'université, c'était en octobre... C'était en décembre et je n'avais pas encore été payée. En attendant, bien sûr, qu'ils soient bénis, mes trois héros, mes parents et mon frère, qu'ils ont été très utiles. Parce que je n'avais même pas de numéro d'inscription à l'IKA<sup>80</sup> (sic), c'est-à-dire un numéro d'inscription à la sécurité sociale, même si je travaillais à l'école et à l'université, ici en Grèce ils vous le donnent en un jour ou deux, en France il a fallu 8 mois pour obtenir le numéro d'inscription à l'IKA, parce que j'étais Grecque. J'y allais, je faisais la paperasse, le dossier se perdait... « De Grèce ? Êtes-vous dans l'Union européenne ? ». Il y avait cette question. Jusqu'à ce que finalement, à la fin, qu'elle soit bénie, la femme, la fameuse Mme M., certains d'entre vous en ont entendu parler, avec des liens très forts avec la Grèce, se rende à la sécurité sociale et dise : « Regardez ça, ça et ça... La Grèce est dans l'Union européenne, je le certifie et je le certifie... » Malgré cette énorme, je veux dire, connexion gréco-française... « Donc on doit donner un numéro de sécurité sociale pour payer la fille etc... ». Et j'ai fini par être payée pour la première fois de ma vie, je m'en souviens comme maintenant, en avril. Avril. À un moment très difficile, c'est-à-dire lorsque j'avais trois emplois et que j'allais à l'université en plus de tout. Et aussi, avec le directeur des finances, pour finir, M. V. a appelé, parce que juste après je suis allée à son bureau et j'ai dit : « Vous savez, untel et untel ». Et il m'avait dit qu'en effet, elle est très bizarre, etc. Il l'avait appelé et demandé de quoi il s'agissait, etc. Et c'était la fin de tout ça. Je veux dire, il n'y avait plus de stéréotype de la femme grecque. Je veux conclure que nous avons trop vécu en France par rapport aux stéréotypes. Mais je pense que les stéréotypes sont la petite image, car la grande image est qu'il y a beaucoup de Français en France qui aiment la Grèce. Mais il est certain que, dans une période où les relations franco-grecques étaient florissantes, il y a eu beaucoup de problèmes et beaucoup d'entre eux ont été diffusés par la presse. Les gens n'étaient pas bien informés, et tout le monde pensait que les Grecs ne payaient pas leurs impôts. Et un autre exemple que je possède. Je me souviens que mon frère, mon cousin, des amis à nous, étaient venus à Paris, nous y étions allés avec S., nous avons passé un bon moment, etc. Et je pense qu'en plus de cela, mes parents étaient venus à Paris pour me voir, en février '12. Puis il y a eu un événement très important, le PSI (sic). Nous étions le 21 février à Paris avec mes parents et nous étions sortis manger. Nous

---

<sup>80</sup> Le nom de l'institution de sécurité sociale en Grèce.

étions allés dans un salon littéraire à Prokop. Très important, avec une très longue histoire. De retour à l'hôtel avec ma mère et mon père, on voit les nouvelles. Venizelos en tête, PSI, coupe de la dette. Quelque chose qui, je pense, a influencé tout notre cours par la suite. Et c'est ce qui s'est passé à Paris. Je n'ai rien d'autre à dire. J'ai trop vécu. Tout ce que tu veux V., nous en reparlerons dans un moment.

V : Ouais, ok. J'ai eu ma part. Rappelle-toi qu'on ne me louait pas la voiture à...

H : Oui, nous avons fait la visite des vignobles. Et maintenant que tu dis ça, je me souviens d'un autre. À ce moment-là encore, en '12, le lendemain de Prokop, je suis allé avec mes parents à la Tour Eiffel. Et parce que le PSI avait eu lieu... Bien sûr, à Paris, il y a une grande communauté grecque. Il y avait beaucoup d'étudiants grecs, et pas seulement des étudiants grecs, dans la Tour Eiffel autour avec des bannières, avec ça, l'un après l'autre. Nous y sommes allés avec mes parents et ainsi de suite, pour voir la Tour Eiffel. Puis nous avons pris un taxi pour aller dans une autre partie de la ville. On monte dans le taxi et le chauffeur commence à me demander : « D'où venez-vous ? » Je dis : « De Grèce » Parfait. « Vous ne payez pas les impôts, pas ceci, pas cela, pas cela ». L'enfer dans le taxi ! Je dis : « Sur les sièges arrière, vous avez deux retraités qui paient leurs impôts trop généreusement et un étudiant en France qui paie des impôts délirants ». À la fin, il a dû s'excuser. C'est tout.

V : J. Tu veux dire quelque chose ?

J : Oui... Laissez-moi vous dire ceci. Comment j'ai vu tout ça... Cette relation. Bien. Jusqu'au début de la crise financière, je pense que c'est l'image que décrivait H. Et c'est généralement ce que nous avons tous en tête. J'ai le sentiment que les Français avec la crise économique se sont différenciés des autres peuples, disons des Allemands, par exemple, des Anglais, etc. Ils nous ont vus avec sympathie. Je lis la presse tout le temps. Donc j'ai vu que, ok, plus la presse de gauche, pas tellement la presse de droite, mais plus la presse de gauche a vu un pays qui saigne, qui est un peu stéréotypé qu'ils ne paient pas d'impôts, bien qu'ils ne paient pas d'impôts, c'est vrai. Parce que les Grecs ne paient pas d'impôts, à un degré bien supérieur à celui des autres nations. Non, H. c'est comme ça maintenant, ne disons pas de bêtises. Le fait que nous soyons fauchés, c'est également un facteur. Et ce n'est pas parce que le Grec est mauvais. C'est parce que l'État travaille de manière tellement tordue, et c'est parce qu'il est perçu comme un État voleur qu'il ne paie pas d'impôts. Parce que sinon, il ne peut pas joindre les deux bouts, ce qui signifie que le restaurateur, s'il paie correctement toutes les taxes, il doit fermer son restaurant. C'est dire à quel point le système est tordu.

H : Oui, bien sûr, mais les politiciens, quand même ? La bouffe, hein ?

J : Mais quand ils disent qu'ils ne paient pas leurs impôts, ils incluent les politiciens, ils incluent les médecins, ils incluent les très, très... Ceux qui ont les très hauts revenus, les très gros hommes d'affaires... Bon, oui, c'est vrai maintenant, donc bon, ne nous voilons pas la face. Ce n'était pas si stéréotypé que ça que les Grecs ne paient pas d'impôts. C'est juste un stéréotype que « les Grecs »... Ça devrait être « certains Grecs ne paient pas leurs impôts ». Ok. Et d'autres sont saignés parce que les retraités, les salariés, ceux qui ne peuvent rien cacher sont vraiment saignés par les impôts. C'est vrai. Pour équilibrer l'autre. Donc. J'ai vu qu'ils ont compris que nous

sommes un peuple qui souffre vraiment. Ils souffraient, nous étions affamés et si la famille grecque ne fonctionnait pas de manière cohérente, nous ne pourrions pas nous en sortir. Et les Français l'ont compris. Ils l'ont très bien compris. Si la société grecque a été sauvée et ne s'est pas complètement effondrée, c'est parce que le grand-père donnait une petite partie de la pension, parce que les grands-pères envoyaient de l'huile à la famille... D'une certaine manière, cela a fonctionné ainsi et la situation a été un peu sauvée. C'est la partie que j'ai comprise de cela... Je veux dire, nous avons commencé à devenir sympathiques et à être vus avec pitié et avec... avec solidarité, je dirais plutôt. Je veux dire, pas tant que ça, plutôt comme un peuple solidaire. Un autre élément que je voudrais vous rappeler est que les Français ont donné au génocide des Arméniens et des Pontiens la valeur qu'il méritait. C'est quelque chose qui a renforcé nos liens. D'autres peuples ne l'ont pas fait. Ils l'ont fait pour des raisons économiques peut-être. Mais pour nous, c'est quelque chose qui nous fait nous sentir amis et solidaires de ce peuple. Et aussi, un troisième point que je veux mentionner, c'est que la France a connu trois attaques terroristes très graves dans lesquelles nous avons apporté une aide à la fois morale et matérielle. Et nous avons contribué à... et juste pour faire toute cette... donner autant d'attention à ces attaques terroristes, pour la France c'était important. Ce sont donc des éléments qui montrent vraiment une bonne relation entre ces deux peuples. Ce sont les trois points que je voulais souligner.

V : Oui. T'as repris certaines des questions suivantes que je voulais poser, oui... C'est-à-dire que j'allais vous demander ensuite : « Que pensez-vous ou quelles ont été les réactions des autres pays européens en général... » Ce qui a déjà été mentionné. C'est-à-dire que les Français, comme t'as dit : « Ils nous ont vus comme ça, mais ils nous ont vus aussi autrement ». Alors que d'autres peuples, comme tu l'as dit J. nous voyaient de façon beaucoup plus stricte, beaucoup plus...

J : Les Allemands, disons, avaient une approche différente. Et ils ont une approche différente, n'est-ce pas ? Les Allemands pensent que nous dansons toute la journée, buvons du tsipouro et de la bière et ne travaillons pas. Les Français n'ont pas cette impression. Je l'ai vu quand j'étais à Angers. À Angers, ils nous ont vus avec un respect et une appréciation. Ils ont compris que nous ne sommes pas les paresseux qu'ils disent. Alors que les Allemands pensent que nous sommes paresseux. De plus, ce qu'a dit H. est très correct en ce qui concerne le... je ne me souviens plus qui l'a dit, H... En ce qui concerne la relation entre l'État et l'Église. C'était quelque chose d'impensable pour les Français.

H : Et ça l'est toujours.

J : Ce qu'ils les ont vu faire à Thessalonique, les marches pour les cartes d'identité et toutes ces conneries, pour ainsi dire. Que pour les Français, c'était quelque chose qui n'était pas dans leur esprit. « Qui sont ces gens, disons, qui protestent pour que l'on écrive 'chrétien orthodoxe' sur la carte d'identité ? ».

H : On m'a demandé : « Pourquoi portent-ils un chapelet en Grèce ? C'est quoi ça ? »

J : Eh bien, oui.

H : Et les gens avaient raison, ok. Maintenant, en tout cas. Donc maintenant que A. a dit quelque

chose que je voulais dire. Pour certains... Je m'en souviendrai, désolé. Je reviendrai.

V : Tu reviendras.

JM : V, puis-je dire quelque chose à propos de ce que vous disiez sur les schémas stéréotypés ?

V : Bien sûr, qu'est-ce que tu demandes ?

JM : A propos de la crise économique, je l'ai ressentie très fortement lorsque nous sommes allés en France également. La première chose qui vient à l'esprit quand on dit qu'on est Grec, c'est « Oh, vous avez la crise ». « Oh, que vous ne payez pas les impôts ». Et aussi, il y avait aussi la mentalité, « Oh, nous sommes paresseux ». J'ai beaucoup ressenti cela en Belgique aussi, en 2009-2010, lorsque j'ai fait mon Erasmus. Je travaillais comme étudiante à l'université, dans le restaurant, et les Flamands avaient une opinion très, très négative des Grecs. Ils avaient des préjugés contre moi, pensaient que je ne ferais pas bien le travail et que je n'étais pas un robot comme eux. Parce que je suis grecque et parce que nous avons appris à ne pas travailler et que nous sommes paresseux. Il y avait un peu de ça. Donc la presse a un peu influencé cette mentalité, qu'on a, c'est ça. Mais... Et du côté positif, ce que J. et H. ont dit à propos du fait qu'il y a toujours le... Quel est le mot... Il y a le renforcement et l'intérêt et l'empathie en général. Il a eu un impact positif à cet égard également. Et lors des attaques terroristes, je me souviens que même de nombreux Grecs écrivaient « Je suis Charlie » sur leur profil Facebook. En outre des Français. Donc, il y avait un soutien comme ça. C'est ce que je voulais mentionner à ces sujets.

H : Aussi, V, ce que J. dit maintenant et ce que l'autre J. a dit avant est très important. Parce que, du point de vue français, au-delà des stéréotypes, je l'ai déjà dit... C'était une image. Évidemment, ce n'est pas tout, n'est-ce pas ? Il y a trop de philhellènes français qui admirent et...

JM : Et ils aiment la Grèce.

H : Et les lettres modernes. Et tout, n'est-ce pas ? Et ils nous aiment beaucoup. Mais de notre point de vue et nous, c'est-à-dire les francophones de Grèce et les francophones de France et d'autres pays pendant la période de ces attaques terroristes (sic), je pense que d'accord, nous l'avions... C'était comme si cela nous était arrivé à nous.

V : Comment cela... Comment ces choses que vous avez mentionnées vous affectent-elles en tant qu'enseignants maintenant ? Ces réactions stéréotypées de ce genre, que vous avez mentionnées de la part de pays étrangers, comment elles vous ont affectés en tant qu'enseignants ?

JM : Je peux faire mon rapport ?

V : Oui, bien sûr.

JM : Comme, en tant que professeur... j'essaie de le souligner un peu aux étudiants et c'est un de nos atouts que, eh bien, les Français sont nos alliés. Les Français nous ont aussi soutenus en 1822, disons, ou autre. Alors j'essaie un peu de revenir à l'histoire et aux faits, qu'ils nous ont soutenus. Et c'est bien d'avoir, d'apprendre une langue de gens qui nous aiment en tant que



peuple en général, comme l'a dit H., ce sont des philhellènes et ils le sont de l'époque très ancienne, ils sont célèbres comme philhellènes les Français et des partisans de notre culture. J'essaie de transmettre cela et je me sens un peu plus... Comment dire, pas vraiment fière, mais heureuse qu'ils apprennent une langue qui est amicale envers nous.

V : Oui, oui...

JM : Non, ok, mais... Ça, je ne sais pas... Ce n'est pas ce à quoi tu fais référence ?

V : Oui.

JM : Ok.

V : M ?

M : Je trouve toujours très intéressantes toutes ces idées qui sont présentées dans une salle de classe. Je leur dis toujours... La raison pour laquelle ce stéréotype particulier est apparu. Il y a toujours un pourquoi caché derrière. Ce n'est pas comme ça... C'est venu comme une épiphanie à quelqu'un et il a dit, je ne sais pas, « les Grecs sont paresseux ». Il y a manifestement quelque chose derrière ça. Allons voir pourquoi. Nous entrons dans un processus d'enquête. Nous entrons dans un processus d'évaluation, nous entrons dans un processus d'autocritique. « Les Grecs sont corrompus ». Les Grecs... Dans ce cas, on parle de nous maintenant...

V : Oui.

M : Qu'est-ce que les Grecs peuvent être d'autre ? « Ils ne paient pas leurs impôts ». Ok. « Maintenant, allons de l'autre côté. Les Français, qu'est-ce qu'ils sont ? Que savez-vous des Français ? ». En faisant une enquête derrière chaque stéréotype, comment il est apparu, les enfants finissent par rester... Je ne sais pas, ils ont formé une image complètement différente. Ils ont fait tomber certaines barrières, certaines opinions bien ancrées qu'ils pouvaient avoir. Et ils passent par un processus, donc un peu de réalisation que, ok, les choses ne sont pas toujours ce qu'elles semblent être. On dit par exemple, « les Grecs sont nuls... » Une minute. Trouvez pourquoi cela s'est produit et ensuite, ok, nous en reparlerons. C'est toujours une source de richesse pour moi, ces trucs. De n'importe quel pays pour n'importe quel pays. Je veux dire, des idées qui viennent des Allemands, des Finlandais, de je ne sais pas de quels autres pays, et comment nous voyons les autres pays. Tout le monde. Pas nécessairement européen. Donc, je vois cela comme une opportunité chaque fois que j'entends quelque chose comme ça, pour une discussion, surtout une recherche... « Pourquoi cela se produit-il ? Est-il valable ? N'est-ce pas ? Allons-y et regardons un peu ». Et ensuite une discussion plus agréable et plus rafraîchie et enrichie. Maintenant, en ce qui concerne les attaques terroristes, je tiens à dire que lors de l'attaque de Nice qui a eu lieu, j'étais également présente. Donc, à chaque fois que nous abordons ce sujet en classe, nous parlons de démocraties, de valeurs et tout ça...

V : Excuse-moi, qu'est-ce que tu veux dire ? Tu étais à Nice ?

M : J'étais là, à côté du camion, bien sûr, moi et un autre...

V : Tu parles sérieusement ?

M : ... compagnon de classe, A. Bien sûr. On paniquait, on courait. Il n'y avait pas de Grec, de Français, d'Allemand, de Turc, d'Égyptien à cette heure-là. Rien. Nous étions tous dans un état de folie. Donc à chaque fois j'apporte cette expérience en classe. A chaque fois je fais ce thème particulier. Et vraiment, je ne sais pas, c'est très enrichissant. Et ce que j'entends en termes de sensibilisation entre étudiants est toujours très encourageant pour leur avenir, en tout cas. Je veux dire, quand on voit qu'une chose semble si lointaine, elle pourrait être ici devant vous, elle pourrait être à côté de vous, je vois automatiquement d'autres types de citations et, comment dire, des phrases qui auraient pu être prononcées au début de la thématique ont maintenant été éliminées. Complètement. « Oh oui, les Français ont fait quelque chose aussi, et oui, avec les terroristes... ». Attendez une minute. Du calme. Regardons ça. Ainsi, à la fin, lorsque toute la discussion, toute la présentation des faits de la situation est terminée, je vois pour le mieux une sensibilisation. Je ne vais pas dire changement de mentalité, changement, quelque chose. Même pas. Mais une sensibilisation... comment dire. Un calme, un... Oui, ça.

V : Donc, une chance de voir les choses un peu plus globalement...

M : Ce n'est pas que de la théorie. C'est juste à côté de nous. Ça pourrait être nous.

V : ... un peu à travers les yeux de l'autre, hein ? Je dirais.

M : Exactement.

V : J ? Tu n'avais pas levé la main ?

J : Oui. Eh bien, je voulais dire ceci, sur ce point. Mes étudiants, quand nous traitons de... Laissez-moi vous donner un exemple. Avec les attaques terroristes qui se sont produites depuis la première... qui a eu lieu en '14 je crois, en novembre ?

V : En '15.

J : En '15, le 7 janvier, quand c'était le...

V : J'étais en service à l'ERT à ce moment-là.

J : Charlie Hebdo et puis tout ça, évidemment les étudiants, qu'ils soient adolescents ou adultes, sont évidemment choqués par ça, surtout choqués par le fait que des gens d'esprit, d'excellents dessinateurs, etc. ont été tués. Ils s'adressaient donc à un public très spécifique, à la liberté d'expression. Ce que j'essayais de faire, c'était, comme l'a dit M., de ne pas voir les choses à un seul niveau mais le voir à un autre niveau aussi. Qui étaient-ils ? Et pourquoi étaient-ils si en colère ? Et par qui étaient-ils motivés ? Et que faisaient les Français en Algérie ? Que faisaient les Français dans leurs colonies ? Je veux dire, j'essaie de voir les choses de ce point de vue. Et le terrorisme n'est pas seulement d'un côté. Ce ne sont pas les Français qui meurent au Bataclan, par exemple. Mais le terrorisme c'est aussi ce qui s'est passé dans toutes les colonies, ce que tous

ces gens qui sont venus en France... Et c'est du terrorisme, que 8 personnes vivent dans 20 mètres carrés. C'est du terrorisme. J'essaie donc de leur montrer que la vie en France, tout d'abord, n'est pas cette vitrine de la Tour Eiffel. La vie en France est très dure. C'est très difficile. Les gens passent un mauvais moment. La France connaît également une crise économique. Et ce sont les classes inférieures qui ont été les plus touchées. Et surtout les Français de deuxième, troisième génération. Ils pensent que les enfants et les adultes pensent que ceux qui sont noirs et ceux qui sont arabes sont des gens qui ne sont pas français, en gros. Disons que c'est une fausse image qui vient du fait de ne pas savoir.

V : Tu veux dire les enfants ici en Grèce, tu parles des élèves ?

J : Toujours. Les élèves, oui. Les élèves, eh bien, ils pensent que les Algériens, plutôt les 'Beurs' (sic) disons, ne sont pas Français. Ils pensent donc être des immigrants. Et que les Français traitent mal les immigrants. Donc il y a un stéréotype qui est que ceux qui sont Arabes, ceux qui sont Musulmans, ceux qui sont... ils ne sont pas Français. Donc, tout d'abord, le premier stéréotype doit être réfuté. Qu'ils sont tous citoyens français. Ils sont nés en France. Et leurs parents sont nés en France. Leurs grands-parents n'étaient probablement pas nés. Mais ça n'a pas d'importance. C'est une chose. Maintenant, laissez-moi le prendre de l'autre côté. Les étudiants grecs, ils ont une vision douce de ce que sont les touristes français. Donc les touristes français sont, pour les étudiants que j'ai eus pendant de nombreuses années, ce sont des types qui sont bien recherchés, ils font des secondes lectures, ce ne sont pas des gens qui vont à Mykonos pour voir Mykonos, disons, et Rhodes. Ce sont des gens qui veulent, aller à Kastellorizo, qui vont à Nisyros, qui aiment ce que les Français appellent 'La Grèce sauvage', ils aiment ces choses-là. Et c'est une chose à laquelle certaines personnes sont très sensibles. Ils savent, disons, que les Français s'intéressent à nos traditions, à nos... Ils s'intéressent beaucoup à notre cuisine, et c'est quelque chose que nous voyons avec amour et avec sympathie. Ok, je vais m'arrêter là, et si j'ai besoin...

V : Oui.

H : Bien. Excusez-moi, juste pour dire quelque chose. Pour dire quelque chose sur ce que J. et M. ont dit. Les stéréotypes sont quelque chose que j'ai personnellement enseigné pendant toutes les années que j'enseigne en tant que professeur de français. Et je n'enseigne pas seulement les stéréotypes qui existent sur les Français, mais j'enseigne aussi les stéréotypes qui existent sur les peuples en général. Et pour les Grecs, et pour les Chinois, et les expressions... En grec, on dit : « T'as fait le Chinois »... L'un, l'autre. Tout, parce que... Et surtout cette année, disons que dans certaines classes, en troisième année, j'ai ce soi-disant « laboratoire de compétences » que le ministère de l'Éducation a apporté cette année, donc un peu, d'une manière étrange, ils nous l'ont apporté et nous essayons de faire du mieux que nous pouvons. A partir de là, pour la France, disons que je suis aussi d'accord avec ce que J. a dit par rapport aux économies et tout ça. Cependant, parce que j'y ai vécu longtemps, je peux dire ceci : la France est traditionnellement un pays d'asile pour les réfugiés. L'asile politique et l'asile non politique. Bien sûr, avec la crise des réfugiés, là, dans la région de Perpignan, ce n'était pas la même chose, c'est-à-dire que nous avons supporté toute la charge, c'est un fait. Mais c'est aussi un pays qui a une politique de subventions aux migrants et aux réfugiés que l'on ne trouve dans aucun autre pays européen. En d'autres termes, en tant qu'étudiants d'un pays européen, nous avons reçu une

soi-disant 'carte' et nous nous en souvenons tous. Ce qui est très important. Ça vous donne une aide au loyer, vous la prenez et vous dites « Ah, comme c'est bien. Je paie mon loyer ». Cependant, il y a effectivement de la bureaucratie, il faut beaucoup de temps pour tout régler. Mais il est certain que les immigrés de pays tiers, etc., bénéficient d'avantages de la part de l'État français. Je ne dirai pas qu'ils vivent dans des conditions misérables avec les soi-disant PEL etc., ces maisons particulières, comme les nôtres, comment les appellent-ils ?

V : Ouvrières ?

H : Oui oui oui oui. Néanmoins, je pense toujours que la France tient, je veux dire malgré tout ce que nous savons tous, les stéréotypes et le fait qu'il y a définitivement un nationalisme, vous le trouvez dans beaucoup de pays mais définitivement dans ce pays. Et moi personnellement, avec les recherches que j'ai faites dans les écoles, de nombreuses années à Angers, j'ai vu certaines choses en ce qui concerne la langue française et les enfants d'autres langues, d'autres cultures, etc. Comment leurs professeurs perçoivent ces langues. On peut tout de même dire que la France résiste à certains égards. C'est mon point de vue sur la base de ce que j'ai vécu.

V : Oui. Je veux juste ajouter quelque chose à ce que tu as dit, que t'as dit avant : « Je fais le chinois », etc... C'est typique quand les Français disent qu'ils ne comprennent pas quelque chose que : « C'est du grec pour moi ». Et les Anglais le disent aussi, je crois. « C'est du grec pour moi » Ce n'est pas ce qu'on dit, N. ? Oui. Je l'ai entendu des Allemands. C'est tout à fait vrai dans notre cas. Eh bien, avançons un peu plus loin. Passons maintenant à la presse elle-même. Tout d'abord, si... comment, tout d'abord, avant d'y arriver, vous étiez informées à cette époque-là des réactions des pays à l'égard de la Grèce. Et, ceci dit, en termes généraux, si vous lisiez des journaux francophones à l'époque... Lesquels, et si c'est le cas, pour quoi.

J. Est-ce que je peux commencer par dire...

V : Dis.

J : Eh bien, j'ai été informé pendant tout ce temps par le Nouvel Observateur, Libération, Express, Monde. TV5 Monde de la télévision, France 24... Médias sociaux, RFI. Enfin.

V : Oui.

J : Je ne me souviens pas si j'ai oublié quelque chose. C'est tout.

V : Autre ?

N : Est-ce qu'on parle seulement de la presse française ?

V : Oui.

N : Je veux dire... Seulement français et pas grec ? C'est ce que je voulais dire.

V : Oui. Nous ne parlons pas de la presse grecque. La première question était de savoir comment

vous étiez informé des réactions que ces pays avaient à l'égard de notre pays, donc, à l'époque. Comme ce que Joanna a répondu maintenant, disons. Les réseaux sociaux, ce genre de choses, etc. Et si vous lisiez, je répète, des journaux francophones.

A : Plus ou moins la même chose pour moi. Monde, TV5 aussi. J'ajouterais simplement que, comme j'ai des amis à l'étranger, dans différents pays, j'étais très intéressée à l'époque de voir ce qu'ils pensaient, par rapport à tout cela. C'était donc aussi dans le cercle, enfin, le cercle amical, j'ajouterais.

N : Le Monde, des réseaux, Twitter principalement, TV5. C'est ça principalement.

V : Je vois que *Le Monde* a quelques sympathies. Ok. Il est considéré comme l'un des meilleurs journaux. Pas seulement en France, dans le monde.

H : Laissez-moi dire. Libération, Monde, Parisien, les journaux locaux d'Angers. N'oublions pas non plus ceux-là, car nous les obtenions gratuitement partout où nous allions, à Super U et tout ça, Monoprix. France..., France Télé, etc. Et en plus d'être un consultant, je les ai inclus dans mon enseignement au fil des ans, et dans la classe, et en France. Et à l'école, la vérité est que je mets aux enfants beaucoup de radio d'émission et ils écoutent. Les articles que je leur apporte. Tout ça.

V : Vous souvenez-vous, pour être un peu plus précis, d'articles de cette époque, de ces journaux que vous avez mentionnés ? Et si vous vous souvenez de quelque chose, si cela a eu un impact sur vous en tant qu'enseignants.

JM : Peux-tu répéter la question, V ?

V : Oui. Alors, depuis cette période, donc, de cette crise, vous souvenez-vous avoir lu un article sur la Grèce qui vous a affecté en tant qu'enseignant... A moins que vous me disiez... En fait, ça. Parce que ça vous a peut-être affecté en tant que Grecques, ça vous a peut-être affecté, dites-moi, « Ok, ça m'a affecté, mais je l'ai laissé en dehors de ma classe ». N'est-ce pas ? Ouais.

H : Je ne me souviens pas du titre de l'article, V. Pour vous dire la vérité.

V : Pas le titre. Je dis, n'importe. "Je me souviens d'un article qui disait ça", de toute façon. Vous n'allez pas me dire le titre de l'article.

H : Enfin... Bon. A l'université d'Angers, en '14, en plus des cours que je donnais, j'ai fait des formations pour le personnel de l'université. À l'époque, je leur avais apporté un article qui parlait de la crise en Grèce et qui était tiré de la *Libération*. Et nous avons eu un débat à ce moment-là. Je l'avais pris comme quelque chose de complètement, comment dire... J'avais fait l'hypothèse de travail dans mon cerveau, pour moi, que je n'étais pas grecque. C'est-à-dire que j'en avais retiré mon 'je' personnel, si vous voulez, etc. et nous avons essayé de parler librement de cette chose. Et je pense qu'un très beau dialogue a eu lieu. Des stéréotypes ont en effet été entendus. Il y a eu des avis négatifs. Mais c'était, je pense, un moment très agréable. Et puis, la fois suivante, ils étaient venus... Il y avait ce personnel de l'université, en tout cas... Qui étaient à

chaque fois, parce que je faisais deux fois par semaine, ils étaient 15 et 15 groupe, ils étaient divisés en 15 personnes. Ils avaient apporté des affiches, des slogans, etc. sur la crise. Et ils les présentaient. Il y avait donc des commentaires. Mais je pense que c'était toujours dans le contexte de, comment dire... Dans le contexte d'un respect. Il n'y avait donc aucune référence offensive. En tant qu'enseignant, je me suis débarrassé de mon identité ethnique. Je veux dire, bien sûr, j'avais un sentiment ethnique, évidemment, mais j'étais un enseignant à l'époque. Indépendamment de tout le reste.

V : Dis, J.

J : Je me souviens que j'avais donné aux enfants un article qui disait que la crise en Grèce, la crise économique en Grèce est une crise mondiale, ce n'est pas une crise grecque. Et ça, je suis sûr que c'était *Libération*. Parce que *Monde* avait une approche différente de la question. *Libération* avait cette approche. Aussi, ceci, si vous voulez que je le cherche et le trouve et qu'il est toujours là, je vous le montrerai. C'était une petite vidéo étonnante, courte. Je ne sais pas, une minute, une minute et demie. Je ne me souviens pas de quel journal ça venait. Désolée, ça ne venait pas d'un journal. Je dis des bêtises. C'était une vidéo qui expliquait très bien, en bandes dessinées, comment la crise financière en Grèce va nous affecter dans nos vies, elle nous affecte dans nos vies en France. C'est-à-dire que nous ne sommes pas loin de cette crise économique en Grèce. Il l'a montré très simplement. Et c'était excellent, je l'ai fait plusieurs fois en classe. Si je le cherche, je vous l'enverrai.

V : Ok, oui. C'est pour un usage privé.

J : Pour un usage privé, oui. Ce... Je veux dire, il y avait...

V : Pour les articles.

J : Il y avait un... Tu veux des articles, n'est-ce pas ?

V : Oui.

J : Bien. Je me souviens d'un article qui disait... Mais je ne me souviens pas, je vais te dire autres choses. Si je le cherche et le trouve, je te l'enverrai. Un article qui disait que "la crise économique en Grèce est une crise mondiale".

V : Oui.

J : Ça.

A : Je me souviens en avoir lu un et en avoir discuté un peu avec certains de mes étudiants dans le cadre d'un tutorat. C'était quand j'étais de retour. Donc, en rétrospective, je l'avais mis. Et maintenant parce que t'as posé cette question, j'ai fait quelques recherches, je crois que c'était ça. Je ne sais pas si vous pouvez le voir ici maintenant. C'était dans *Le Monde*. "La guerre a bouleversé nos vies" ?. Il contient des entretiens avec diverses personnes, aussi bien des Grecs que des étrangers vivant en Grèce. Et ça montre leurs profils. Et ils parlent de l'aspect

économique, de la façon dont cela a affecté leur famille, mais aussi de l'aspect psychologique. Et comment ils se sont intégrés, et comment ils se sont équilibrés dans tout ça. Et je l'ai trouvé maintenant, en parlant de ça, je l'ai examiné et c'est ce celui je pense.

J : Je te l'ai envoyé par messenger, V. Garde-le, au cas où.

V : Ok, merci. Ouais, je, par exemple... Je n'oublierai jamais la leçon que Mme V. nous a donnée, à l'Université. Elle nous a montré ce dessin animé du *Monde* qui a été diffusé au début des années '12. Page 2, je me souviens. Je ne me rappelle pas quel jour c'était, mais dès que vous tourniez la page comme ça, vous pouviez le voir. Ce qui était un... Encore une fois, des parenthèses, bien sûr ce n'est pas un article, c'est une caricature. Se ferment les parenthèses. Je veux dire, ça m'a beaucoup affecté. Il s'agit d'une série réalisée par un Français très connu qui fait ce genre de choses humoristiques, avec deux pingouins, je crois. Qui s'appellent « Les Indégivrables ». Et c'était un sketch à quatre cadres. Où le cadre est un cadre complètement fictif. L'Acropole en arrière-plan. Mais devant, il y a une plage, donc tous les stéréotypes. Plage et Acropole en arrière-plan. Et il y a des pingouins sur le quai. Comme ça. Et ils ont une conversation du genre : "Fais un peu de travail et apporte l'ouzo". Et prends l'ouzo pour..." Et il a été joué à la page numéro deux du *Monde*, un numéro, je me souviens que Mme V. l'a montré. J'étais furieux. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai commencé le doctorat.

J : Tu fais ça...

V : Oui. C'était un désordre, puis, j'ai regardé. C'était un désordre dans le *Monde*. Ce qu'ils envoyaient alors.

J : Et une autre chose, si ça peut aider. Si ça peut aider. Eh bien, les déclarations de Vassilis... « Le regard de Vassilis Alexakis », et maintenant je l'ai regardé à nouveau pour voir si c'était ce que... Et c'était effectivement ce que j'avais donné à la classe à l'époque. « Le regard de Vassilis Alexakis sur la crise financière » était un truc que j'avais fait en classe. Pourquoi ? Parce que c'était le Grec vivant en France et le Français... Ce regard qui était la chose la plus valable à l'époque. Parce que c'était un homme qui partageait exactement... Il partageait sa vie dans les deux pays. Et Gavras, bien sûr. Qui avait réalisé ce petit film, qu'il avait fait. Ces deux éléments, je les avais montrés à la classe. Mais l'un d'eux venait de l'Express. L'Express avait le... d'Alexakis.

V : Ok, bon, je vais vous envoyer les extraits des articles maintenant. Finissons lentement. Bien. Je vais le jeter dans le chat.

J : Oh, dans le chat tu le mets. Tu ne fera pas le partage de l'écran.

V : Non, je pense que ce sera très difficile. Je pense que ce sera plus facile de les lire... Enfin... Parce que mon environnement... Pourquoi je ne vois pas ce que je pouvais télécharger avant ? Je ne devrais pas voir quelque chose comme « je peux télécharger un document » ? Pourquoi je ne vois plus ça ?

A : Il est dit ici que le chat a été désactivé.

V : A-t-il été désactivé ?

A : Oui. Chat désactivé... Maintenant...

J : V. toi qui es hôte tu peux faire l'écran partagé. Très facilement, c'est le bouton vert au milieu. Mais serez-vous capable de le lire ? Parce que c'est le cas et...

Mod : Sinon, envoie-les à l'e-mail. Dans cet e-mail, où tu nous as envoyé les instructions, où se connecter, etc. si nous sommes ok, réponds-y et envoie-nous ce que tu mettrais dans le chat.

V : Oh, ouais, ok, c'est vrai. Bien joué, S. Je vous l'envoie par e-mail.... Bien. Extrait journaux français, ça s'appelle. C'est parti... Ok ? Tu l'as eu ?

H : Oui.

V : Bien. Voir ces articles. Donc, ils sont de divers... je veux dire, de '10 à '12, des journaux que nous avons dit. *Le Monde*, *Figaro*, *Les Echos* et de divers jours. Je veux dire, j'ai essayé de ne pas les faire tous les samedis, vendredis etc. J'ai pris un lundi, un mercredi, un mardi, un jeudi, un vendredi, un samedi.

J: Très bien.

V : Ok ? Et ce sont les périodes, elles sont proches du premier mémorandum, du deuxième, des « Indignados », des doubles élections de '12. C'est tout. D'accord ?

Mod : Parlez-nous un peu du temps dont on dispose pour les lire. Parce que si tu nous donnes une demi-heure, on peut rester assis pendant une demi-heure. Donnez-nous une limite.

V : Oui. Au bout de cinq minutes, c'est bon ? Ou bien avons-nous besoin de plus ? Je ne peux pas t'entendre.

A : Quel commentaire devons-nous faire ? Notre impression ?

V : Oui..

A : Ok, bien.

V : Et si l'un d'entre eux... Je suppose, lequel vous parle le plus. Je ne veux pas nécessairement que tu me parles de tout. Sauf si tu le veux.

A : Bien.

V : Bien, allons-y.

**Pause de six minutes et demie**



A : Je vais me tenir sur deux, est-ce important ? Parce qu'il y a un contraste, c'est pour ça que j'ai aimé. L'un est « La vérité sur la Grèce » et l'autre est celui juste en dessous, « 'Coupable' » n'est pas grec. Le deuxième en particulier, 'Coupable', m'a beaucoup plu, il raconte l'histoire qui s'est passée sur une île des Cyclades, la façon dont la femme du diplomate a réagi, en accusant quelqu'un de blâmer la Grèce : « vous ne vous sentez pas coupable, l'Europe vous donne tant d'argent, qu'en faites-vous ? », mais il répond que les Grecs ont donné la démocratie, la philosophie, le théâtre, l'architecture, donc on voit que dans certains articles, on rend les Grecs responsables des dettes, par exemple, qu'ils sont coupables, qu'ils ont volé les deniers publics, mais on voit un autre côté à cela. Cela signifie donc que la façon dont nous sommes traités par le monde extérieur ne signifie pas que tout est noir, que tout n'est pas que les Grecs volent, que les Grecs sont paresseux, il y a un autre côté. Donc, c'est un stéréotype de dire que les Grecs sont paresseux, bien sûr que c'est un stéréotype, mais je veux dire que les gens de l'extérieur le voient aussi, ce n'est pas seulement la noirceur de cette période, il y a d'autres personnes qui ont vu un autre côté, et l'autre côté de la Grèce. Ce n'est pas seulement ce que nous avons vécu à Angers de la part de certaines personnes qui nous étaient hostiles, [qui disaient] 'vous êtes paresseux', que 'vous volez', etc. Il y a l'autre partie qui apprécie la culture grecque, apprécie les racines de la Grèce, la démocratie...

V : Je dois bien sûr, pour te dire maintenant sur ce point si tu veux encore tenir à ton point, parce que comme je l'ai dit c'est un article énorme, peu après ce point, un de ces convives, les compagnons de dîner, intervient et qualifie l'intervention, un Grec, et un journaliste connu, et qualifie l'intervention de la femme du diplomate de nationaliste, de nationaliste. Et il en reste là, il n'y a aucun doute que ce n'est pas le cas. Il est nationaliste.

A : Je ne pense pas que ce soit une question de nationalisme, je ne comprends pas maintenant ce que je suis censée faire, commenter la position de la dame parce qu'elle a dit ce qu'elle a dit ?

V : Non, je ne veux pas que tu commentes quoi que ce soit. Parce que t'as dit que l'image qu'ils distribuent pour nous...

A : Je dis qu'à cette époque, il y avait de forts stéréotypes, et de l'étranger aussi, que les Grecs volent les caisses, que les Grecs ne travaillent pas, le pire, mais il y a toujours l'autre côté, et nous allons bien sûr soutenir notre pays, nous devons le soutenir autant que possible, parce que comme H. dans le taxi, parce qu'avec des arguments on peut voir l'autre côté, et il peut y avoir un bon dialogue après pour que l'autre côté puisse comprendre tous les côtés, ce n'est pas seulement noir et blanc, il y a une histoire derrière, et à part les Grecs, il y a aussi des étrangers qui peuvent comprendre l'attitude des Grecs qui veulent défendre leur pays, ce n'est pas que nous sommes paresseux, nous ne sommes pas de voleurs, nous avons donné, vous donnez de l'argent, mais nous donnons aussi la culture, disons. Évidemment, ces choses existent, elles existent partout, il n'y a pas que les Grecs qui le disent, il y a aussi des étrangers qui défendent la Grèce, bien sûr. Et je ne le considère pas du tout comme nationaliste. Je considère qu'il s'agit d'un dialogue mature et agréable, où les opinions doivent être échangées et où tout doit être dit.

V : Autre ?

A : Je n'ai rien d'autre à ajouter à cela.

V : Ok, A... Est-ce que tu penses utiliser certains de ces articles pour enseigner certaines choses en classe ?

A : Bien sûr, dans un débat peut-être. Je pense qu'il serait très intéressant de servir de motivation à une discussion politique par rapport à la crise financière en Grèce et aussi par rapport aux conséquences qui existent encore aujourd'hui, à la fois dans la partie psychologique, et dans la façon dont nous pensons, par rapport à... pour la Grèce, je suppose. Un beau débat entre deux, pour avoir une contradiction, un côté dit ceci, l'autre côté dit cela et il y a un débat. Au niveau B1-B2, je pourrais le faire. Je trouverais intéressant de voir tous les côtés, d'avoir deux groupes dans la classe et de noter les arguments d'un côté, de l'autre, et les sentiments peut-être, pourquoi pas. Dès le début, j'ai négligé de le dire, mais je m'occupe aussi de théâtre, c'est très important, et c'est parce que j'aime beaucoup le théâtre. Donc, un tel article pourrait être une motivation, pour faire un débat, même à la fin on pourrait en faire une dramatisation, mettre en place une table et on pourrait jouer cela, exactement, c'est-à-dire, je peux penser à beaucoup de choses qui montrent cette contradiction (sic) de cette période. C'est tout pour moi...

V : Je vois des mains se lever, je vois M. et J.

M : Ok, ce que je voulais dire c'est que tous, sinon tous, du moins un très grand pourcentage, de ces articles sont un peu agressifs, je dirais, sur la situation en Grèce et la façon dont ils présentent les choses, ils utilisent des mots et des expressions tellement lourdes et ils sont forts. Je m'en tiens aussi à l'article que A. a dit tout à l'heure, par rapport à la discussion qu'ils ont eue là-bas sur une île des Cyclades, oui, je comprends ce que A. veut dire, mais je voudrais dire qu'elle continue ce que dit la femme, elle ne dit pas que « les Grecs ont donné la démocratie et la philosophie ». « L'Europe nous doit plus que de l'argent, elle nous doit quelque chose de plus et nous donne peu », je ne suis pas d'accord avec cela, parce que oui, chaque pays a quelque chose à donner en général dans son ensemble, mais néanmoins, oui, bien sûr, la démocratie, toutes ces valeurs, les droits de l'homme, mais ne restons pas derrière les étiquettes que les autres nous ont collées. Il serait bon que nous, ici et maintenant, puissions défendre toutes les choses que d'autres ont apportées et pour lesquelles nous sommes devenus connus. Dire que la démocratie est née ici et moi personnellement en tant que citoyen du monde, qu'en 2022 ne pas le mettre en pratique, je ne peux pas dire à quelqu'un d'autre, « vous savez quelque chose, vous me donnez peu ». Bien sûr que non. Il devrait donc y avoir une continuité dans tout ce que nos ancêtres ont fait et j'ose dire que je n'aime pas la réponse qu'elle a donnée.

V : Et c'est pourquoi je l'ai mentionné parce que...

M : Je veux dire, vraiment, ce n'est pas à l'honneur de la personne qui a dit ça et aussi de ne pas garder à l'esprit que nous et personne d'autre, ok, nous avons fait beaucoup, nous avons donné beaucoup en tant que pays, notre culture, je ne parle pas de... Et d'autres personnes, d'autres pays, ont apporté des choses en science, en philosophie dans mille et un domaines, ce n'est pas juste « nous et personne d'autre », donc je n'ai pas aimé. Et j'allais apporter cet article en classe pour cette raison précise. Se rendre compte qu'il n'y a pas que nous et personne d'autre, qu'il y a d'autres personnes dans le monde, et d'autres peuples et d'autres personnalités et d'autres

scientifiques et d'autres et d'autres qui nous ont fait des choses comparables. Chaque culture a contribué d'une manière ou d'une autre, alors oui, je me concentrerais sur cela. Et sur quoi d'autre je me concentrerais, je me concentrerais sur ce que nous... une telle malédiction, un tel pillage qui est ce qu'est cette chose... maintenant je vais vous dire où c'est... « Peurs », qui se trouve au-dessus de « Vérité sur la Grèce ». Il a dit « malades », qu'est-ce que c'est ? ... Ça me choque vraiment, oui. Très agressif, très violent, je n'y trouve aucun argument, c'est-à-dire qu'il ne se concentre pas, il n'étaye pas, il ne me convainc de rien, il ne me caractérise pas et je n'aime pas quand quelque chose [inintelligible] est présenté comme une opinion et un point de vue. Dites oui « je pense que vous êtes untel », donnez-moi, documentez pourquoi, pour que je puisse suivre et lire l'article que vous avez écrit, donc oui à cela parce que ça me choque. Je veux dire, il me traite de tous les noms et il ne le documente même pas de quelle manière.

V : L'utiliserais-tu pour cela ou non ?

M : Ceci ?

V : Oui, comme une excuse pour avoir une conversation comme celle dont on parle maintenant.

M : Oui, peut-être pour leur faire comprendre que tout ce que nous disons doit être basé sur quelque chose et ne pas parler sans savoir de quoi nous parlons. Oui, je pourrais le mettre pour qu'ils comprennent que tout ce que vous dites a un impact, donc il faut que ce soit bien structuré et qu'il y ait un argument dans ce que vous dites. Et ne pas simplement parler pour caractériser sans savoir pourquoi vous caractérisez l'autre personne. Oui, dans cette perspective, je pourrais faire une petite référence, mais pas une longue, car ça m'énerve.

V : En fin de compte, ce facteur émotionnel et entièrement personnel, il joue un rôle ?

M : Pour n'importe qui, pour n'importe quel pays. Je veux dire, oui, il parle de « ma propre maison », mais je pense que partout où je vois ça, ça me dérange, ça me dérange. Dites, oui, dites que « je suis là pour vous écouter », mais dites quelque chose qui a une substance, justifiez-le d'une manière ou d'une autre, quelque chose pour moi... sur quoi vous vous basez.

V : Le contenu de ces passages te touche-t-il de quelque manière que ce soit ?

M : Non, je ne peux pas dire qu'une citation me fait changer ma vision du monde, cependant, surtout la citation avec la femme du diplomate m'a trouvée complètement opposée, elle m'a mise très en colère, j'ai ressenti une honte, j'ai ressenti de la colère, mais je n'ai pas été choquée par quoi que ce soit, parce que presque tout cela est connu. Je ne le considère pas comme absolu, dans le sens où nous pouvons l'entendre... tout. Chacun peut dire et exprimer ce qu'il veut. D'un autre côté, je considère que c'est une bonne occasion de les utiliser en conjonction dans la classe, de sorte que ce pluralisme puisse être vu et que nous puissions proposer et discuter quelque chose. En tant qu'éducateur, cependant, cela ne m'a pas changé. Je n'ai pas commencé à penser, « oh, parce qu'ils le pensaient, ils sont mauvais, je vais les détester maintenant ». Non. Je ne crois pas qu'une opinion et un point de vue puissent représenter un peuple entier. Ce n'est pas parce qu'un journaliste a dit quelque chose qu'il représente le peuple qui... le pays d'où il vient. Donc avec la femme du diplomate, malheureusement il y a ces gens avec ces expériences mais

heureusement pour nous le plus grand pourcentage que je veux croire ne pense pas comme elle.

J: Ce que M. a dit est exactement, exactement ce que j'allais dire, donc nous gagnons du temps parce que j'allais dire exactement les mêmes choses. Bien joué M, bien. Je passe à autre chose, je dis juste une phrase de plus sur cette chose que la folle, et ça m'énerve, la femme du diplomate a répondu, c'est exactement là que réside le fait qu'en tant que pays on ne fait pas de pas vers l'avant. Parce que nous avons toujours cette vision que lorsque les autres étaient dans les arbres, nous avons la civilisation et les conneries.

M : Quand les autres avaient la civilisation, nous étions dans les bananiers à manger des bananes et à faire les singes. Lorsque nous aurons compris cela, nous pourrons aller de l'avant.

J. Oui. Il s'agit d'une chose que je considère comme une terrible, comment dire, insulte à beaucoup d'autres peuples et je ne vais pas m'y attarder. Et bien fait à celui que vous avez dit qui lui dit qu'elle est nationaliste, elle est vraiment nationaliste. Et je me tiens maintenant sur un autre article, qui m'a ému, follement, parce que, j'aime beaucoup Tahar Ben Jelloun et il a compris et je vois quand il a été écrit, donc il a compris et commenté en 2010 qu'on parle de « structures malsaines maisons en bois vernis de l'extérieur et pourris de l'intérieur ». Cela montre donc que cet État est malade et qu'il est malade de ses structures et non de ses habitants. Il ne sépare pas beaucoup l'un de l'autre, mais j'ai aimé le point de vue qu'il exprime.

V : Ça pourrait être une bonne excuse pour avoir une conversation et dire à la classe?...

J : Absolument.

V : Et faire la distinction entre un citoyen corrompu et un autre État corrompu?

J : Un État, qui est, qui est... alors ne disons pas que ce sont les Grecs qui élisent leurs gouvernements, oui c'est, c'est dans une certaine mesure, mais ce n'est pas si simple que ça. Donc c'est ça que j'aime beaucoup, j'aime, les 2-3 articles que j'ai vu dans le Monde et ils m'expriment beaucoup, parce qu'ils vont un peu plus loin, que ce qui s'est passé en Grèce est quelque chose qui s'est réellement passé et qui n'est pas si unidimensionnel. C'est-à-dire que ce n'est pas que, les Grecs ont tout fait de travers, ça va exactement à ce niveau-là, comme le dit Tahar Ben Jelloun, que ce sont essentiellement de mauvais gouvernements qui ont géré l'argent de l'UE depuis '81 et plus de la manière dont ils l'ont géré. Je ne veux pas entrer dans les détails car le temps a passé. Je pense que ce que je ferais avec tout cela serait simplement de mettre en place dans mes cours des points de réflexion par les élèves qui devraient les commenter avec des mots clés, et toutes les choses qui en découlent ici. Pour moi, c'est très important. Tout cela pour les différentes raisons qui me semblent importantes. D'autres me mettent en colère et d'autres avec lesquels je suis d'accord, mais ce genre de choses n'a pas vraiment d'importance... Et ça me met un peu en colère le « Capitaine sans charisme », ça me met aussi un peu en colère parce que donc, c'est un peu simplifié, et je ne suis pas d'accord avec ça, Papandréou a eu une patate chaude dans les mains à ce moment-là et il a dû la gérer. Quoi qu'il en soit, avec le recul, on peut dire beaucoup de choses. J'utiliserais donc tous ces éléments de manière très éducative, ils sont tous parfaits et très bien choisis.

V : Merci beaucoup.

J : Ce que dit le *Figaro* de droite, « sans sueur et larmes », c'est ce qui vous est arrivé, c'est ce que vous avez fait, c'est ce que nous faisons tous en général. Et ce que je retiens du *Figaro*, c'est qu'il dit « oh ces Grecs, qui, bon on les a prévenus », mais quand même, même le *Figaro* de droite, dit que ce serait une grosse erreur de virer les Grecs de l'UE. Même celui-là.

V : Oui, c'est un historien, Alain-Gérard Slama. Et vous pouvez constater que ce sont les articles qui ne sont pas directement d'actualité, ce sont aussi les articles d'analyse que vous voyez, qui vous donnent le plus envie de commenter. Celui-ci par *Le Monde*, celui-là par Slama, ce sont des articles d'analyse. Le contenu de ces citations te touche-t-il ?

J : Cela ne m'affecte en aucune façon, cela ne m'affecte en aucune façon, ni négativement ni positivement. Mais cela m'ouvre les yeux sur la façon dont nous sommes perçus. Et c'est très important. C'est-à-dire que nous pensons que notre façon de penser est en quelque sorte la façon dont les autres doivent comprendre le statut de la Grèce. Les autres le comprennent différemment, donc pour moi c'est très important de la part de la presse. Je vois donc un autre point de vue, qui est nécessaire pour quelqu'un qui est impliqué dans ces choses. C'est-à-dire, je le vois de l'extérieur, comment les Français nous voient. Je ne suis pas non plus en colère, je suis plus en colère contre cette vision que nous sommes le peuple élu, la femme grecque là, que je ne le suis contre ce que disent les Français. Et je ne pense pas que ce soit particulièrement... Je n'ai rien considéré dans les citations que vous avez qui soit agressif envers la Grèce. Ils ont juste mis les choses, du moins ces citations, je ne connais pas d'autres, en place, que c'est une chose pour les gouvernements qui ont signé les Mémoires et une autre pour les gens, ce qu'ils souffrent de cette situation. Cela ne fait que renforcer ma conviction que les Français sont un peuple amical à notre égard. Laissons leur leadership, je ne parle pas de leur leadership, ni de celui de la Grèce, ni de celui de la France. C'est ce que tous ces trucs que je lis m'apportent. Et que nous voulons la Grèce... disons que c'est quelque chose qui crée un... pour moi personnellement, parce que je suis très attachée à la partie européenne, à l'UE, même si c'est comme ça, ça crée une confiance que nous sommes dans cette Union. Qu'ils nous veulent dans cette union. Je suppose qu'ils nous veulent plus, je suppose... les Français nous veulent plus dans l'Union que les Grecs ne veulent être dans l'Union, je le comprends.

V : Pourquoi tu dis cela ?

J : Parce que généralement les Grecs, ce n'est probablement pas très bon de généraliser, mais il y a un grand nombre de compatriotes qui pensent que l'Union est l'oncle d'Amérique qui ouvre le sac et donne de l'argent. En fait, ils considèrent l'UE comme un financier. En tant que bon client pour nos hôtels, pour notre tourisme, etc. C'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas que l'Union est aussi quelque chose à laquelle il faut donner comme on reçoit. Le peuple grec ne l'a pas encore compris dans une large mesure, mais c'est maintenant un grand débat pourquoi il ne l'a pas compris. Et je pense que c'est ce qu'ils pensent, que nous prenons l'argent de l'UE, nous leur donnons nos lumières, pour ainsi dire, Socrate et Euripide. Et nous... c'est pourquoi ils doivent nous donner de l'argent. Je le dis de manière un peu schématique parce que c'est la perception qui prévaut généralement. Je ne sais pas si je te réponds...

V : Oui oui... Et un... ça m'a donné une autre question ce que t'as dit. Si cette attitude qui se reflète dans cette dame qui dit « nous vous avons donné ceci alors vous nous devez cela », pensez-vous qu'elle a fait de nous ce que nous disons, les enfants gâtés de l'histoire, que Kostas Kostis a écrit ce livre, c'est exactement pour cette raison « parce que nous vous avons donné les lumières de la civilisation, une fois, alors vous nous devez tout et aussi nous pouvons faire toutes les bêtises que nous voulons et rester impunis, sans conséquences » ?

J : Je pense que c'est la perception, c'est ce que c'est. Cette vision « Les Grecs vous ont donné la démocratie, la philosophie » etc. etc. « nous doit beaucoup plus que des milliards d'euros », cela nous donne le confort, oui, d'être les enfants gâtés que nous sommes et les autres doivent nous pardonner nos méfaits. Et nous faisons trop de bêtises en tant que peuple. Comme des enfants gâtés. Et on ne respecte pas les règles, et on vole des bonbons, voilà. C'est juste cette perception. Et je relie même cela au fait que les Français disent de nous qu'en Grèce l'enfant est le roi. Et c'est vrai. Ainsi, tout comme nous pensons, dans les générations que nous vivons actuellement, que l'enfant doit être libre de faire ce qu'il veut et que nous ne lui imposons aucune restriction, etc. et que dans la famille, tout ce que l'enfant veut est fait, cela reflète cette perception que la société a : que l'enfant n'a pas d'obligations, il a des droits. Donc la Grèce, qui est un enfant, mignon, beau, oui, il peut faire des bêtises, et il faut lui pardonner. Parce que nous avons un tempérament méditerranéen, pour ainsi dire. Et notre petite main qui tend vers l'Est le permet. Parce que nous sommes un peu orientaux et que nous faisons ça aussi. Et nous avons eu 400 ans de Turcs, disons, et nous en avons encore les effets. Donc même cela le justifie. Je pense donc que c'est ainsi que se fait la diffusion de la perception en Grèce.

V : N., tu as levé la main.

N :. Les deux articles sur lesquels je veux m'attarder sont ce dont J. et M. ont parlé avec « 'Coupable' n'est pas grec », je ne veux pas répéter ce qu'elles ont dit, je suis d'accord avec elles. Et je pense que beaucoup d'entre nous se reposent, beaucoup de Grecs disent juste, ce qu'ils ont dit, parce que nous avons apporté la démocratie, parce que nous avons une grande civilisation, cela signifie que tout le monde nous est redevable et je suis d'accord avec M. et J. et l'autre chose que je voulais dire, l'autre article était « Peurs » qui a été mentionné à nouveau, oui, mais il m'a fait... Oui c'est très réactionnaire, je suis d'accord, mais la deuxième ligne qui dit « maisons en bois vernis de l'extérieur etc. » (sic). Quand j'ai vu ça, c'est comme ça que nous apparaissions à l'extérieur, et je pense que de l'extérieur, nous avons l'air d'être le pays idéal, le temps incroyable, la nourriture, tout ça, tout le monde veut venir en Grèce, pour les vacances et tout ça, et j'entends beaucoup mes étudiants ici, ils ne comprennent pas pourquoi je suis venu en Angleterre, ils n'en ont aucune idée. Ils me disent, « pourquoi êtes-vous ici, retournez en Grèce où il fait si beau et tout ça », ils n'ont aucune idée de ce qu'est exactement la vie en Grèce et ils ne peuvent pas comprendre que moi, en vivant en Grèce, j'avais un salaire très, très bas, je devais travailler dans deux endroits, et pour travailler dans deux endroits, je devais faire trop d'études, et obtenir trop de qualifications et tout ça et ils ne comprennent pas à quel point c'est différent de ce qu'ils ont dans leur tête. Dans leur esprit, ils ont des plages, des îles, du beau temps et de la bonne nourriture, c'est ce qu'ils ont en tête. Et c'est verni (sic), il est dit dans l'article mais pourri à l'intérieur (sic). C'est à ça que ça ressemble pour moi. Et je les apporterais certainement en classe. Peut-être pas dans un cours d'anglais. Dans un cours de grec pour... Peut-être que j'apporterais ce cas particulier à un cours d'anglais et que je leur expliquerais pourquoi

je suis ici et pourquoi je ne suis pas dans mon pays. Et peut-être qu'ils comprendraient qu'il y a plus de choses, il n'y a pas que l'externe, il y a les facteurs internes qui rendent la vie en Grèce très difficile. Oui, pour le débat, j'amènerais définitivement ces articles à un niveau... quand les étudiants ont un certain niveau de langue, et je trouve ça très intéressant. Ce sont les deux que je voulais, ces deux choses m'ont frappé.

V : Le contenu de ces extraits il te touche en quelque sorte ?

N : En tant qu'enseignante, si je pense à la recherche de textes pour parler à mes élèves en classe, pour que nous ayons besoin d'un texte à discuter, non, si je pense à la recherche de quelque chose à utiliser comme outil en classe. Et en tant que Grecque... je dois dire aussi que non. Je n'ai jamais été une très... je n'ai jamais été une très... fanatique patriotique et des choses comme ça et en général... même les textes qui sont très négatifs, je vois les raisons pour lesquelles ils parlent de... je comprends pourquoi ils disent ces choses. Évidemment, je sais qu'ils ne sont pas... même s'ils disent... qu'ils généralisent, je sais qu'il ne s'agit pas de moi, parce que je sais pour moi et ma famille que nous ne... et nous payons nos impôts et tout et nous ne sommes pas... nous n'essayons pas de nous en sortir avec ces choses, nous avons travaillé honnêtement et tout et je sais que ce n'est pas dirigé contre moi personnellement. Donc ça ne m'affecte pas parce que je sais que ce n'est pas dirigé contre moi. Et en tant qu'enseignant, encore une fois, cela ne m'affecte pas parce que c'est quelque chose qu'ils savent... Et mes élèves connaissent cette image que les gens à l'étranger ont de nous et nous pouvons en parler, mais je vois cela comme un outil en tant qu'enseignant, quelque chose que nous pouvons utiliser la langue, la langue française dans la classe et en parler, et aussi pour voir comment les étrangers nous voient. Et en tant que Grecque, cela ne me touche pas personnellement parce que c'est une généralisation, elle parle des Grecs en général, je ne suis pas dans la catégorie des personnes qu'elle décrit, donc je ne le prends pas personnellement. C'est quelque chose que je n'aime évidemment pas. C'est mauvais et je n'ai pas... pour vous dire la vérité, je n'ai pas... personnellement, je n'ai pas ressenti, disons, comment... le racisme en tant que femme grecque à l'étranger. Pas quand j'étais en France, pas quand j'étais en Angleterre, maintenant que je suis en Angleterre.

V : Bien... Une question m'est venue à l'esprit. T'as une expérience, t'es là depuis 4 ans. Je suppose qu'en Angleterre, l'État doit avoir des problèmes aussi. Pouvais-tu imaginer que des journalistes grecs écrivent de cette manière sur l'Angleterre et ses problèmes et s'élèvent contre l'État anglais ?

N : La vérité est... question très intéressante. Je ne sais pas du tout... je suppose que je ne... je ne sais pas, je n'ai pas vu ça, je n'ai vu personne, je veux dire que je suis dans un groupe de Grecs sur Facebook, je suis ce que les Grecs disent de l'Angleterre, évidemment on parle, on commente les problèmes qui existent, mais je n'ai pas vu de journalistes grecs parler de l'Angleterre comme les journalistes parlent dans les textes que tu nous a envoyés. Il y a évidemment beaucoup de problèmes et je l'ai vu. Et dans l'éducation. Bien que j'aie beaucoup pleuré sur l'éducation lorsque j'étais en Grèce, les choses sont loin d'être idéales ici. Pas du tout. Ils ont beaucoup de problèmes, mais je n'ai vu aucun Grec commenter, je ne sais pas, les problèmes d'éducation en Angleterre. Personne. Je ne l'ai jamais vu. Je n'avais aucune idée des problèmes qui existaient dans l'éducation ici. Je lis évidemment des articles, mais la plupart des articles que je lis sont écrits par des Anglais qui parlent de l'Angleterre. Je n'ai jamais vu les journalistes grecs

commenter à ce point, être si... agressifs et tout ça envers l'Angleterre. Il est intéressant de constater que tout le monde commente la Grèce pour ses aspects négatifs, puis que vous vous rendez dans le pays qui commente la Grèce pour ses aspects négatifs et que vous voyez tous les aspects négatifs de ce pays.

V : Exactement.

N : C'est très pratique de regarder les autres pays et de crier.

V : J. t'as commencé à dire quelque chose avant que je pose la question...

JM : Oui... j'ai souvent ressenti cette... accusée... tu sais, comment on dit... accusée...

V : D'être accusé...

JM : D'être accusée, oui, peut-être... Eh bien, « c'est votre faute, vous les Grecs, vous faites tout ça ». La presse, je suppose, a joué un très grand rôle dans cette affaire. Parce qu'ils ne comprennent pas qu'il s'agit d'intérêts politiques et tout ça. Ils accusent le citoyen ordinaire qui oui ok, c'est aussi un peu la mentalité que nous sommes un peu... Mais ok, en fait pas la mentalité, le système dont J. a parlé, qui fait... disons parfois qu'on ne peut pas être correctes sinon on ne peut pas s'en sortir autrement, au niveau des cours particuliers, au niveau de certaines entreprises, à cet égard. Bien que certaines personnes puissent vouloir être correctes... Que... Je veux dire, je suis d'accord avec ce que J. a dit... Mais ce sont surtout les politiciens qui les font tout ça le plus... Quand ils lisent des journaux qui dénoncent toute une nation, les Grecs qui sont comme ci, comme ça... Je ne sais pas, ça a peut-être joué un rôle dans la formation de l'opinion publique, de ce point de vue-là je dis. Surtout *Le Monde*...

V : Oui, tu veux dire que les gens peuvent être influencés... C'est ce que font les médias... De toute évidence, [les gens] peuvent être influencés par ce qu'ils lisent...

JM : Et tu le sais de l'intérieur comment tout cela fonctionne, ce qui est ton profession...

V : Oui, oui, bien sûr. Parmi les extraits donc que t'as vus, lequel t'a semblé le plus intéressant et pour quelles raisons ?

JM : Qu'est-ce qui m'a frappé dans tout ça ? Ce qui m'a beaucoup frappé, c'est ce qu'a écrit le poète Tahar Ben Jelloun, qui est en fait bien connu... Je veux dire, je l'ai vu dans divers...

V : Auteur connu.

JM : Très connu, oui, et prendre, disons... une si mauvaise position. C'est que nous sommes « pourris de l'intérieur » et que tout le système... Je veux dire... Je ne sais pas, je l'ai vu un peu comme une accusation... Les « pays malades »... Que nous sommes des pays malades... Nous ne sommes pas en bonne santé... Nous n'avons pas de systèmes sains.... D'accord, d'accord, un peu absolu... Je ne sais pas... Ça m'a frappé... Et quoi d'autre... Des premiers, ce que disait... « L'Europe à l'épreuve du malheur grec », que c'est la faute de la Grèce pour toute l'Europe,



qu'elle est mise en pièces, donc j'ai eu l'impression que de certains articles... Les Grecs qui ont triché les comptes... Je pense que ça prend beaucoup de position contre *Le Monde* et *Les Échos*, je ne sais pas... J'ai eu cette impression.... Un peu le truc de « 'Coupable' n'est pas grec » et celui du « vous nous êtes redevables au final parce qu'on vous a donné la démocratie la philosophie... », ouais ok, mais ça le dit d'une certaine manière, du style que les Grecs tirent la queue et pensent qu'ils doivent tous leur être redevables. Ainsi, même ce qui est censé sortir quelque chose de plus positif, d'un autre côté, est indirectement une belle accusation aussi. Tu vois ce que je veux dire ?

V : Absolument. Tu penses que c'est cette image de la Grèce qui vient de ces citations...

JM : Oui. L'image que les Français ont de la Grèce... Oui, oui...

V : Leur contenu te touche-t-il ?

JM : Non. Je veux dire, comment dire... Peut-être dans une certaine mesure, mais pas complètement, je veux dire que je ne... .. je ne m'attends pas à tirer certaines conclusions seulement par la presse ou les médias, mais certainement, dans une certaine mesure, on les prend en compte.

V : Pourquoi cela ne t'affecte-t-il pas ?

JM : Pourquoi... Parce que j'essaie généralement de regarder les choses un peu plus globalement, de ne pas être influencé par un... dans une certaine mesure, je prends ce qu'ils disent, mais cela ne veut pas dire que c'est tout ce que je vais lire pour avoir une vision complète de quelque chose, juste à partir des médias... Je veux dire, d'accord, je préfère avoir ma propre opinion qui sera façonnée par diverses, diverses choses, qui est principalement... l'expérience d'un peuple de première main et pas seulement lire ce que les médias disent qui ne reflète pas tous les gens...

V : Oui, bien sûr, ça compte beaucoup.

IM : Oui, ayant vécu là-bas, nous avons vu que oui, il y a cette vue, mais il y a aussi l'autre vue. Ce n'est pas tout noir ou tout blanc.

V : Oui... Envisagerais-tu d'utiliser l'un de ces articles en classe pour atteindre un objectif ?

JM : Il y a pas mal de (citations) que je pourrais utiliser. Celui qui m'a fait une si mauvaise impression, concernant ce poète, Tahar Ben Jelloun pour les « Peurs », je pourrais l'utiliser... Pour Papandréou je ne l'utiliserais pas parce que c'est trop vers une seule personne. J'utiliserais ce « 'Coupable' n'est pas grec » pour leur point de vue en général sur la culture et comment... le point de vue des Grecs, la position qu'ils prennent en général... Oui... celui-ci sur l'Europe et comment ils la voient en général et comment ça a à voir avec, la position... pas comment... ça dépend de l'Europe, oui, en général les mauvaises critiques qu'elle a reçues....

V : H?...

H : Oui, je voulais dire qu'en lisant tous ces articles, personnellement, en tant que H., je pense qu'il devrait y avoir une presse libre, afin que chaque journaliste ou chaque écrivain puisse exprimer son opinion. A partir de là, la façon dont on le perçoit est une autre histoire. En tant que femme grecque, je suis évidemment offensée. Et je suis aussi offensée parce que je pense que je viens d'une famille très honnête qui a payé ses impôts et continue à le faire et j'ai aussi un chemin très honnête, donc je suis définitivement offensé par tout cela et je suis d'accord avec N. que je comprends son chemin et ainsi de suite et j'ai vécu à l'étranger, j'ai lutté, j'ai eu des moments difficiles donc d'une certaine manière tout cela me dérange un peu, mais tout cela ne m'affecte pas en tant qu'enseignant.

A partir de là, par contre, je suis d'accord avec M. Je veux dire, très belle civilisation grecque, mais nous ne sommes pas les seuls, il y a d'autres civilisations dans le monde qui ont donné tant de choses. Maintenant, en ce qui concerne certains articles spécifiques, Papandréou, disons, sans être de l'idéologie politique de ce parti en particulier, nous pouvons dire qu'en France, sous la présidence de Sarkozy, parce que c'est sous la présidence de Sarkozy que tout cela s'est produit, et à cette époque il y avait un incident entre Sarkozy et Papandréou, qu'il l'avait mis à la chaise....

V : Je crois que Sarkozy est monté sur la table à Cannes.

H. Oui oui oui oui. Exactement. Quand on regarde les faits, on voit que Sarkozy est l'un des hommes politiques les plus corrompus de France, disons, avec une peine de prison... Je veux dire, comment peut-on parler si on ne se regarde pas soi-même? Ce que nous disons, c'est qu'il faut d'abord regarder les Grecs, mais qu'il faut aussi parler de ce qu'ils ont fait. Il faudrait faire de même pour les Français. C'est-à-dire, quand vous avez Sarkozy, comment vous parlez, disons. Et cela s'applique à tous les pays, à toutes les nations. Maintenant, en ce qui concerne Jelloun. Personnellement, je ne le trouve pas si... Pourris, oui pourris. Mais pourrie mais toute l'Europe pourrie. Et certainement pourrie en interne, c'est-à-dire, c'est un fait qu'il y a de la corruption en Grèce, clairement, il y en a eu au fil des ans. N'existe-t-il pas dans les autres pays européens ? Aux États-Unis, elle n'existe pas ? Où n'y a-t-il pas de corruption ? Et en fait il a écrit, et c'est ce que je ferais dans ma classe personnellement, je prendrais cela de Jelloun et je prendrais le petit livre que j'ai ici, très connu, « Racisme expliqué à ma fille »... Dans un passage, il parle des étrangers en général... « Pour désigner les autres il utilisera des termes hideux, insultants, par exemple il appellera un Arabe bougnoule, raton, bicon, melon un Italien rital, macaroni, un juif un noir nègre etc.... jusqu'à la page 65 qui finit par dire qu'ainsi le parti appelé FN qui est un parti raciste a collé sur tous les murs de France des affiches où il était écrit 3 millions de chômeurs, 3 millions d'immigrés en trop, tu sais 1 Français sur 5 est d'origine étrangère » etc. etc. et analyse le racisme par rapport aux immigrés et comment la France traite certains des peuples qui y vivent un peu de façon pourrie je dirais peut-être. Donc ce passage là pour moi, très bien, il y a effectivement de la corruption, mais peut-être que nous ne sommes pas les seuls. En d'autres termes, et aussi le peuple grec, ne revenons pas sur la belle chose que Papandréou a dit, l'autre, qui a dit que 'les Grecs sont corrompus'. Tous les Grecs sont-ils corrompus ? C'est la question, je n'ai rien d'autre à dire.



## Tableaux de traitement des données pour l'Analyse Thématique

Tableau 2 : Processus de codage	
TEXTE	CODES
<p>V : Bon, commençons dans l'ordre que vous voulez, si vous voulez me parler de vos débuts en tant que professeur de français. Comment vous avez choisi ce métier?</p>	
<p>J.M : J'ai choisi le français parce que c'était une deuxième langue maternelle et je voulais choisir quelque chose de facile, ce n'était pas exactement oui... Ce n'était pas comme ça, parce que je l'avais dans ma tête différemment, mais en général je voulais... enseigner dès que j'étais jeune. Je veux dire que je me souviens enseigner le grec à des enfants africains en Afrique parce que j'aimais enseigner d'autres langues à d'autres personnes et j'ai toujours pensé que c'était quelque chose de noble (sic). Je ne sais pas comment on dit ça en grec...</p>	<p>Français deuxième langue maternelle, choix facile de l'enseigner</p> <p>Volonté/motivation d'enseigner d'autres langues dès un jeune âge</p> <p>Perception qu'il est noble d'enseigner une autre langue à une autre culture. Emploi du mot « noble » en français, témoignage de l'influence de la langue maternelle</p>
<p>V :Noble.</p>	
<p>JM : Ouais, je veux dire être capable de transmettre son opinion à quelqu'un et la culture, une autre culture, pas nécessairement le français était généralement ce que j'avais à l'esprit, mais le français était parce que c'était quelque chose qui m'était plus familier et je pouvais le transmettre plus facilement, dans ce sens... C'est comme s'ouvrir à un autre monde, comme se changer soi-même, comme ouvrir une fenêtre sur un autre état d'esprit, sur une autre façon de penser et ça, pour moi, c'est... c'est... la richesse (sic), la richesse, oui ?</p>	<p>Transmettre son opinion et sa culture à quelqu'un d'autre est un signe de richesse</p>
<p>A : Je suis tout à fait d'accord avec... totalement... J'ai commencé pour différentes raisons, ce n'était pas ma langue maternelle, mais j'ai été approchée par la même... j'ai ressenti le besoin de découvrir une autre culture, une autre civilisation et cette élégance</p>	<p>Fascination par l'élégance de la langue française, son élément historique et « tout ce qui l'entoure », et besoin de</p>

<p>que la langue française dégageait, combinée à tout ce qui l'entoure et son élément historique et tout, était quelque chose qui me fascinait beaucoup. J'étais... j'ai été essentiellement attirée dans tout cela par mon grand-père d'abord parce qu'il avait de grandes influences de la langue française et ensuite avec mon professeur</p> <p>[...]</p> <p>J'y voyais aussi une opportunité de voyager, peut-être d'ouvrir des opportunités de voyager, ce que j'adorais... et bien sûr la partie éducation, car je savais que je voulais être dans l'éducation de toute façon. C'est ce que j'avais décidé.</p>	<p>découvrir une autre culture, une autre civilisation</p> <p>Forte influence d'un membre de famille (son grand-père) et de son professeur sur les représentations positives de la langue</p> <p>La possibilité de voyager en tant que motivation supplémentaire pour apprendre le français.</p> <p>Désir d'enseigner</p>
<p>B : Dès le plus jeune âge ?</p>	
<p>A : Oui, dès le plus jeune âge. J'ai vraiment aimé transmettre des connaissances, voir... voir les interactions des étudiants,... pouvoir à mon tour transmettre quelque chose, ça.</p>	<p>Désir d'enseigner dès le plus jeune âge pour transmettre des connaissances et voir les interactions entre élèves</p>
<p>V :M?</p>	
<p>M : Je, que dire... j'ai toujours eu un... j'ai toujours été attirée par le différent, le nouveau, l'inconnu, car ma mère vient de Bulgarie, même si ¾ de sa vie jusqu'à présent elle a été en Grèce, j'y vais depuis que je suis jeune, donc ce différent, ce... quelque chose de nouveau, comment fonctionnent les différentes cultures, tout ça, m'a toujours intrigué.</p> <p>[...]</p> <p>Mon premier choix était la biologie moléculaire, je n'ai pas pu réussir, oui, mais j'ai préféré perdre des crédits et comme troisième choix j'avais choisi la langue française pour la bonne raison que, je savais comment aborder une culture différente, je n'avais pas peur d'« y entrer », je ne la voyais pas comme quelque chose de lointain à cause des frictions que j'avais avec un autre deuxième pays, la langue, la culture et</p>	<p>Attrait pour le différent, le nouveau, l'inconnu à cause de l'origine étrangère de la mère (Bulgarie)</p> <p>Savoir approcher une culture différente, à cause de la friction avec le pays (Bulgarie) dont sa mère est originaire</p>

<p>tout ça. Donc dès mon jeune âge, quand j'apprenais les langues étrangères, l'anglais m'a toujours laissé froidement indifférente, le français m'avait fasciné [...] Si l'on ajoute à cela le fait que j'aime analyser les choses, communiquer, expliquer les choses, j'aime savoir que quelqu'un a appris quelque chose de moi, ces deux facteurs se sont mariés et je suis devenu professeure de français.</p> <p>[...]</p> <p>J'essaie toujours de leur transmettre l'expérience, peu importe la langue que j'enseigne, toujours</p>	<p>Fascination pour la langue française (« l'anglais m'a toujours laissé froide ») associée à l'amour d'analyse, de transmission des connaissances et de l'explication l'ont amenée à devenir professeure de français.</p> <p>Transmission des expériences de la langue bulgare en classe</p>
<p>J : J'écoute avec beaucoup d'intérêt, quelque part... quelque part les motivations que nous avons toutes convergent et elles convergent vers ceci : que le français est définitivement la langue que nous aimons beaucoup.</p> <p>[...]</p> <p>Depuis que j'avais 14 ans, je savais deux choses, je savais une chose : que je voulais enseigner, c'est-à-dire que je savais que c'était ce que je voulais faire, c'était clair, je ne pensais même pas à autre chose.</p> <p>[...]</p> <p>J'avais d'excellents professeurs à l'Institut français quand j'y allais et je pense que c'est une motivation, parce que vous voulez aller dans ce que vous voyez se produire et s'ils sont vos modèles, d'une certaine manière c'est... ça compte comme une raison pour vous de faire de même.</p> <p>[...]</p> <p>J'ai donc choisi de faire des langues, des langues en général, et j'ai choisi d'enseigner le français, parce que j'avais l'impression que la partie la plus dynamique de l'éducation était cette partie dynamique que l'on trouve quand on enseigne des langues, ou quand on est enseigné</p>	<p>L'amour de la langue</p> <p>Désir d'enseigner dès l'âge de 14 ans</p> <p>Motivée à devenir enseignante par les excellents professeurs qu'elle a eus à l'Institut français</p> <p>Impression que la partie la plus essentielle de l'éducation est l'enseignement ou l'apprentissage des langues</p>

<p>H : Je suis la fille d'un enseignant, c'était une évidence, je pense, de la part d'un professeur très fort... Très inspiré par son parcours, ses histoires, je vis à l'école avec lui depuis que je suis toute petite. C'est-à-dire que, depuis le jardin d'enfants, je me souviens que je ne me suis jamais éloigné de mon père... J'étais dans la salle de classe avec lui, j'étais dans le bureau du professeur avec lui... à la maison, quand nous rentrions, je n'arrêtais pas d'entendre les histoires sur l'éducation, depuis l'époque où il étudiait jusqu'à aujourd'hui, la vérité est qu'il y a un grand récit de ces événements... Un professeur très, très combatif qui, jusqu'à aujourd'hui, m'inspire et c'était une évidence que je choisisse une telle voie.</p> <p>Quant au français, là encore c'était son choix (rires) d'apprendre le français, dès l'âge de 3-4 ans quand j'étais enfant... Mes parents m'avaient inscrit à l'Institut français de la rue Ténédos à l'époque qui avait une branche... parce qu'il y avait des branches à l'époque, et je prenais des cours de français dès l'âge de 4 ans quand j'étais enfant et de toute façon, mes parents étaient très inspirés par les principes de la République, la République française, la Révolution française, la culture française, surtout mon père et ainsi de suite, donc vraiment, ils m'ont tourné vers ça et c'était un peu une évidence pour moi que tout ce cours suivrait, c'est-à-dire....</p> <p>Je n'aurais jamais pu m'imaginer à 18 ans sans la France, la langue française, ou toutes les choses de toute façon que j'avais depuis que j'étais petite, je n'ai jamais pu échapper au milieu scolaire...</p>	<p>Inspiration d'un membre de sa famille (son père) pour devenir professeur. Contact permanent avec l'environnement éducatif</p> <p>Choix de son père d'apprendre le français dès son plus jeune âge</p> <p>Inspiration parentale par les principes de la République, de la République française, de la Révolution française, de la culture française</p>
<p>J : Je peux vous montrer quelque chose ?</p>	
<p>V : Oui, bien sûr.</p>	
<p>Elle montre la Déclaration des droits de l'Homme dans un cadre.</p>	
<p>J : C'est le cadeau que mon père m'a fait</p>	<p>Influence du père d'une autre</p>

<p>quand j'ai eu mon diplôme. Mon père était électricien (elle a eu les larmes aux yeux en le disant).</p>	<p>enseignante des principes de la Révolution française</p>
<p>V : Et il t'a donné la carte en cadeau... C'est joli. N, je ne sais pas, avec...</p>	
<p>N : À peu près la même chose. Moi aussi je voulais être enseignante dès mon plus jeune âge, il ne m'est jamais venu à l'esprit de faire autre chose. Dès l'école primaire, en 6e année, je savais que je voulais enseigner. Ensuite, au lycée, quand j'étais au collège, j'avais une philologue très, très, géniale, et elle m'a surtout donné envie de devenir professeur, de vouloir être professeur [...]</p> <p>Moi, j'aimais plus l'anglais, la vérité est depuis... depuis le début. Mais aux Panhelléniques, l'anglais était... l'anglais était... je ne me souviens même pas combien de crédits il fallait... 20 000 quelque chose, il n'y avait aucune chance que je sois acceptée et le français était mon deuxième choix, ce que j'aime, mais j'aime juste un peu plus l'anglais.</p> <p>Et je suis entrée à la fac française, j'ai fini, et puis j'ai décidé de faire, parce que j'avais fait du français, j'ai décidé de travailler comme professeure de français. Plus tard, oui, j'ai repris l'anglais en me qualifiant à la fac anglaise, et maintenant je suis professeure de français en Angleterre. Je fais donc le métier que j'ai étudié à l'origine, mais l'anglais est ma langue principale...</p>	<p>Désir de devenir enseignante depuis un très jeune âge. Inspirée par une professeure au lycée.</p> <p>Rôle joué par des facteurs externes (notes élevées pour entrer dans l'École de la littérature anglaise) dans le choix final du français : « J'aime le français, mais j'aime un peu trop l'anglais ».</p>
<p>V : T'as trouvé une combinaison... Finalement t'as tout fait. En Angleterre, enseigner le français...</p>	
<p>N : Oui. Et j'aime vraiment ça... voir comment toutes les langues sont liées, comment on peut apprendre une langue an ayant une autre</p>	<p>Intérêt de voir « comment on peut apprendre une langue an ayant une autre »</p>
<p>V : Oui. Ok, nous allons passer à autre chose. En général, que pensez-vous que</p>	



les Grecs pensent de la langue et de la culture françaises, quelles sont les images qu'ils ont de la langue et de la culture françaises ?	
A : Les professeurs grecs ? Ou les Grecs ?...	
V : Les Grecs, les Grecs.	
M : Les Grecs de quel âge ? Quel âge ?...	
V : Um...	
M : Pouvons-nous dire pour chaque âge ce que nous croyons ? Parce qu'un enfant qui apprend le français à l'école croit une chose et un homme de 50, 60, 70 ans en croit une autre.	
J : M. a raison, parce que nous devrions peut-être le séparer par générations. C'est une chose les plus de 60 ans, ils ont une autre image, c'est une autre chose les 40-60 ans, et une autre chose la jeune génération de 18-35 ans en quelque sorte....	
V : D'accord. Si vous pensez que vous pouvez... parler de ces groupes d'âge, dites-le, oui, bien sûr. Allez-y. J. Dis J., puisque t'as fait l'intervention...	
J : Eh bien... Les anciennes générations pensaient que le français était une langue d'un niveau social supérieur. Ainsi, en apprenant le français, on s'élève automatiquement dans la classe sociale. C'était une langue qui... ce n'était pas tant une compétence professionnelle pour ces générations, que c'était un bel atout, une connaissance, pour les filles, c'était peut-être un atout pour trouver un meilleur mari, etc.	
V : Le français et le piano qu'on disait.	
J : Français et piano. [...] D'autant plus pour les filles parce que c'est une langue élégante et éloquente et ainsi de suite et c'est plus adapté aux filles, c'est ce que c'était. La génération suivante, celle à laquelle j'appartiens, qui a entre 40 et 60 ans, a mis aussi la partie professionnelle.	

Ils ont compris que la langue peut être utile sur le plan professionnel également. Elle a également compté la partie voyage et communication du monde. Parce que ma génération est celle qui a le plus voyagé, plus que les jeunes générations, peut-être. Parce que les jeunes générations se sont retrouvées avec beaucoup de problèmes financiers et et et... et elles ont beaucoup réduit leurs voyages. Quand nous étions plus jeunes, nous nous disions, oui, apprendre le français pour pouvoir voyager dans le monde francophone, entrer en contact avec des gens qui ne sont pas nécessairement anglophones et tout ça.

La jeune génération comprend cela, j'ai cette sensation de mes élèves, de mes étudiants et ainsi de suite, ils comprennent que le français est un atout professionnel très, très fort. Je veux dire, nous ne le comprenions pas à l'époque, mais la jeune génération le comprend comme ceci : si vous voulez viser de très bons postes professionnels, le français est la clé. [...] Les personnes qui veulent sortir de Grèce savent que leur carte maîtresse n'est pas l'anglais, ce qui est une évidence, mais le français. Et d'autres langues. Mais le français dans ce cas. J'ai ce sentiment.

A: J'ai voulu ajouter pour les anciennes générations [...] j'ai une très petite objection à cause de mon grand-père. Parce que mon grand-père était, disons, dans le bureau des impôts à cette époque... Permettez-moi de situer un peu les années, '50 au début des années '60 [...] Dans la fonction publique, le français était une qualification très importante... et même certaines personnes ayant des connaissances en français obtenait des postes plus élevés. C'était donc la langue du commerce, de la diplomatie et des services publics à

cette époque.	
J : A. a raison. C'était la langue des chemins de fer, des services postaux, de la diplomatie et de bien d'autres choses dont nous ne nous souvenons peut-être pas aujourd'hui	
JM : Je voulais faire davantage référence aux enfants. Et aux enfants et aux adultes je pose cette question, « qu'est-ce que la France pour vous », c'est une des questions standard que je pose dans le cours et c'est même dans le Rond-Point au niveau A1 A2. Et... très fortement les plus jeunes, ils apprennent le français, ils ont la France entremêlée de symboles, avec la Tour Eiffel, ils sont fous de la Tour Eiffel, je ne sais pas, ils tombent amoureux de ce... de ce symbole ou de la cuisine un peu trop. [...] Je veux dire que c'est beaucoup les symboles, c'est la cuisine, peut-être c'est la musique dans certaines choses avec Stromae, Zaz, Indila... Ça joue un rôle et la musique beaucoup donc pour eux en français c'est et... c'est aussi une motivation pour apprendre le français	
M : Quant à l'image que nous avons par décennies et par génération pour le français, je pense que dans le passé, à l'époque '70-'80, le français était très répandu, mais où, à mon avis. Aux gens qui étaient plus instruits. C'est-à-dire un avocat, un professeur de littérature, un... des professions qui avaient un prestige à l'époque, parce que lorsque nous parlons d'éducation, nous ne parlons pas de l'éducation d'aujourd'hui, l'éducation superficielle. [...] Je pense donc que dans les anciennes générations, cela montrait le niveau d'éducation des gens... et les valeurs. Ce n'est pas une coïncidence ce que H. a dit avec ses parents que... Manifestement ses parents ont été influencés par les valeurs, démocratiques, la démocratie de toute façon et tout ce que la France fait	

sortir... c'est chez les gens éduqués qui ne sont pas maintenant de notre génération, ils sont quelques décennies avant nous. Quant à aujourd'hui, je pense que les enfants, surtout au collège sont presque... indifférents au français, je ne sais pas où on voit cette volonté d'apprendre, je ne le crois pas, je ne le crois pas. Et pourquoi je ne le crois pas ? Parce que, oui, ils se sentent en sécurité avec l'anglais, donc il y a une pression terrible jusqu'en 3ème année de lycée, « tu es en retard, tu n'as pas obtenu Proficiency, qu'est-ce que tu vas faire de ta vie ? », une telle pression pour apprendre, apprendre, apprendre, et puis qu'est-ce que tu vas apprendre maintenant au 21ème siècle, 2022, le français ? Faire quoi ? Aller où ? Apprenez l'allemand, le marché s'ouvre. Tournez-vous vers d'autres professions, apprenez le chinois, le japonais, le russe, c'est-à-dire apprenez quelque chose d'autre que l'autre personne ne connaît pas. Je pense donc que dans la société grecque, ce que nous essayons de faire n'est pas toujours d'apprendre quelque chose qui nous plaise et qui nous soit utile à un second niveau, la culture interne, mais qui soit plus pratique [...] je pense que récemment, on a assisté à une résurgence de la volonté d'apprendre le français. En fait, je pense. Quelque chose qui n'existait pas avant [...] Mais maintenant, je le vois dans mes interactions en classe, dans mes cours, je vois que cet état d'esprit revient, c'est-à-dire que dans le domaine où je travaille avec des adultes, des étudiants ou non [viennent et me disent] : « la langue française, je veux y aller, je trouve mon avenir en France, je veux aller étudier, continuer mes études, j'ai confiance dans les universités », j'aime ce que j'entends, cette musicalité de la langue, qui est un facteur inhibant

<p>pour le lycée où les garçons ont honte de parler français, donc ils n'en veulent pas et vont vers l'allemand qui est une langue plus masculine</p>	
<p>A: Je suis d'accord avec ce que M. a dit. La décennie je pense... je crois que ça à voir avec le contexte économique du pays. J'ai identifié cela aussi. Les parents avaient tendance à pousser les enfants vers l'allemand au cours de la dernière décennie et j'attribue personnellement cela dans la partie des mémorandums, la position de Merkel, tout le bouleversement politique qui était en cours, qui a poussé certains parents à penser un peu plus... peut-être que l'Allemagne dans les prochaines années tire les ficelles, nous devons pousser les enfants vers l'allemand. Je l'avais remarqué moi-même.</p>	
<p>JM : Puis-je dire quelque chose à propos de ce que dit A. ? Parce que j'ai été député l'année dernière à Nauplie et dans les environs, il y a beaucoup de tourisme en provenance des Allemands. L'endroit où se trouve un enfant affecte beaucoup. Et très bien le parent aussi. Trop d'enfants me disaient, ils venaient me prenait par la main, « Je veux apprendre le français, mais mes parents me pressent d'apprendre l'allemand parce qu'il y a plus d'Allemands ici », c'est-à-dire que parce qu'il y a du tourisme allemand, c'est ça qui les intéresse</p>	
<p>H : Mais je voudrais donner une autre dimension que A. a maintenant mentionné un peu au sujet des enseignants français. Qu'est-ce que le français pour les professeurs de français ? De 2009 à 2022. C'est une très, très belle langue qui les passionne, mais ils ne trouvent pas de travail, du moins en Grèce, car il n'y a pas de recrutement d'enseignants. Ainsi, un professeur de français qui rêve d'enseigner ce qu'il a</p>	

<p>étudié et qu'il aime beaucoup... et qui n'arrive pas à le faire en classe, voit probablement ses rêves s'évanouir et considère le français comme quoi ? Il le voit... comme une qualification officielle, et il essaie de trouver un emploi pour pouvoir survivre, parce que n'oublions pas, nous avons vécu ce que nous avons vécu, depuis 2009, je dirais, jusqu'en 2022 où la crise est toujours là, elle n'est pas passée, il ne faut pas se leurrer, donc, les conséquences maintenant, on les voit.[...] C'est-à-dire... très peu de gens enseignent ce dont ils ont rêvé et c'était la langue française. Alors le français est une très belle langue, nous l'aimons tous, nous avons tous grandi avec certaines valeurs, certaines constantes... mais à partir de là, dans quelle mesure reste-t-il, au fil du temps, la même passion, le même amour, le même rêve ?</p>	
<p>N : Moi, je voulais ajouter quelque chose à ce que M. a dit avant, je suis totalement d'accord. Par exemple, mes grands-parents... Il s'agit clairement du niveau d'éducation des générations plus âgées. Mes grands-parents, par exemple, vivaient dans un très petit village, ils n'avaient aucune formation scolaire, universitaire ou autre, ils n'étaient allés qu'à l'école primaire, je ne sais pas, quelque chose comme ça. Ils n'avaient aucune... aucune raison d'apprendre le français dans le village où ils vivaient et ils avaient d'autres problèmes plus graves par exemple. Et ils n'allaient rien à gagner en apprenant le français[...]</p>	
<p>J : Je prends le fil de ce que N. a dit... Mais avant cela, je voulais dire ceci. Alors ce qu'elle dit, c'est qu'effectivement, on n'apprend pas le français, considérons qu'il y a eu des armées de professeurs, surtout des professeurs de français, qui ont beaucoup gâché toute l'image de la</p>	

<p>langue. Ils ont découragé de nombreux élèves de vouloir apprendre le français. Dans leur esprit, les gens comme moi et un peu plus jeunes ont dans leur esprit qu'une professeure de français, c'est-à-dire 'une Française', c'est surtout une vieille fille, une aigrie, une tordue qui dit « pourquoi vous ne prononcez pas bien la langue », et tout ça. C'était l'image des générations [...] Donc les gens s'ils ne veulent pas apprendre le français c'est parce qu'ils pensent qu'ils vont tomber dans les mains d'une folle qui va dire, dire « cube » et non... Et des trucs comme ça. [...] Alors ils ont dit, nos élèves, souviens-toi, H. de ce que N. a dit, que les garçons qui parlent très bien le français, les gens leur disent : « Comment peux-tu parler comme ça ? Qu'est-ce que tu es ? Gay ? ». Ainsi, l'image est toujours que le français est pour les femmes et les gays. Où? Dans notre école [école privée, où les cours sont donnés en français et en grec]. Réfléchissez à la moyenne en Grèce, prenez des échantillons d'opinions dans les écoles de toute la Grèce. Prenez une école à, je ne sais pas, Perama. Et que quelqu'un ose dire, « J'aime le français » Ils diront : « T'es un homo, mon garçon, que t'aime le français ».</p>	
<p>M : Je suis d'accord et je le confirme. Désolé de vous interrompre. L'année dernière, quand j'étais à Peristeri, au lycée, il y avait un gamin qui était l'un des meilleurs de la classe. Qui ne levait pas la main, ne participait pas... Chaque fois qu'on avait un devoir, il était excellent. Il avait honte de parler devant les autres, honte de montrer qu'il savait et pouvait parler français. Il avait honte. L'année dernière, c'était le CP.</p>	
<p>V : Et si je fais l'avocat du diable ? [...] Mais s'ils se heurtent à ces obstacles qu'on évoqués dans notre discussion, à l'image qu'on a du français en fait, à</p>	

<p>savoir que, ce que vous avez dit, si un homme parle bien français, on le traite de gay, comment mettre en œuvre concrètement ce souhait de promouvoir le français ? Parce qu'au final, je ne pense pas que l'on puisse enseigner le français par la force</p>	
<p>J : V., pas par la force. Les perceptions changent trop rapidement. Il faut juste de l'argent. Lorsque on subventionne, lorsqu'on finance, lorsqu'on aide financièrement, automatiquement la motivation devient infinie. Rien, c'est financier. Rien d'autre ne l'est. Vraiment.</p>	
<p>A : Question de portée économique et éducative. Parce que comme vous l'avez dit, il y en a beaucoup, certaines générations en tout cas, qui ont vraiment gâché l'image du français pour les enfants. Je veux dire... Je me souviens encore à l'école. C'était le 'temps de l'enfant'. Mais je n'ai vu aucun effort de la part du professeur.</p>	
<p>J : Ah... Désolée, c'est encore financier. Dois-je vous dire pourquoi ? Parce que si le ministère nommait plus de professeurs de français, le français n'était pas deux heures par semaine, c'était quatre heures par semaine et quatre heures d'anglais et je ne sais quoi et ils l'ont fait et ils ont donné des incitations et et... Voyez comment immédiatement...</p>	
<p>V : Pour résumer, quelles sont, selon vous, les raisons pour lesquelles ces perceptions existent ? Les images, je veux dire, que nous avons de la langue et de la culture françaises ? Et comment pensez-vous qu'ils affectent également l'enseignement d'une part et l'apprentissage des élèves d'autre part.</p>	
<p>A : Il s'agit d'approche éducative, soutien financier de l'État et de certaines raisons politiques que nous avons mentionnées précédemment et qui</p>	



<p>influencent les parents à pousser l'enfant dans une certaine direction. D'après moi.</p>	
<p>N : Et le niveau d'éducation des parents est également pertinent.</p>	
<p>V : Oui. Nous allons de l'avant. Sur la crise financière maintenant... donc... une question plus générale d'abord. Pensez-vous que des événements politiques récents ont affecté les relations franco-grecques ? Si vous pensez qu'il y en a eu, quels sont-ils ? Et de quelle manière ?</p>	
<p>H : Nous avons certainement vécu une période de crise économique, le stress de la période de crise économique en France. Je pense que les Français avaient une approche à l'époque qui était, disons, négative. Mais en même temps, il y a effectivement beaucoup, beaucoup d'amis de la Grèce en France. C'est un fait. Mais je n'oublierai pas que nous sommes allés dans un bar très, très sympa, je pense dans l'après-midi, après l'université, toi, moi et S. où dans ce bar de toute façon nous commençons à parler au serveur et il dit : « D'où venez-vous ? ». On dit : « De Grèce ». Et il y a eu un très bon dialogue là-dessus : « Vous êtes Grecs, qu'est-ce qu'on... » « Vous n'avez pas à payer », a-t-il dit.</p>	<p>Perception que les Français ont eu une approche négative et en même temps positive envers la Grèce en 2011-12</p> <p>Réaction moqueuse du serveur à Angers lorsqu'il apprend qu'on vient de Grèce</p>
<p>A : Wow, H, ça m'est arrivée la même chose à Angers l'année suivante, la même chose. C'était peut-être le même bar, je ne sais pas. Mais même histoire, il m'a dit la même chose</p>	<p>Récit d'un incident identique à une autre professeure l'année suivante</p>
<p>H : Il avait également mentionné directement la relation entre l'Église et l'État en Grèce, le fait qu'on paie, je n'oublierai jamais les prêtres, ceci et cela, et qu'on ne paye pas nos impôts. Quelque chose que je, dans toutes les années de mon parcours... Je veux dire... Toutes les années... Parce que de '11 à</p>	<p>Les Grecs ne paient pas leurs impôts</p>

<p>'22, aller-retour France-Grèce, ça me hantait. En '14 en France, en tant que doctorante, j'enseignais dans une école, dans une université, je devais faire deux métiers. Je n'oublierai jamais que je suis entrée dans le bureau de la directrice des finances parce qu'elle ne me payait pas et qu'elle avait dit : « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque ». Et même alors officiellement...</p>	<p>Acte discriminatoire</p>
<p>V : Verbatim ? Elle l'a dit comme ça?</p>	
<p>H : Oui. « Je ne vous paie pas parce que vous êtes Grecque ».</p>	
<p>J : Pourquoi?</p>	
<p>H : Parce que j'étais Grecque et qu'on « mangeait » l'argent européen. Donc, « Nous vous payons suffisamment en tant que pays, vous attendez que je vais vous paye de nouveau ? »</p>	<p>Acte discriminatoire</p>
<p>V : Incroyable. Après combien de temps ça H?</p>	
<p>H : C'était... J'avais obtenu un emploi à l'université, c'était en octobre... C'était en décembre et je n'avais pas encore été payée. En attendant, bien sûr, qu'ils soient bénis, mes trois héros, mes parents et mon frère, qu'ils ont été très utiles. Parce que je n'avais même pas de numéro d'inscription à l'IKA, c'est-à-dire un numéro d'inscription à la sécurité sociale, même si je travaillais à l'école et à l'université, ici en Grèce ils vous le donnent en un jour ou deux, en France il a fallu 8 mois pour obtenir le numéro d'inscription à l'IKA, parce que j'étais Grecque. J'y allais, je faisais la paperasse, le dossier se perdait. « De Grèce ? Êtes-vous dans l'Union européenne ? ». Il y avait cette question. Jusqu'à ce que finalement, à la fin, qu'elle soit bénie, la femme, la fameuse Mme M., certains d'entre vous en ont entendu parler, avec des liens très forts avec la Grèce, se rende à la sécurité sociale et dise : « Regardez ça, ça et ça...</p>	<p>Acte discriminatoire</p>

<p>La Grèce est dans l'Union européenne, je le certifie ». [...]</p> <p>Et j'ai fini par être payée pour la première fois de ma vie, je m'en souviens comme maintenant, en avril. Avril. [...] Et c'était la fin de tout ça. Je veux dire, il n'y avait plus de stéréotype de la femme Grecque.</p> <p>Je veux conclure que nous avons trop vécu en France par rapport aux stéréotypes. Mais je pense que les stéréotypes sont la petite image, car la grande image est qu'il y a beaucoup de Français en France qui aiment la Grèce. Mais il est certain que, dans une période où les relations franco-grecques étaient florissantes, il y a eu beaucoup de problèmes et beaucoup d'entre eux ont été diffusés par la presse. Les gens n'étaient pas bien informés, et tout le monde pensait que les Grecs ne payaient pas leurs impôts.</p>	<p>« Fin des stéréotypes » après l'intervention d'une Française « ayant de nombreux liens forts en Grèce » pour régler le problème de l'acquisition du registre de la sécurité sociale</p> <p>Conviction que les stéréotypes sont l'image petite parce que la grande image est que beaucoup de Français aiment la Grèce</p> <p>Absence d'information correcte des gens en raison de l'existence de « nombreux problèmes » diffusés par la presse</p>
<p>V : Ouais, ok. J'ai eu ma part. Rappelle-toi qu'on ne me louait pas la voiture à...</p>	
<p>H : Oui, nous avons fait la visite des vignobles. Et maintenant que tu dis ça, je me souviens d'un autre. À ce moment-là encore, en '12, le lendemain de Prokop, je suis allé avec mes parents à la Tour Eiffel [...] Puis nous avons pris un taxi pour aller dans une autre partie de la ville. On monte dans le taxi et le chauffeur commence à me demander : « D'où venez-vous ? » Je dis : « De Grèce » Parfait. « Vous ne payez pas les impôts, pas ceci, pas cela, pas cela ». L'enfer dans le taxi ! Je dis : « Sur les sièges arrière, vous avez deux retraités qui paient leurs impôts trop généreusement et un étudiant en France qui paie des impôts délirants ». À la fin, il a dû s'excuser. C'est tout.</p>	<p>Controverse avec un chauffeur de taxi qui reproduit le stéréotype selon lequel les Grecs ne paient pas leurs impôts</p>
<p>V : J. Tu veux dire quelque chose ?</p>	
<p>J : Oui... Laissez-moi vous dire ceci. Comment j'ai vu tout ça. Cette relation. Bien. [...] J'ai le sentiment que les</p>	<p>Sentiment que les Français ont traité les Grecs différemment par rapport aux Allemands et Anglais. Ils les ont vus</p>

<p>Français avec la crise économique se sont différenciés des autres peuples, disons des Allemands, par exemple, des Anglais, etc. Ils nous ont vu avec sympathie. Je lis la presse tout le temps. Donc j'ai vu que, ok, plus la presse de gauche, pas tellement la presse de droite, mais plus la presse de gauche a vu un pays qui saigne, qui est un peu stéréotypé qu'ils ne paient pas d'impôts, bien qu'ils ne paient pas d'impôts, c'est vrai. Parce que les Grecs ne paient pas d'impôts, à un degré bien supérieur à celui des autres nations. Non, H. c'est comme ça maintenant, ne disons pas de bêtises. Le fait que nous soyons fauchés, c'est également un facteur. Et ce n'est pas parce que le Grec est mauvais. C'est parce que l'État travaille de manière tellement tordue, et c'est parce qu'il est perçu comme un État voleur qu'il ne paie pas d'impôts. Parce que sinon, il ne peut pas joindre les deux bouts, ce qui signifie que le restaurateur, s'il paie correctement toutes les taxes, il doit fermer son restaurant. C'est dire à quel point le système est tordu.</p>	<p>avec sympathie</p> <p>Sensation que la presse française, en particulier la presse de gauche, a vu les Grecs avec sympathie, que c'est un stéréotype qu'ils ne payent pas d'impôts, bien qu'ils ne paient pas d'impôts</p> <p>Perception que l'État grec est un État voleur. Ce n'est pas le Grec qui est mauvais</p>
<p>H : Oui, bien sûr, mais les politiciens, quand même ? La bouffe, hein ?</p>	<p>Perception que les politiciens sont corrompus</p>
<p>J : Mais quand ils disent qu'ils ne paient pas leurs impôts, ils incluent les politiciens, ils incluent les médecins, ils incluent les très, très... Ceux qui ont les très hauts revenus, les très gros hommes d'affaires... Bon, oui, c'est vrai maintenant, donc bon, ne nous voilons pas la face. Ce n'était pas si stéréotypé que ça que les Grecs ne paient pas d'impôts. C'est juste un stéréotype que "les Grecs"... Ça devrait être "certains Grecs ne paient pas leurs impôts". Ok. Et d'autres sont saignés parce que les retraités, les salariés, ceux qui ne peuvent rien cacher sont vraiment saignés par les... [...] Un autre élément que je voudrais</p>	<p>Perception que les politiciens et autres professions de très hauts revenus ne paient pas d'impôts</p> <p>Ce n'est pas un stéréotype que les Grecs ne paient pas d'impôts. C'est un stéréotype que les Grecs en général ne paient pas d'impôts. Ça devrait être « certains Grecs ne paient pas d'impôts ». Question de formulation</p> <p>Renforcement des liens entre la Grèce et</p>

<p>vous rappeler est que les Français ont donné au génocide des Arméniens et des Pontiens la valeur qu'il méritait. C'est quelque chose qui a renforcé nos liens. D'autres peuples ne l'ont pas fait. Ils l'ont fait pour des raisons économiques peut-être. Mais pour nous, c'est quelque chose qui nous fait nous sentir amis et solidaires de ce peuple. Et aussi, un troisième point que je veux mentionner, c'est que la France a connu trois attaques terroristes très graves dans lesquelles nous avons apporté une aide à la fois morale et matérielle. Et nous avons contribué à... et juste pour faire toute cette... donner autant d'attention à ces attaques terroristes, pour la France c'était important. Ce sont donc des éléments qui montrent vraiment une bonne relation entre ces deux peuples. Ce sont les trois points que je voulais souligner.</p>	<p>la France en raison de la reconnaissance par la France du génocide arménien et pontique</p> <p>Manifestation de solidarité grecque avec les attaques terroristes en France</p> <p>La manifestation de sympathie de la France pour les souffrances des Grecs pendant la crise économique, la reconnaissance par la France du génocide arménien et pontique et la démonstration de la solidarité grecque avec les attaques terroristes en France, preuve de bonne relation entre les deux pays</p>
<p>V : Oui. Vous avez repris certaines des questions suivantes que je voulais poser, oui... C'est-à-dire que j'allais vous demander ensuite : « Que pensez-vous ou quelles ont été les réactions des autres pays européens en général... » Ce que vous avez dit a déjà été mentionné. C'est-à-dire que les Français, vous dites : « Ils nous ont vus comme ça, mais ils nous ont vus aussi autrement ». Alors que d'autres personnes, comme vous l'avez dit, je... nous voyaient de façon beaucoup plus stricte, beaucoup plus...</p>	
<p>J : Les Allemands, disons, avaient une approche différente. Et ils ont une approche différente, n'est-ce pas ? Les Allemands pensent que nous dansons toute la journée, buvons du tsipouro et de la bière et ne travaillons pas. Les Français n'ont pas cette impression. Je l'ai vu quand j'étais à Angers. À Angers, ils nous ont vus avec un respect et une appréciation. Ils ont compris que nous ne sommes pas les paresseux qu'ils</p>	<p>Approche des Grecs par les Allemands différente par rapport à celle des Français ; trop stéréotypée</p>

disent. Alors que les Allemands pensent que nous sommes paresseux.	
JM : V, puis-je dire quelque chose à propos de ce que vous disiez sur les schémas stéréotypés ?	
V : Bien sûr, pourquoi tu demandes?	
JM : A propos de la crise économique, je l'ai ressentie très fortement lorsque nous sommes allés en France également. La première chose qui vient à l'esprit quand on dit qu'on est grec, c'est « Oh, vous avez la crise ». « Oh, que vous ne payez pas les impôts ». Et aussi, il y avait aussi la mentalité, « Oh, nous sommes paresseux ». J'ai beaucoup ressenti cela en Belgique aussi, en 2009-2010, lorsque j'ai fait mon Erasmus. Je travaillais comme étudiante à l'université, dans le restaurant, et les Flamands avaient une opinion très, très négative des Grecs. Ils avaient des préjugés contre moi, pensant que je ne ferais pas bien le travail et que je n'étais pas un robot comme eux. Parce que je suis grecque et parce que nous avons appris à ne pas travailler et que nous sommes paresseux. Il y avait un peu de ça. Donc la presse a un peu influencé cette mentalité, que nous avons, c'est ça. Mais... Et du côté positif, ce que J. et H. ont dit à propos du fait qu'il y a toujours le... Quel est le mot... Il y a le renforcement et l'intérêt et l'empathie en général. Il a eu un impact positif à cet égard également. Et lors des attaques terroristes, je me souviens que même de nombreux Grecs écrivaient « Je suis Charlie » sur leur profil Facebook. En outre des Français. Donc, il y avait un soutien comme ça. C'est ce que je voulais mentionner à leur sujet.	<p>Forte expérience des stéréotypes sur les Grecs en France</p> <p>Les Grecs ne paient pas d'impôts</p> <p>Les Grecs sont paresseux</p> <p>Forte expérience des stéréotypes sur les Grecs en Belgique</p> <p>Les Grecs sont paresseux</p> <p>Influence négative de la presse</p> <p>Solidarité des Grecs face aux attaques terroristes en France</p>
H : Aussi, V, ce que J dit maintenant et ce que l'autre J a dit avant est très important. Parce que, du point de vue des Français, au-delà des stéréotypes, je l'ai déjà dit... C'était une image.	Il y a trop de philhellènes Français. Il n'y pas a que les stéréotypes sur les Grecs

Évidemment, ce n'est pas tout, n'est-ce pas ? Il y a trop de philhellènes français qui admirent et...	
JM : Et aiment la Grèce	Les Français aiment la Grèce
H : Et les lettres modernes. Et tout, n'est-ce pas ? Et ils nous aiment beaucoup. Mais de notre côté, c'est-à-dire les francophones de Grèce et les francophones de France et d'autres pays pendant la période de ces attaques terroristes (sic), je pense que d'accord, nous l'avions... C'était comme si cela nous était arrivé à nous	Les Français aiment beaucoup les Grecs  Manifestation de solidarité avec la France au sujet des attaques terroristes, notamment par des Grecs francophones
V : Comment cela... Comment ces choses que vous avez mentionnées vous affectent-elles en tant qu'enseignants maintenant ? Ces réactions stéréotypées de ce genre, que vous avez mentionnées de la part de pays étrangers, comment vous ont-elles affectés en tant qu'enseignants ?	
JM : Je peux parler?	
V : Oui, bien sûr	
JM : Comme, en tant que professeur... j'essaie de le souligner un peu aux élèves et c'est un de nos atouts, que, eh bien, les Français sont nos alliés. Les Français nous ont aussi soutenus en 1822, disons, ou autre. Alors j'essaie un peu de revenir à l'histoire et aux faits, qu'ils nous ont soutenus. Et c'est bien d'avoir, d'apprendre une langue de gens qui nous aiment en tant que peuple en général, comme l'a dit H., ce sont des philhellènes et ils le sont de l'époque très ancienne, ils sont célèbres comme philhellènes les Français et des partisans de notre culture. J'essaie de transmettre cela et je me sens un peu plus... Comment dire, pas vraiment fière, mais heureuse qu'ils apprennent une langue qui est amicale en général, comme... la culture envers nous.	Essai de souligner aux élèves Grecs qu'il est bon d'apprendre la langue d'un pays (France) qui est l'allié de la Grèce depuis la Révolution et est partisan de la culture grecque
M : Je trouve toujours très intéressantes toutes ces idées qui sont présentées dans	

<p>une salle de classe. Je leur dis toujours... La raison pour laquelle ce stéréotype particulier est apparu. Il y a toujours un pourquoi caché derrière. Ce n'est pas comme ça... C'est venu comme une épiphanie à quelqu'un et il a dit, je ne sais pas, « les Grecs sont paresseux ». Il y a manifestement quelque chose derrière ça. Allons voir pourquoi. Nous entrons dans un processus d'enquête. Nous entrons dans un processus d'évaluation, nous entrons dans un processus d'autocritique. « Les Grecs sont corrompus ». Les Grecs... Dans ce cas, on parle de nous maintenant</p>	<p>Les stéréotypes comme moyen pour l'enseignant et les élèves de s'engager dans un « processus d'enquête, d'évaluation, d'autocritique »</p>
<p>V : Oui</p>	
<p>M : Qu'est-ce que les Grecs peuvent être d'autre ? « Ils ne paient pas leurs impôts ». Ok. « Maintenant, allons de l'autre côté. Les Français, qu'est-ce qu'ils sont ? Que savez-vous des Français ? ». En faisant une enquête derrière chaque stéréotype, comment il est apparu, les enfants finissent par rester... Je ne sais pas, ils ont formé une image complètement différente. Ils ont fait tomber certaines barrières, certaines opinions bien ancrées qu'ils pouvaient avoir. Et ils passent par un processus, donc un peu de réalisation que, ok, les choses ne sont pas toujours ce qu'elles semblent être. On dit par exemple, « les Grecs sont nuls... » Une minute. Trouvez pourquoi cela s'est produit et ensuite, ok, nous en reparlerons. C'est toujours une source de richesse pour moi, ces trucs. De n'importe quel pays pour n'importe quel pays. Je veux dire, des idées qui viennent des Allemands, des Finlandais, de je ne sais pas quels autres pays, et comment nous voyons les autres pays. Tout le monde. Pas nécessairement européen. Donc, je vois cela comme une opportunité chaque fois que j'entends quelque chose comme ça, pour une discussion, surtout une</p>	<p>Lorsque on parle en classes des stéréotypes, les élèves finissent par avoir formé une image différente. « C'est toujours une source de richesse ces trucs »</p>



<p>recherche... « Pourquoi cela se produit-il ? Est-il valable ? N'est-ce pas ? Allons-y et regardons un peu ». Et ensuite une discussion plus agréable et plus rafraîchie et enrichie. [...]</p>	
<p>V : J ? Tu n'avais pas levé la main ?</p>	
<p>J : Oui. Eh bien, je voulais dire ceci, sur ce point. Mes étudiants, quand nous traitons de... Laissez-moi vous donner un exemple. Avec les attaques terroristes qui se sont produites depuis la première... qui a eu lieu en 14 je crois, en novembre ?</p>	
<p>V : En '15</p>	
<p>En '15, le 7 janvier, quand c'était le...</p>	
<p>V : J'étais en service à l'ERT à ce moment-là.</p>	
<p>J : Charlie Hebdo et puis tout ça, évidemment les étudiants, qu'ils soient adolescents ou adultes, sont évidemment choqués par ça, surtout choqués par le fait que des gens d'esprit, d'excellents dessinateurs, etc. ont été tués. Ils s'adressaient donc à un public très spécifique, à la liberté d'expression. Ce que j'essayais de faire, c'était, comme l'a dit M., de ne pas voir les choses à un seul niveau mais le voir à un autre niveau aussi. Qui étaient-ils ? Et pourquoi étaient-ils si en colère ? Et par qui étaient-ils motivés ? Et que faisaient les Français en Algérie ? Que faisaient les Français dans leurs colonies ? Je veux dire, j'essaie de voir les choses de ce point de vue. Et le terrorisme n'est pas seulement d'un côté. Ce ne sont pas les Français qui meurent au Bataclan, par exemple. Mais le terrorisme c'est aussi ce qui s'est passé dans toutes les colonies, ce que tous ces gens qui sont venus en France... Et ça c'est du terrorisme, que 8 personnes vivent dans 20 mètres carrés. C'est du terrorisme. J'essaie donc de leur montrer que la vie en France, tout d'abord, n'est pas cette vitrine de la Tour Eiffel. La vie en</p>	<p>Discussion en classe sur les stéréotypes afin de « ne pas voir les choses à un seul niveau mais le voir à un autre niveau aussi »</p>

<p>France est très dure. C'est très difficile. Les gens passent un mauvais moment. La France connaît également une crise économique. Et ce sont les classes inférieures qui ont été les plus touchées. Et surtout les Français de deuxième, troisième génération. Ils pensent que les enfants et les adultes pensent que ceux qui sont noirs et ceux qui sont arabes sont des gens qui ne sont pas français, en gros. Disons que c'est une fausse image qui vient du fait de ne pas savoir.</p>	
<p>V : Tu veux dire les enfants ici en Grèce, tu parles des élèves ?</p>	
<p>J : Toujours. Les élèves, oui. Les élèves, eh bien, ils pensent que les Algériens, plutôt les 'Beurs' disons, ne sont pas Français. Ils pensent donc être des immigrants. Et que les Français traitent mal les immigrants. Donc il y a un stéréotype qui est que ceux qui sont Arabes, ceux qui sont Musulmans, ceux qui sont... ils ne sont pas Français. Donc, tout d'abord, le premier stéréotype doit être réfuté. Qu'ils sont tous citoyens français. Ils sont nés en France. Et leurs parents sont nés en France. Leurs grands-parents n'étaient probablement pas nés. Mais ça n'a pas d'importance. C'est une chose. Maintenant, laissez-moi le prendre de l'autre côté. Les étudiants grecs, ils ont une vision douce de ce que sont les touristes français. Donc les touristes français sont, pour les étudiants que j'ai eus pendant de nombreuses années, ce sont des types qui sont bien recherchés, ils font des secondes lectures, ce ne sont pas des gens qui vont à Mykonos pour voir Mykonos, disons, et Rhodes. Ce sont des gens qui veulent, aller à Kastellorizo, qui vont à Nisyros, qui aiment ce que les Français appellent 'La Grèce sauvage', ils aiment ces choses-là. Et c'est une chose à laquelle certaines personnes sont très sensibles. Ils savent,</p>	<p>Perception raciste des élèves Grecs à propos des « Beurs », selon laquelle ils croient que « ceux qui sont Arabes, ceux qui sont Musulmans, ceux qui sont... ils ne sont pas Français »</p> <p>Perception stéréotypée des touristes français par les Grecs</p>

<p>disons, que les Français s'intéressent à nos traditions, à nos... Ils s'intéressent beaucoup à notre cuisine, et c'est quelque chose que nous voyons avec amour et avec sympathie. Ok, je vais m'arrêter là, et si j'ai besoin...</p>	
<p>H. A partir de là, pour la France, disons que je suis aussi d'accord avec ce que J. a dit par rapport aux économies et tout ça. Cependant, parce que j'y ai vécu longtemps, je peux dire ceci : la France est traditionnellement un pays d'asile pour les réfugiés. L'asile politique et l'asile non politique. Bien sûr, avec la crise des réfugiés, là, dans la région de Perpignan, ce n'était pas la même chose, c'est-à-dire que nous avons supporté toute la charge, c'est un fait. Mais c'est aussi un pays qui a une politique de subventions aux migrants et aux réfugiés que l'on ne trouve dans aucun autre pays européen. En d'autres termes, en tant qu'étudiants d'un pays européen, nous avons reçu une soi-disant 'carte' et nous nous en souvenons tous. Ce qui est très important. Ça vous donne une aide au loyer, vous la prenez et vous dites « Ah, comme c'est bien. Je paie mon loyer ». Cependant, il y a effectivement de la bureaucratie, il faut beaucoup de temps pour tout régler. Mais il est certain que les immigrés de pays tiers, etc., bénéficient d'avantages de la part de l'État français. Je ne dirai pas qu'ils vivent dans des conditions misérables avec les soi-disant PEL etc., ces maisons particulières, comme les nôtres, comment les appellent-ils ?</p>	<p>Soutien à la France dont l'image commence à se ternir : « c'est aussi un pays qui a une politique de subventions aux migrants et aux réfugiés que l'on ne trouve dans aucun autre pays européen »</p>
<p>V : Ouvrières ?</p>	
<p>H : Oui oui oui oui. Néanmoins, je pense toujours que la France tient, je veux dire malgré tout ce que nous savons tous, les stéréotypes et le fait qu'il y a définitivement un nationalisme, vous le trouvez dans beaucoup de pays mais définitivement dans ce pays. Et</p>	<p>En France, « il y a définitivement un nationalisme, vous le trouvez dans beaucoup de pays [...] on peut tout de même dire que la France résiste à certains égards »</p>

<p>moi personnellement, avec les recherches que j'ai faites dans les écoles, de nombreuses années à Angers, j'ai vu certaines choses en ce qui concerne la langue française et les enfants d'autres langues, d'autres cultures, etc. Comment leurs professeurs perçoivent ces langues. On peut tout de même dire que la France résiste à certains égards. C'est mon point de vue sur la base de ce que j'ai vécu.</p>	
<p>V : Ok, bon, je vais vous envoyer les extraits des articles maintenant</p>	
<p>A : Je vais me tenir sur deux, est-ce important ? Parce qu'il y a un contraste, c'est pour ça que j'ai aimé. L'un est « La « Vérité sur la Grèce » » et l'autre est celui juste en dessous, « Coupable n'est pas grec ». Le deuxième en particulier, « Coupable », m'a beaucoup plu, il raconte l'histoire qui s'est passée sur une île des Cyclades, la façon dont la femme du diplomate a réagi, en accusant quelqu'un de blâmer la Grèce : « vous ne vous sentez pas coupable, l'Europe vous donne tant d'argent, qu'en faites-vous ? », mais elle répond que les Grecs ont donné la démocratie, la philosophie, le théâtre, l'architecture, donc on voit que dans certains articles, on rend les Grecs responsables des dettes, par exemple, qu'ils sont coupables, qu'ils ont volé les deniers publics, mais on voit un autre côté à cela. Cela signifie donc que la façon dont nous sommes traités par le monde extérieur ne signifie pas que tout est noir, que tout n'est pas que les Grecs volent, que les Grecs sont paresseux, il y a un autre côté. Donc, c'est un stéréotype de dire que les Grecs sont paresseux, bien sûr que c'est un stéréotype, mais je veux dire que les gens de l'extérieur le voient aussi, ce n'est pas seulement la noirceur de cette période, il y a d'autres personnes qui ont vu un autre côté, et l'autre côté de la</p>	<p>Focus sur l'article d'opinion du <i>Monde</i> « Coupable n'est pas grec »</p> <p>Perception positive de l'article. Conviction qu'il y avait aussi des articles dans la presse française qui voyaient non seulement « la noirceur de cette période » mais aussi « l'autre côté de la Grèce »</p>

<p>Grèce. Ce n'est pas seulement ce que nous avons vécu à Angers de la part de certaines personnes qui nous étaient hostiles, que vous êtes paresseux, que vous volez, etc. Il y a l'autre partie qui apprécie la culture grecque, apprécie les racines de la Grèce, la démocratie...</p>	
<p>V :Est-ce que tu penses utiliser certains de ces articles pour enseigner certaines choses en classe ?</p>	
<p>A : Bien sûr, dans un débat peut-être. Je pense qu'il serait très intéressant de servir de motivation à une discussion politique par rapport à la crise financière en Grèce et aussi par rapport aux conséquences qui existent encore aujourd'hui, à la fois dans la partie psychologique, et dans la façon dont nous pensons, par rapport à... pour la Grèce, je suppose. Un beau débat entre deux, pour avoir une contradiction, un côté dit ceci, l'autre côté dit cela et il y a un débat. Au niveau B1-B2, je pourrais le faire. Je trouverais intéressant de voir tous les côtés, d'avoir deux groupes dans la classe et de noter les arguments d'un côté, de l'autre, et les sentiments peut-être, pourquoi pas. Dès le début, j'ai négligé de le dire, mais je m'occupe aussi de théâtre, c'est très important, et c'est parce que j'aime beaucoup le théâtre. Donc, un tel article pourrait être une motivation, pour faire un débat, même une dramatisation, mettre en place une table et nous pourrions jouer cela, exactement, c'est-à-dire, je peux penser à beaucoup de choses qui montrent cette contradiction de cette période. C'est tout pour moi...</p>	<p>Occasion pour organiser un débat en classe sur la crise économique en Grèce et ses conséquences psychologiques. Enregistrement des arguments et des sentiments d'un côté et de l'autre.</p> <p>Article idéal pour une mise en scène afin de montrer les contrastes de l'époque</p>
<p>V :Je vois des mains se lever, je vois M. et J.</p>	
<p>M : Ok, ce que je voulais dire c'est que tous, sinon tous, du moins un très grand pourcentage, de ces articles sont un peu agressifs, je dirais, sur la situation en Grèce et la façon dont ils présentent les</p>	<p>Perception que la grande partie d'articles, voire la totalité, sont agressifs à l'égard de la Grèce</p>

<p>choses, ils utilisent des mots et des expressions tellement lourdes et ils sont forts.</p> <p>Je m'en tiens aussi à l'article que A. a dit tout à l'heure, par rapport à la discussion qu'ils ont eue là-bas sur une île des Cyclades, oui, je comprends ce que A. veut dire, mais je voudrais dire qu'elle continue ce que dit la femme, elle ne se contente pas à dire que les Grecs ont donné la démocratie et la philosophie. L'Europe nous doit plus que de l'argent, elle nous doit quelque chose de plus et nous donne peu, je ne suis pas d'accord avec cela, parce que oui, chaque pays a quelque chose à donner en général dans son ensemble, mais néanmoins, oui, bien sûr, la démocratie, toutes ces valeurs, les droits de l'homme, mais ne restons pas derrière les étiquettes que les autres nous ont collées. Il serait bon que nous, ici et maintenant, puissions défendre toutes les choses que d'autres ont apportées et pour lesquelles nous sommes devenus connus.</p> <p>[...] Et j'allais apporter cet article en classe pour cette raison précise. Se rendre compte qu'il n'y a pas que nous et personne d'autre, qu'il y a d'autres personnes dans le monde, et d'autres peuples et d'autres personnalités et d'autres scientifiques et d'autres et d'autres qui nous ont fait des choses comparables. Chaque culture a contribué d'une manière ou d'une autre, alors oui, je me concentrerais sur cela.</p> <p>Et sur quoi d'autre je me concentrerais, je me concentrerais sur ce que nous... une telle malédiction, un tel pillage qui est ce qu'est cette chose... maintenant je vais vous dire où c'est. « Peurs », qui se trouve au-dessus de « Vérité sur la Grèce ». Il a dit malades, qu'est-ce que c'est ? ... Ça me choque vraiment, oui. Très agressif, très violent, je n'y trouve</p>	<p>Focus sur le même article du <i>Monde</i> que A. Mais perspective différente, plus négative</p> <p>Choix du même article pour l'enseignement en classe, mais à des fins différentes</p> <p>Focus sur un autre article du <i>Monde</i>, « Peurs » de Tahar Ben Jelloun</p>
---	--

<p>aucun argument, c'est-à-dire qu'il ne se concentre pas, il n'étaye pas, il ne me convainc de rien, il ne me caractérise pas et je n'aime pas quand quelque chose [inintelligible] est présenté comme une opinion et un point de vue. Dites « oui je pense que vous êtes untel, donnez-moi, documentez pourquoi, pour que je puisse suivre et lire l'article que vous avez écrit », donc oui à cela parce que ça me choque. Je veux dire, il me traite de tous les noms et il ne le documente même pas de quelle manière.</p>	<p>Avis très négatif sur l'article, « bashing » sans fondement</p>
<p>V :L'utiliserez-vous pour cela ou non ?</p>	
<p>M : Ceci?</p>	
<p>V :Oui, comme une excuse pour avoir une conversation comme celle dont on maintenant</p>	
<p>M : Oui, peut-être pour leur faire comprendre que tout ce que nous disons doit être basé sur quelque chose et ne pas parler sans savoir de quoi nous parlons. Oui, je pourrais le mettre pour qu'ils comprennent que tout ce que vous dites a un impact, donc il faut que ce soit bien structuré et qu'il y ait un argument dans ce que vous dites. Et ne pas simplement parler pour caractériser sans savoir pourquoi vous caractérisez l'autre personne. Oui, dans cette perspective, je pourrais faire une petite référence, mais pas une longue, car ça m'énerve.</p>	<p>Utilisation de l'article en classe pour enseigner que tout ce qu'on dit a un impact</p> <p>Facteur émotionnel. « Petite référence » en classe parce qu'elle était confuse par cet article</p>
<p>V : En fin de compte, ce facteur émotionnel et entièrement personnel joue un rôle, n'est-ce pas ?</p>	
<p>M : Pour n'importe qui, pour n'importe quel pays. Je veux dire, oui, il parle de « ma propre maison », mais je pense que partout où je vois ça, ça me dérange, ça me dérange. Dites, oui, dites que je suis là pour vous écouter, mais dites quelque chose qui a une substance, justifiez-le d'une manière ou d'une autre... sur quoi vous vous basez.</p>	<p>Réaction émotionnelle</p>
<p>V :Le contenu de ces passages il te</p>	

<p>touche de quelque manière que ce soit ?</p>	
<p>M : Non, je ne peux pas dire qu'une citation me fait changer ma vision du monde, cependant, surtout la citation avec la femme du diplomate m'a trouvée complètement opposée, elle m'a mise très en colère, j'ai ressenti une honte, j'ai ressenti de la colère, mais je n'ai pas été choquée par quoi que ce soit, parce que presque tout cela est connu. Je ne le considère pas comme absolu, dans le sens où nous pouvons l'entendre... tout. Chacun peut dire et exprimer ce qu'il veut. D'un autre côté, je considère que c'est une bonne occasion d'aller dans la classe en conjonction, de sorte que ce pluralisme puisse être vu et que nous puissions proposer et discuter quelque chose. En tant qu'éducateur, cependant, cela ne m'a pas changé. Je n'ai pas commencé à penser, « oh, parce qu'ils le pensaient, ils sont mauvais, je vais les détester maintenant ». Non. Je ne crois pas qu'une opinion et un point de vue puissent représenter un peuple entier. Ce n'est pas parce qu'un journaliste a dit quelque chose qu'il représente le peuple qui... le pays d'où il vient</p>	<p>Pas influencée en tant qu'enseignante par le premier article du <i>Monde</i> (« Coupable n'est pas grec »). Conviction que l'opinion d'un journaliste ne représente pas une nation entière</p>
<p>J : Ce que M. a dit est exactement, exactement ce que j'allais dire, donc nous gagnons du temps parce que j'allais dire exactement les mêmes choses. Bien joué M, bien. Je passe à autre chose, je dis juste une phrase de plus sur cette chose que la folle, et ça m'énerve, la femme du diplomate a répondu, c'est exactement là que réside le fait qu'en tant que pays nous ne passons pas à autre chose. Parce que nous avons toujours cette vision que lorsque les autres étaient dans les arbres, nous avions la civilisation et les conneries.</p>	<p>Focus sur le même article du <i>Monde</i> (« Coupable n'est pas grec »)</p> <p>Avis négatif sur le comportement de la protagoniste dans l'extrait de l'article « Coupable n'est pas grec »</p>
<p>M : Quand les autres avaient la civilisation, nous étions dans les</p>	



<p>bananiers à manger des bananes et à faire les singes. Lorsque nous aurons compris cela, nous pourrions aller de l'avant.</p>	
<p>J : Oui. Il s'agit d'une chose que je considère comme une terrible, comment dire, insulte (sic) à beaucoup d'autres peuples et je ne vais pas m'y attarder. Et bien fait à celui que vous avez dit qui lui dit qu'elle est nationaliste, elle est vraiment nationaliste. Et je me tiens maintenant sur un autre article, qui m'a ému, follement, parce que, j'aime beaucoup Tahar Ben Jelloun et il a compris et je vois quand il a été écrit, donc il a compris et commenté en 2010 qu'on parle de « structures malsaines », « maisons en bois vernis de l'extérieur et pourri de l'intérieur » (sic). Cela montre donc que cet État est malade et qu'il est malade de ses structures et non de ses habitants. Il ne sépare pas beaucoup l'un de l'autre, mais j'ai aimé le point de vue qu'il exprime.</p>	<p>Focus sur le même article du <i>Monde</i> de Tahar Ben Jelloun (« Peurs »). Mais un point de vue différent de M., plus positif, malgré le fait qu'il ne sépare pas l'État corrompu des habitants corrompus</p>
<p>V :Ça pourrait être une bonne excuse pour avoir une conversation et dire à la classe...</p>	
<p>J : Absolument</p>	
<p>V :Et faire la distinction entre un citoyen corrompu et un autre État corrompu...</p>	
<p>J : Un État, qui est, qui est... alors ne disons pas que ce sont les Grecs qui élisent leurs gouvernements, oui c'est, c'est dans une certaine mesure, mais ce n'est pas si simple que ça. Donc c'est ça que j'aime beaucoup, j'aime, les 2-3 articles que j'ai vu dans le <i>Monde</i> et ils m'expriment beaucoup, parce qu'ils vont un peu plus loin, que ce qui s'est passé en Grèce est quelque chose qui s'est réellement passé et qui n'est pas si unidimensionnel. C'est-à-dire que ce n'est pas que, les Grecs ont tout fait de travers, ça va exactement à ce niveau-là, comme le dit Tahar Ben Jelloun, que ce sont essentiellement de mauvais</p>	<p>Croyance que les articles du <i>Monde</i> abordent la crise grecque sous plusieurs aspects</p>

<p>gouvernements qui ont géré l'argent de l'UE depuis '81 et plus de la manière dont ils l'ont géré. Je ne veux pas entrer dans les détails car le temps a passé. Je pense que ce que je ferais avec tout cela serait simplement de mettre en place dans mes cours des points de réflexion par les élèves qui devraient les commenter avec des mots clés, et toutes les choses qui en découlent ici. Pour moi, c'est très important. Tout cela pour les différentes raisons qui me semblent importantes. D'autres me mettent en colère avec d'autres je suis d'accord, mais ce genre de choses n'a pas vraiment d'importance... Et ça me met un peu en colère le « Capitaine sans charisme », ça me met aussi un peu en colère parce que donc, c'est un peu simplifié, et je ne suis pas d'accord avec ça, Papandréou a eu une patate chaude dans les mains à ce moment-là et il a dû la gérer. Quoi qu'il en soit, avec le recul, vous dites beaucoup de choses. J'utiliserais donc tous ces éléments de manière très éducative, ils sont tous parfaits et très bien choisis.</p>	<p>Utilisation des articles dans la classe : points de réflexion par les élèves qui devraient commenter par des mots clés</p> <p>Réaction émotionnelle à certains articles (colère)</p> <p>Utilisation de tous les articles de l'échantillon malgré la colère</p>
<p>V :Le contenu de ces citations te touche-t-il ?</p>	
<p>J : Cela ne m'affecte en aucune façon, cela ne m'affecte en aucune façon, ni négativement ni positivement. Mais cela m'ouvre les yeux sur la façon dont nous sommes perçus. Et c'est très important. C'est-à-dire que nous pensons que notre façon de penser est en quelque sorte la façon dont les autres doivent comprendre le statut de la Grèce. Les autres le comprennent différemment, donc pour moi c'est très important de la part de la presse. Je vois donc un autre point de vue, qui est nécessaire pour quelqu'un qui est</p>	<p>Aucune influence par les articles, ni négative ni positive</p> <p>Opportunité de voir comment nous voient les Français</p>

<p>impliqué dans ces choses. C'est-à-dire, je le vois de l'extérieur, comment les Français nous voient.</p> <p>Je ne suis pas non plus en colère, je suis plus en colère contre cette vision que nous sommes le peuple élu, la femme grecque là, que je ne le suis contre ce que disent les Français. Et je ne pense pas que ce soit particulièrement... Je n'ai rien considéré dans les citations que vous avez qui soit agressif envers la Grèce.</p> <p>Ils ont juste mis les choses, du moins ces citations, je ne connais pas d'autres, dans une bonne position, que c'est une chose pour les gouvernements qui ont signé les mémorandums et une autre pour les gens, ce qu'ils souffrent de cette situation.</p> <p>Cela ne fait que renforcer ma conviction que les Français sont un peuple amical à notre égard. Laissons leur leadership, je ne parle pas de leur leadership, ni de celui de la Grèce, ni de celui de la France. C'est ce que tous ces trucs que je lis m'apportent. Et que nous voulons la Grèce... disons que c'est quelque chose qui crée un... pour moi personnellement, parce que je suis très attaché à la partie européenne, à l'UE, même si c'est comme ça, ça crée une confiance que nous sommes dans cette Union. Qu'ils nous veulent dans cette union. Je suppose qu'ils nous veulent plus, je suppose... les Français nous veulent plus dans l'Union que les Grecs ne veulent être dans l'Union, je le comprends.</p>	<p>Perception qu'aucun des extraits n'est agressif envers la Grèce</p> <p>Conviction que les extraits mettent les choses en place</p> <p>Renforcement de la conviction que les Français sont amicaux envers les Grecs</p> <p>Sensation que les Français veulent que les Grecs fassent partie de l'UE plus que les Grecs eux-mêmes</p>
<p>V : Pourquoi tu dis cela?</p>	
<p>J : Parce que généralement les Grecs, ce n'est probablement pas très bon de généraliser, mais il y a un grand nombre de compatriotes qui pensent que l'Union est l'oncle d'Amérique qui ouvre le sac et donne de l'argent. En fait, ils considèrent l'UE comme un financier.</p>	<p>Perception que grand nombre de « compatriotes » estiment que l'UE nous est redevable pour lui avoir donné les lumières de la civilisation. Ils voient l'UE comme « l'oncle d'Amérique qui ouvre le sac et donne de l'argent » parce que « nous leur donnons nos lumières,</p>

<p>En tant que bon client pour nos hôtels, pour notre tourisme, etc. C'est-à-dire qu'ils ne comprennent pas que l'Union est aussi quelque chose à laquelle il faut donner comme on reçoit. Le peuple grec ne l'a pas encore compris dans une large mesure, mais c'est maintenant un grand débat parce qu'il ne l'a pas compris. Et je pense que c'est ce qu'ils pensent, que nous prenons l'argent de l'UE, nous leur donnons nos lumières, pour ainsi dire, Socrate et Euripide. Et nous... c'est pourquoi ils doivent nous donner de l'argent. Je le dis de manière un peu schématique parce que c'est la perception qui prévaut généralement. Je ne sais pas si je te répons...</p>	<p>Socrate et Euripide ».</p>
<p>V :N., t'as levé la main</p>	
<p>N : Les deux articles sur lesquels je veux m'attarder sont ce dont J. et M. ont parlé avec « Coupable n'est pas grec », je ne veux pas répéter ce qu'elles ont dit, je suis d'accord avec elles. Et je pense que beaucoup d'entre nous se reposent, beaucoup de Grecs disent juste, ce qu'ils ont dit, parce que nous avons apporté la démocratie, parce que nous avons une grande civilisation, cela signifie que tout le monde nous est redevable et je suis d'accord avec M. et J. Et l'autre chose que je voulais dire, l'autre article était « Peurs » qui a été mentionné à nouveau, oui, mais il m'a fait... Oui c'est très réactionnaire, je suis d'accord, mais la deuxième ligne qui dit maisons en bois vernis de l'extérieur etc, quand j'ai vu ça, c'est comme ça que nous apparaissions à l'extérieur, et je pense que de l'extérieur, nous avons l'air d'être le pays idéal, le temps incroyable, la nourriture, tout ça, tout le monde veut venir en Grèce, pour les vacances et tout ça, et j'entends beaucoup mes étudiants ici, ils ne comprennent pas pourquoi je suis venu en Angleterre, ils n'en ont aucune</p>	<p>Focus de N. également sur les articles du <i>Monde</i> « Coupable n'est pas grec » et « Peurs » de Tahar Ben Jelloun</p> <p>Avis en accord avec J et M sur l'article « Coupable n'est pas grec » : que le monde nous est redevable parce que nous avons apporté la démocratie</p> <p>D'avis que « Peurs » est réactionnaire, mais correspond à l'image de la Grèce en tant que destination de vacances idéale à l'étranger. Vernis de l'extérieur pourrie de l'intérieur</p>

<p>idée[...]</p> <p>Dans leur esprit, ils ont des plages, des îles, du beau temps et de la bonne nourriture, c'est ce qu'ils ont en tête. Et c'est vernis, il est dit dans l'article mais pourris à l'intérieur. C'est à ça que ça ressemble pour moi.</p> <p>Et je les apporterais certainement en classe. Peut-être pas dans un cours d'anglais. Dans un cours de grec pour... Peut-être que j'apporterais ce cas particulier à un cours d'anglais et que je leur expliquerais pourquoi je suis ici et pourquoi je ne suis pas dans mon pays. Et peut-être qu'ils comprendraient qu'il y a plus de choses, il n'y a pas que l'externe, il y a les facteurs internes qui rendent la vie en Grèce très difficile.</p> <p>Oui, pour le débat, j'amènerais définitivement ces articles à un niveau... quand les étudiants ont un certain niveau de langue, et je trouve ça très intéressant. Ce sont les deux que je voulais, ces deux choses m'ont frappé.</p>	<p>Utilisation de l'article « Peurs » afin de montrer que certains facteurs rendent la vie en Grèce très difficile</p>
<p>V :Le contenu de ces passages te touche-t-il de quelque manière que ce soit?</p>	
<p>N : En tant qu'enseignant, si je pense à la recherche de textes pour parler à mes élèves en classe, pour que nous ayons besoin d'un texte à discuter, non, si je pense à la recherche de quelque chose à utiliser comme outil en classe. Et en tant que Grec... je dois dire aussi que non. Je n'ai jamais été un très... je n'ai jamais été un très... fanatique patriotique et des choses comme ça et en général... même les textes qui sont très négatifs, je vois les raisons pour lesquelles ils parlent de... je comprends pourquoi ils disent ces choses. Évidemment, je sais qu'ils ne sont pas... même s'ils disent... qu'ils généralisent, je sais qu'il ne s'agit pas de moi, parce que je sais pour moi et ma famille que nous ne... et nous payons nos impôts et tout et nous ne sommes</p>	<p>Pas influencée par les articles, ni en tant que professeure, ni en tant que Grecque, car ils ne sont pas adressés à elle</p> <p>Elle voit les raisons pour lesquelles quelques articles sont négatifs pour la Grèce. Elle n'est pas offensée, même s'ils généralisent, parce qu'elle sait qu'il ne s'agit pas d'elle</p>

<p>pas... nous n'essayons pas de nous en sortir avec ces choses, nous avons travaillé honnêtement et tout et je sais que ce n'est pas dirigé contre moi personnellement. Donc ça ne m'affecte pas parce que je sais que ce n'est pas dirigé contre moi. Et en tant qu'enseignant, encore une fois, cela ne m'affecte pas parce que c'est quelque chose qu'ils savent... Et mes élèves connaissent cette image que les gens à l'étranger ont de nous et nous pouvons en parler, mais je vois cela comme un outil en tant qu'enseignant, quelque chose que nous pouvons utiliser la langue, la langue française dans la classe et en parler, et aussi pour voir comment les étrangers nous voient. Et en tant que Grecque, cela ne me touche pas personnellement parce que c'est une généralisation, elle parle des Grecs en général, je ne suis pas dans la catégorie des personnes qu'elle décrit, donc je ne le prends pas personnellement. C'est quelque chose que je n'aime évidemment pas. C'est mauvais et je n'ai pas... pour vous dire la vérité, je n'ai pas... personnellement, je n'ai pas ressenti, disons, comment... le racisme en tant que femme grecque à l'étranger. Pas quand j'étais en France, pas quand j'étais en Angleterre, maintenant que je suis en Angleterre.</p>	<p>Croyance que ses élèves connaissent l'image que les gens à l'étranger ont des Grecs et que ces articles peuvent être utilisés dans la classe pour en discuter</p> <p>Elle n'aime pas ce qu'on écrit à l'étranger des Grecs mais note qu'elle n'a jamais été victime de comportements racistes ni en France ni en Angleterre</p>
<p>V : Bien... Une question m'est venue à l'esprit. T'as une expérience, tu es là depuis 4 ans. Je suppose qu'en Angleterre, l'État doit avoir des problèmes aussi. Pouvais-tu imaginer que des journalistes grecs écrivent de cette manière sur l'Angleterre et ses problèmes et s'élèvent contre l'État anglais ?</p>	
<p>N : La vérité est... question très intéressante. Je ne sais pas du tout... je suppose que je ne... je ne sais pas, je n'ai pas vu ça, je n'ai vu personne, je veux</p>	

<p>dire que je suis dans un groupe de Grecs sur Facebook, je suis ce que les Grecs disent de l'Angleterre, évidemment on parle, on commente les problèmes qui existent, mais je n'ai pas vu de journalistes grecs parler de l'Angleterre comme les journalistes parlent dans les textes que tu nous a envoyés. Il y a évidemment beaucoup de problèmes et je l'ai vu. Et dans l'éducation. Bien que j'aie beaucoup pleuré sur l'éducation lorsque j'étais en Grèce, les choses sont loin d'être idéales ici. Pas du tout. Ils ont beaucoup de problèmes, mais je n'ai vu aucun Grec commenter, je ne sais pas, les problèmes d'éducation en Angleterre. Personne. Je ne l'ai jamais vu. Je n'avais aucune idée des problèmes qui existaient dans l'éducation ici. Je lis évidemment des articles, mais la plupart des articles que je lis sont écrits par des Anglais qui parlent de l'Angleterre. Je n'ai jamais vu les journalistes grecs commenter à ce point, être si... agressifs et tout ça envers l'Angleterre. Il est intéressant de constater que tout le monde commente la Grèce pour ses aspects négatifs, puis que vous vous rendez dans le pays qui commente la Grèce pour ses aspects négatifs et que vous voyez tous les aspects négatifs de ce pays.</p>	<p>Pas vu des journalistes grecs parler de l'Angleterre comme les journalistes parlent dans les extraits présentés</p> <p>Je n'ai vu aucun Grec commenter les problèmes d'éducation en Angleterre. Personne. Je ne l'ai jamais vu. Je n'avais aucune idée des problèmes qui existaient dans l'éducation ici</p>
<p>V :J. t'as commencé à dire quelque chose avant que je pose la question...</p>	
<p>JM : Oui... j'ai souvent ressenti cette... accusée... tu sais, comment on dit... accusée...</p>	
<p>V :D'être accusé</p>	
<p>JM : D'être accusé, oui, peut-être... Eh bien, c'est votre faute, vous les Grecs, vous faites tout ça. La presse, je suppose, a joué un très grand rôle dans cette affaire [...] Ils accusent le citoyen ordinaire qui oui ok, c'est aussi un peu la mentalité que nous sommes un peu... Mais ok, en fait</p>	<p>Sensation d'être accusé. La presse a joué un grand rôle dans la création de cette sensation</p> <p>Autostéréotype. C'est le système qui te pousse à l'illégalité pour pouvoir joindre les deux bouts</p>

<p>pas la mentalité, le système que J. a dit, qui fait... disons parfois qu'on ne peut pas être correctes sinon on ne peut pas s'en sortir autrement, au niveau des cours particuliers, au niveau de certaines entreprises, à cet égard. Bien que certaines personnes puissent vouloir être correctes... Que... Je veux dire, je suis d'accord avec ce que J. a dit... Mais ce sont surtout les politiciens qui les font tout ça le plus... Quand ils [les Français] lisent des journaux qui dénoncent toute une nation, les Grecs qui sont comme ci, comme ça... Je ne sais pas, ça a peut-être joué un rôle dans la formation de l'opinion publique, de ce point de vue-là je dis. Surtout <i>Le Monde</i>...</p>	<p>C'est la faute des politiciens</p> <p>Rôle de la presse française dans la formation d'une opinion publique négative de la Grèce</p>
<p>V : Parmi les extraits donc que t'as vus, lequel t'a semblé le plus intéressant et pour quelles raisons ?</p>	
<p>JM : Qu'est-ce qui m'a frappé dans tout ça ? Ce qui m'a beaucoup frappé, c'est ce qu'a écrit le poète Tahar Ben Jelloun, qui est en fait bien connu... Je veux dire, je l'ai vu dans divers...</p>	<p>Frappée par l'extrait de Tahar Ben Jelloun</p>
<p>V : Auteur connu</p>	
<p>JM : Très connu, oui, et prendre, disons... une si mauvaise position. C'est que nous sommes pourris de l'intérieur et que tout le système... Je veux dire... Je ne sais pas, je l'ai vu un peu comme une accusation... Les pays malades... Que nous sommes des pays malades... Nous ne sommes pas en bonne santé... Nous n'avons pas de systèmes sains... D'accord, d'accord, un peu absolu... Je ne sais pas... Ça m'a frappé... Et quoi d'autre... Des premiers, ce que disait... « L'Europe à l'épreuve du malheur grec », que c'est la faute de la Grèce pour toute l'Europe, qu'elle est mise en pièces, donc j'ai eu l'impression que de certains articles... Les Grecs qui ont triché les comptes... Je pense que ça prend beaucoup de position contre <i>Le</i></p>	<p>Sensation d'accusation par l'article de Tahar Ben Jelloun</p> <p>Sensation d'accusation par l'article d'Alain-Gérard Slama</p> <p>D'avis que <i>Le Monde</i> et <i>Les Échos</i> prennent position contre la Grèce</p>



<p>Monde et Les Échos, je ne sais pas... J'ai eu cette impression.... Un peu le truc de « Coupable n'est pas grec » et celui du « vous nous êtes redevables au final parce qu'on vous a donné la démocratie la philosophie... », ouais ok, mais ça le dit d'une certaine manière, du style que les Grecs croient que tous doivent leur être redevables. Ainsi, même ce qui est censé sortir quelque chose de plus positif, d'un autre côté, est indirectement une belle accusation aussi. Tu vois ce que je veux dire ?</p>	<p>Sensation d'accusation aussi par l'article « Coupable n'est pas grec »</p>
<p>V : Absolument. Tu penses que cette image de la Grèce vient de ces citations ?</p>	
<p>JM : Oui. L'image que les Français ont de la Grèce... Oui, oui...</p>	
<p>V :: Leur contenu te touche-t-il ?</p>	
<p>JM : Non. Je veux dire, comment dire... Peut-être dans une certaine mesure, mais pas complètement, je veux dire que je ne... je ne m'attends pas à tirer certaines conclusions seulement par la presse ou les médias, mais certainement, dans une certaine mesure, on les prend en compte.</p>	<p>Ne tire pas ses conclusions seulement par la presse ou les médias, mais on les prend en compte</p>
<p>V : Pourquoi cela ne t'affecte-t-il pas ?</p>	
<p>JM : Pourquoi... Parce que j'essaie généralement de regarder les choses un peu plus globalement, de ne pas être influencé par un... dans une certaine mesure, je prends ce qu'ils disent, mais cela ne veut pas dire que c'est tout ce que je vais lire pour avoir une vision complète de quelque chose, juste à partir des médias... Je veux dire, d'accord, je préfère avoir ma propre opinion qui sera façonnée par diverses, diverses choses, qui est principalement... l'expérience d'un peuple de première main et pas seulement lire ce que les médias disent qui ne reflète pas tous les gens...</p>	<p>Pas influencée par les articles. Préfère de vivre dans un pays étranger pour se faire une opinion d'un peuple</p>
<p>V : Oui... Envisagerais-tu d'utiliser l'un de ces articles en classe pour atteindre un objectif ?</p>	
<p>JM : Il y a pas mal de (citations) que je</p>	

<p>pourrais utiliser. Celui qui m'a fait une si mauvaise impression, concernant ce poète, Tahar Ben Jelloun pour les « Peurs », je pourrais l'utiliser... Pour Papandréou je ne l'utiliserais pas parce que c'est trop vers une seule personne. J'utiliserais ce « Coupable n'est pas grec » pour leur point de vue en général sur la culture et comment... le point de vue des Grecs, la position qu'ils prennent en général...</p>	
<p>V :H?</p>	
<p>H : Oui, je voulais dire qu'en lisant tous ces articles, personnellement, en tant que H., je pense qu'il devrait y avoir une presse libre, afin que chaque journaliste ou chaque écrivain puisse exprimer son opinion. A partir de là, la façon dont on le perçoit est une autre histoire. En tant que femme grecque, je suis évidemment offensée. Et je suis aussi offensé parce que je pense que je viens d'une famille très honnête qui a payé ses impôts et continue à le faire et j'ai aussi un chemin très honnête, donc je suis définitivement offensé par tout cela et je suis d'accord avec N. que je comprends son chemin et ainsi de suite et j'ai vécu à l'extérieur, j'ai lutté, j'ai eu des moments difficiles donc d'une certaine manière tout cela me dérange un peu, mais tout cela ne m'affecte pas en tant qu'enseignant.</p> <p>[...] Maintenant, en ce qui concerne certains articles spécifiques, Papandreou, disons, sans être de l'idéologie politique de ce parti en particulier, nous pouvons dire qu'en France, sous la présidence de Sarkozy, parce que c'est sous la présidence de Sarkozy que tout cela s'est produit, et à cette époque il y avait un incident entre Sarkozy et Papandreou, qu'il l'avait mis à la chaise?...</p>	<p>Pour la liberté de la presse</p> <p>Sensation d'être offensée en tant que Grecque mais pas influencée en tant qu'enseignante</p>
<p>V :Je crois que Sarkozy est monté sur la table à Cannes</p>	

H : Oui oui oui oui. Exactement. Quand on regarde les faits, on voit que Sarkozy est l'un des hommes politiques les plus corrompus de France, disons, avec une peine de prison... Je veux dire, comment peut-on parler si on ne se regarde pas soi-même. Ce qu'on dit, c'est qu'il faut d'abord que les Grecs se regardent eux-mêmes, mais qu'il faut aussi parler de ce que les autres ont fait. Il faudrait faire de même pour les Français. C'est-à-dire, quand vous avez Sarkozy, comment vous parlez, disons. Et cela s'applique à tous les pays, à toutes les nations. Maintenant, en ce qui concerne Jelloun. Personnellement, je ne le trouve pas si... Pourris, oui pourris. Mais pourrie mais toute l'Europe pourrie. Et certainement pourris en interne, c'est-à-dire, c'est un fait qu'il y a de la corruption en Grèce, clairement, il y en a eu au fil des ans. N'existe-t-il pas dans les autres pays européens ? Aux États-Unis, elle n'existe pas ? Où n'y a-t-il pas de corruption ? Et en fait il a écrit et c'est ce que je ferais dans ma classe personnellement, je prendrais cela de Jelloun, et je prendrais le petit livre que j'ai ici, très connu, « Racisme expliqué à ma fille ».... Dans un passage, il parle des étrangers en général... « Pour désigner les autres il utilisera des termes hideux, insultants, par exemple il appellera un Arabe bougnoule, raton, bicon, melon un Italien rital, macaroni, un juif un noir nègre etc.... jusqu'à la page 65 qui finit par dire qu'ainsi le parti appelé FN qui est un parti raciste a collé sur tous les murs de France des affiches où il était écrit 3 millions de chômeurs, 3 millions d'immigrés en trop, tu sais 1 Français sur 5 est d'origine étrangère » etc. etc. et analyse le racisme par rapport aux immigrés et comment la France traite certains des peuples qui y vivent un peu de façon

Sarkozy est un des hommes le plus corrompus en France. Il faut que tous fassent leur propre autocritique avant de blâmer un autre

En partie d'accord avec l'article de Tahar Ben Jelloun. Pourris en Grèce mais pourrie toute l'Europe. La corruption en Grèce mais aussi partout

Sur la base de l'article de Jelloun, enseigner en classe un passage de son livre « Le racisme expliqué à ma fille » afin de montrer qu'il y a de la corruption

<p>pourrie je dirais peut-être. Donc ce passage là pour moi, très bien, il y a effectivement de la corruption, mais peut-être que nous ne sommes pas les seuls.</p> <p>Et aussi le peuple grec, ne revenons pas sur la belle chose que Papandreou a dit, l'autre, qui a dit que les Grecs sont corrompus. Tous les Grecs sont-ils corrompus ? C'est la question, je n'ai rien d'autre à dire.</p>	<p>partout</p> <p>Pas besoin de revenir à ce que Papandréou a dit, que les Grecs sont corrompus</p>
---	---



Tableau 3 : Codes et extraits			
<b>Forte influence d'un membre de famille et/ou d'un professeur sur la décision d'apprendre le français</b>	<b>Amour de la langue française</b>	<b>Autres facteurs qui ont conduit au choix d'enseigner le français</b>	<b>Volonté d'enseigner dès un jeune âge – Sentiment que la transmission de ses connaissances sur une culture à une autre personne est une mission noble</b>
<p>JM : J'ai choisi le français parce que c'était une deuxième langue maternelle et je voulais choisir quelque chose de facile [...]</p> <p>A : J'ai été essentiellement attirée dans tout cela par mon grand-père d'abord parce qu'il avait de grandes influences de la langue française et ensuite avec mon professeur.</p> <p>M : J'ai toujours été attirée par le différent, le nouveau, l'inconnu, car ma mère vient de Bulgarie, même si <math>\frac{3}{4}</math> de sa vie jusqu'à présent elle a été en Grèce, j'y vais depuis que je suis jeune, donc ce différent, ce... quelque chose de nouveau, comment fonctionnent les</p>	<p>A : [...] cette élégance que la langue française dégageait, combinée à tout ce qui l'entoure et son élément historique et tout, était quelque chose qui me fascinait beaucoup.</p> <p>M : [...] l'anglais m'a toujours laissé froidement indifférente, le français m'avait fasciné.</p> <p>J : J'écoute avec beaucoup d'intérêt, quelque part... quelque part les motivations que nous avons toutes convergent et elles convergent vers ceci : que le français est définitivement la langue que nous aimons beaucoup.</p>	<p>N: Moi, j'aimais plus l'anglais, la vérité est depuis... depuis le début. Mais aux Panhelléniques, l'anglais était... l'anglais était... je ne me souviens même pas combien de crédits il fallait... 20 000 quelque chose, il n'y avait aucune chance que je sois acceptée et le français était mon deuxième choix, ce que j'aime, mais j'aime juste un peu plus l'anglais.</p> <p>Et je suis entrée à la fac française, j'ai fini, et puis j'ai décidé de faire, parce que j'avais fait du français, j'ai décidé de travailler comme professeure de français. Plus tard, oui, j'ai repris l'anglais en me qualifiant à la fac</p>	<p>JM : Ce n'était pas comme ça, parce que je l'avais dans ma tête différemment, mais en général je voulais... enseigner dès que j'étais jeune. Je veux dire que je me souviens enseigner le grec à des enfants africains en Afrique parce que j'aimais enseigner d'autres langues à d'autres personnes et j'ai toujours pensé que c'était quelque chose de noble (sic). [...] Ouais, je veux dire être capable de transmettre son opinion à quelqu'un et la culture, une autre culture, pas nécessairement le français était généralement ce que j'avais à l'esprit, mais le français était parce que c'était quelque</p>

<p>différentes cultures, tout ça, m'a toujours intrigué. [...] je savais comment aborder une culture différente, je n'avais pas peur d' « y entrer », je ne la voyais pas comme quelque chose de lointain à cause des frictions que j'avais avec un autre deuxième pays, la langue, la culture et tout ça. J'avais d'excellents professeurs à l'Institut français quand j'y allais et je pense que c'est une motivation, parce que vous voulez aller dans ce que vous voyez se produire et s'ils sont vos modèles, d'une certaine manière c'est... ça compte comme une raison pour vous de faire de même.</p> <p>H : Je suis la fille d'un enseignant, c'était une évidence, je pense, de la part d'un professeur très fort... Très inspiré par son parcours, ses histoires, je vis à l'école avec lui depuis que je suis</p>		<p>anglaise, et maintenant je suis professeure de français en Angleterre. Je fais donc le métier que j'ai étudié à l'origine, mais l'anglais est ma langue principale...</p>	<p>chose qui m'était plus familier et je pouvais le transmettre plus facilement, dans ce sens... C'est comme s'ouvrir à un autre monde, comme se changer soi-même, comme ouvrir une fenêtre sur un autre état d'esprit, sur une autre façon de penser et ça, pour moi, c'est... c'est... la richesse (sic), la richesse, oui ?</p> <p>A : [...] j'ai ressenti le besoin de découvrir une autre culture, une autre civilisation [...] je savais que je voulais être dans l'éducation de toute façon. C'est ce que j'avais décidé. [...] Oui, dès le plus jeune âge. J'ai vraiment aimé transmettre des connaissances, voir... voir les interactions des étudiants...</p> <p>M : Si l'on ajoute à cela le fait que j'aime analyser les choses, communiquer, expliquer les choses, j'aime savoir que quelqu'un a appris</p>
---	--	--	--

<p>         tout petite. [...]                   Un professeur très,                   très combatif qui,                   jusqu'à                   aujourd'hui,                   m'inspire et c'était                   une évidence que                   je choisisse une                   telle voie. Quant                   au français, c'était                   son choix (rires)                   d'apprendre le                   français, dès l'âge                   de 3-4 ans quand                   j'étais enfant.       </p>			<p>         quelque chose de                   moi, ces deux                   facteurs se sont                   mariés et je suis                   devenu                   professeure de                   français. [...]                   J'essaie toujours                   de leur transmettre                   l'expérience, peu                   importe la langue                   que j'enseigne,                   toujours.                   J : Depuis que                   j'avais 14 ans, je                   savais deux                   choses, je savais                   une chose : que je                   voulais enseigner,                   c'est-à-dire que je                   savais que c'était                   ce que je voulais                   faire, c'était clair,                   je ne pensais                   même pas à autre                   chose. [...]                   J'ai donc choisi de                   faire des langues,                   des langues en                   général, et j'ai                   choisi d'enseigner                   le français, parce                   que j'avais                   l'impression que la                   partie la plus                   dynamique de                   l'éducation était                   cette partie                   dynamique que                   l'on trouve quand                   on enseigne des                   langues, ou quand                   on est enseigné.                   N : Moi aussi je                   voulais être                   enseignante dès       </p>
---	--	--	--



			<p>mon plus jeune âge, il ne m'est jamais venu à l'esprit de faire autre chose. Dès l'école primaire, en 6e année, je savais que je voulais enseigner. Ensuite, au lycée, quand j'étais au collège, j'avais une philologue très, très, géniale, et elle m'a surtout donné envie de devenir professeur, de vouloir être professeur [...] Et j'aime vraiment ça... voir comment toutes les langues sont liées, comment on peut apprendre une langue en ayant une autre.</p>
<p><b>Rôle joué par l'influence des principes de la République et de la Révolution française, dans la création de représentations positives de la langue et de la culture françaises chez les parents des futurs enseignants</b></p>	<p><b>Attitudes négatives des Français à l'égard des Grecs</b></p>	<p><b>Attitudes positives des Français envers les Grecs</b></p>	<p><b>Actes discriminatoires</b></p>
<p>H : [...] je prenais des cours de français dès l'âge de 4 ans quand j'étais enfant et de</p>	<p>H : Je pense que les Français avaient une approche à l'époque qui était,</p>	<p>Mais en même temps, il y a effectivement beaucoup, beaucoup d'amis</p>	<p>H : Mais je n'oublierai pas que nous sommes allés dans un bar très, très sympa, je</p>

<p>toute façon, mes parents étaient très inspirés par les principes de la République, la République française, la Révolution française, la culture française, surtout mon père et ainsi de suite, donc vraiment, ils m'ont tourné vers ça et c'était un peu une évidence pour moi que tout ce cours suivrait, c'est-à-dire.... Je n'aurais jamais pu m'imaginer à 18 ans sans la France, la langue française, ou toutes les choses de toute façon que j'avais depuis que j'étais petite [...]</p> <p>J : Je peux vous montrer quelque chose ?</p> <p>V : Oui bien sûr. J nous montre la Déclaration des droits de l'Homme dans un cadre.</p> <p>J : C'est le cadeau que mon père m'a fait quand j'ai eu mon diplôme. Mon père était électricien (elle a les larmes aux yeux en le disant).</p>	<p>disons, négative.</p> <p>JM : V, puis-je dire quelque chose à propos de ce que vous disiez sur les schémas stéréotypés ?</p> <p>V : Bien sûr, pourquoi tu demandes ?</p> <p>JM : A propos de la crise économique, je l'ai ressentie très fortement lorsque nous sommes allés en France également. La première chose qui vient à l'esprit quand on dit qu'on est grec, c'est « Oh, vous avez la crise ». « Oh, que vous ne payez pas les impôts ». Et aussi, il y avait aussi la mentalité, « Oh, nous sommes paresseux ». J'ai beaucoup senti cela en Belgique aussi, en 2009-2010, lorsque j'ai fait mon Erasmus. Je travaillais comme étudiant à l'université, dans le restaurant, et les Flamands avaient une vision très, très négative des Grecs. Ils avaient des préjugés contre moi, pensant que</p>	<p>de la Grèce en France. C'est un fait.</p> <p>J : J'ai le sentiment que les Français avec la crise économique se sont différenciés des autres peuples, disons des Allemands, par exemple, des Anglais, etc. Ils nous ont vu avec sympathie. Je lis la presse tout le temps. Donc j'ai vu que, ok, plus la presse de gauche, pas tellement la presse de droite, mais plus la presse de gauche a vu un pays qui saigne [...] Un autre élément que je voudrais vous rappeler est que les Français ont donné au génocide des Arméniens et des Pontiens la valeur qu'il méritait. C'est quelque chose qui a renforcé nos liens. D'autres peuples ne l'ont pas fait. Ils l'ont fait pour des raisons économiques peut-être. Mais pour nous, c'est quelque chose qui nous fait nous sentir amis et solidaires de ce</p>	<p>pense dans l'après-midi, après l'université, toi, moi et S. où dans ce bar de toute façon nous commençons à parler au serveur et il dit : « D'où venez-vous ? ». On dit : « De Grèce ». Et il y a eu un très bon dialogue là-dessus : « Vous êtes Grecs, qu'est-ce qu'on... »</p> <p>Avait-il montré sa poche ? « Vous n'avez pas à payer », a-t-il dit.</p> <p>A : Wow, H, ça m'est arrivée la même chose à Angers l'année suivante, la même chose. C'était peut-être le même bar, je ne sais pas. Mais même histoire, il m'a dit la même chose.</p> <p>H : Il avait également mentionné directement la relation entre l'Église et l'État en Grèce, le fait qu'on paie, je n'oublierai jamais les prêtres, ceci et cela, et qu'on ne paye pas nos impôts. Quelque chose que je, dans toutes les années</p>
--	--	--	--

	<p>je ne ferais pas bien le travail et que je n'étais pas un robot comme eux. Parce que je suis grecque et parce que nous avons appris à ne pas travailler et que nous sommes paresseux. Il y avait un peu de ça.</p>	<p>peuple.[...] Les Allemands, disons, avaient une approche différente. Et ils ont une approche différente, n'est-ce pas ? Les Allemands pensent que nous dansons toute la journée, buvons du tsipouro et de la bière et ne travaillons pas. Les Français n'ont pas cette impression. Je l'ai vu quand j'étais à Angers. À Angers, ils nous ont vus avec un respect et une appréciation. Ils ont compris que nous ne sommes pas les paresseux qu'ils disent. Alors que les Allemands pensent que nous sommes paresseux. A : Ce n'est pas seulement ce que nous avons vécu à Angers de la part de certaines personnes qui nous étaient hostiles, que vous êtes paresseux, que vous volez, etc.</p>	<p>de mon parcours... Je veux dire... Toutes les années... Parce que de '11 à '22, aller-retour France-Grèce, ça me hantait. En '14 en France, en tant que doctorante, j'enseignais dans une école, dans une université, je devais faire deux métiers. Je n'oublierai jamais que je suis entrée dans le bureau de la directrice des finances parce qu'elle ne me payait pas et qu'elle avait dit : « Je ne peux pas vous payer parce que vous êtes Grecque ». Et même alors officiellement... V : Verbatim ? Elle l'a dit comme ça ? H : Oui. « Je ne vous paie pas parce que vous êtes Grecque ». J : Pourquoi ? H : Parce que j'étais Grecque et qu'on « mangeait » l'argent européen. Donc, « Nous vous payons suffisamment en tant que pays, vous</p>
--	---	---	---

			<p>attendez que je vais vous paye de nouveau ? »  V : Incroyable.  Après combien de temps ça H?  H : C'était...  J'avais obtenu un emploi à l'université, c'était en octobre...  C'était en décembre et je n'avais pas encore été payée. En attendant, bien sûr, qu'ils soient bénis, mes trois héros, mes parents et mon frère, qu'ils ont été très utiles.  Parce que je n'avais même pas de numéro d'inscription à l'IKA, c'est-à-dire un numéro d'inscription à la sécurité sociale, même si je travaillais à l'école et à l'université, ici en Grèce ils vous le donnent en un jour ou deux, en France il a fallu 8 mois pour obtenir le numéro d'inscription à l'IKA, parce que j'étais Grecque.  J'y allais, je faisais la paperasse, le dossier se perdait.  « De Grèce ? Êtes-vous dans l'Union</p>
--	--	--	--

			européenne ? ». Il y avait cette question. [...] Et j'ai fini par être payée pour la première fois de ma vie, je m'en souviens comme maintenant, en avril. Avril
<b>Au-delà des stéréotypes les Français aiment la Grèce et les Grecs</b>	<b>Sentiment que les Français ont traité les Grecs avec plus de sympathie par rapport à d'autres peuples</b>	<b>Événements qui ont influencé les liens entre la France et la Grèce - Manifestation de solidarité grecque avec les attaques terroristes en France</b>	
H : Aussi, V, ce que J dit maintenant et ce que l'autre J a dit avant est très important. Parce que, du point de vue des Français, au-delà des stéréotypes, je l'ai déjà dit... C'était une image. Évidemment, ce n'est pas tout, n'est-ce pas ? Il y a trop de philhellènes français qui admirent et... JM : Et aiment la Grèce. H : Et les lettres modernes. Et tout, n'est-ce pas ? Et ils nous aiment	J : Oui... Laissez-moi vous dire ceci. Comment j'ai vu tout ça. Cette relation. Bien. [...] J'ai le sentiment que les Français avec la crise économique se sont différenciés des autres peuples, disons des Allemands, par exemple, des Anglais, etc. Ils nous ont vu avec sympathie. Je lis la presse tout le temps. Donc j'ai vu que, ok, plus la presse de gauche, pas tellement la presse de droite, mais plus la presse de gauche a vu un	J : Un autre élément que je voudrais vous rappeler est que les Français ont donné au génocide des Arméniens et des Pontiens la valeur qu'il méritait. C'est quelque chose qui a renforcé nos liens. D'autres peuples ne l'ont pas fait. Ils l'ont fait pour des raisons économiques peut-être. Mais pour nous, c'est quelque chose qui nous fait nous sentir amis et solidaires de ce peuple. Et aussi, un troisième point que je veux	

<p>beaucoup.</p>	<p>pays qui saigne, qui est un peu stéréotypé qu'ils ne paient pas d'impôts, bien qu'ils ne paient pas d'impôts, c'est vrai.[...]  Les Allemands, disons, avaient une approche différente. Et ils ont une approche différente, n'est-ce pas ? Les Allemands pensent que nous dansons toute la journée, buvons du tsipouro et de la bière et ne travaillons pas.  Les Français n'ont pas cette impression. Je l'ai vu quand j'étais à Angers. À Angers, ils nous ont vus avec un respect et une appréciation. Ils ont compris que nous ne sommes pas les paresseux qu'ils disent. Alors que les Allemands pensent que nous sommes paresseux.</p>	<p>mentionner, c'est que la France a connu trois attaques terroristes très graves dans lesquelles nous avons apporté une aide à la fois morale et matérielle. Et nous avons contribué à... et juste pour faire toute cette... donner autant d'attention à ces attaques terroristes, pour la France c'était important.  JM : Et lors des attaques terroristes, je me souviens que même de nombreux Grecs écrivaient « Je suis Charlie » sur leur profil Facebook. Outre des Français. Donc, il y avait un soutien comme ça.  H : Mais de notre côté, c'est-à-dire les francophones de Grèce et les francophones de France et d'autres pays pendant la période de ces attaques terroristes, je pense que d'accord... C'était comme si cela nous était arrivé à</p>	
------------------	---	--	--

		nous	
V :Ok, bon, je vais vous envoyer les extraits des articles maintenant			
A : Quel commentaire devons-nous faire ? Notre impression ?			
V :Oui.			
A : Ok, bien.			
V :Et si l'un d'entre eux... Je suppose, lequel vous parle le plus. Je ne veux pas nécessairement que tu me parles de tout. Sauf si tu le veux.			
A : Bien.			
V :Bien, allons-y.			
<b>Focus sur l'article du Monde du samedi 1 octobre 2011 titré « Coupable n'est pas grec »</b>	<b>Focus sur l'article du Monde du lundi 7 juin 2010 de Tahar Ben Jelloun titré « Peurs »</b>	<b>Perception positive de l'article « Coupable n'est pas grec »</b>	<b>Perception négative de l'article « Coupable n'est pas grec »</b>
A : [...] et l'autre est celui juste en dessous, « Coupable n'est pas grec ». M : Je m'en tiens aussi à l'article que A. a dit tout à l'heure, par rapport à la discussion qu'ils ont eue là-bas sur une île des Cyclades J : Ce que M. a dit est exactement, exactement ce que	M : Et sur quoi d'autre je me concentrerais, je me concentrerais sur ce que nous... une telle malédiction, un tel pillage qui est ce qu'est cette chose... maintenant je vais vous dire où c'est. « Peurs », qui se trouve au-dessus de « Vérité sur la Grèce ». M : Et je me tiens maintenant sur un	A : Le deuxième en particulier, « Coupable », m'a beaucoup plu, il raconte l'histoire qui s'est passée sur une île des Cyclades, la façon dont la femme du diplomate a réagi, en accusant quelqu'un de blâmer la Grèce : « vous ne vous sentez pas coupable, l'Europe vous donne tant	M : [...] oui, je comprends ce que A. veut dire, mais je voudrais dire qu'elle continue ce que dit la femme, elle ne se contente pas à dire que les Grecs ont donné la démocratie et la philosophie. L'Europe nous doit plus que de l'argent elle nous doit quelque chose de plus et nous donne peu, je ne

<p>j'allais dire, donc nous gagnons du temps parce que j'allais dire exactement les mêmes choses. N : Les deux articles sur lesquels je veux m'attarder sont ce dont J. et M. ont parlé avec « Coupable n'est pas grec », je ne veux pas répéter ce qu'elles ont dit, je suis d'accord avec elles.</p>	<p>autre article, qui m'a ému, follement, parce que, j'aime beaucoup Tahar Ben Jelloun N : Et l'autre chose que je voulais dire, l'autre article était « Peurs » qui a été mentionné à nouveau, oui [...] JM : Qu'est-ce qui m'a frappé dans tout ça ? Ce qui m'a beaucoup frappé, c'est ce qu'a écrit le poète Tahar Ben Jelloun [...]</p>	<p>d'argent, qu'en faites-vous ? », mais elle répond que les Grecs ont donné la démocratie, la philosophie, le théâtre, l'architecture, donc on voit que dans certains articles, on rend les Grecs responsables des dettes, par exemple, qu'ils sont coupables, qu'ils ont volé les deniers publics, mais on voit un autre côté à cela. Cela signifie donc que la façon dont nous sommes traités par le monde extérieur ne signifie pas que tout est noir, que tout n'est pas que les Grecs volent, que les Grecs sont paresseux, il y a un autre côté. Donc, c'est un stéréotype de dire que les Grecs sont paresseux, bien sûr que c'est un stéréotype, mais je veux dire que les gens de l'extérieur le voient aussi, ce n'est pas seulement la noirceur de cette période, il y a</p>	<p>suis pas d'accord avec cela, parce que oui, chaque pays a quelque chose à donner en général dans son ensemble, mais néanmoins, oui, bien sûr, la démocratie, toutes ces valeurs, les droits de l'homme, mais ne restons pas derrière les étiquettes que les autres nous ont collées. Il serait bon que nous, ici et maintenant, puissions défendre toutes les choses que d'autres ont apportées et pour lesquelles nous sommes devenus connus. J : Bien joué M, bien. Je passe à autre chose, je dis juste une phrase de plus sur cette chose que la folle, et ça m'énerve, la femme du diplomate a répondu, c'est exactement là que réside le fait qu'en tant que pays nous ne passons pas à autre chose. Parce que nous avons toujours cette vision que lorsque les autres étaient dans les arbres,</p>
--	---	--	--



		<p>d'autres personnes qui ont vu un autre côté, et l'autre côté de la Grèce. Ce n'est pas seulement ce que nous avons vécu à Angers de la part de certaines personnes qui nous étaient hostiles, que vous êtes paresseux, que vous volez, etc. Il y a l'autre partie qui apprécie la culture grecque, apprécie les racines de la Grèce, la démocratie...</p>	<p>nous avons la civilisation et les conneries.  N : Et je pense que beaucoup d'entre nous se reposent, beaucoup de Grecs disent juste, ce qu'ils ont dit, parce que nous avons apporté la démocratie, parce que nous avons une grande civilisation, cela signifie que tout le monde nous est redevable et je suis d'accord avec M. et J.  JM : Un peu le truc de « Coupable n'est pas grec » et celui du « vous nous êtes redevables au final parce qu'on vous a donné la démocratie la philosophie... », ouais ok, mais ça le dit d'une certaine manière, du style que les Grecs croient que tous doivent leur être redevables. Ainsi, même ce qui est censé sortir quelque chose de plus positif, d'un autre côté, est indirectement une belle accusation aussi. Tu vois ce que je veux dire ?</p>
--	--	--	---

<b>Perception positive de l'article « Peurs »</b>	<b>Perception négative de l'article « Peurs »</b>	<b>Utilisation de l'article « Coupable n'est pas grec » en classe à des fins éducatives</b>	<b>Utilisation de l'article « Peurs » en classe à des fins éducatives</b>
<p>J : [...] et il a compris et je vois quand il a été écrit, donc il a compris et commenté en 2010 qu'on parle de structures malsaines, maisons en bois vernis de l'extérieur et pourris de l'intérieur. Cela montre donc que cet État est malade et qu'il est malade de ses structures et non de ses habitants. Il ne sépare pas beaucoup l'un de l'autre, mais j'ai aimé le point de vue qu'il exprime.</p> <p>H : Maintenant, en ce qui concerne Bellun. Personnellement, je ne le trouve pas si... Pourris, oui pourris. Mais pourrie mais toute l'Europe pourrie. Et certainement pourris en interne, c'est-à-dire, c'est un fait qu'il y a de la corruption en Grèce, clairement,</p>	<p>M : Il a dit malades, qu'est-ce que c'est ? ... Ça me choque vraiment, oui. Très agressif, très violent, je n'y trouve aucun argument, c'est-à-dire qu'il ne se concentre pas, il n'étaye pas, il ne me convainc de rien, il ne me caractérise pas et je n'aime pas quand quelque chose [inintelligible] est présenté comme une opinion et un point de vue. Dites « oui je pense que vous êtes untel, donnez-moi, documentez pourquoi, pour que je puisse suivre et lire l'article que vous avez écrit », donc oui à cela parce que ça me choque. Je veux dire, il me traite de tous les noms et il ne le documente même pas de quelle manière.</p>	<p>A : Bien sûr, dans un débat peut-être. Je pense qu'il serait très intéressant de servir de motivation à une discussion politique par rapport à la crise financière en Grèce et aussi par rapport aux conséquences qui existent encore aujourd'hui, à la fois dans la partie psychologique, et dans la façon dont nous pensons, par rapport à... pour la Grèce, je suppose. Un beau débat entre deux, pour avoir une contradiction, un côté dit ceci, l'autre côté dit cela et il y a un débat. Au niveau B1-B2, je pourrais le faire. Je trouverais intéressant de voir tous les côtés, d'avoir deux groupes dans la classe et de noter les arguments d'un</p>	<p>M : Oui, peut-être pour leur faire comprendre que tout ce que nous disons doit être basé sur quelque chose et ne pas parler sans savoir de quoi nous parlons. Oui, je pourrais le mettre pour qu'ils comprennent que tout ce que vous dites a un impact, donc il faut que ce soit bien structuré et qu'il y ait un argument dans ce que vous dites. Et ne pas simplement parler pour caractériser sans savoir pourquoi vous caractérisez l'autre personne. Oui, dans cette perspective, je pourrais faire une petite référence, mais pas une longue, car ça m'énerve.</p> <p>N : Peut-être que j'apporterais ce cas particulier à un cours d'anglais et que je leur</p>

<p>il y en a eu au fil des ans. N'existe-t-il pas dans les autres pays européens ? Aux États-Unis, elle n'existe pas ? Où n'y a-t-il pas de corruption ?</p> <p>N : Oui c'est très réactionnaire, je suis d'accord, mais la deuxième ligne qui dit maisons en bois vernis de l'extérieur etc, quand j'ai vu ça, c'est comme ça que nous apparaissions à l'extérieur, et je pense que de l'extérieur, nous avons l'air d'être le pays idéal, le temps incroyable, la nourriture, tout ça, tout le monde veut venir en Grèce, pour les vacances et tout ça, et j'entends beaucoup mes étudiants ici, ils ne comprennent pas pourquoi je suis venu en Angleterre, ils n'en ont aucune idée[...]</p>	<p>JM : [...] et prendre, disons... une si mauvaise position. C'est que nous sommes pourris de l'intérieur et que tout le système... Je veux dire... Je ne sais pas, je l'ai vu un peu comme une accusation... Les pays malades... Que nous sommes des pays malades... Nous ne sommes pas en bonne santé... Nous n'avons pas de systèmes sains.... D'accord, d'accord, un peu absolu... Je ne sais pas... Ça m'a frappé.</p>	<p>côté, de l'autre, et les sentiments peut-être, pourquoi pas. Dès le début, j'ai négligé de le dire, mais je m'occupe aussi de théâtre, c'est très important, et c'est parce que j'aime beaucoup le théâtre. Donc, un tel article pourrait être une motivation, pour faire un débat, même une dramatisation, mettre en place une table et nous pourrions jouer cela, exactement, c'est-à-dire, je peux penser à beaucoup de choses qui montrent cette contradiction de cette période. C'est tout pour moi...</p> <p>M : Et j'allais apporter cet article en classe pour cette raison précise. Se rendre compte qu'il n'y a pas que nous et personne d'autre, qu'il y a d'autres personnes dans le monde, et d'autres peuples et d'autres personnalités et d'autres scientifiques et</p>	<p>expliquerais pourquoi je suis ici et pourquoi je ne suis pas dans mon pays. Et peut-être qu'ils comprendraient qu'il y a plus de choses, il n'y a pas que l'externe, il y a les facteurs internes qui rendent la vie en Grèce très difficile.</p> <p>JM : Il y a pas mal de (citations) que je pourrais utiliser. Celui qui m'a fait une si mauvaise impression, concernant ce poète, Tahar Ben Jelloun pour les « Peurs », je pourrais l'utiliser...</p> <p>H : [...] je prendrais cela de Belloun, et je prendrais le petit livre que j'ai ici, très connu, « Racisme expliqué à ma fille »... Dans un passage, il parle des étrangers en général... « Pour désigner les autres il utilisera des termes hideux, insultants, par exemple il appellera un Arabe bougnoule, raton, bicon, melon un</p>
--	--	---	--

		<p>d'autres et d'autres qui nous ont fait des choses comparables. Chaque culture a contribué d'une manière ou d'une autre, alors oui, je me concentrerais sur cela.[...]</p> <p>JM : J'utiliserais ce « Coupable n'est pas grec » pour leur point de vue en général sur la culture et comment... le point de vue des Grecs, la position qu'ils prennent en général.</p>	<p>Italien rital, macaroni, un juif un noir nègre etc... jusqu'à la page 65 qui finit par dire qu'ainsi le parti appelé FN qui est un parti raciste a collé sur tous les murs de France des affiches ou il était écrit 3 millions de chômeurs, 3 millions d'immigrés en trop, tu sais 1 Français sur 5 est d'origine étrangère » etc. et analyse le racisme par rapport aux immigrés et comment la France traite certains des peuples qui y vivent un peu de façon pourrie je dirais peut-être. Donc ce passage là pour moi, très bien, il y a effectivement de la corruption, mais peut-être que nous ne sommes pas les seuls.</p>
<b>Perception que les extraits choisis sont agressifs</b>	<b>Perception qu'aucun des extraits choisis n'est agressif</b>	<b>Utilisation de tous les articles en classe à des fins éducatives</b>	<b>Réaction émotionnelle à certains articles</b>
M : Ok, ce que je voulais dire c'est que tous, sinon tous, du moins un très grand	J : Donc c'est ça que j'aime beaucoup, j'aime, les 2-3 articles que j'ai vu dans le	J : Donc c'est ça que j'aime beaucoup, j'aime, les 2-3 articles que j'ai vu dans le	M : Oui, dans cette perspective, je pourrais faire une petite référence, mais pas une

<p>pourcentage, de ces articles sont un peu agressifs, je dirais, sur la situation en Grèce et la façon dont ils présentent les choses, ils utilisent des mots et des expressions tellement lourdes et ils sont forts. N : C'est quelque chose que je n'aime évidemment pas. JM : Oui... j'ai souvent ressenti cette... accusée... tu sais, comment on dit... accusée [...] et prendre, disons... une si mauvaise position. C'est que nous sommes pourris de l'intérieur et que tout le système... Je veux dire... Je ne sais pas, je l'ai vu un peu comme une accusation... Les pays malades... Que nous sommes des pays malades... Nous ne sommes pas en bonne santé... Nous n'avons pas de systèmes sains.... D'accord, d'accord, un peu absolu... Je ne sais pas... Ça m'a frappé...</p>	<p><i>Monde</i> et ils m'expriment beaucoup, parce qu'ils vont un peu plus loin, que ce qui s'est passé en Grèce est quelque chose qui s'est réellement passé et qui n'est pas si unidimensionnel. C'est-à-dire que ce n'est pas que, les Grecs ont tout fait de travers, ça va exactement à ce niveau-là, comme le dit Tahar Ben Jelloun, que ce sont essentiellement de mauvais gouvernements qui ont géré l'argent de l'UE depuis '81 et plus de la manière dont ils l'ont géré [...] Je n'ai rien considéré dans les citations que vous avez qui soit agressif envers la Grèce.[...]</p>	<p><i>Monde</i> et ils m'expriment beaucoup, parce qu'ils vont un peu plus loin, que ce qui s'est passé en Grèce est quelque chose qui s'est réellement passé et qui n'est pas si unidimensionnel. C'est-à-dire que ce n'est pas que, les Grecs ont tout fait de travers, ça va exactement à ce niveau-là, comme le dit Tahar Ben Jelloun, que ce sont essentiellement de mauvais gouvernements qui ont géré l'argent de l'UE depuis '81 et plus de la manière dont ils l'ont géré. [...] Je pense que ce que je ferais avec tout cela serait simplement de mettre en place dans mes cours des points de réflexion par les élèves qui devraient les commenter avec des mots clés, et toutes les choses qui en découlent ici. Pour moi, c'est très important. Tout cela pour les différentes raisons</p>	<p>longue, car ça m'énerve. V : En fin de compte, ce facteur émotionnel et entièrement personnel joue un rôle, n'est-ce pas ? M : Pour n'importe qui, pour n'importe quel pays. Je veux dire, oui, il parle de « ma propre maison », mais je pense que partout où je vois ça, ça me dérange, ça me dérange. Dites, oui, dites que je suis là pour vous écouter, mais dites quelque chose qui a une substance, justifiez-le d'une manière ou d'une autre... sur quoi vous vous basez. J : D'autres me mettent en colère avec d'autres je suis d'accord, mais ce genre de choses n'a pas vraiment d'importance... Et que comme ça, ça montre trop de choses. Et ça me met un peu en colère le « Capitaine sans charisme », ça me met aussi un peu en colère parce que donc, c'est un peu simplifié, et je</p>
--	--	---	---

<p>[...] ce que disait...  « L'Europe à l'épreuve du malheur grec », que c'est la faute de la Grèce pour toute l'Europe, qu'elle est mise en pièces, donc j'ai eu l'impression que de certains articles... Les Grecs qui ont triché les comptes... Je pense que ça prend beaucoup de position contre <i>Le Monde</i> et <i>Les Échos</i>, je ne sais pas... J'ai eu cette impression... Un peu le truc de « Coupable n'est pas grec » et celui du « vous nous êtes redevables au final parce qu'on vous a donné la démocratie la philosophie... », ouais ok, mais ça le dit d'une certaine manière, du style que les Grecs croient que tous doivent leur être redevables. Ainsi, même ce qui est censé sortir quelque chose de plus positif, d'un autre côté, est indirectement une belle accusation aussi.</p>		<p>qui me semblent importantes. D'autres me mettent en colère avec d'autres je suis d'accord, mais ce genre de choses n'a pas vraiment d'importance... Et que comme ça, ça montre trop de choses. Et ça me met un peu en colère le « Capitaine sans charisme », ça me met aussi un peu en colère parce que donc, c'est un peu simplifié, et je ne suis pas d'accord avec ça, Papandréou a eu une patate chaude dans les mains à ce moment-là et il a dû la gérer. [...] J'utiliserais donc tous ces éléments de manière très éducative, ils sont tous parfaits et très bien choisis.</p>	<p>ne suis pas d'accord avec ça, Papandréou a eu une patate chaude dans les mains à ce moment-là et il a dû la gérer. Quoi qu'il en soit, avec le recul, vous dites beaucoup de choses.  JM : Oui... j'ai souvent ressenti cette... accusée... tu sais, comment on dit... accusée...  V : D'être accusée...  JM : D'être accusé, oui, peut-être... Eh bien, c'est votre faute, vous les Grecs, vous faites tout ça. La presse, je suppose, a joué un très grand rôle dans cette affaire  H : En tant que femme grecque, je suis évidemment offensée. Et je suis aussi offensé parce que je pense que je viens d'une famille très honnête qui a payé ses impôts et continue à le faire et j'ai aussi un chemin très honnête, donc je suis définitivement offensé par tout cela et je suis d'accord avec N. que je comprends</p>
---	--	--	--

			son chemin et ainsi de suite et j'ai vécu à l'extérieur, j'ai lutté, j'ai eu des moments difficiles donc d'une certaine manière tout cela me dérange un peu
<b>Pas d'influence par les extraits quoi qu'il y est écrit</b>	<b>Autostéréotypes</b>	<b>Irritation face à la perception de certains Grecs que tout le monde devrait être redevable à la Grèce parce qu'elle a « donné les lumières de la démocratie, de la civilisation », etc.</b>	
M : Non, je ne peux pas dire qu'une citation me fait changer ma vision du monde, cependant, surtout la citation avec la femme du diplomate m'a trouvée complètement opposée, elle m'a mise très en colère, j'ai ressenti une honte, j'ai ressenti de la colère, mais je n'ai pas été choquée par quoi que ce soit, parce que presque tout cela est connu. Je ne le considère pas comme absolu, dans le sens où nous pouvons	J : Parce que les Grecs ne paient pas d'impôts, à un degré bien supérieur à celui des autres nations. Non, H. c'est comme ça maintenant, ne disons pas de bêtises. Le fait que nous soyons fauchés, c'est également un facteur. Et ce n'est pas parce que le Grec est mauvais. C'est parce que l'État travaille de manière tellement tordue, et c'est parce qu'il est perçu comme un État voleur qu'il ne paie pas	M : Je m'en tiens aussi à l'article que A. a dit tout à l'heure, par rapport à la discussion qu'ils ont eue là-bas sur une île des Cyclades, oui, je comprends ce que A. veut dire, mais je voudrais dire qu'elle continue ce que dit la femme, elle ne se contente pas à dire que les Grecs ont donné la démocratie et la philosophie. L'Europe nous doit plus que de l'argent, elle nous doit quelque chose de plus et nous donne peu, je ne	

<p>l'entendre... tout. Chacun peut dire et exprimer ce qu'il veut. D'un autre côté, je considère que c'est une bonne occasion d'aller dans la classe en conjonction, de sorte que ce pluralisme puisse être vu et que nous puissions proposer et discuter quelque chose. En tant qu'éducateur, cependant, cela ne m'a pas changé. Je n'ai pas commencé à penser, « oh, parce qu'ils le pensaient, ils sont mauvais, je vais les détester maintenant ». Non. Je ne crois pas qu'une opinion et un point de vue puissent représenter un peuple entier. Ce n'est pas parce qu'un journaliste a dit quelque chose qu'il représente le peuple qui... le pays d'où il vient</p> <p>J : Cela ne m'affecte en aucune façon, cela ne m'affecte en aucune façon, ni négativement ni positivement. Mais cela m'ouvre</p>	<p>d'impôts. Parce que sinon, il ne peut pas joindre les deux bouts, ce qui signifie que le restaurateur, s'il paie correctement toutes les taxes, il doit fermer son restaurant. C'est dire à quel point le système est tordu. [...] Mais quand ils disent qu'ils ne paient pas leurs impôts, ils incluent les politiciens, ils incluent les médecins, ils incluent les très, très... Ceux qui ont les très hauts revenus, les très gros hommes d'affaires... Bon, oui, c'est vrai maintenant, donc bon, ne nous voilons pas la face. Ce n'était pas si stéréotypé que ça que les Grecs ne paient pas d'impôts. C'est juste un stéréotype que "les Grecs"... Ça devrait être "certains Grecs ne paient pas leurs impôts". Ok.</p> <p>N : [...] même les textes qui sont très négatifs, je vois les raisons pour lesquelles ils parlent de... je</p>	<p>suis pas d'accord avec cela, parce que oui, chaque pays a quelque chose à donner en général dans son ensemble, mais néanmoins, oui, bien sûr, la démocratie, toutes ces valeurs, les droits de l'homme, mais ne restons pas derrière les étiquettes que les autres nous ont collées. Il serait bon que nous, ici et maintenant, puissions défendre toutes les choses que d'autres ont apportées et pour lesquelles nous sommes devenus connus. [...] Et j'allais apporter cet article en classe pour cette raison précise. Se rendre compte qu'il n'y a pas que nous et personne d'autre, qu'il y a d'autres personnes dans le monde, et d'autres peuples et d'autres personnalités et d'autres scientifiques et d'autres et d'autres qui nous ont fait des choses comparables. Chaque culture a</p>	
---	--	---	--



<p>les yeux sur la façon dont nous sommes perçus. Et c'est très important. C'est-à-dire que nous pensons que notre façon de penser est en quelque sorte la façon dont les autres doivent comprendre le statut de la Grèce. Les autres le comprennent différemment, donc pour moi c'est très important de la part de la presse. Je vois donc un autre point de vue, qui est nécessaire pour quelqu'un qui est impliqué dans ces choses. C'est-à-dire, je le vois de l'extérieur, comment les Français nous voient.</p> <p>N : En tant qu'enseignant, si je pense à la recherche de textes pour parler à mes élèves en classe, pour que nous ayons besoin d'un texte à discuter, non, si je pense à la recherche de quelque chose à utiliser comme outil en classe. Et en tant que</p>	<p>comprends pourquoi ils disent ces choses.</p> <p>JM : Ils accusent le citoyen ordinaire qui oui ok, c'est aussi un peu la mentalité que nous sommes un peu... Mais ok, en fait pas la mentalité, le système que J. a dit, qui fait... disons parfois qu'on ne peut pas être correctes sinon on ne peut pas s'en sortir autrement, au niveau des cours particuliers, au niveau de certaines entreprises, à cet égard. Bien que certaines personnes puissent vouloir être correctes...</p>	<p>contribué d'une manière ou d'une autre, alors oui, je me concentrerais sur cela.</p> <p>J : Ce que M. a dit est exactement, exactement ce que j'allais dire, donc nous gagnons du temps parce que j'allais dire exactement les mêmes choses. Bien joué M, bien. Je passe à autre chose, je dis juste une phrase de plus sur cette chose que la folle, et ça m'énerve, la femme du diplomate a répondu, c'est exactement là que réside le fait qu'en tant que pays nous ne passons pas à autre chose. Parce que nous avons toujours cette vision que lorsque les autres étaient dans les arbres, nous avions la civilisation et les conneries.[...]</p> <p>Je ne suis pas non plus en colère, je suis plus en colère contre cette vision que nous sommes le peuple élu, la femme grecque là, que je ne le suis contre ce que</p>	
--	---	--	--

<p>Grecque... je dois dire aussi que non. Je n'ai jamais été une très... je n'ai jamais été une très... fanatique patriotique et des choses comme ça [...] Évidemment, je sais qu'ils ne sont pas... même s'ils disent... qu'ils généralisent, je sais qu'il ne s'agit pas de moi, parce que je sais pour moi et ma famille que nous ne... et nous payons nos impôts et tout et nous ne sommes pas... nous n'essayons pas de nous en sortir avec ces choses, nous avons travaillé honnêtement et tout et je sais que ce n'est pas dirigé contre moi personnellement. Donc ça ne m'affecte pas parce que je sais que ce n'est pas dirigé contre moi. Et en tant qu'enseignant, encore une fois, cela ne m'affecte pas parce que c'est quelque chose qu'ils savent... Et mes élèves connaissent cette image que les gens</p>		<p>disent les Français. N : Et je pense que beaucoup d'entre nous se reposent, beaucoup de Grecs disent juste, ce qu'ils ont dit, parce que nous avons apporté la démocratie, parce que nous avons une grande civilisation, cela signifie que tout le monde nous est redevable et je suis d'accord avec M. et J.</p>	
--	--	--	--

<p>à l'étranger ont de nous et nous pouvons en parler, mais je vois cela comme un outil en tant qu'enseignant, quelque chose que nous pouvons utiliser la langue, la langue française dans la classe et en parler, et aussi pour voir comment les étrangers nous voient. Et en tant que Grec, cela ne me touche pas personnellement parce que c'est une généralisation, elle parle des Grecs en général, je ne suis pas dans la catégorie des personnes qu'elle décrit, donc je ne le prends pas personnellement. C'est quelque chose que je n'aime évidemment pas. C'est mauvais et je n'ai pas... pour vous dire la vérité, je n'ai pas... personnellement, je n'ai pas ressenti, disons, comment... le racisme en tant que femme grecque à l'étranger. Pas quand j'étais en France, pas quand j'étais en</p>			
---	--	--	--

<p>Angleterre, maintenant que je suis en Angleterre.</p> <p>JM : Non. Je veux dire, comment dire... Peut-être dans une certaine mesure, mais pas complètement, je veux dire que je ne... je ne m'attends pas à tirer certaines conclusions seulement par la presse ou les médias, mais certainement, dans une certaine mesure, on les prend en compte.</p> <p>V : Pourquoi cela ne t'affecte-il pas?</p> <p>JM : Pourquoi... Parce que j'essaie généralement de regarder les choses un peu plus globalement, de ne pas être influencé par un... dans une certaine mesure, je prends ce qu'ils disent, mais cela ne veut pas dire que c'est tout ce que je vais lire pour avoir une vision complète de quelque chose, juste à partir des médias... Je veux dire, d'accord, je préfère avoir ma propre opinion qui sera façonnée par</p>			
--	--	--	--

<p>diverses, diverses choses, qui est principalement... l'expérience d'un peuple de première main et pas seulement lire ce que les médias disent qui ne reflète pas tous les gens...</p> <p>H : Oui, je voulais dire qu'en lisant tous ces articles, personnellement, en tant que H., je pense qu'il devrait y avoir une presse libre, afin que chaque journaliste ou chaque écrivain puisse exprimer son opinion. A partir de là, la façon dont on le perçoit est une autre histoire. En tant que femme grecque, je suis évidemment offensée. Et je suis aussi offensée parce que je pense que je viens d'une famille très honnête qui a payé ses impôts et continue à le faire et j'ai aussi un chemin très honnête, donc je suis définitivement offensée par tout cela et je suis d'accord avec N. que je comprends</p>			
--	--	--	--

son chemin et ainsi de suite et j'ai vécu à l'extérieur, j'ai lutté, j'ai eu des moments difficiles donc d'une certaine manière tout cela me dérange un peu, mais tout cela ne m'affecte pas en tant qu'enseignant.			
---	--	--	--

---

**Titre :** La perception par les enseignants Grecs de FLE des stéréotypes produits sur la Grèce et les Grecs dans les médias français pendant la période de la crise économique de 2010-12

**Mots clés :** Français Langue Étrangère, (FLE), enseignants grecs, représentations, stéréotypes, médias, crise grecque

**Résumé :** En partant du postulat que, chez les enseignants Grecs, les représentations de la France, sa langue et sa culture, sont positives, cette thèse s'interroge sur l'effet que des stéréotypes négatifs, émis par des reportages parus dans la presse française sur la Grèce au moment de la crise grecque ont eu sur ces représentations. Pour atteindre cet objectif, nous avons recours à l'outil du groupe de discussion. Etant donné que les représentations ne peuvent pas exister par elles-mêmes mais à travers l'interaction entre peuples, et que notre recherche porte sur les stéréotypes reproduits dans les médias français à propos de la Grèce, une esquisse historique sur le regard que la France pose sur la Grèce au fil des siècles suivra l'analyse des résultats obtenus pour les mettre en perspective. Cette mise en perspective devrait faire ressortir la place et le processus de fonctionnement des représentations et stéréotypes entre la France et la Grèce dans l'enseignement du FLE en Grèce, un processus où le dialogue s'établit par le biais d'une mise en abîme entre les représentations de deux pays qui servent de modèle l'un à l'autre à des moments différents de leur histoire.

---

**Titre :** The perception of Greek EFL teachers of the stereotypes produced about Greece and Greeks in the French media during the economic crisis period of 2010-12

**Mots clés :** French as a Foreign Language, (EFL), Greek teachers, representations, stereotypes, media, greek crisis

**Résumé :** Based on the assumption that Greek teachers' representations of France, its language and culture are positive, this thesis investigates the effect that negative stereotypes in French press reports about Greece at the time of the Greek crisis had on these representations. To achieve this objective, we use the focus group tool. Since representations cannot exist by themselves but through the interaction between peoples, and since our research focuses on the stereotypes reproduced in the French media about Greece, a historical sketch of the way France has looked at Greece over the centuries will follow the analysis of the results obtained to put them into perspective. This perspective should bring out the place and the process of operation of the representations and stereotypes between France and Greece in the teaching of EFL in Greece, a process in which a dialogue is established through a mise en abyme between the representations of two countries that serve as models for each other at different times in their history.