



**UNIVERSITÉ OUVERTE HELLÉNIQUE**  
**PROGRAMME D'ÉTUDES APPROFONDIES POUR LES ENSEIGNANTS DE**  
**FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας :**  
**LES INSTRUCTIONS EN ANGLAIS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE**  
**FRANCAISE:**  
**Est-ce que l'anglais est la langue médiatrice efficace pour l'enseignement**  
**du Français Langue Étrangère aux environnements multilingues?**

Nom / Prénom du professeur surveillant 1 : **CHRISTIAN RENE PAPAS**

Nom / Prénom du professeur surveillant 2 : **KAKARI DIAMANTO**

Nom / Prénom de l'étudiante : **ANASTASOPOULOU VASILOPOULOU DESPINA**

N. d'étudiant : **75412**

**SEPTEMBRE 2020**

## **Abstrait**

Dans l'identification de ces frontières linguistiques, on peut trouver les frontières du langage dans la transmission de la pensée. Alors, un individu peut voir comment les mots sont réellement catégorisés et est capable de développer des prises de conscience métalinguistiques et métaculturelles. Le but de ce papier est de présenter l'utilisation des instructions en anglais pour l'enseignement de la langue française et d'examiner si l'anglais est la langue médiatrice efficace pour l'enseignement du Français Langue Étrangère. Lorsque les élèves apprennent une nouvelle langue, ils prennent conscience des limites de leur langue maternelle et de leur langue cible comme moyen d'expression. Par conséquent, l'acquisition de nouvelles langues contribue à la reconnaissance de la langue dans son ensemble. Ainsi, aucune discussion sur les variables culturelles dans l'acquisition d'une langue seconde n'est complète sans un certain traitement de la relation entre la langue et la pensée.

Mots clés : anglais, français, langue médiatrice

## **Table des matières**

<b>Introduction .....</b>	<b>p. 3</b>
<b>Chapitre 1 : Définitions et Terminologie</b>	
1.1 La langue maternelle et la langue source .....	p. 6
1.2 La langue cible et son rôle aux méthodes d'enseignement .....	p. 8
1.3 La langue médiatrice et l'utilisation médiatrice du langage .....	p. 10
<b>Chapitre 2 : Démarches pédagogiques existantes en classe du Français Langue Étrangère</b>	
2.1 Le sens d'alphabétisation .....	p. 14
2.2 Deuxième langue et langue étrangère .....	p. 15
2.3 L'exemple de l'enseignement des langues étrangères en Grèce .....	p. 16
2.3.1 Le cadre éducatif de l'enseignement des langues étrangères en Grèce et le concept d'enseignement différencié .....	p. 16
2.3.2 L'introduction des langues étrangères dans l'enseignement secondaire grecque .....	p. 22
2.4 L'enseignement EMI (English as a medium of instructions) dans l'apprentissage des langues étrangères .....	p. 25
<b>Chapitre 3 : Approche linguistique - Comparaison de deux langues (anglais - français)</b>	
3.1 Les niveaux de langue .....	p. 28
3.2 Les similarités et les différences entre l'anglais et le français .....	p. 31
3.2.1 Accent et phonologie .....	p. 32
3.2.2 Grammaire .....	p. 34
3.2.3 Syntaxe .....	p. 36
<b>Chapitre 4 : Approche culturelle</b>	
4.1 Le sens de la culture .....	p. 39
4.2 Relations linguistiques et sociales .....	p. 41
4.3 Langage et culture .....	p. 42
4.4 Proximité d'anglais et de français en tant que façon de penser .....	p. 44
4.5 L'utilisation de la réalité augmentée pour l'enseignement des langues étrangères .....	p. 47
<b>Conclusion .....</b>	<b>p. 49</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>p. 51</b>

---

## **Introduction**

---

Les implications de la recherche sur l'acquisition du langage couvrent de nombreux domaines et contextes. Dans les domaines de la neurobiologie, de la psychologie et de la socio-linguistique, la compréhension de l'apprentissage des langues est un domaine d'étude en plein essor. En soi, la langue est une transformation de pensées et d'idées internes en mots, une traduction en un système de communication qui peut théoriquement être compris par des parties externes. Les individus choisissent des mots pour exprimer des idées. Théoriquement cependant, les pensées et les idées peuvent avoir du mal à se traduire par des mots car elles peuvent prendre forme dans l'esprit sous forme d'images, de mouvements et de connections.

Le but de ce papier est de présenter l'utilisation des instructions en anglais pour l'enseignement de la langue française et d'examiner si l'anglais est la langue médiatrice efficace pour l'enseignement du Français Langue Étrangère. Il s'agit d'une revue bibliographique basée sur l'étude de la bibliographie anglaise et française. De plus, pour son élaboration, des articles ont été recherchés sur Internet, publiés dans des revues scientifiques réputées, ainsi que sur des sites Web de grande validité. En plus, des informations ont été recherchées dans des articles de presse écrite et électronique, tandis que le site Internet de l'événement a été étudié en détail.

Les principales questions de recherche peuvent être résumées comme suit:

- Pourquoi l'anglais peut servir de langue médiatrice pour l'enseignement du français comme langue étrangère?
- Quelles sont les principales similitudes et différences entre le français et l'anglais au niveau morphologique, phonologique et sémantique?
- Quelles sont les similitudes et les différences les plus importantes entre les deux langues en termes de culture et de civilisation?

Selon les questions de recherche ci-dessus, le but de ce travail est de présenter la comparaison entre l'anglais et le français et de prouver que l'anglais est plus adapté pour fonctionner comme une langue médiatrice. Comme condition de base pour le

développement de la recherche a été considérée le multiculturalisme qui est un élément clé du système éducatif moderne. Compte tenu du fait que les classes scolaires sont constituées d'élèves d'origines ethniques différentes et donc d'une langue maternelle différente, on a tenté d'examiner l'exemple des écoles grecques en termes d'enseignement du français sans référence à la langue elle-même car la recherche ne s'est pas limitée à la Langue grecque mais étendue aux environnements multilingues modernes. Ce fait émerge de l'ensemble de la littérature, qui ne se limite pas au grec comme langue maternelle des étudiants, mais s'appuie sur des exemples d'un large éventail de langues afin de soutenir l'hypothèse de recherche fondamentale selon laquelle l'anglais est plus adapté à une utilisation comme langue intermédiaire pour l'enseignement du français aux étudiants non francophones.

Pour l'élaboration de ce travail, le paramètre qui a été considéré comme important est l'utilisation et la connaissance suffisante de la langue anglaise par les adultes qui utilisent le français comme deuxième langue étrangère, en particulier à des fins professionnelles ou sociales. Plus précisément, comme indiqué dans les sous-chapitres de l'ouvrage, la langue anglaise est largement parlée par une grande partie de la population dans tout le monde. Ce fait permet son utilisation comme outil de communication dans des environnements éducatifs multilingues notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères par des adultes.

En essayant de définir le profil de cette catégorie de stagiaires, nous pourrions mentionner qu'il s'agit de personnes de la classe économique moyenne et supérieure avec un large éventail d'intérêts. En d'autres termes, ce sont des personnes qui aiment voyager alors que leur statut professionnel permet l'utilisation de l'anglais dans une large mesure. On peut donc en conclure qu'il s'agit de personnes travaillant dans des entreprises multinationales au niveau de la haute direction et l'apprentissage du français est une qualification supplémentaire, ou apprendre une deuxième langue dans une école internationale

De plus, la mobilité de la population à la recherche de meilleures opportunités d'emploi a poussé de nombreuses personnes à apprendre l'anglais comme première langue étrangère. Dans tous les cas, bien sûr, son utilisation comme langue médiatrice ne doit pas être exclue par les étudiants de tous âges, même dans l'enseignement primaire, comme leur vie dans des environnements multiculturels rend nécessaire d'avoir une connaissance suffisante d'une langue étrangère à un âge précoce afin d'être

un cadre de référence unique en communication avec des tiers. Dans tous ces cas, la langue anglaise est la langue la plus courante, c'est pourquoi elle est utilisée par la plupart des organisations pour la rédaction des textes officiels et des instructions.

En outre, il convient de noter que la récente crise sanitaire a conduit à des mesures visant à réduire la propagation de la pandémie. Parmi les mesures prises figurait la suspension du fonctionnement de toutes les unités d'enseignement, de sorte qu'il est impossible de mener une recherche de qualité sur un échantillon d'étudiants comme initialement prévu. Cette évolution s'est traduite par un léger écart par rapport au thème d'origine afin de s'adapter aux nouvelles données.

Le premier chapitre présente la terminologie de base à partir des sens de langue maternelle et de langue source. Ensuite, il est analysé le sens de la langue cible et son rôle aux méthodes d'enseignement

Subséquemment, au second chapitre, il est expliqué le sens de la langue médiatrice et l'utilisation médiatrice du langage. À cette fin, le concept d'alphabétisation est d'abord expliqué, tandis qu'il fait référence au contexte éducatif des langues étrangères en Grèce en mettant l'accent sur le sens d'éducation différenciée. En outre, l'introduction des langues étrangères dans l'enseignement secondaire en Grèce est présentée et l'importance de l'éducation est analysée en détail.

Dans le troisième chapitre, l'approche linguistique est tentée, mettant l'accent sur la comparaison entre l'anglais et le français. Plus précisément, les niveaux de langue sont présentés, puis les similitudes et les différences entre l'anglais et le français en termes de phonologie, de grammaire et de syntaxe sont expliquées.

Le quatrième chapitre tente d'approcher les différences et similitudes culturelles entre les deux langues. Ainsi, le concept de culture est d'abord défini, puis la relation de la langue avec la société. En outre, les composants de base qui relient la langue à la culture sont définis et expliqués. Enfin, un bref exemple d'enseignement des langues étrangères avec l'utilisation des technologies modernes est présenté, et plus spécifiquement avec l'utilisation d'applications de réalité augmentée, et des conclusions de base sont tirées.

---

## **Chapitre 1**

---

### **Définitions et Terminologie**

#### **1.1 La langue maternelle et la langue source**

La langue maternelle est la première langue que chaque personne acquiert, dès les premières années de sa vie, à travers son interaction avec l'environnement social plus large. C'est une caractéristique de l'identité personnelle de chaque individu mais, en même temps, elle conserve une dimension culturelle et sociale.

La langue est l'une des principales caractéristiques qui définissent l'individu et concerne un code de communication qui vise l'interaction avec la société au sens large. La «langue première ou langue maternelle» est définie comme la langue dont la personne acquiert au cours des premières années de sa vie, à travers la relation qu'il développe avec son environnement social plus large. Dans des circonstances normales, il s'agit de la première langue que la personne acquiert et s'identifie à la langue parlée par la personne avec laquelle elle a le contact le plus proche dans son environnement immédiat. En général, dès la vie fœtale, l'enfant commence à apprendre sa langue maternelle, en écoutant le son de la voix de sa mère et en apprenant à la distinguer en fonction du ton, mais aussi de l'identification des sons.

En général, la langue maternelle, en plus d'être la première langue que nous apprenons, est celle que nous parlons le mieux et utilisons principalement, tout en façonnant l'automatisation de la langue, étant la langue dans laquelle nous pensons ou exprimons notre opinion (Skutnabb -Kangas, 1981). En même temps, en plus d'être un moyen de communication, la langue est une caractéristique de l'identité individuelle et collective, mais aussi un élément culturel pour chaque individu. Ainsi, la langue maternelle peut prendre différentes formes dans le cadre de la vie de l'individu (Romaine, 1995). Dans cette optique, l'acquisition de la langue maternelle est un élément de la personnalité et est associée à des mécanismes physiologiques et

psychologiques. En d'autres termes, c'est la langue dans laquelle chacun s'identifie à sa famille et à ses ancêtres, structure son identité nationale et culturelle, forme des liens correspondants et développe des sentiments correspondants, en relation avec sa langue et sa culture. Dans le même temps, la langue maternelle cultive un climat d'unité entre ses utilisateurs, notamment ceux situés dans des zones géographiques reculées.

Cependant, étant donné qu'un enfant peut d'abord apprendre une langue différente de sa mère, le terme «langue maternelle» a été remplacé par le concept de la «langue première». Bien sûr, les individus ont la capacité d'apprendre d'autres langues afin de pouvoir être enseignés et apprendre des langues étrangères (Apeltauer, 1997).

Selon Sager [1990: 80], il existe deux types de formation de termes en relation avec les conditions factuelles de leur création: la formation de termes primaires et la formation de termes secondaires. La création primaire accompagne la formation du concept et est monolingue. La création secondaire se produit lorsqu'un nouveau terme est créé pour un concept existant à la suite d'une révision du terme au sein de la même communauté monolingue, ou à la suite du transfert de connaissances vers une autre communauté linguistique, dans laquelle un terme correspondant doit être créé. Les processus suivis lors de la création primaire de termes dans la langue source peuvent être un précieux guide pour la création de termes au niveau secondaire. Dans la formation primaire d'un terme, il n'y a pas d'entité linguistique préexistante, bien qu'il existe des règles pour la formation de termes appropriés. Dans la formation secondaire, il y a toujours un terme, qui est le terme de la langue source, et qui peut être la base de la production secondaire.

Dans tous les cas, le message dans la langue du récepteur doit correspondre autant que possible aux différents éléments qu'il contient dans la langue source (Nida 1964: 159). Les différences ou similitudes enregistrées lors du passage de la langue source à la langue cible ne sont pas dues au libre choix du traducteur au niveau de la syntaxe ou de la morphologie, mais sont dictées, en plus des normes et de l'organisation collective de la parole, par le texte lui-même et les processus particuliers qui signalent des éléments linguistiques dans la transformation de la réalité non linguistique en discours, dans le contexte d'une circonstance communicative spécifique.



## **1.2 La langue cible et son rôle aux méthodes d'enseignement**

La langue cible est la langue que les apprenants étudient, ainsi que les éléments individuels de langue qu'ils souhaitent apprendre, ou l'enseignant souhaite qu'ils apprennent. L'utilisation de la langue cible fait référence à tout ce que les apprenants disent, lisent, entendent, écrivent et voient - la production et la réception de la langue par les apprenants, les éducateurs et le matériel. Les apprenants doivent être activement impliqués dans la langue cible lorsqu'ils acquièrent la langue en créant du sens avec les autres (Vygotsky, 1986). Lorsque les apprenants entendent de grandes quantités de commentaires compréhensibles et qu'ils sont engagés dans la création de sens, ils comprennent et retiennent ce qu'ils entendent et ils l'utilisent pour former leurs propres messages. (Swain, 1995).

Un professeur de langue a pour tâche d'enseigner aux élèves à devenir des utilisateurs de langue seconde, ce qui signifie que les élèves doivent apprendre à parler, écouter, lire et écrire dans la deuxième langue (Long, 1981). Mais que signifie devenir un utilisateur d'une deuxième langue? Est-ce la même chose que de pouvoir parler comme un locuteur natif? Selon des chercheurs, un utilisateur d'une deuxième langue ne sera jamais confondu avec un locuteur natif, car la deuxième langue ne sera jamais la langue maternelle, quelle que soit la durée ou la façon dont on parle la deuxième langue.

Lorsque nous apprenons notre langue maternelle, nous en sommes généralement entourés. Même s'il n'y a pas d'accord sur la façon dont nous apprenons les langues, nous savons que cet environnement linguistique contribuera à l'acquisition de la langue maternelle. L'idéal serait que les apprenants d'une deuxième langue acquièrent la deuxième langue de la même manière que les enfants acquièrent leur première langue, sans utiliser une autre langue. En conséquence, ils n'auraient aucune autre langue sur laquelle s'appuyer. De toute évidence, ce n'est pas un scénario réalisable, car tous les apprenants d'une deuxième langue ont appris une première langue et, en outre, ils ont généralement la même première langue en commun. Les apprenants de première langue et les apprenants de seconde langue ont besoin d'être exposés à la langue pour l'apprendre (Macaro, 1997). Cependant, il existe de grandes différences entre les conditions d'exposition à la première langue et à la seconde langue,

ce qui signifie que l'exposition à la deuxième langue est généralement limitée aux classes de langue seconde (Duff et Polio, 1990: 154). Par conséquent, l'utilisation de la langue seconde en classe devient encore plus importante, car cela pourrait bien être la seule fois où les élèves y sont exposés.

Une raison importante pour les enseignants d'utiliser la langue seconde en classe est de les encourager à utiliser la langue seconde même lorsqu'ils parlent entre eux. Dans une salle de classe où l'enseignant utilise la langue seconde tout au long de la leçon, la leçon entraînera une plus grande utilisation de la langue seconde pour les élèves. Une autre raison est de maximiser la durée pendant laquelle les élèves entendent la langue seconde mais il y a des éléments qui peuvent faciliter l'utilisation de la langue seconde pour les élèves dans l'environnement de classe. L'environnement dans la classe et la composition de la classe sont des facteurs déterminants. Si les élèves se sentent en sécurité dans le groupe et savent qu'ils ne seront pas jugés, même s'ils font des erreurs ou prononcent incorrectement, il est plus facile pour l'enseignant de les motiver à utiliser la seconde langue

Selon Tholin (1992: 132), un enseignant qui réussit à amener les élèves à utiliser la deuxième langue au début de la classe peut faciliter la tâche des élèves pour continuer à utiliser la deuxième langue pendant toute la classe. Les premières minutes sont «cruciales» et c'est dans ces premières minutes que l'enseignant doit inspirer les élèves à utiliser la langue seconde. En outre, l'enseignant doit être cohérent dans sa propre utilisation de la langue seconde afin de motiver les élèves à l'utiliser également. La langue de l'enseignant en classe est le modèle principal et si l'enseignant utilise la première langue, il peut être encore plus difficile pour les élèves d'utiliser la langue seconde. En même temps, les enseignants doivent se demander à quel type d'usage ils s'attendent. Souvent, lorsque les élèves travaillent en groupe, il y a une communication constante entre eux. Si cette communication est principalement réalisée dans la langue seconde, que les matières soient pertinentes ou non, les étudiants auront utilisé la seconde langue et produit une véritable communication.

Ainsi, les apprenants doivent entendre et être exposés à la langue pour l'apprendre. Par conséquent, l'enseignant doit utiliser la deuxième langue non seulement pour donner des instructions et pour approfondir la grammaire, mais dans toutes les communications, y compris lorsque l'enseignant discipline les élèves. Les enseignants préfèrent parfois utiliser la langue maternelle des élèves pour expliquer et organiser une

tâche afin de faciliter la compréhension des informations. Ce faisant, cependant, ils privent les élèves de précieuses contributions dans la langue seconde.

Les enseignants des classes de langue seconde enseignent aux élèves à devenir des utilisateurs de langue seconde; pas les utilisateurs de première langue. Si les enseignants veulent que les élèves deviennent des utilisateurs efficaces de la langue seconde, au lieu d'imitations de locuteurs natifs, les manuels devraient inclure des exemples d'utilisateurs réussis de la langue seconde auxquels les élèves peuvent s'identifier. Ainsi, les enseignants abusent de la première langue lorsqu'ils fournissent tellement d'informations qu'il n'y a aucune raison de poursuivre une discussion dans la deuxième langue. Dans ce cas, l'utilisation de la langue interfère avec l'enseignement d'une seconde langue et l'acquisition d'une seconde langue. De plus, lorsque l'enseignant utilise la deuxième langue mais fournit trop d'explications et de traductions brèves dans la première langue, la première langue interfère avec le message dans la deuxième langue et le rend plus difficile à comprendre. Néanmoins, dans les discussions en classe de langue seconde, des traductions rapides de mots peuvent être nécessaires et peuvent également rendre l'ensemble de la discussion plus compréhensible, en particulier pour les élèves qui ont des difficultés à comprendre le contexte de la discussion (Krashen 2006: 9).

En général, les possibilités d'apprendre la deuxième langue augmenteront très certainement dans les salles de classe où l'enseignant utilise la deuxième langue la plupart du temps, et la compréhension de la deuxième langue est facilitée en utilisant le langage corporel, des traductions de mots ou d'expressions occasionnels, des reformulations, ou des images et des dessins sur le tableau noir. L'utilisation continue de la deuxième langue devrait également entraîner une utilisation accrue de la deuxième langue par les élèves. Lorsque les élèves découvrent qu'il existe différentes façons d'expliquer des mots ou des expressions sans utiliser la première langue, l'utilisation de la deuxième langue peut être encore facilitée.

### **1.3 La langue médiatrice et l'utilisation médiatrice du langage**

Il est généralement admis que nous pouvons faire la distinction entre différents types d'utilisations linguistiques:

- informatif (recevoir, utiliser et / ou transmettre d'informations),

- interpersonnel (conclure, maintenir et / ou interrompre le contact social, ainsi que participer à des événements sociaux),
- créatif (produire un discours d'une manière originale, qui capture les choix personnels et / ou les attitudes de l'utilisateur),
- médiatrice (rendre dans une autre langue un sens, une information ou un concept exprimé dans une autre langue, transmettre de significations exprimées à travers une variété linguistique ou une version stylistique, rendu oral ou écrit d'une signification ou d'une information capturée sous la forme d'une image, d'une mise en page, d'un tableau et vice versa, transmettre des significations exprimées à travers un code ou un canal de communication avec un autre code ou un autre canal, par exemple, décrypter des signaux militaires ou transcrire la parole)

Sous le terme de «médiation linguistique», la littérature jusque vers 1980 se référait exclusivement à la traduction et à l'interprétation (Prunc 2007, 15). Aujourd'hui, cependant, ce terme comprend de nombreuses activités linguistiques, nous devons donc clarifier son champ sémantique, afin qu'il soit compréhensible sur quoi nous concentrons notre attention. Généralement, la parole vise à atteindre un objectif de communication et se déroule dans un contexte de communication spécifique. Cependant, la réalisation de l'objectif communicatif, pour lequel tout énoncé a lieu, est directement liée à la relation sociale qui relie les participants à la communication, aux rôles sociaux qu'ils ont assumés dans la relation entre eux et à la circonstance communicative spécifique. Tout cela est régi par des conventions qui concernent la compatibilité et l'acceptation par les moyens verbaux de la communauté linguistique respective. L'utilisateur compétent d'une langue est donc conscient des conventions pertinentes, de leur importance et est capable de faire les différences nécessaires dans son discours, qu'il soit écrit ou parlé.

Pour l'apprentissage des langues étrangères, cela implique la prise de conscience des apprenants et des différentes formes d'expression dans la langue étrangère des finalités de communication correspondantes, l'harmonisation linguistique aux rôles sociaux et aux circonstances de la communication, en tant que violation des conventions de parole. Sur la base de ce qui précède, un utilisateur compétent d'une langue peut être considéré comme celui qui est capable de la gérer efficacement, c'est-à-dire celui qui

atteint son objectif de communication dans les différentes circonstances de communication auxquelles il participe, en harmonisant ses choix verbaux avec son rôle social respectif et selon la relation sociale qu'il a nouée (ou cherche à nouer) avec le ou les destinataires de son discours (Batsalia 1999, 74-75). Autrement dit, il peut utiliser le langage à des fins d'information, interpersonnelles, créatives et de médiation. Quant à l'utilisation médiatique de la langue, tout utilisateur compétent d'une langue est capable de transmettre des significations exprimées à travers une variété linguistique ou une version stylistique en choisissant une autre variété linguistique ou une version stylistique, pour transmettre des significations ou des informations saisies sous la forme d'une image, ou et vice versa, ainsi que pour transmettre des significations exprimées à travers un code ou un canal de communication particulier, en sélectionnant un autre code ou un autre canal.

En apprenant une langue étrangère, le champ d'utilisation de la médiation de la langue s'élargit. Maintenant, en tant que connaisseur d'une langue étrangère, il devient capable de transférer des significations, des concepts et des informations d'une langue à une autre. Dans cette optique, l'intégration de l'utilisation médiatrice de la langue dans l'enseignement des langues étrangères répond au fait que dans de nombreux cas de communication dans l'espace social, professionnel, éducatif et autre public ou privé, l'utilisateur d'une langue étrangère est tenu d'assumer le rôle de médiateur, lorsque la signification globale ou les significations individuelles d'un texte écrit ou parlé ne sont pas compréhensibles pour le destinataire car elles n'ont pas le niveau de connaissance requis de la langue cible.

Le développement de la capacité de médiation dans l'utilisation de la langue peut et doit être intégré dans l'enseignement des langues étrangères ainsi que dans le processus de certification linguistique. Selon le niveau d'apprentissage des langues, les activités visant à développer les compétences de médiation développent également la capacité de choisir consciemment des choix grammaticaux, lexicaux et stylistiques qui, pour que l'énoncé tout entier atteigne le rôle de communication souhaité, doit qui s'engage en tant que médiateur (ami, collègue, etc.), la nature de la circonstance de communication spécifique (privé, public, etc.), le but de communication spécifique (information, explication, contribution, incitation ou prévention, etc.), ainsi que la relation envisagée du médiateur avec le destinataire du texte écrit ou oral (reconnaissance / maintien ou différenciation / annulation d'une amitié égale ou inégale,

parenté, relation sociale ou professionnelle). Les activités visant à développer des compétences de médiation doivent énoncer clairement les paramètres ci-dessus, qui doivent en même temps être cohérents avec le contenu et le type de texte à méditer.

## **Chapitre 2**

---

### **Démarches pédagogiques existantes en classe du Français Langue Étrangère**

#### **2.1 Le sens d'alphabétisation**

Le sens d'alphabétisation est lié à la capacité d'une personne à souligner, comprendre, exprimer et interpréter des émotions, des jugements, des concepts et des événements, en utilisant non seulement un langage oral mais aussi écrit. Pour cette raison, il présuppose la compétence d'une interface substantielle avec d'autres personnes, d'une manière appropriée, efficace et créative. Lorsque les enfants commencent l'école, ils ont déjà, dans une large mesure, des compétences linguistiques, ayant réussi à former des phrases complètes et à utiliser des concepts complexes. De plus, ils ont la capacité de séparer chronologiquement les événements et de se référer aux temps passés, présents et futurs. De plus, ayant développé un vocabulaire assez large, ils développent la capacité d'approfondir et de parvenir à comprendre et à définir des mots, mais aussi à leur donner des sens différents, selon leur utilisation (Litowitz, 1977). Cependant, à la fois l'utilisation et l'explication des idiomes restent assez difficiles (Nippold, 1985).

Selon ce qui précède, «l'alphabétisation précoce ou émergente» peut être définie comme le processus par lequel les enfants procèdent à une compréhension progressive des éléments qui composent la langue parlée et écrite. En d'autres termes, il s'agit de cultiver toutes les attitudes de connaissances et de compétences liées au décodage de l'écrit et à la compréhension de son message, ainsi qu'à la production de messages codés à l'âge préscolaire, c'est-à-dire avant l'enseignement systématique de la lecture et de la lecture et l'écriture. Par conséquent, le concept d'alphabétisation est lié à la capacité que les individus acquièrent de se comprendre et de s'exprimer, tant oralement que par écrit. L'acquisition de l'alphabétisation dans la langue maternelle, bien qu'elle ne nécessite aucune forme d'enseignement, est l'une des réalisations les plus importantes d'un enfant,

car elle contribue à sa socialisation, dans le cadre de l'acquisition d'un code de communication commun avec son environnement.

## **2.2 Deuxième langue et langue étrangère**

Le terme langue seconde est couramment utilisé pour décrire une langue que l'enfant rencontre soit en dehors du foyer (lorsqu'elle est différente de sa langue maternelle), soit parfois une langue qui doit être apprise dans un environnement d'apprentissage à son arrivée premier contact avec elle. En tant que deuxième langue, nous entendons celle à laquelle l'enfant ou l'adulte sera exposé s'il quitte son pays d'origine, après avoir acquis la première langue, en dehors de son environnement familial proche, une langue qui est soit dominante et largement utilisée dans la société, dans lequel l'élève grandit (vision traditionnelle) ou est enseigné dans un institut de langue (vision acceptée par un grand nombre d'universitaires). Mitchell et Myles (2004) utilisent même le terme «deuxième langue» pour toute autre langue ajoutée à la première.

En outre, le terme langue seconde est généralement associé au sens de l'acquisition, bien qu'il existe des cas où, a) la formation linguistique peut avoir lieu simultanément ou en parallèle, par exemple suivre des cours de langue dans un institut de langue basé dans le pays cible, comme apprendre l'italien en Italie (le terme déjà existant "apprentissage d'une deuxième langue" pourrait être utilisé ici), b) la formation linguistique d'une deuxième langue a lieu dans un institut de langue à l'aide de ses structures et loin de la zone où la langue cible est largement utilisée comme langue de communication principale, bien que la langue cible puisse être le principal moyen de communication dans le microcosme de l'école, comme dans les écoles internationales (ici le terme langue seconde entre dans le champ d'action traditionnel de la langue étrangère).

Le terme langue étrangère, quant à lui, décrit exclusivement une langue qui est enseignée et abordée à travers ses structures en milieu scolaire. Ce terme est relativement plus simple à comprendre et décrit toujours une langue qui est traditionnellement enseignée et apprise en dehors de son environnement naturel, où elle n'est pas utilisée comme moyen de communication dominant, comme le français ou l'italien en Grèce. Il est généralement enseigné dans un établissement d'enseignement



ou par le biais de cours privés et avec l'existence d'un enseignant (même hybride via Internet ou avec une méthode sans enseignant), du matériel d'apprentissage spécifique, qui est organisé en niveaux, tout en conduisant souvent à l'acquisition d'un certificat de langue.

En outre, le terme langue étrangère est utilisé exclusivement pour un environnement d'apprentissage structuré, tandis que le terme langue seconde dans les deux cas (cours structurés ou par des contacts avec la société). Une dernière différence entre les deux termes est le fait que la deuxième langue avec son interprétation traditionnelle peut donner une plus grande motivation pour son acquisition ou son apprentissage car, a) c'est l'outil de communication de l'étudiant avec le plus large social et professionnel de l'environnement, b) c'est l'élément clé pour un meilleur développement professionnel. En ce sens, elle semble être imposée par l'ensemble social dans lequel l'étudiant opère. Au contraire, la langue étrangère est un choix clair de l'étudiant et découle d'une série d'intérêts personnels ou professionnels.

De plus, il y a le terme langue cible, qui décrit la langue qu'un étudiant essaie d'approcher ou de chercher à acquérir, soit par un processus d'acquisition, soit par un processus d'enseignement et d'apprentissage. Le terme langue cible est utilisé à la fois pour la deuxième langue et pour la langue étrangère.

## **2.3 L'exemple de l'enseignement des langues étrangères en Grèce**

### **2.3.1 Le cadre éducatif de l'enseignement des langues étrangères en Grèce et le concept d'enseignement différencié**

Le "Programme Commun pour les Langues Étrangères", conforme au Cadre européen commun de référence pour les langues, répond aux défis découlant de la nouvelle stratégie éducative proposée par la Commission européenne (2014-2020). L'objectif de cette nouvelle stratégie est, entre autres, de promouvoir le multilinguisme en Grèce et en Europe en général, ainsi que de développer des compétences et des capacités qui aideront les sociétés à lutter contre le chômage. La conception du programme basé sur le nouveau curriculum nécessite des décisions de l'enseignant concernant le niveau de compétence en communication dans lequel il / elle visera la leçon d'une année scolaire, les objectifs d'apprentissage que ses élèves poursuivront (d'une classe spécifique), ainsi que les langues dans lesquelles il se concentrera sur le

temps dont il dispose. En d'autres termes, le programme qu'il concevra peut prendre la forme de modules d'apprentissage avec articulation interne et séquence linéaire.

Les technologies modernes et le développement rapide d'Internet depuis les années 1990 ont entraîné des changements spectaculaires dans notre façon de communiquer, de converser, de penser et de vivre. Les étudiants vivent et apprennent à l'ère des téléphones portables «intelligents» et des médias sociaux (facebook, twitter, etc.). Ils n'ont pas seulement adopté ces outils. Ils en ont fait une partie intégrante de leur vie quotidienne. Dans le monde en évolution du 21<sup>e</sup> siècle, les approches et méthodes d'enseignement doivent être fatalement différentes de ce qu'elles étaient jusqu'à aujourd'hui, car elles ne sont tout simplement plus aussi efficaces. Ainsi, les pratiques pédagogiques doivent être réévaluées à la lumière de la prévalence rapide de la culture numérique. Si nous continuons à enseigner comme nous l'avons appris il y a des années, nous n'aurons aucun contact avec nos étudiants et notre enseignement les laissera froidement indifférents (Resnick, 2002).

Cela ne se produira pas parce que nous n'avons pas les bonnes informations à transmettre à nos étudiants, mais parce que nous ne savons pas comment les transmettre afin que les étudiants comprennent la relation des informations avec leur vie. Ainsi, dans l'organisation de l'enseignement, nous devons utiliser les compétences que les élèves ont déjà développées et apporter en classe. Selon Jukes, McCain et Crockett (2010) dans leur livre *Understanding the Digital Generation*, si nous ignorons les technologies et interdisons l'utilisation d'outils et d'appareils numériques dans notre classe, nous manquerons complètement l'occasion de nous connecter efficacement avec nos élèves et de faire apprentissage pertinent et utile pour leur vie.

Au milieu de la tempête de changements éducatifs qui a lieu dans le monde entier, il est désormais largement admis qu'il n'est pas possible pour l'élève ou l'enseignant d'agir en tant que spectateurs silencieux, mais qu'ils devraient être impliqués dans la planification de l'acte éducatif. La diversité qui caractérise les élèves et les classes scolaires d'aujourd'hui, ainsi que la complexité des questions auxquelles ils sont appelés à répondre, rendent impératif que l'élève et l'enseignant jouent un rôle actif et significatif, agissant en tant que concepteurs et producteurs de connaissances et de pédagogie. L'enseignant ne peut pas simplement rester le transmetteur d'un matériel d'enseignement qu'une personne inscrite au programme est la seule connaissance «juridique». L'enseignant est un expert de sa classe, de ses élèves et de l'unité scolaire.

Il a une connaissance approfondie de la réalité scolaire et de la vie quotidienne et lui seul peut savoir créer les conditions d'un apprentissage efficace de ses propres élèves.

Afin d'organiser la pratique éducative de façon à ce que l'accent soit mis sur l'élève, comment il apprend, comment il acquiert des connaissances qu'il peut utiliser dans sa vie de citoyen alphabétisé, nous devons garder à l'esprit que les connaissances sont acquises et non on nous propose prêt. Avec la mémorisation, nous n'acquérons pas de connaissances essentielles. La connaissance ne nous est pas donnée prête, elle ne nous est pas donnée. Seules des informations peuvent nous être données (bien que nous puissions encore, si nous le voulons, les retrouver nous-mêmes maintenant, car nous vivons à une époque de sources multiples d'informations). Selon la façon dont nous gérons les informations que nous fournissons, nous pouvons être guidés par les connaissances. Essentiellement, le chemin vers la connaissance, c'est-à-dire l'apprentissage, implique un processus de développement personnel qui nous transforme. Dans ce processus, nous construisons nous-mêmes nos connaissances. Il faut en tenir compte pour les connaissances acquises par les étudiants. Ils structurent eux-mêmes leurs connaissances en explorant et en essayant de comprendre le monde qui les entoure. Les nouvelles connaissances et les nouveaux schémas mentaux sont structurés et interprétés par nos élèves en fonction des perceptions ou croyances que chacun d'eux a formées, de leurs connaissances et expériences antérieures. Alors qu'il compose de nouveaux schémas mentaux, quiconque accepte d'entrer dans le processus d'apprentissage comprend mieux ce qu'il sait déjà, en utilisant de nouvelles expériences en conjonction avec les anciennes (Johnson, 2006).

Les connaissances que l'élève a déjà acquises à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont tout aussi importantes pour le progrès vers la connaissance des nouvelles matières d'enseignement et d'apprentissage. Si nous acceptons que les connaissances soient construites et finalement acquises par chaque étudiant sur la base de ses connaissances, expériences et perceptions / croyances antérieures, nous devons également accepter que les nouvelles connaissances doivent s'appuyer sur les anciennes et répondre aux intérêts des étudiants, afin que développer la motivation à apprendre. Le nouveau est assimilé par le familier, alors que rarement nous apprenons et retenons quelque chose qui ne nous concerne pas, n'a aucune valeur personnelle pour nous. Ainsi, il convient que le tremplin pour l'organisation du processus d'apprentissage soit la connaissance que les élèves possèdent déjà (scolaire et parascolaire) et leurs intérêts.

Dans la pratique, cela signifie que les sujets que nous choisissons, le matériel éducatif et les moyens que nous utilisons doivent être liés à la vie des élèves et à l'environnement dans lequel ils vivent.

Le respect de la diversité des étudiants peut assurer des conditions d'apprentissage plus favorables. Les classes scolaires ont toujours été composées d'élèves qui, alors qu'ils étaient à peu près du même âge, n'ont pas les mêmes expériences, connaissances, croyances, intérêts, styles d'apprentissage et intelligences développées au même degré. Cependant, dans le passé et aujourd'hui, les enseignants grecs - et pas seulement - insistent pour les traiter comme une masse homogène qui a l'obligation d'évoluer de la même manière et tout le monde sans exception d'être intéressé et d'apprendre ce que nous enseignons (Shulman, 1987). Les classes d'aujourd'hui sont encore plus hétérogènes que par le passé, car dans de nombreuses régions de Grèce, le pourcentage d'élèves ayant des antécédents linguistiques et culturels différents des élèves grecs est désormais élevé. La diversité qui caractérise la classe scolaire ne peut toujours être reconnue et ignorée dans la conception du processus éducatif.

La gestion constructive de multiples sources d'information nécessite des connaissances et des compétences qui doivent être développées par l'enseignant et l'élève. Dans la vie de tous les jours, nous sommes désormais obligés de gérer une grande variété de sources d'information de manière critique et finalement fonctionnelle et efficace. Les connaissances et les compétences requises par cette gestion doivent être développées par l'élève et l'enseignant, afin que les deux parties puissent utiliser les ressources matérielles qui font partie du processus éducatif. Un seul livre est impossible de répondre aux besoins et aux intérêts divers et différents des étudiants et il est donc nécessaire d'utiliser de nombreux supports différents (imprimés, audiovisuels, matériel électronique) adaptés aux capacités de chaque classe et aux spécificités des étudiants.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage a ouvert de nouveaux horizons dans l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues étrangères en particulier (Kalantzis et Cope, 2008). L'intégration des nouvelles technologies dans le cours de langue étrangère est une exigence qui nécessite d'une part du matériel - qui n'est souvent disponible dans la classe de langue étrangère - et d'autre part une formation spéciale de l'enseignant pour apprendre non seulement à faire fonctionner l'ordinateur et le

projecteur, mais pour utiliser efficacement par exemple l'Internet pour sa leçon. L'Internet est une source inépuisable d'intérêt, du matériel éducatif primaire, qui répond à une variété de besoins d'apprentissage et d'enseignement, en particulier d'anglais, mais aussi des autres langues incluses dans le programme scolaire. Il convient de noter que la matière première trouvée sur Internet, c'est-à-dire les textes, est intrinsèquement multimodale, c'est-à-dire qu'elle combine le langage avec d'autres modes de signification. L'utilisation en classe pour apprendre une langue étrangère donne aux étudiants la possibilité de développer l'alphabétisation nécessaire à une communication efficace. Aborder le double problème de l'utilisation des nouvelles technologies dans la pratique de l'enseignement (manque d'équipement et de formation spéciale) devrait donc faire partie des objectifs immédiats de l'État et l'éducation initiale et la formation des enseignants à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication devraient être une condition préalable pour leur séjour à l'école.

Les conditions d'utilisation du langage et de la communication sont créées dans des environnements d'apprentissage qui favorisent la collaboration. Les activités qui donnent aux étudiants la possibilité de collaborer en binômes ou en groupes sont bien connues dans l'enseignement des langues étrangères des années 1970 et 1980 avec «l'invasion» de l'approche communicative. De nouvelles techniques que nous pourrions désormais explorer avec l'utilisation des nouvelles technologies pourraient aider davantage au développement des compétences de collaboration des élèves, non seulement parce qu'elles conviennent au travail d'équipe mais aussi parce qu'elles améliorent la communication entre les élèves en classe et avec les personnes qui se trouvent dans d'autres parties du monde. La valeur de la collaboration fait également partie des principes de base promus par le nouveau programme scolaire - collaboration pour apprendre à développer des arguments collectifs et à résoudre des problèmes ensemble, à discuter afin d'arriver à élaborer des concepts, des idées ou des processus et à documenter les positions, afin de produire éventuellement des œuvres. Dans le domaine de la recherche pédagogique, nous avons des preuves solides que, indépendamment de l'âge et du type d'activité, les équipes qui travaillent ensemble de manière constructive ont de bien meilleurs résultats dans la résolution de problèmes et la réalisation d'activités que les individus qui travaillent seuls.

L'enseignement traditionnel destiné à un groupe d'élèves définissant le même contenu pour tous, utilisant les mêmes pratiques et ayant les mêmes exigences de

progrès ne répond pas aux besoins et aux intérêts de tous les élèves. Il ignore l'individualité de chaque élève en termes de style d'apprentissage, adopte des pratiques pédagogiques frontales avec le manuel de l'école comme point de référence principal, utilise l'évaluation pour mesurer les résultats d'apprentissage et fait généralement de l'élève un destinataire passif d'informations et de connaissances, tout en signalant à l'enseignant une série d'actions liées à l'orientation du processus d'apprentissage, à la résolution de problèmes pour les élèves, à l'application de critères d'évaluation communs et à l'utilisation d'un seul type d'évaluation pour tous.

En général, l'enseignement différencié est la méthodologie basée sur l'hypothèse que la pratique pédagogique doit être différenciée et adaptée en fonction de la diversité et de l'individualité des élèves de chaque classe (Tomlinson, 2001). L'enseignement différencié tire son origine théorique de la recherche dans les domaines de la recherche sur la fonction cérébrale et la psychologie cognitive (Siegler, 2006). La clarté du plan de travail est le principe clé. Lorsque l'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon, les concepts de base, les principes et les compétences contenus dans le sujet, les possibilités deviennent de rendre l'objet de la leçon ou l'activité d'apprentissage respective compréhensible et intéressante pour les élèves. L'enseignant qui différencie l'enseignement reconnaît la diversité des élèves et accepte tous les élèves avec leurs faiblesses, tout en s'attendant à ce que chacun se développe individuellement autant qu'il le peut, selon ses capacités.

L'enseignant qui différencie l'enseignement s'assure que tous les élèves participent et s'engagent dans une tâche intéressante, reconnaissant la diversité de chacun et acceptant que chaque personne ait un profil d'apprentissage personnel et utilise un ou plusieurs types d'intelligence (Slavin, 2007). Commençant au point où chaque élève se trouve, fixe des objectifs pour chaque individu et soutient leur progrès en les impliquant dans des activités agréables, intéressantes et importantes. Dans la classe scolaire où il y a une différenciation, l'enseignement est centré sur l'élève. L'enseignant planifie l'enseignement, parfois avec les élèves, organise la classe et facilite le processus de leçon. Les étudiants sont activés individuellement ou en groupe. La formation des groupes peut être ciblée ou aléatoire selon le type et les objectifs de l'activité.

L'enseignant peut différencier la façon de recevoir des informations en fonction de la préparation des élèves, de la manière d'accéder aux nouvelles connaissances et de

la façon de les traiter en fonction du profil d'apprentissage des élèves, ou de la variété des informations en fonction des intérêts de la classe. Cependant, il n'est pas nécessaire de différencier tous les éléments du contenu d'apprentissage en même temps. Nous différencions un élément de l'enseignement uniquement lorsqu'il peut être utile à certains élèves ou lorsque la différenciation aidera certains élèves à comprendre les concepts clés et à utiliser confortablement les compétences de base. Considérons, par exemple, un cours qui vise à comprendre la formation du passé composé des verbes en français et sa bonne utilisation dans les textes d'une classe de compétence mixte. Les élèves du niveau le plus bas travailleront avec des exercices dans lesquels il y a des phrases avec des espaces, où ils sont invités à compléter le passé composé des verbes réguliers. D'autres élèves rempliront un texte où les verbes sont irréguliers et doivent former la forme négative du verbe. Les étudiants les plus avancés écriront un court texte décrivant une action du passé.

La société vise l'école pour permettre aux élèves de développer les compétences, les connaissances, les capacités et les attitudes requises des citoyens et des employés de demain. Le rôle et la contribution de l'enseignant dans ce projet sont cruciaux. L'enseignant est appelé à former des élèves alphabétisés, autonomes, créatifs et coopératifs, flexibles, avec un esprit d'initiative et d'innovation, capables de s'adapter à un changement rapide, ouverts à la formation continue et à l'apprentissage tout au long de la vie, capables de répondre à de nombreuses activités en même temps et trouver des réponses à des situations inattendues, communicatives et compétents de travailler de manière productive dans une société linguistiquement et culturellement diversifiée (Kalantzis et al, 2003).

### **2.3.2 L'introduction des langues étrangères dans l'enseignement secondaire grec**

Depuis la création de l'État grec moderne au XIX<sup>e</sup> siècle, la Commission spéciale de l'éducation a prévu l'enseignement d'une langue étrangère dans l'enseignement. Pendant longtemps, la langue française a été largement enseignée dans l'enseignement secondaire, principalement en raison des relations diplomatiques avec le pays. À partir de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle et principalement en raison de la révolution américaine et de l'influence britannique en Grèce après la guerre, l'enseignement de l'anglais a commencé à prévaloir dans l'enseignement secondaire

grec, en tant que lingua franca. Ainsi, jusqu'à la fin des années 1950, l'enseignement de la langue française dans les écoles publiques et privées en Grèce a dominé. L'enseignement de l'anglais n'était obligatoire que dans les gymnases économiques et les gymnases des langues étrangères (Pitsinos, 1963). En 1961, on remarque la première présence substantielle et autonome de la langue anglaise dans les programmes (Gakoudi, 2004: 317). Dans la période suivante, l'anglais ou le français est enseigné dans les écoles de l'enseignement secondaire. L'introduction de l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement primaire a lieu en 1993, après une période de mise en œuvre expérimentale et la même année, l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire est introduit. C'est au cours de l'année scolaire 1997-98, que pour la première fois, le fonctionnement expérimental de classes parallèles d'enseignement du français et de l'allemand dans les gymnases est appliqué, afin de permettre aux élèves de la même école de choisir le français ou l'allemand comme deuxième langue étrangère. Cette pratique a été adoptée par de nombreuses écoles au cours des années suivantes. En 2003, l'enseignement de l'anglais est introduit en troisième année du primaire et au cours de l'année scolaire 2005-2006, l'introduction de la deuxième langue étrangère (française ou allemande) aux deux dernières classes de l'école primaire est à l'essai.

Parallèlement, les programmes des écoles de langues étrangères sont en cours de modernisation et les enseignants de français et d'anglais de l'enseignement public sont progressivement formés par du personnel hautement qualifié en langues étrangères à l'Institut Français et au British Council, événements qui remontent à la toute nouvelle Union Européenne. En outre, en septembre 1979, l'institution de l'inspecteur des langues anglaise et française a été introduite avec des responsabilités consultatives dans le travail d'enseignement du professeur de langues étrangères.

L'augmentation des heures d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement des langues étrangères, qui a eu lieu dans tous les pays européens. La Commission Européenne a adressé des recommandations aux autorités nationales ces membres, qui surveillent en même temps les progrès de chaque membre et se concentrent sur la promotion du multilinguisme et la fixation d'objectifs clairs pour l'enseignement des langues à tous les niveaux du système éducatif. Ils visent à la fois la cohérence entre l'enseignement primaire et secondaire pour l'enseignement des langues étrangères en termes de contenu et de méthodologie, ainsi que la mise en place



de systèmes de certification transparents basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'évaluation des langues.

La certification et l'obtention de qualifications sont un objectif et une pratique clés appliqués dans l'enseignement privé du système éducatif grec. Bien que l'obtention d'un diplôme soit une condition préalable pour prouver la maîtrise de la langue et soit nécessaire pour atteindre les objectifs professionnels, l'éducation publique ne mène pas à la certification. Les étudiants qui souhaitent obtenir des diplômes, atteignent leur objectif - en suivant des cours dans des écoles privées ou des écoles de langues étrangères, en suivant des cours privés ou en combinant les éléments ci-dessus. Cela se traduit cependant par l'hétérogénéité des connaissances des élèves dans les classes des écoles publiques.

Les objectifs du cours de langue étrangère sont réalisés à travers des situations de communication, telles que les jeux de rôle, la dramatisation, la pantomime, les simulations en situation réelle. Le matériel sélectionné dans le processus éducatif peut être du matériel authentique de journaux, publicités, articles, étiquettes de produits, bannières, signes, dépliants, petites annonces, articles d'intérêt professionnel, interviews, stimuli audio originaux, légendes, extraits de textes littéraires, etc. Le matériel de cours est défini dans le programme d'études consistant en un manuel de langue étrangère nécessairement avec des activités similaires. Du matériel pédagogique supplémentaire peut être utilisé par l'enseignant, facilitant ainsi le processus. Le cadre théorique dans lequel l'enseignement des langues étrangères a été conçu et mis en œuvre sont les programmes qui sont, selon la loi, les mêmes pour les écoles publiques et privées de l'enseignement primaire et secondaire.

Aux écoles publiques, le matériel de soutien est utilisé moins fréquemment, car son achat par tous les étudiants n'est pas possible en raison de leur statut socio-économique différent. La fourniture gratuite de matériel d'appui affecte la qualité de l'enseignement des langues étrangères dispensé. Le cours est généralement enseigné en classe et suit la méthodologie dictée par le manuel sélectionné.

90% des Grecs pensent que la connaissance des langues étrangères est utile, tandis que 54% pensent que chacun devrait connaître deux langues en plus de sa langue maternelle (Vlaeminck 2004: 82-86). La majorité des étudiants du pays fréquentent les écoles publiques. Les élèves apprennent des langues étrangères dans l'école publique,

mais se tournent vers le tutorat et des cours de langue privés pour obtenir des diplômes de certification. Le tutoriel est plus abordable et a un rôle complémentaire. Bien que des progrès importants aient été réalisés ces dernières années dans l'enseignement public des langues étrangères (par exemple, introduction d'une deuxième langue étrangère, choix du manuel, niveau d'enseignement), l'absence de certification dégrade son rôle et conduit à l'enseignement public des langues étrangères en discrédit.

## **2.4 L'enseignement EMI (English as a medium of instructions) dans l'apprentissage des langues étrangères**

Les langues du monde entier, malgré leurs caractéristiques universelles, diffèrent par leur "gravité" sociale qui est une conséquence de l'influence économique, politique, historique, sociale et culturelle des sociétés dans lesquelles elles sont utilisées et qu'elles représentent. L'anglais est l'une des six langues officielles des Nations Unies, l'une des 23 langues officielles de l'Union européenne - où il se classe deuxième en tant que langue maternelle et premier en tant que langue étrangère (Graddol, 2000). En outre, il domine en tant que langue internationale dans les domaines de la culture, de la littérature, des communications, des sciences, des affaires, de la politique et de la diplomatie, du divertissement, de la navigation aérienne et de la radio, des ordinateurs et d'Internet (Yildinm & Okan , 2007). C'est la langue principale de la littérature mondiale, de la presse et de la publicité, du trafic aérien, des conférences universitaires et de la diplomatie (Chrystal, 2006). Dans la recherche scientifique, l'anglais est une condition préalable pour accéder à l'information et produire des résultats. L'anglais est également la langue de la bureaucratie dans 60 pays, ainsi que la langue officielle de 16 organisations multinationales, tandis que sa connaissance est considérée comme une condition préalable à une meilleure réadaptation professionnelle et à la réussite en général et est considérée comme la "langue du pouvoir et des opportunités" (Kachru , 1986).

Ce statut mondial de la langue anglaise est une véritable réalisation que toute langue peut obtenir lorsque sa langue particulière est reconnue ou acceptée dans les communautés d'un pays ou son enseignement devient une priorité dans le système éducatif (Yano, 2001). Ainsi, l'importance de la langue n'est pas liée au nombre de personnes qui la parlent comme langue maternelle, mais à la mesure dans laquelle la

langue est considérée comme utile en dehors de son environnement d'origine, ce qui révèle la relation entre la prédominance de la langue fondée sur les facteurs économiques, technologiques et le pouvoir culturel. Le développement de la langue anglaise est le résultat d'une combinaison de forces à différentes périodes de l'histoire. a) sa politique du pouvoir, qui a émergé à travers le colonialisme du XVI<sup>e</sup> siècle, b) sa puissance technologique à travers la révolution industrielle des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, telle qu'elle a été utilisée pour apprendre la technologie en Grande-Bretagne et plus tard en Amérique, c) de la puissance économique des États-Unis, qui a augmenté au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et d) de sa puissance culturelle au cours du XX<sup>e</sup> siècle, qui s'est manifestée et continue de se manifester à travers le niveau de vie américain. La popularité de la langue anglaise, après tout, est garantie, car elle est la langue principale du commerce international et détient une grande partie des sources culturelles telles que la littérature, le cinéma et la télévision. Dans ces conditions de mondialisation, la demande pour la langue anglaise et son apprentissage ne cesse d'augmenter. L'anglais, selon une enquête d'Eurostat en 2010, est la langue la plus populaire à tous les niveaux d'enseignement en Europe (Mejer et al, 2010). C'est la langue qui s'apprend davantage, à un moment où d'autres langues reculent.

En général, dans le programme commun pour les langues étrangères, les actions de médiation exigent que l'utilisateur de langue étrangère puisse agir en tant qu'«intermédiaire» dans une situation de communication et expliquer ce que les autres ne comprennent pas parce qu'ils ne connaissent pas la langue utilisée. En outre, les compétences de médiation dans le programme commun pour les langues étrangères se réfèrent à la capacité des étudiants à lire un ou plusieurs textes dans une langue, à décoder leurs informations, à sélectionner les informations nécessaires pour atteindre leur objectif de communication et enfin, transmettre les messages dans la langue cible d'une manière adaptée à l'occasion de la communication c'est-à-dire pour expliquer, informer, transmettre des informations (Dendrinos, 2006). Ainsi, «médiation» ne signifie pas «reproduire» dans une langue un texte écrit / parlé dans une autre. Cela signifie "juger", "traiter" et "interpréter" les significations d'un texte dans une langue, c'est-à-dire "sélectionner" les significations qui servent à atteindre l'objectif de communication et "transférer", enfin, les informations nécessaires en utilisant la langue étrangère, de Ainsi, le concept de médiation est déplacé du champ sémantique qu'il occupe vers les hypothèses de base de toutes les théories de la traduction: prononciation

du texte équivalent et correspondant, de sorte que l'équivalent du but de communication d'origine soit atteint dans l'espace factuel correspondant de la langue cible. De plus, l'utilisation médiatique de la langue devient un outil pour atteindre l'objectif de communication personnelle de l'utilisateur, qui choisit cette signification ou ces informations qu'il transmettra dans la langue étrangère afin soit d'informer son interlocuteur, soit de le presser ou de l'empêcher, conseiller, impressionner, menacer, flatter, etc. Dans cette optique, l'usage répandu de l'anglais en fait la principale langue de médiation.

## **Chapitre 3**

---

### **Approche linguistique - Comparaison de deux langues (anglais - français)**

#### **3.1 Les niveaux de langue**

La langue est un concept complexe, qui se compose de trois composants dominants, la forme, le contenu et l'utilisation. Plus précisément, la forme est liée à la syntaxe, la morphologie et la phonétique, qui sont l'élément de liaison entre les sons ou les symboles et leur signification. Respectivement, le contenu est lié à la sémantique, tandis que l'utilisation est liée à la pragmatique (Bloom et Lahey, 1978). Tous ces systèmes formulent les principales règles qui affectent la langue.

Les systèmes mentionnés sont différents, cependant, ils sont interdépendants. Ainsi, les règles syntaxiques déterminent la disposition des mots pour former une phrase complète, la morphologie détermine la structure, la phonétique les combinaisons de sons, la sémantique le sens et l'interaction des éléments sémantiques et le pragmatisme concerne une série de règles, qui déterminent comment utiliser la langue.

- **Phonétique:** La phonétique est un domaine de la linguistique qui examine les caractéristiques des phonogrammes utilisés. (Nespor, 2011). Les sons sont divisés en voyelles et consonnes, qui sont créées en raison de l'interférence d'une barrière dans le flux d'air, qui est extraite du passage vocal. Ainsi, la phonologie examine la capacité d'une personne à acquérir sa langue maternelle, qui apparaît dès les premiers stades de la vie humaine, lorsque la personne acquiert la capacité de distinguer les sons. La phonétique est directement liée à la phonologie, tandis que l'articulation est celle qui différencie les groupes de sons. La phonologie d'une langue est l'ensemble des règles ou contraintes qui décrivent la relation entre les phonèmes et les formes (ou variantes) phonétiques que nous observons. Lorsque nous décrivons ces variantes

systématiques des sons, observées dans une langue particulière, nous voulons affirmer que, d'une certaine manière, ces variantes sont le même son en profondeur, qui change en raison de l'environnement dans lequel il se trouve. Ce son subjectif, comme on l'appelle, est l'unité abstraite appelée phonème (Julayanont et al., 2014). Chaque langue a des sons ou des sons parlés spécifiques et des combinaisons de sons qui sont caractéristiques de cette langue. Les phonèmes, les plus petites unités de la parole significative, sont combinés de manière spécifique pour former des mots. Les règles phonologiques régissent la distribution et la séquence des phonèmes dans une autre langue, tandis que les règles de distribution décrivent quels sons peuvent être appliqués à différentes positions dans un mot.

- **Morphologie:** La morphologie en tant que branche de la linguistique a pour objet la forme des mots, leur utilisation et leurs composantes structurelles. Plus précisément, elle est pratiquement liée à la grammaire, car elle traite non seulement de la manière dont les parties du discours sont inclinées, mais aussi du processus de formation de nouveaux mots, par la production et la composition. Dans cette optique, la morphologie est liée à l'organisation interne des mots, qui font partie d'unités plus petites, appelées formes. Les formes sont les plus petites unités d'un mot et restent indivisibles, permettant au sens des mots de changer et de produire des différences sémantiques. À titre indicatif, les formes permettent la séparation des nombres singulier et pluriel, la formation des différents temps des verbes, ainsi que des personnes, tout en contribuant à l'extension de la définition sémantique des mots. Ainsi, les règles morphologiques de la grammaire permettent aux locuteurs d'utiliser et de comprendre les formes et les mots dans la formation et la compréhension des phrases, et dans la formation et la compréhension des nouveaux mots.
- **Syntaxe:** La syntaxe concerne la structure et la forme d'une phrase et détermine les règles de citation des mots, et les relations entre eux, afin de réaliser la création de phrases complètes. Plus analytiquement, chaque phrase est une suite de mots, sans que l'inverse soit vrai. Ainsi,

lorsque les règles sont suivies, des phrases grammaticales sont formées, tandis que dans le cas contraire, où les règles concernant la syntaxe sont violées, les phrases ne sont pas correctement formées et sont caractérisées comme anti-grammaticales. Dans cette optique, la syntaxe détermine quelles combinaisons peuvent être considérées comme acceptables et conduisent à des phrases bien formées. Chaque phrase doit contenir une expression nominale et une expression verbale, qui doivent inclure un nom et un verbe, respectivement. Dans les phrases nominales et verbales, des catégories spécifiques de mots apparaissent. Par exemple, les articles apparaissent avant les noms et les adverbess identifient les verbes.

- **Sémantique:** la sémantique est un domaine de la linguistique qui vise à analyser le sens des mots et l'interprétation des phrases (Illes & Wendy, 1999). Chaque mot se distingue par les caractéristiques sémantiques qui le définissent et les contraintes de choix. Les restrictions de sélection sont basées sur des caractéristiques spécifiques et interdisent des combinaisons de mots spécifiques, comme dénuées de sens ou redondantes (Babiniotis, 1985). La sémantique indique également que plus deux mots partagent de fonctionnalités, plus ils se ressemblent. Des mots avec des caractéristiques similaires ou presque identiques sont synonymes. Inversement, les mots de polarité opposée, ou de sens opposés, sont des antonymes. Les phrases, selon la sémantique, représentent une signification supérieure à la totalité des mots individuels, car elles incluent les relations entre ces mots, qui vont au-delà des symboles individuels utilisés.
- **Pragmatique:** la pragmatique rapporte à l'interprétation du langage et, plus spécifiquement, examine tous les facteurs extralinguistiques qui influencent la façon dont le langage est interprété, tels que, par exemple, les perceptions de l'orateur et de l'auditeur, les opinions de tiers, le qui sont probablement dans l'espace, l'environnement naturel, la période de temps, mais aussi la question, qui est soulevée pour discussion. Les règles pragmatiques régissent l'organisation séquentielle et la cohérence des discussions, la correction des erreurs, le rôle et les intentions.

L'organisation et la cohérence des discussions comprennent l'alternance de lignes, l'ouverture, le maintien et la clôture d'une discussion, la consolidation et le maintien d'un sujet et la création de contributions pertinentes à la discussion. La réparation implique de donner et de recevoir des commentaires. Les compétences de rôle incluent la consolidation et le maintien d'un rôle et la commutation des codes de langue pour chaque rôle. Enfin, les intentions sont codées en fonction du contexte de communication et du but du locuteur. L'orateur choisit donc la forme et le contenu qui répondront le mieux à ses intentions, en fonction de sa perception de la situation de communication dans laquelle il se trouve.

### **3.2 Les similarités et les différences entre l'anglais et le français**

Le français est une langue indo-européenne et fait partie de la famille romane, avec l'espagnol et l'italien. Le français était autrefois utilisé comme principale langue internationale pour la diplomatie, mais au cours du XXe siècle, il a usurpé l'anglais. Cependant, le français est toujours utilisé comme langue de travail à l'ONU et à l'UE et est parlé par environ 300 millions de personnes à travers le monde. Aujourd'hui, la domination culturelle, politique et économique des pays anglophones (en particulier les États-Unis) a propulsé l'anglais pour devenir la lingua franca mondiale. Le français est l'une des langues les plus populaires au monde car il est parlé par des centaines de millions de personnes. C'est une langue officielle dans 29 pays et le français est parlé par de nombreux citoyens en France, au Canada, en Belgique, en Suisse et au Luxembourg. En Europe, plus de personnes parlent le français que toute autre langue que l'anglais. De nombreuses personnes communiquent également en français au Royaume-Uni et aux États-Unis. L'influence de la langue française est plus forte dans ces pays respectifs près de la France et du Québec. Même si le français et l'anglais se sont développés selon des trajectoires différentes et que l'écart entre les deux langues s'est accentué, ils conservent encore une grande quantité de similitudes tant en termes de vocabulaire que de structure grammaticale.

La langue anglaise a été fortement influencée par l'introduction du français lors de l'invasion normande de la Grande-Bretagne au XIe siècle. Cela peut s'expliquer par



l'invasion normande de l'Angleterre en 1066 par Guillaume le Conquérant et pendant les quatre siècles suivants, les Anglais parlaient à la fois le vieil anglais et le français, qui devinrent la langue principale des classes supérieures. Le français était à cette époque la première langue du monde grâce à la forte position économique et politique de la France. En conséquence, de plus en plus d'Anglais l'apprennent. En effet, les deux langues partagent de nombreuses fonctionnalités grammaticales et contiennent de nombreux éléments apparentés.

Ainsi, les langues française et anglaise sont liées dans un sens, car le français est une langue romane issue du latin avec des influences allemandes et anglaises, tandis que l'anglais est une langue germanique avec des influences latines et françaises. En conséquence, ils partagent certaines similitudes, notamment le même alphabet et un certain nombre de mots dans les deux langues ont les mêmes racines latines et sont mutuellement compréhensibles, bien que cela s'applique davantage aux mots académiques / techniques qu'au vocabulaire courant. Donc, en fait, ils ont beaucoup de points communs, par exemple, 45% de tous les mots anglais ont une origine française.

### **3.2.1 Accent et phonologie**

L'alphabet français contient les mêmes 26 lettres que l'alphabet anglais, plus les lettres avec des signes diacritiques: é (accent aigu) è à ù (accent grave), ç (cédille), â ê î ô û (circonflexe), ë ï ü (tréma).

L'accent est utilisé:

- Pour spécifier la prononciation d'une voyelle
- Pour distinguer les homonymes
- Pour marquer la mise au rebut du passeur d'un mot

L'anglais a également huit diphtongues; en voici trois: ([ai], [au] et [oi]). Le français a aussi des diphtongues, les plus courantes étant: la lettre «i» devant une voyelle, le «u» devant un «i», et les lettres "oi" en combinaison. Beaucoup de sons de consonance français sont très similaires à l'anglais, sauf le son "r" qui est prononcé à l'arrière de la bouche. Dans certains cas, les élèves français peuvent avoir des problèmes

d'interférence en classe lorsque l'enseignant par exemple, les débutants écrivent généralement i ou j lorsque l'enseignant dit e ou g.

Il y a quelques différences dans les systèmes sonores des deux langues qui peuvent causer des problèmes de compréhension et de production de la parole aux apprenants français. Des fautes d'orthographe peuvent résulter du manque fréquent de correspondance entre la prononciation des mots anglais et leur orthographe. L'anglais n'est pas régi par un certain nombre de règles concernant la prononciation. La langue anglaise utilise des accents uniquement dans les emprunts à l'étranger, mais la langue française utilise un certain nombre d'accents.

Un problème de prononciation typique est l'incapacité d'articuler correctement les sons de voyelle en paires minimales telles que ship / sheep, live / leave, full / fool. Parce que le bout de la langue n'est pas utilisé pour parler français, les apprenants ont souvent des problèmes avec les mots contenant les lettres th (/ θ / / ð /), comme «then», «think» et «clothes».

Une autre caractéristique commune de l'anglais parlé par les apprenants français est l'omission du son / h / au début des mots. Ce son n'existe pas en français et conduit à des problèmes comme «'Ave you 'eard about 'arry?», ou une surcompensation en prononçant le / h / avec des mots comme «hour», «honour». Certaines lettres en anglais se taisent parfois, comme dans le cas de «p» dans «pneumonia» et de «p» dans «psalms». Le «k» dans le mot «knife» est également silencieux. En français, la dernière lettre d'un mot n'est pas prononcée. Ceci est une règle générale.

Les apprenants français ont généralement des problèmes avec les schémas de stress imprévisibles des mots anglais (Arndt-Lappe, 2011). Les apprenants peuvent également ne pas vouloir s'engager dans la réduction de voyelle courante des syllabes non accentuées en anglais. Ces problèmes entraînent l'accent staccato français stéréotypé des apprenants débutants.

Le français a plus de règles concernant la prononciation, en particulier, sur la combinaison des voyelles. Si e, a et u se combinent en français, la combinaison doit être prononcée comme «o» comme pour le mot «beaucoup». Il en va de même pour le mot «plateau». Par conséquent, de nombreux mots français ont été empruntés par l'anglais au fil du temps. La prononciation de «vous» dans le mot «rendez-vous» est simplement «vu» et le «z» est totalement silencieux. Cela ne devrait pas être prononcé.

Habituellement, la dernière lettre d'un mot n'est pas prononcée en français. Cependant, si un mot se termine par une consonne et que le nouveau mot commence par une voyelle, il y a généralement une liaison. Autrement dit, les deux mots sont prononcés ensemble sans avoir de pause entre les deux. Ainsi, le phénomène de liaison en français est lorsqu'une consonne normalement silencieuse à la fin d'un mot est prononcée au début du mot qui le suit. Par exemple, vous voulez est prononcé comme [vu vu le] mais dans la phrase vous avez il est prononcé comme [vu za ve].

### **3.2.2 Grammaire**

Un problème typique de la grammaire est le mauvais choix du temps. Malgré les similitudes externes de la grammaire verbale, il arrive fréquemment que le français utilise un temps différent pour transmettre une signification particulière que l'anglais. Parce que le français n'utilise pas le «do» auxiliaire, les apprenants peuvent avoir des problèmes à poser des questions. Par exemple, ils peuvent simplement faire une déclaration et utiliser l'intonation de la question: He is rich? ou ils peuvent inverser le sujet et le verbe: How often see you her?

L'utilisation des articles en français est similaire mais pas identique à celle en anglais. Les pronoms français sont basés sur le genre du nom auquel ils sont associés; et les adjectifs possessifs sont d'accord avec les noms qu'ils qualifient.

Les principales différences grammaticales sont:

- L'ordre des mots: en français, les adjectifs suivent généralement le nom, par exemple une ville moderne, alors qu'en anglais il est dit “modern city” (Booij, 2007). Bien sûr, il y a des exceptions en français avec des adjectifs comme bon, nouveau, petit etc., mais ce n'est pas le cas commun.
- Genre du nom: l'anglais est l'une des langues européennes les plus simples car tous les noms ont les mêmes articles. Cela signifie que les noms anglais sont neutres, à l'exception des noms qui se réfèrent spécifiquement à une créature vivante qui a un genre. En français, tous les noms ont un genre masculin ou féminin. Le genre affecte également la construction de la phrase. L'article de chaque mot doit correspondre au genre de son nom. D'autres parties du discours, y compris les

pronoms relatifs et les adjectifs, doivent également correspondre au genre du nom. Par exemple, le nom «une ville» est un mot de genre féminin, donc l'adjectif «modern(e)» sera également changé et ajoutera un «e» à la fin. En anglais, il n'y a pas de tels changements car seuls les pronoms personnels ont un genre. Malheureusement, il n'existe aucun moyen simple de savoir quels mots sont masculins et lesquels sont féminins. Encore plus déroutant est le fait que le même mot exact pourrait avoir une signification très différente selon le genre de l'article utilisé avec lui. Les nouveaux apprenants peuvent parfois avoir l'impression qu'il n'y a pas ou peu de raisons logiques pour lesquelles un mot donné prend un genre particulier, bien que certains mots français soient sexués en fonction de leurs terminaisons.

- Conjugaison: En français, chaque sujet doit être conjugué différemment alors qu'en anglais, seule la troisième personne (lui, elle) est différente. Par exemple, Je parle; Tu parles; Il parle; Nous parlons; Vous parlez; Ils parlent.
- Forme négative: au lieu d'ajouter «non» au verbe principal comme cela se fait en anglais, en français, nous ajoutons ne avant le verbe et pas après. Par exemple, la phrase «C'est Jane» sous forme négative est «Ce n'est pas Jane ». La négation des adjectifs est cependant beaucoup plus facile: comme en anglais, on peut simplement ajouter un préfixe (“inefficient”) ou “not” (“not lazy”) (Plag, 2003).
- Verbes auxiliaires: en anglais, nous utilisons souvent «to do» comme auxiliaire pour créer des interrogations, des négations et des accents: “Do you learn?”, “I don't learn”, “I DO learn”. Le français ne fait pas ça. Pour les questions, ils inversent les sujets et les verbes ou utilisent des intonations de questionnement. De plus, en anglais, nous parlons de sentiments en utilisant une forme de verbe «being», comme «am». En français, le verbe «avoir» est souvent utilisé à la place. Par exemple, au lieu de dire «I have 20 years», un francophone dirait «j'ai 20 ans». Ceci est similaire à de nombreux autres traits, comme la faim («j'ai faim») ou la peur («j'ai peur»).

- Contractions: L'une des différences de ponctuation les plus notables entre l'anglais et le français est que le français utilise souvent des contractions. Les articles et les pronoms sont contractés, en les combinant avec d'autres mots pour simplifier le discours comme en anglais dans «I'll» ou «won't».
- Majuscules: Les majuscules sont fréquemment utilisées en anglais, dans les mots des langues, des jours de la semaine, des mois, tandis que la grammaire française essaie de minimiser l'utilisation des majuscules. Les exemples incluent je (I), mardi (Tuesday), janvier (January), l'anglais (English) et chrétien (Christian).

Alors, la grammaire des verbes français et anglais présente des zones de chevauchement considérables. Les deux langues, par exemple, ont des auxiliaires, des participes, une voix active / passive, des temps passés / présents / futurs. Cependant, certaines différences peuvent provoquer des interférences dans la production de l'anglais.

### **3.2.3 Syntaxe**

La syntaxe est similaire en anglais et en français car ils utilisent tous deux une formation sujet - verbe - objet. En français, l'objet indirect est marqué par la présence d'une préposition et l'objet direct est marqué par l'absence de préposition (Apothéloz, 2002). De plus en anglais, les articles (définis, indéfinis et partitifs) ou déterminants sont généralement absents et en français ils se trouvent après le nom (Anderson, 1992).

Les adjectifs en anglais et en français se trouvent généralement après le nom (Haspelmath & Sims, 2010). Cependant en français, quelques exceptions existent comme celles qui entrent dans les catégories d'âge, de beauté, de bonté et de taille. De plus, des adverbes en anglais et en français se trouvent à côté du mot qu'ils modifient (Booij, 2011). En français, les pronoms sont beaucoup utilisés dans les phrases mais en anglais sont généralement omis.

En français, il y a 8 temps. En anglais, il existe un nombre similaire de temps en fonction de l'article que vous lisez (Cooper & Paccia-Cooper, 1980). Il n'y a pas de

formulaire continus en français. Également en français, tous les mots doivent être en accord avec le genre et le nombre, contrairement à l'anglais (Riegel et al., 2004).

Les plus importantes différences entre l'anglais et le français sont:

	Français	Anglais
<b>Accents</b>	En plusieurs mots	Uniquement en mots étrangers
<b>Accord</b>	Oui	Non
<b>Articles</b>	Plus commun	Moins fréquent
<b>Capitalisation</b>	Moins fréquent	Plus commun
<b>Conjugaisons</b>	Différent pour chaque genre grammatical	Différent uniquement pour la troisième personne du singulier
<b>Contractions</b>	Obligatoire	Facultatif et informel
<b>Genre</b>	Pour tous les noms et la plupart des pronoms	Uniquement pour les pronoms personnels
<b>Liaisons</b>	Oui	Non
<b>Négation</b>	Deux mots	Un mot
<b>Prépositions</b>	Certains verbes nécessitent des prépositions	Beaucoup de verbes à particule

En conclusion, selon les chercheurs, les enseignants soulignent que l'anglais est une langue germanique, plutôt qu'une langue romane comme le français. En conséquence, les racines des mots sont différentes. Cela signifie que les Français ont tendance à se tourner vers d'autres langues romanes comme l'italien lorsqu'ils veulent

## **ANASTASOPOULOU VASILOPOULOU DESPINA**

apprendre de nouvelles langues, plutôt que d'essayer l'anglais, ce qui implique beaucoup plus de mémorisation.

## **Chapitre 4**

---

### **Approche culturelle**

#### **4.1 Le sens de la culture**

Le terme culture est peut-être l'un des termes les plus complexes et les plus ambigus des sciences humaines et sociales. En général, le terme culture désigne l'ensemble des croyances et des comportements d'une communauté humaine organisée, ainsi que l'ensemble des biens spirituels et matériels que cette communauté a conçus, construits et évalue comme nécessaires à sa survie historique.

La culture, au sens ethnographique le plus large, est l'ensemble complexe qui se compose de connaissances, croyances, art, mœurs, lois, coutumes et toute autre capacité et habitude qu'une personne acquiert en tant que membre de la société. En d'autres termes, ce sont les traditions et les habitudes qui sont acquises par l'apprentissage social par les membres d'une société et qui incluent les schémas répétitifs de pensées, de sentiments et d'actions de ces membres et leur comportement (Harris, 1983:5). Une autre caractéristique importante du sens de la culture, également cruciale pour la compréhension de la langue parlée (écrite et orale), est l'organisation dynamique des éléments qui composent le sens de la culture, ainsi que l'émergence de relations entre eux. Il est également utile de reconnaître que la culture est un concept dynamique, c'est-à-dire qu'elle change et évolue constamment.

La culture d'une société consiste en ce que l'on doit savoir ou croire pour fonctionner d'une manière acceptable pour les membres d'une société, quel que soit le rôle qui joue. La culture, étant quelque chose que les gens apprennent au-delà de leur hérité biologique, devrait être le produit final d'un processus d'apprentissage, c'est-à-dire de la connaissance dans son sens le plus large. Il faut noter que la culture n'est pas un phénomène matériel, elle n'est pas composée de choses, de personnes, de comportements ou d'émotions. C'est plus sur la façon dont toutes ces choses sont organisées (Goodenough, 1964:36).



Le sens de la culture est synonyme de progrès, car il est inextricablement lié à celui de créativité et de libre expression. La culture de chaque lieu et de chaque peuple comprend toutes les traditions historiques, linguistiques et religieuses, ainsi que les éléments sociaux et environnementaux qui composent un lieu. Dans cette optique, la création culturelle exprime la diversité de chaque communauté locale, qui assume la responsabilité de sa promotion et de sa gestion.

La culture comprend donc les sites archéologiques, les traditions, les sites religieux, les monuments de beauté naturelle, les musées et les sites de promotion du patrimoine culturel mondial, les créations d'art traditionnel et moderne, de toute forme, y compris la sculpture, la peinture, la musique et la danse, ainsi que les structures architecturales telles que les établissements traditionnels. En même temps, il comprend d'importantes réalisations spirituelles, telles que la langue, la science, la culture pédagogique, le droit, la religion, les mœurs, les coutumes, mais aussi la formation de la conscience morale. Le développement équilibré de tous les aspects de la culture garantit le progrès et la prospérité des peuples et, par conséquent, la production de biens culturels doit être renforcée.

En conséquence, le terme patrimoine culturel fait référence aux éléments matériels et immatériels d'une communauté, qui proviennent des générations précédentes, se situent dans le présent et sont assignés à l'avenir, afin d'être exploités par les générations futures. En général, le sens de patrimoine culturel comprend donc toute création humaine matérielle ou immatérielle qui a une valeur utile, comme les ustensiles de ménage, les outils, les bijoux et les armes ou l'utilisation symbolique, comme dans le cas des objets de culte, des symboles nationaux ou locaux, des armoiries et d'autres objets de famille. En plus, ce sont également inclus des œuvres intellectuelles, telles que des recueils de poésie, des livres scientifiques, des textes historiques et philosophiques, ainsi que tout texte littéraire exprimant les vues et le mode de vie des générations précédentes.

Ainsi, le concept de patrimoine culturel comprend toute création de l'individu ou de la nature, qui a besoin de protection, afin de parvenir à sa préservation pour les générations futures. Ceux-ci peuvent inclure des monuments, des traditions et des paysages naturels, qui transmettent des expériences uniques à l'homme moderne et cultivent des liens avec son passé. L'importance de la sauvegarde du patrimoine culturel a été comprise, non seulement au niveau national mais aussi international, avec la

formulation conséquente d'un cadre réglementaire spécifique, qui définit des lignes directrices sur cette question.

Le patrimoine culturel se reflète donc dans chacune de nos actions et de nos énergies, alors qu'elle est influencée et influence la vie quotidienne de l'individu (Lowenthal, 2005). Les éléments qui le composent changent au fil des ans, cependant, ils sont partout et composent une large grille sociale, qui est une expression du développement historique, mais aussi une partie intégrante de la vie moderne (Snowball & Courtney, 2010). Un élément clé, en outre, est la diversité et le pluralisme, car il est une expression unique de chaque lieu, agissant comme un témoignage narratif du progrès de l'humanité dans son ensemble. En d'autres termes, c'est un héritage du passé, qui comprend divers aspects, tels que l'art, l'environnement et les traditions, composant un ensemble d'expériences vivantes, de pratiques et de connaissances pour l'homme moderne.

## **4.2 Relations linguistiques et sociales**

Dans la plupart des approches linguistiques, même traditionnelles ou structurelles, les domaines d'intérêt ne sont pas toujours purement linguistiques. Nous rencontrons des visions historiques, philosophiques, géographiques, sémantiques. D'une part, alors, les éléments linguistiques sont examinés et, d'autre part, les concepts sociaux tels que l'ordre social, le statut et le prestige, le pouvoir et l'autorité, la solidarité et l'adaptation sont examinés.

Liée à l'indépendance, à l'autonomie de la langue par rapport à la culture qui l'utilise, se pose la question du déterminisme linguistique. Le déterminisme linguistique est, en termes simples, l'hypothèse que la langue que nous parlons façonne notre manière de voir le monde. Il y avait, par exemple, la perception que si on n'avait pas de mot pour une couleur, on ne pourrait pas voir la couleur.

Il existe quatre cas possibles de corrélation entre langue et société:

- 1) Causalité externe de la formation et de la variété du langage: la structure sociale influence et détermine la structure et le comportement du langage: c'est peut-être la relation la plus évidente. Par exemple, la langue est

influencée par l'âge, l'origine sociale ou géographique ou le sexe des locuteurs.

2) À l'inverse, la structure linguistique est façonnée et modifiée principalement par des raisons internes, des raisons systémiques (causalité interne) et affecte la structure sociale.

3) Les deux structures, sociale et linguistique, sont en interaction constante et obligatoire.

4) La position théorique, au moins, selon laquelle il n'y a pas de forme de relation entre le langage et la société et que le langage n'est qu'un instrument d'expression de la pensée.

Toutes les cultures qui ont la langue en leur centre - que ce soit à cause des textes, ou à cause de la tradition, ou pour d'autres raisons - ont tendance à se préoccuper beaucoup de la langue et à essayer de la relier à la culture. La tentative de corrélation entre les structures linguistiques et sociales est donc représentée par la sociolinguistique. Ce n'est pas un simple mélange de linguistique et de sociologie. La sociolinguistique identifie des aspects spécifiques de l'utilisation et des choix linguistiques au sein d'une communauté, observe et décrit les manifestations de ce contact et propose des interprétations de la diversité linguistique et de l'importance des variables sociolinguistiques.

### **4.3 Langage et culture**

Le langage employé médiatisé, négocie et filtre la manière dont ces pensées sont véhiculées, la manière dont une idée ou un «fait» énoncé affecte la manière dont nous conceptualisons l'idée (Brown et Douglas, 1986: 43). Quiconque a appris au moins un peu une autre langue est familier avec l'idée que tout n'est pas parfaitement traduisible et en effet que de nombreux mots ne sont pas traduisibles du tout, ou seulement après avoir rencontré de nombreuses difficultés. C'est un moyen efficace d'illustrer à quel point le monde est réellement catégorisé différemment et la pensée contrainte par le langage. Confrontés à ces phénomènes [les incapacités et les erreurs de traduction], les apprenants en langues découvrent rapidement la relativité des étiquettes qu'ils utilisent

et sont ainsi capables de développer la conscience métalinguistique et métaculturelle (della Chiesa, 2012: 442- 443).

Ainsi, en étudiant une langue, nous pouvons donc passer du psychologique au physique et examiner les moyens adoptés par la langue pour rendre la pensée (Ewert, 1933: 22). En d'autres termes, le développement du langage d'un individu est également un apprentissage cognitif. Avec de nouveaux choix linguistiques, il existe un potentiel de réflexion sur les variations de langues spécifiques et les relations entre elles. Ces relations servent de tremplin à la métacognition. C'est un concept clé pour l'introspection personnelle ainsi que pour le développement de la conscience culturelle et globale d'un individu.

La reconnaissance des systèmes linguistiques traduit une appréciation philosophique du monde. Devenir bilingue permet à une personne de se rapporter à des niveaux subtils de perception, de cognition et d'émotion à des personnes qui vivent dans un système linguistique différent. En poursuivant ce raisonnement, devenir multilingue peut favoriser le développement de compétences linguistiques et culturelles multidimensionnelles et méta-niveaux.

L'acculturation facilite l'apprentissage des langues et peut également être la reconnaissance de la culture et de l'identité. L'acculturation est définie de différentes manières selon son point de vue. D'un point de vue sociologique, l'acculturation est «l'accréditation progressive à la culture cible» (Acton & Walker de Felix, 1986:20). Dans ce cadre, un étudiant commence à reconnaître et à valoriser la culture de la langue apprise, mais cela se fait sans nécessairement abandonner sa langue maternelle. Ainsi, l'acculturation permet à l'apprenant de reconnaître et de mieux comprendre la culture cible, sans «renoncer» à ses origines. D'un point de vue linguistique, l'acculturation peut également «être considérée comme un moyen d'obtenir une entrée compréhensible et d'abaisser le filtre» (Krashen, 1982:45).

Dans l'esprit, la possibilité de grands changements se produit dans les identités culturelles et sociales de l'individu, comme le montre l'acculturation. L'acculturation aide à s'adapter à une nouvelle culture où il y a une réorientation de la pensée et des sentiments. Que l'élève reconnaisse ou non la comparaison, l'apprentissage des langues est intrinsèquement l'étude des cultures. Pour un apprenant en langue, c'est l'étude des différences entre les cultures natives et cibles. Cette différence entre les cultures est

appelée «distance sociale». Avec une meilleure compréhension interculturelle, la distance sociale est réduite. C'est cette meilleure compréhension des autres sociétés qui permet aux individus de devenir plus sensibles à la culture et plus empathiques. En plus de découvrir cette culture «étrangère» et «nouvelle», les élèves commencent à reconnaître et à comprendre dans une plus large mesure leur culture d'origine par comparaison. Bien que beaucoup s'attendent à ce que la réduction de la distance sociale se traduise par un gain de connaissances sur une culture «étrangère», peu reconnaissent que cette évolution de la compréhension s'applique également à la compréhension de l'apprenant de sa culture d'origine. Il y a une conscience de soi dans le processus d'apprentissage des autres. Par conséquent, l'apprentissage d'une deuxième langue est souvent un apprentissage d'une deuxième culture.

#### **4.4 Proximité d'anglais et de français en tant que façon de penser**

Language pervades social life. It is the principal vehicle for the transmission of cultural knowledge, and the primary means by which we gain access to the contents of others' minds (Markus & Kitayama, 1991). Language is implicated in most of the phenomena that lie at the core of social psychology: attitude change, social perception, personal identity, social interaction, intergroup bias and stereotyping, attribution, and so on. Moreover, for social psychologists, language typically is the medium by which subjects' responses are elicited, and in which they respond: in social psychological research, more often than not, language plays a role in both stimulus and response.

Tout comme l'usage de la langue imprègne la vie sociale, les éléments de la vie sociale constituent une partie intrinsèque de l'utilisation de la langue (Clyne, 1981). Les linguistes considèrent le langage comme une structure abstraite qui existe indépendamment d'instances spécifiques d'utilisation (tout comme le calcul est une structure logico-mathématique indépendante de son application à des problèmes concrets), mais tout échange communicatif se situe dans un contexte social qui contraint les formes linguistiques utilisées par les participants. La façon dont ces participants définissent la situation sociale, leurs perceptions de ce que les autres savent, pensent et croient et les affirmations qu'ils font sur leur propre identité et celle des autres affecteront la forme et le contenu de leurs actes de parole.

Les psychologues culturels se sont concentrés sur la culture en tant que système de sens partagé développé par les membres d'un collectif pour représenter le monde, créer des artefacts culturels, s'orienter et orienter les autres vers les caractéristiques de l'environnement et évoquer certains sentiments (Shweder et Sullivan, 1990). Un système de signification culturelle consiste en un vaste pool diversifié d'idées, de valeurs, de croyances et de connaissances causales partagées, organisés de manière cohérente dans un réseau d'interrelations (D'Andrade, 1984). La structure grammaticale d'une langue n'est pas suffisante pour affecter la façon de penser de ses locuteurs. Au contraire, pour qu'elle influence la cognition, la structure doit être activée ou utilisée pour décrire, caractériser ou étiqueter un état de fait (Chiu et al., 1995).

À mesure que les gens adaptent leurs expressions de référence aux attitudes ou aux croyances de leur destinataire, ils peuvent construire une représentation définie et partagée du référent (Markus et al., 1996). Les propres modèles d'utilisation de la langue du destinataire peuvent également modérer la relation entre la langue et la persuasion du communicateur. Selon la théorie de l'accommodation de la parole, la similitude dans l'utilisation de la langue entre le communicateur et le destinataire réduit la distance psychologique perçue entre le communicateur et le destinataire, ce qui peut à son tour conduire à une plus grande réceptivité à la communication persuasive (Giles et al., 1991). Cependant, des recherches plus récentes suggèrent que la relation entre le langage et la persuasion est plus compliquée. Bien que la langue d'un communicateur puisse influencer la crédibilité perçue, le style linguistique peut également affecter la compréhensibilité du message persuasif.

Lorsque les gens interagissent, la nature de leur relation interpersonnelle se manifeste de différentes manières: par la distance qu'ils se tiennent les uns des autres, leurs postures, leurs expressions faciales, combien ils se regardent, etc. (Galtung, 1981). Il est également implicite dans le langage qu'ils utilisent. L'expression de la relation dans le discours peut être assez subtile. Par exemple, les locuteurs peuvent ajuster certains paramètres de leur discours pour le rendre plus similaire à celui de leurs interlocuteurs, mais l'ajustement (ou l'accommodation, comme on l'appelle) n'est ni automatique ni toujours symétrique (Giles et al, 1987). De manière générale, les personnes de statut supérieur et plus puissantes accueillent moins que leurs co-participants de statut inférieur, moins puissants (Gregory & Webster, 1996). La relation

se manifeste également dans le choix lexical - en particulier dans les termes que les gens utilisent pour s'adresser les uns aux autres (Thakerar et al., 1982).

Malgré leur proximité géographique, la France et le Royaume-Uni présentent plus que quelques contrastes culturels. Malgré cela, la nation a réussi à unir ses forces dans les affaires, démontrant un excellent exemple de collaboration interculturelle.

La culture française est une question de conversation. C'est important d'être sociable, apprendre à connaître les bonnes personnes et montrer une compréhension de la culture française. Un débat plus long est réservé aux amis mais les français adorent bavarder, passer le temps, grommeler sur leur situation et sympathiser avec les autres. Au Royaume-Uni, il existe un mélange contradictoire de personnes ouvertes et amicales qui peuvent aussi être distantes et réservées. La Grande-Bretagne est une société très diversifiée, un fait qui se reflète sur le lieu de travail. La grande majorité des gens sont tolérants et ouverts d'esprit. 49,4% de la main-d'œuvre britannique est féminine et les femmes occupent de plus en plus des postes de direction dans le commerce.

De plus, la France est une société formelle et respectueuse. Il est nécessaire d'utiliser les prénoms lorsque cela est demandé. Lorsque on rencontre une femme française pour la première fois, on utilise Madame, - Mademoiselle est uniquement destinée aux jeunes filles - et lorsque on parle français, on utilise «vous» comme forme d'adresse jusqu'à ce que on est invité à utiliser «tu»; cela pourrait prendre du temps car le «tu» est utilisé pour les amis proches et les êtres chers, bien que les jeunes soient beaucoup moins formels de nos jours.

Les Français sont très fiers et protecteurs de leur langue, les mots anglais étant exclus dans la mesure du possible, quoique moins par les jeunes. Les Français voient un étranger parlant leur langue comme un signe d'appréciation de leur culture alors il ne faut pas avoir peur de parler mal ou rouillé français; c'est mieux que de ne pas parler français du tout. La culture française est caractérisée par une passion pour la langue, parler et débattre, se plaindre ou plaisanter. Certaines cultures considèrent cette confrontation verbale fluide comme intimidante, mais elle n'est pas censée l'être.

La langue au Royaume-Uni est beaucoup plus simple. Les anglais supposent que tout le monde parle anglais et peu parlent couramment d'autres langues (House, 1996). Il est également important d'écouter les accents, car la Grande-Bretagne a une énorme variation d'accents régionaux, parfois d'une ville à l'autre, et beaucoup

viennent avec leurs propres mots et expressions. En outre, le gallois est parlé par 26% de la population du Pays de Galles et une forme de gaélique parlée par environ 60 000 en Écosse, bien que les réunions d'affaires auxquelles participent des étrangers se déroulent toujours en anglais.

#### **4.5 L'utilisation de la réalité augmentée pour l'enseignement des langues étrangères**

L'utilisation d'applications de la réalité augmentée est une approche très innovante de l'enseignement des langues étrangères, car elle contribue à accroître la mobilisation des étudiants et à améliorer l'apprentissage et la rétention du vocabulaire dans la mémoire des apprenants (Palaigeorgiou et al., 2017). Ces approches sont utilisées expérimentalement dans le but d'interagir des étudiants avec des applications technologiques, afin d'enseigner le vocabulaire.

En particulier, le domaine de l'enseignement des langues étrangères offre la possibilité de développer un large éventail d'applications, dans le but d'enrichir le processus éducatif. Dans ce contexte, dans un premier temps, la possibilité de lire des contes de fées à l'aide de la technologie dans la langue d'enseignement peut être utilisée, tandis qu'en plus, des images peuvent être utilisées, qui ont des codes QR et fournissent des informations accrues concernant l'utilisation du vocabulaire. De cette façon, les étudiants apprennent par expérience, comme on leur demande de raconter l'histoire, d'utiliser le vocabulaire qui leur a été enseigné, afin de se référer aux images interactives, mais aussi de créer des constructions interactives, décrivant le processus dans la langue qui leur est enseignée. Ces applications conviennent aux élèves plus jeunes, tandis que dans le cas des apprenants plus âgés, différentes activités peuvent être développées, grâce à la réalité augmentée, qui permettront aux apprenants de voyager dans l'espace et le temps et de visiter des lieux et des cultures dans lesquels ils ne y avaient accès d'une autre manière.

En fait, comme les conclusions d'une étude menée sur des élèves de la petite enfance, à qui l'on a enseigné une langue étrangère à l'aide d'applications de réalité augmentée, les apprenants ont pu terminer leur travail en moins de temps, alors qu'il était observé que le rappel du vocabulaire en mémoire soit facilité, grâce à une approche pédagogique différenciée. En conclusion, la mémoire des enfants concernant le



## **ANASTASOPOULOU VASILOPOULOU DESPINA**

vocabulaire dans la langue cible a été renforcée, tandis que la multimodalité du matériel et le caractère ludique des activités ont conduit à la création d'un cadre pédagogique innovant, contribuant positivement à l'apprentissage. Enfin, il était crucial que l'intérêt des stagiaires pour ce cours ne soit pas diminué, attirant tous les étudiants même s'ils présentaient des faiblesses importantes et contribuant au développement de leurs compétences linguistiques.

---

## **Conclusion**

---

Pour toutes les personnes, la langue est considérée comme l'une des principales caractéristiques qui affectent leur communication et leur interaction avec les autres. La langue maternelle est celle avec laquelle les enfants entrent en contact pour la première fois dès leur naissance car elle est utilisée par les personnes en charge de leurs soins et qui sont les plus proches. Respectivement, la langue source est la langue dans laquelle est écrit un texte original qui doit être traduit. Ce concept est en contraste avec la langue cible qui est la langue de destination. De plus, la langue utilisée lors de l'enseignement par l'enseignant afin de faciliter la compréhension de la langue étrangère au cours du processus éducatif est définie comme la langue de médiation.

Le concept d'alphabétisation fait référence à la capacité que les individus acquièrent à se comprendre et à s'exprimer dans une langue grâce à l'utilisation de la langue parlée et écrite. En ce qui concerne la langue maternelle, il s'agit d'un processus informel qui se déroule inconsciemment et est dû au fait que les enfants expérimentent et communiquent avec d'autres personnes qui leur fournissent un ensemble de stimuli. En ce qui concerne les langues étrangères, cependant, leur apprentissage résulte de l'enseignement et se fonde sur un cadre pédagogique structuré. En Grèce, l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère est dispensé dans l'enseignement primaire et secondaire, car l'importance de l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte du multiculturalisme et des exigences sociales et professionnelles modernes a été comprise. L'utilisation de l'anglais comme langue de médiation est répandue car c'est une langue qui a prévalu et qui est parlée par un grand pourcentage de la population mondiale. En même temps, c'est l'une des langues officielles de nombreuses institutions et organisations et est extrêmement répandue dans le commerce et la science.

L'usage du langage est déterminé par cinq niveaux différents que sont la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. L'anglais et le français appartiennent à la catégorie des langues indo-européennes, mais malgré leurs similitudes, ils présentent plusieurs différences de prononciation et de phonétique, de grammaire et de syntaxe.

Enfin, apprendre une langue étrangère est synonyme de compréhension de la culture de la langue cible car sa bonne utilisation nécessite une approche holistique. L'utilisation des technologies modernes et en particulier des applications de réalité augmentée peuvent contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques en agrandissant l'intérêt des apprenants et en créant les conditions d'une consolidation efficace de la langue enseignée.

En conclusion, le présent travail s'appuie sur une revue de la littérature concernant l'utilisation de l'anglais comme langue médiatrice pour l'enseignement du français. À partir des résultats de base concernant la langue maternelle et l'alphabétisation, l'objectif principal était de démontrer la relation entre l'anglais et le français dans tout environnement multilingue. Afin de préciser les données issues de l'étude de la littérature, l'enseignement de la langue française aux élèves de langue grecque a été utilisé comme exemple, en utilisant la langue anglaise comme langue médiatrice.

Par conséquent, l'étude s'est concentrée sur les similitudes et les différences entre l'anglais et le français au niveau morphologique, phonologique et sémantique, tandis qu'une tentative a été faite pour rechercher les éléments culturels correspondants. Pour cette raison, des sources bibliographiques ont été utilisées qui se référaient à différents environnements linguistiques, en prenant pour acquis qu'en raison de la mobilité des populations, le multiculturalisme est un élément clé du système éducatif. Ainsi, un accent particulier a été mis sur l'étude de l'enseignement du français en milieu éducatif, avec des étudiants multilingues, reflétant les conditions éducatives modernes.

## **Bibliographie**

Acton, W., and Walker de Felix, J. (1986). *Acculturation and mind. Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-29.

Anderson, S. (1992). *A-morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt Druckhaus.

Apothélos, D. (2002). *La construction du lexique français: principes de morphologie dérivationnelle*. Gap: Ophrys.

Arndt-Lappe, S. (2011). *Towards an exemplar-based model of stress in English noun-noun compounds*. Journal of Linguistics 47(3): 549-585.

Babiniotis G. (1985). *Introduction à la sémantique*. Athènes: édition privée.

Batsalia, F., 1999. *Der semiotische Rhombus Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik*. Athen, Praxis.

Bloom, L. and Lahey, M. (1978) *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.

Booij, G. (2007). *The grammar of words: An introduction to linguistic morphology*. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.

Booij, G. (2010). *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, D. (1986). *Learning a second culture. Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge University Press, p. 43.

Chiu, C., Krauss, R. M., Lam, H. Y., & Tong, J. Y. (1995). *Language, communication and cognition: A post-Whorfian approach*. Manuscript under review.

Clyne, M. (1981). *Culture and Discourse Structure*. Journal of Pragmatics 5, p. 61-66.

Cooper, W.E. & Paccia-Cooper, J. (1980). *Syntax and Speech*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crystal, D. (2006). *English worldwide*. In R. Hogg & D. Denison (Eds.). *A history of the English language* (420-439). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

della Chiesa, B. (2012). *Chapter 25: "Expansion of Our Own Being": Language Learning, Cultural Belonging and Global Awareness.* *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Eds. Della Chiesa, B., J. Scott, and C. Hinton. N.p.: OECD, p. 437-56.

Dendrinos, B. (2006). *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*. *Journal of Applied Linguistics*, 22: 9-35.

Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). *How much foreign language is there in the foreign language classroom?*. *Modern Language Journal*, 74(2)

Ewert, A. (1933). *The French Language*. London: Faber & Faber Limited, p. 22.

Gakoudi, A. (2004). *Le programme de 1996 pour l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement obligatoire*. In Bagakis G. (ed.) *The teacher and the curriculum*, 317-324. Athènes: Metaichmio.

Galtung, J. (1981). *Structure, Culture and Intellectual Style*. *Social Science Formation* 20, p. 817-856.

Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). *Accommodation theory: Communication, context, and consequence*. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Context of accommodation: Developments in applied sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., & Johnson, P. (1987). *Speech accommodation theory: The first decade and beyond*. In M. L. McLaughlin (Ed.), *Communications Yearbook* 10. Beverly Hills, CA: Sage.

Goodenough, W. (1964). *Cultural Anthropology and Linguistics*. In D. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology* (pp. 36-40). New York: Harper & Row.

Graddol, D. (2005). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.

Gregory, S. W. Jr., & Webster, S. (1996). *A nonverbal signal in voices of interview partners effectively predicts communication accommodation and social status perceptions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1231-1240.

Harris, M. (1983). *Cultural Anthropology*. New York: Harper & Row.

Haspelmath, M., & Sims, A. (2010). *Understanding morphology*. 2nd edn. London: Hodder Education.

House, J. (1996). *Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language*. *Studies in Second Language Acquisition* 18, p. 225-252.

Illes, J., & Wendy, F. (1999). *Convergent cortical representation of semantic processing in bilinguals*. *Brain and Language*, 70(3):347–363.

Johnson, K. (2006). *The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education*. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-258.

Jukes, I., McCain, T. & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation*. CA: Corwin.

Julayanont, P., Brousseau, M., Chertkow, H., Phillips, N., & Nasreddine, Z. S. (2014). *Montreal Cognitive Assessment Memory Index Score (MoCA- MIS) as a Predictor of Conversion from Mild Cognitive Impairment to Alzheimer's Disease*. *Journal of the American Geriatrics Society*, 62(4), 679-684.

Kalantzis, M. and Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. (2003). *Assessing multiliteracies and the new basics*. *Assessment in Education*, 10(1), 15-26.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (2006). *Is first language use in the foreign language classroom good or bad? It depends*. *The international journal of foreign language teaching*. 2 (1, 9).

Litowitz, B. (1977). *Learning to make definitions*. *Journal of Child Language*, 4, 289-304.

Long, M. (1981). *Input, interaction, and second-language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278.

Lowenthal, D. (2005). *Natural and cultural heritage*. International Journal of Heritage Studies, 11:1, 81-92.

Macaro, E. 1997. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. Psychological Review, 98, 224-253.

Markus, H. R., & Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). *Culture and "basic" psychological principles*. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guildford.

Mejer, L., Boateng, S. K. & Turchetti, P. (2010). *Population and social conditions*. Eurostat Statistics in Focus, 49.

Nespor, M. (1996). *Phonologie*. Adaptation à la langue grecque par Angeliki Ralli et Marina Nespor. Athènes: Pataki.

Nida, E. (1964). *Toward a science of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

Nippold, M. (1985). *Comprehension of figurative language*. Topics in Language Disorders, 3, 1-20.

Palaigeorgiou, G., Politou, F., Tsirika, F., Kotabasis, G. (2017). *Finger Detectives: Affordable Augmented Interactive Miniatures for Embodied Vocabulary Acquisition in Second Language Learning*. ECGBL 2017 11th European Conference on Game-Based Learning.

Pitsinos, G. (1963). *Les programmes détaillés et horaires des lycées*. Athènes: édition privée.

Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prunk, E. 2007. *Entwicklungsliniender Translationswissenschaft*. Tübingen. Frank & Timme.

Resnick, M. (2002). *Rethinking Learning in the Digital Age*. In G. Kirkman (Ed.), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 3237). Oxford: Oxford University Press.

Riegel, M., Pellat J.-C. & Rioul R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. 4th edn. Paris: Presses Universitaires de France.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.

Sager, J.C., 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam: John Benjamins.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Shweder, R. A., & Sullivan, M. A. (1990). *The semiotic subject of cultural psychology*. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, (pp. 399-416). New York: Guilford.

Siegler, S. R. (2006). *Comment les enfants pensent*. Athènes: Gutenberg.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: the Education of Minoritiess*. London: Multilingual Matters, pp. 10-30.

Slavin, R. (2007). *Psychologie de l'éducation: théorie et pratique*. Athènes: Metaichmio.

Snowball, J. & Courtney, S. (2010). *Cultural heritage routes in South Africa: Effective tools for heritage conservation and local economic development?*. Development Southern Africa, 27:4, 563-576.

Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.

Thakerar, J. N., Giles, H., & Cheshire, J. (1982). *Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory*. In C. Fraser & K. R. Scherer (Eds.), *Advances in the social psychology of language* (pp. 205-255). Cambridge, Eng: Cambridge University Press.



Tholin, J. 1992. *Att lära sig för att lära – engelska: Om elevplanerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*, Revised edition. Alex Kozulin, Ed. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Yano, Y. (2001). *World Englishes in 2000 and beyond*. World Englishes, 20(2), 119-132.

Yildinm, R. & Okan, Z. (2007). *The question of global English-language teaching: A Turkish perspective*. Asian EFL Journal, 9(4).