



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας



UFR DE LETTRES, LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

*«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:
εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
των σχολικών πληθυσμών»*

ΕΥΕ

Master 2 ProELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

Formation à la diversité linguistique et culturelle

***Les stratégies d'apprentissage de la langue grecque lors de
l'apprentissage non formel***

Mémoire soutenu par

Mlle Gkolfo PAVLOPOULOU

Sous la direction de :

Professeure assistante Mme Marina VIHOU

Membres du jury :

**Maître de conférences Mme Délphine GUEDAT
BITTIGHOFFER**

Professeure Adjointe Mme Maro PATELI

Athènes

Septembre 2017

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Laboratoires d'appui : CRILA et CERIEC

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

των σχολικών πληθυσμών»

ΣΧ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

Formation à la diversité linguistique et culturelle

Les stratégies d'apprentissage de la langue grecque lors de l'apprentissage non formel

Mémoire soutenu par

Mlle Gkolfo PAVLOPOULOU

Sous la direction de :

Professeure Assistante Mme Marina VIHOU

Membres du jury :

Maître de conférences Mme Déphine GUEDAT BITTIGHOFFER

Professeure Adjointe Mme Maro PATELI

Athènes

Septembre 2017

À mes parents,

Athanasios et Konstantina

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance sincère à ma Directrice de mémoire, Marina Vihou, professeur assistant à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes pour ses conseils et son encouragement tout au long du voyage du mémoire. Je la remercie également pour ses lectures détaillées et ses commentaires précieux et constructifs afin que je puisse m'améliorer continuellement.

Je voudrais aussi remercier Mme Pénélope Calliabetso-Coraca, Professeure Émérite de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, pour son soutien et son encouragement pendant la réalisation du semestre athénien.

J'adresse mes remerciements sincères à Mme Delphine Guédât-Bittighoffer, Maîtresse des Conférences en sciences du langage qui m'a aidée à fonder les idées principales de mon mémoire, pendant la réalisation de mon avant-projet.

Je voudrais remercier mes collègues du Master, ces filles charismatiques, avec qui nous avons coopéré de façon merveilleuse.

Généralement, je suis vraiment reconnaissante à tous les Professeurs de l'Université d'Angers et de l'Université d'Athènes, car grâce à eux j'ai acquis des connaissances et des expériences importantes pour ma vie et ma trajectoire comme enseignante.

Enfin, je voudrais remercier mes parents qui m'ont soutenue et encouragée tout au long du voyage du Master.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Ο δηλών/η δηλούσα

Παυλοπούλου Γκόλφω



Αθήνα,

13 Σεπτεμβρίου 2017

Engagement de non plagiat

Je, soussigné (e) Gkolfo PAVLOPOULOU

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature



:

Athènes, le 13 Septembre 2017

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει θεμελιώδη στόχο να ανακαλύψει τις στρατηγικές μάθησης της νέας ελληνικής που αναπτύσσονται στα πλαίσια της άτυπης μάθησης. Παράλληλα σε αυτή την εργασία τίγονται ζητήματα όπως το στυλ μάθησης και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την επιλογή των στρατηγικών. Επίσης, η ανάλυση του όρου της άτυπης και της τυπικής μάθησης σε συνάρτηση με αυτόν του ελεύθερου μαθητή, προτεινόμενου από τον Hervé Adami(2012), αποτελούν σημαντικά σημεία της συγκεκριμένης εργασίας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική και μελέτη περίπτωσης και ως βασικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ένας κώδικας ανάλυσης με συγκεκριμένες ενότητες και οι συνεντεύξεις. Η έρευνα αγγίζει τα πεδία της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας εστιάζουν στην σχέση της τυπικής και άτυπης μάθησης καθώς και στην αποτύπωση των στρατηγικών μάθησης κατά τη διάρκεια μιας περίπτωσης άτυπης μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *στρατηγικές εκμάθησης, ελληνική γλώσσα, εμπειρική μάθηση, τυπική μάθηση, μελέτη περίπτωσης*

Résumé

Le présent travail s'attache à repérer et étudier les stratégies d'apprentissage mobilisées lors de l'apprentissage empirique. En parallèle, des sujets comme le rôle de facteurs tels que le style d'apprentissage, l'âge ou le sexe, et dans le choix à l'apprentissage et au choix de stratégies sont aussi promus dans ce travail. Au surplus, l'approfondissement aux termes de l'apprentissage non formel et de l'apprenant libre, proposé par Hervé Adami sont aussi des chapitres importants de ce travail. La recherche réalisée est qualitative et il s'agit d'une étude de cas. La technique qui a été utilisée dans cette recherche, était l'analyse de contenu. En plus, les outils principaux de ce travail étaient les entretiens et l'analyse de contenu. Cette recherche s'inscrit entre les champs de la linguistique et de la pédagogie. Les conclusions principales de cette recherche s'attachent à la relation directe entre l'apprentissage typique et empirique et à la contribution de la culture et des habitudes d'un peuple à l'apprentissage d'une langue.

Mots- Clés : *stratégies d'apprentissage, langue grecque, apprentissage empirique, apprentissage typique, étude de cas*

Abstract

The principal object of this thesis is to try to find the learning strategies that are developed during the empirical learning process. Simultaneously, subjects like the learning style and other factors that influence learning and the choice of strategies are also important in this thesis. Also, we studied the empirical learning and the term of the free learner, proposed by Hervé Adami. Moreover, the research in this thesis is qualitative and it is a case study. The method we used is a content analysis and the principal tools were the grid analysis and the interviews. The main fields of this research are linguistics and pedagogy. Consequently, the conclusions of this thesis are the relationship between typical and empirical learning and the contribution of culture in the learning process.

Word-Keys: *learning strategies, typical learning, empirical learning, Greek language, case study*

Table des matières

Περίληψη	7
Résumé.....	7
Abstract	8
Table des matières.....	9
Introduction.....	12
Partie 1 - Fondements théoriques.....	17
1.1 Langue d'intégration - Langue seconde	18
1.2 Les stratégies d'apprentissage	20
1.1.1 La typologie d'O'Malley et Chamot.....	21
1.2.2 La typologie d' Oxford	30
1.2.3 La typologie de Rubin.....	32
1.3 Le style d'apprentissage.....	35
1.4 L'apprentissage formel	37
1.5 L'apprentissage empirique.....	38
1.6 L'apprenant libre.....	40
Partie 2 – L'étude de cas	42
2.1 Identité de la recherche	42
2.1.1 Objectifs et hypothèses de la recherche	42
2.1.2 Type de recherche	43
2.2 Méthodologie : Techniques et Outils de la recherche.....	45
2.2.1 Analyse de contenu	45
2.2.2 Outil de recherche : La grille d'analyse	46
2.2.3 Les entretiens	47
2.2.4 Les conditions de l'entretien	47

	10
2.3 Le déroulement et le calendrier des cours conversationnels.....	48
2.4 Particularités	50
2.5 Le profil de l'apprenante.....	51
Présentation de Cécile.....	51
2.6 Analyse des données	51
2.7 Résultats	56
2.7.1 La fréquence de l'usage de stratégie de traduction.....	56
2.7.2 La fréquence d'usage des stratégies de remédiation.....	57
2.7.3 Les cours conversationnels, une autre stratégie de l'apprentissage non formel.....	57
2.7.4 La familiarisation avec la langue à travers sa pratique dans la vie quotidienne.....	58
2.7.5 La construction des listes, une autre stratégie efficace	59
2.7.6 L'efficacité de la prise des photos de l'affichage urbain et son traduction à la maison	59
2.7.7 La volonté de s'ouvrir à la nouvelle culture	59
2.7.8 L'usage des méthodes d'auto-apprentissage.....	60
Partie 3 – Synthèse, interprétation et propositions ou discussions	61
3.1. Synthèse	61
3.2. Interprétation des résultats	62
3.3. Vérification des hypothèses	65
3.4. Discussions.....	65
Conclusion	68
Références Bibliographiques	Error! Bookmark not defined.
Annexes.....	74
Annexe 1. La deuxième rencontre	75
Annexe 2. La rencontre avant les vacances de Pâques	81

Index

Tableau 1. Classification des stratégies : aperçu général p.23

Tableau 2. Le calendrier de la recherche p. 50

Table des grilles

Grille 1. : La compétence orale p. 54

Grille 2 : Les stratégies de remédiation p.55

Grille 3 : La compétence écrite p.55

Grille 4 : La compétence socio-affective p.56

Grille 5 : Autres stratégies mobilisées p.58

Schémas

Schéma 1 : Les stratégies directes p. 31

Schéma 2 : Les stratégies indirectes p. 32

Schéma 3 : Le processus de compréhension ou de saisie des données p.33

Schéma 4 : Le processus d'entreposage ou de mémorisation p. 34

Schéma 5 : Le processus de récupération et de réutilisation p.34

Introduction

Nous traversons une nouvelle ère de grands changements et de déplacements des peuples. Dans ce cadre, des facteurs comme l'inégale distribution des sources humaines, le chômage ou les guerres ont généré des vagues migratoires au niveau mondial et européen. Les pays donc doivent créer des conditions pour la survie des nouvellement arrivés. Une des stratégies des instances politiques pour favoriser l'intégration des groupes allophones des sociétés occidentales met en priorité l'apprentissage de la langue de pays d'accueil. Selon Adami et Leclercq (2012, p.34) « chaque pays conduit de politiques en fonction de sa propre histoire et des réalités linguistiques qu'il connaît et qu'il doit gérer. »

La Grèce constitue un pays d'accueil des migrants et des réfugiés pendant les dernières années. Par conséquent, le grec revêt un nouveau statut, celui de langue d'intégration¹. Cet apprentissage peut se dérouler soit dans un cadre institutionnel soit pendant la communication dans la vie quotidienne.

L'apprentissage de la langue grecque en tant que langue seconde dans un cadre institutionnel a fait l'objet des intentions des instances politiques et éducatives pendant les dernières décennies. Un plus grand nombre d'écoles de langues privées, ont été fondées dans ce but. Au surplus, depuis 1996², le gouvernement grec a fondé l'existence des classes d'accueil aux établissements scolaires du primaire et du secondaire. De cette façon, beaucoup d'études et de recherches ont été menées par des théoriciens et praticiens visant à améliorer l'apprentissage du grec en milieu institutionnel. Néanmoins, la majorité des allophones adultes apprennent le grec « sur le tas ». Le nombre, par ailleurs, de ces « apprenants libres » (Adami, 2012) a augmenté de façon exponentielle. Cet aspect de l'apprentissage est très peu exploité, étant donné les difficultés de l'étudier auprès d'un public si hétérogène et inattendu. Cette constatation nous a amenée à orienter notre étude vers l'apprentissage de la langue grecque dans un contexte non formel.

¹ Nous utilisons le terme de *langue d'intégration* puisque selon la législation grecque pour obtenir un permis de séjour ou la nationalité grecque il faut bien maîtriser la langue grecque. Nous nous occuperons analytiquement de ce terme dans la partie « Fondements Théoriques » du mémoire.

² Vous pouvez consulter la législation ici, URL : http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf

Dans cette optique, nous fondons **la problématique** de ce travail sur le processus d'apprentissage adopté par ces apprenants libres ainsi que sur les stratégies auxquelles ils ont recours pendant cet apprentissage.

De ce point de vue, le présent mémoire trouve son point de départ à l'observation de la trajectoire langagière en grec d'une jeune fille française, nouvellement arrivée en Grèce, pour travailler temporairement et, plus particulièrement, aux stratégies d'apprentissage qu'elle a mobilisées pendant son apprentissage empirique, tout en sachant que son profil ne correspond pas exactement à celui d'un migrant.

Le questionnement auquel aboutit alors notre problématique porte sur le repérage et la description des stratégies dans un cadre d'apprentissage non formel et empirique. Nous étudierons également l'influence de l'éducation atypique à l'apprentissage de la langue et nous entreprendrons de repérer les points communs entre l'éducation formelle et l'éducation atypique.

Subséquemment, nous formons **une question principale** : Quelles sont les stratégies d'apprentissage de la langue grecque lors de l'éducation atypique? Cette question principale peut être déclinée en des questions secondaires comme suit :

- Existe-t-il des stratégies d'apprentissage caractérisant uniquement un processus d'apprentissage non formel ?
- Pourrait-il y avoir un lien entre l'éducation formelle et l'éducation atypique concernant l'acquisition d'une langue?
- Comment les stratégies d'apprentissage mobilisées lors de l'éducation non formelle pourraient-elles s'intégrer dans l'éducation formelle de façon efficace pour l'apprentissage?

Ces questions et concepts se trouvent à la base de notre cadre théorique. De cette façon, notre recherche sera conçue à partir de ces questions posées. D'ailleurs, à travers ces questions nous avons formulé les hypothèses de la recherche présentées dans la deuxième partie.

L'apprentissage de la langue grecque en tant que langue seconde constitue un nouveau champ se trouve en voie d'évolution. La mobilisation des stratégies d'apprentissage dans l'éducation non formelle a commencé à intéresser de plus en plus la communauté scientifique et didactique.

L'état de la question constitue une autre partie qui nous a préoccupée pendant ce travail. Pour préciser, même si pour la rédaction du présent travail, la bibliographie offerte n'était pas extrêmement ample, nous avons réussi à trouver des ouvrages et articles focalisant sur l'éducation informelle ou les stratégies d'apprentissage. Dans ce cadre, Cyr (1998, p.1) souligne dès le début de son livre :

La didactique des langues secondes ou étrangères s'est enrichie ces dernières années, des données de la recherche sur les stratégies d'apprentissage. Grâce à ces recherches nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'apprenant et sur le poids relatif de divers facteurs cognitifs et affectifs intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Le premier travail qui a attiré notre intérêt a été écrit par Véronique Bordes en 2012. Cet article focalise sur la présentation de l'éducation non formelle, en mettant l'accent sur la nécessité d'intégrer l'éducation non formelle à l'éducation formelle. Elle présente explicitement cette orientation promue par le Conseil de l'Europe (2000), vu le dysfonctionnement de l'éducation formelle de gérer les problèmes dus aux profils de plus en plus plurilingues des apprenants. Cet article va nous servir de guide lors de notre tentative de traiter la question concernant les bénéfices que l'on pourrait tirer de l'apprentissage non formel au profit de l'éducation formelle. Dans le même cadre, l'article rédigé par Manuela du Bois Reymond en 2011 nous a servi approfondir davantage sur la relation entre ces différents types d'éducation.

En continuant, les articles de Rébecca Oxford en 1991 et de Lise Saint Pierre en 2001 étaient des outils principaux pour nos connaissances en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage. Ces articles nous introduisent à la notion en nous expliquant la signification du terme et en nous donnant des classifications. Dans ce cadre, nous ne pouvons qu'ajouter l'ouvrage de Cyr sur lequel nous nous sommes appuyées plusieurs fois, pendant la rédaction de ce travail et pendant la réalisation de notre recherche. Ce

livre nous a servi de guide tout au long de notre approfondissement afin d'être capable de repérer et de comprendre le rôle des stratégies d'apprentissage.

En outre, la recherche³ menée en 2000 et présentée par Pavlou et Christodoulou (2003) à la 6^e Conférence Internationale de la Linguistique en 2003 de l'Université de Crète montre clairement les préférences des 20 étudiants étrangers en ce qui concerne la mobilisation des stratégies en vue d'apprendre la langue grecque. Cette recherche a mis en relief différentes stratégies, telles l'alternance codique, le remplacement des mots ou l'évitement d'un sujet. Cette recherche nous a aussi poussée à approfondir sur le sujet des stratégies d'apprentissage.

Enfin, nous ne saurions négliger la thèse rédigée par Alexandros Papanis et présentée en 2008 au Département de l'Éducation des Sciences de la Petite Enfance à l'Université Démocrite de Thrace ayant comme sujet les stratégies d'apprentissage de la langue anglaise mobilisées par les enfants musulmans habitant en Thrace. Parallèlement, l'ouvrage publié par le même auteur en 2016 concernant les stratégies d'apprentissage de la langue anglaise nous a aussi servi d'ouvrage de référence. En fait, il était utile de comprendre comment le sujet des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère est conçu de nos jours.

Pour conclure, les ouvrages mentionnés ci-dessus mettent en évidence la majorité des dimensions principales qui nous ont servi pour cerner le sujet du mémoire.

À cause du manque d'ouvrages au sujet de l'apprentissage de la langue grecque, nous nous sommes appuyée sur des études effectuées pour l'apprentissage non formel d'autres langues.

Ainsi, étant donné que la plupart des ouvrages se réfère à l'apprentissage des langues étrangères pendant l'éducation formelle, une bonne partie du mémoire sera fondée sur des concepts et théories émanant de ce domaine.

Après avoir cerné le sujet principal de notre travail, il importe maintenant de présenter **un plan de notre travail**, qui est divisé en trois grandes parties.

³ La recherche a été menée en coopération avec des étudiants étrangers d'une école privée appelée Intercollege à Chypre et de l'École de la Langue grecque de l'Université de Chypre.

La première partie de notre mémoire concerne le cadre théorique. Plus précisément, elle comporte l'analyse des termes de la langue d'intégration et ceux de la langue seconde, en faisant une comparaison en ce qui concerne l'usage des termes en France et en Grèce. Puis, c'est la partie de repérage et de description des stratégies d'apprentissage, en parlant spécifiquement pour les typologies d'O'Malley et Chamot, d'Oxford et de Rubin. En outre, nous avons aussi intégré dans notre travail un chapitre concernant le style d'apprentissage et les facteurs influençant le choix des stratégies d'apprentissage. À la fin, nous avons enrichi notre étude avec les termes de l'éducation formelle, de l'éducation empirique et de l'apprenant libre.

La deuxième partie de notre travail est consacrée à la recherche. Ainsi, nous avons parlé des objectifs et des hypothèses formulées pendant notre recherche. En outre, nous avons présenté la méthodologie suivie et, plus précisément, les outils et les techniques que nous avons utilisés. Enfin, nous avons placé le déroulement de notre recherche en parlant aussi des particularités que nous avons rencontrées. Nous avons aussi fait une analyse des données et nous avons présenté les résultats obtenus.

La troisième partie est consacrée à la synthèse, à l'interprétation et aux discussions surgies lors du traitement du sujet du mémoire.

Partie 1 - Fondements théoriques

Tout d'abord, le point de départ de notre cadre théorique dans le présent mémoire est la notion de stratégies d'apprentissage d'une langue, ce qui constitue le noyau de notre recherche. Actuellement, étant donné que la migration vers la Grèce est vraiment intensifiée, l'apprentissage de la langue grecque comme langue seconde constitue une nouvelle tendance dans le domaine de l'éducation. L'apprentissage peut se dérouler dans un contexte formel, en l'occurrence à l'école ou atypique, sur le tas, au moyen des échanges avec les natifs. Pour cette raison, nous avons décidé d'approfondir sur la mobilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue et plus particulièrement du grec, dans un cadre éducatif non formel.

Les chercheurs du domaine de l'acquisition de la L2 s'entendent sur le fait que les stratégies peuvent faciliter l'apprentissage et qu'il faut former les apprenants à utiliser les stratégies spécifiques permettant d'augmenter leur performance (Duquette & Renié, 1998, p.1).

Paul Cyr développe de façon méticuleuse cette notion, en proposant des définitions et en examinant le rôle des stratégies à l'acquisition d'une compétence langagière générale. Cet ouvrage nous servira de guide tout au long de la rédaction de notre mémoire. En plus, nous tenons à signaler que « La littérature dans le domaine de l'acquisition d'une L2 ne permet pas de dégager un consensus ni sur la définition de stratégies d'apprentissage –certains parlent de techniques ou encore de tactiques– ni sur une classification. » (*ibid.*).

Puis, il est déjà mentionné que le présent mémoire s'accroche à explorer l'usage des stratégies d'apprentissage lors de l'éducation atypique. La question d'apprentissage d'une langue en contexte non formel constitue un plutôt récent enjeu des instances éducatives des pays européens. Par conséquent, une autre dimension de notre travail sera consacrée à *l'apprentissage atypique* ou autrement dite *apprentissage empirique*. Nous allons entreprendre de cerner le terme et parallèlement nous allons discuter de son rapport avec d'autres concepts, tels les stratégies d'apprentissage. Vu que les références bibliographiques en grec concernant l'éducation atypique sont limitées, nous avons conçu notre analyse sur le livre d'Hervé Adami (2012) et sur le livre de

Knud Illeris (2015). Ces livres nous permettent de décrire les conditions d'un apprentissage empirique et l'associer au développement des stratégies d'apprentissage. L'apprentissage atypique reste un processus mental, compliqué et complexe dépendant de plusieurs facteurs :

Soit il s'agit d'un apprentissage dans un contexte, soit d'un apprentissage empirique, le choix des stratégies est lié de plusieurs facteurs comme le sexe, l'intelligence de l'apprenant, ses connaissances antérieures, ses expériences éducatives préalables et la motivation (Duquette & Renié, 1998, p.2).

Enfin, l'analyse des notions déjà évoquées est une partie intégrale de nos efforts d'enrichir notre recherche sur l'apprentissage de la langue grecque comme langue d'intégration. Ces notions nous permettent de clarifier au niveau théorique des éléments liés dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Nous pouvons distinguer de grandes unités thématiques dans notre cadre théorique. La première unité est consacrée aux stratégies d'apprentissage de la langue grecque comme langue d'intégration, en analysant le terme de stratégies, la langue d'intégration, le rôle de la langue maternelle à l'apprentissage de la L2. La deuxième unité porte sur l'analyse du terme de l'éducation atypique, de l'apprenant libre et des styles d'apprentissage.

1.1 Langue d'intégration - Langue seconde

La mobilisation des stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'éducation empirique vise à l'acquisition de la langue grecque. Dans ce cas-là, il est important d'examiner le statut de grec constituant une langue seconde. De nos jours, selon Gérard Vigner (2001, p.3) « De nombreuses enquêtes de nature sociolinguistique ont permis de situer la place des langues dites secondes dans l'ensemble des pratiques linguistiques d'un territoire donné et de faire apparaître la variété des modes d'implantation ».

Dans la recherche académique en Grèce la notion du grec comme langue d'intégration est presque inexistante. Au contraire, c'est le concept du grec comme langue seconde ou langue étrangère qui est utilisé abondamment. Dans le présent mémoire, nous considérons le terme langue seconde selon la définition d'Ellis : La langue seconde est chaque langue qui est acquise par un apprenant en dehors de sa langue maternelle et indépendamment de son milieu d'apprentissage et de nombre des langues non maternelles déjà acquises⁴ (*in Μπέλλα, 2007, p. 23*).

⁴ C'est notre traduction.

Pour distinguer la langue seconde de la langue étrangère, nous nous appuyerons sur la définition suivante : La langue seconde est cette langue qui est acquise dans un milieu où elle est utilisée comme langue dominante. De l'autre côté, langue étrangère est qualifiée une langue qui est acquiert par l'apprenant dans le milieu de sa langue maternelle » (*ibid.*)

Dans ce cadre, nous pouvons nous apercevoir de l'importance d'étudier la langue grecque comme langue seconde ou langue étrangère. À titre indicatif, Μπέλλα (*ibid.*, p.21) souligne que « l'étude de la langue seconde peut éclaircir la structure et les fonctionnements d'esprit et le processus d'acquisition des compétences et de la langue spécialement ». ⁵

Ainsi, en Grèce, les élèves nouvellement arrivés apprennent la langue grecque comme langue seconde, car il s'agit de la langue de leur nouveau milieu social. Ces élèves apprennent la langue en dehors de la classe, mais à travers leur contact avec des natifs, dans les magasins, dans la rue, etc. (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003, p.18). ⁶

Il est intéressant de citer les classifications de la langue française en tant que langue seconde et langue d'intégration. Pour concrétiser, nous rencontrons la notion de français langue seconde, qui est définie clairement par J.-P. Cuq (2003, p.108-109) :

Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès des publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarisation dans cette langue.

En général, il est vrai que les termes de français langue seconde ⁷, de français langue d'intégration ⁸ sont officiellement établies.

Selon Cuq (1991, p.7), le concept de FLS émane de la langue française comme langue étrangère ⁹. Ainsi au niveau de la signification de ce terme, nous repérons une seule différence entre les deux langues, qui concerne l'existence de FLI. Il s'agit d'un terme qui se réfère à « un processus d'appropriation de la langue et de la culture françaises

⁵ C'est notre traduction.

⁶ *Ibid.*

⁷ Dorénavant FLS.

⁸ Dorénavant FLI.

⁹ Dorénavant FLE.

dans le cadre d'un projet migratoire, d'installation durable jusqu'à la naturalisation » (Paumier, 2016).

Enfin, nous déduisons des similarités entre les deux langues au niveau de la terminologie. La seule différence entre le grec et le français se situe au niveau de la langue d'intégration. La France comme la Grèce, constitue un pays d'accueil pour des millions de migrants. Conséquemment, les besoins langagiers sont divers et la classification en français peut être considérée plus détaillée et précise.

1.2 Les stratégies d'apprentissage

Avant entreprendre notre analyse quant au pilier le plus important de notre travail, les stratégies d'apprentissage, il est essentiel de tenter définir la notion d'apprentissage.

Quand nous utilisons la notion d'apprentissage, nous pensons automatiquement qu'il s'agit d'un processus, qui se déroule à l'école (Illeris, 2015, p.19). À vrai dire, l'école est une institution, fondée par la société, afin de garantir que tous ses membres puissent obtenir l'apprentissage nécessaire pour l'évolution et la cohérence de la société (*ibid.*). L'apprentissage est un terme, utilisé amplement et avec plusieurs significations. En général, nous pouvons repérer trois différentes définitions, données par Illeris, en ce qui concerne l'apprentissage.

L'apprentissage peut signifier un changement presque permanent, qui peut se couvrir par un nouvel apprentissage ou s'oublier car l'apprenant ne l'utilise pas.

L'apprentissage peut se référer aux processus d'interaction entre les personnes et leur environnement matériel et social.

Le terme d'apprentissage est utilisé largement à la langue courante et parfois il est confondu avec le terme d'enseignement. Il y a une tendance générale de lier l'apprentissage avec l'enseignement (Illeris, 2015, p. 21).

Les stratégies d'apprentissage constituent l'autre pilier important de notre travail. Selon Cyr (1998, p. 3), Le terme de stratégie connaît de nos jours une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale. Il ne se passe une journée sans qu'on lise ou qu'on entend parler quelque part de stratégie de vente ou de *marketing*.

À l'éducation, nous évoquons le concept des *stratégies d'apprentissage* :

Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes, ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de

problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. (Cyr, 1998, p. 4)

Cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage nous montre que peut-être il s'agit d'une nouveauté dans le domaine de la didactique. Mais, en fait, l'intérêt autour de l'apprenant existe depuis les années de 1970 (Cyr, 1998, p.6).

Généralement, il s'agit d'opérations utilisées par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. Les stratégies peuvent varier en nombre en fréquence selon les individus. (*ibid.*, p. 5). D'ailleurs, chaque apprenant est différent avec des besoins variés. Il est presque impossible de mobiliser le même nombre des stratégies avec la même fréquence.

De plus, selon Weinstein et Mayer cités par Lise Saint-Pierre (1991, p.16)

« Le but d'une stratégie d'apprentissage peut être d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, ou d'utiliser un moyen par lequel l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance. »

En continuant notre analyse, il est intéressant de juxtaposer aux stratégies d'apprentissage la notion des tactiques d'apprentissage, proposée par Hervé Adami et Véronique Leclercq (2012, p.56) :

La tactique d'apprentissage s'oppose à la stratégie d'apprentissage en ce sens que cette dernière est une démarche consciente, planifiée, pensée et organisée en vue d'atteindre un ou des objectifs préalablement repérés. La tactique au contraire est une démarche d'apprentissage fondée sur un rapport pragmatique au langage et à la communication verbale, orientée par la recherche du résultat immédiat, qui évolue et se met en action au fil des interactions du quotidien.

Un apprenant peut développer simultanément des stratégies et des tactiques d'apprentissage. Donc, il est évident que la confusion de ces deux termes doit être évitée.

Lorsqu'on procède notre présentation du cadre théorique, nous allons examiner trois classifications des stratégies d'apprentissages, proposées par O'Malley et Chamot, Oxford et Rubin. Puis, ces sont les modèles que nous allons suivre pendant l'étape de notre recherche.

1.1.1 La typologie d'O'Malley et Chamot

Les chercheurs O'Malley et Chamot proposent une classification détaillée et synthétique en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage. Ce modèle est considéré

par Cyr (1998, p. 38) « plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage ».

Le tableau ci-dessous montre clairement la classification des stratégies d'apprentissage, mise en avant par O'Malley et Chamot :

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL		
Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies socio-affectives
1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>)	1. La répétition (<i>repetition</i>)	1. La clarification/vérification (<i>questioning for clarification</i>)
2. L'attention générale (<i>directed attention</i>)	2. L'utilisation des ressources (<i>resourcing</i>)	2. La coopération (<i>cooperation</i>)
3. L'attention sélective (<i>selective attention</i>)	3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>)	3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>)
4. L'autogestion (<i>self-management</i>)	4. La prise de notes (<i>note taking</i>)	4. L'auto-renforcement (<i>self-reinforcement</i>)
5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>)	5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/induction</i>)	
6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>)	6. La substitution (<i>substitution</i>)	
7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>)	7. L'élaboration (<i>elaboration</i>)	
	8. Le transfert des connaissances. (<i>transfer</i>)	
	9. La traduction (<i>translation</i>)	
	10. L'inférence	

	(<i>inferencing</i>)	
	11. Le résumé (<i>summarization</i>)	

Tableau 1. *Classification des stratégies : aperçu général*

Dans notre analyse, nous allons présenter les trois grands types de stratégies d'apprentissage proposés par O'Malley et Chamot.

- **Les stratégies métacognitives**

Les stratégies métacognitives englobent la réflexion durant le processus d'apprentissage, la compréhension des conditions qui l'aident, l'organisation et la planification des activités, l'autoévaluation et l'autocorrection (Cyr, 1998, p. 42). O'Malley (*in* Cyr, 1998, p. 42) souligne concernant la métacognition : « Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur ».

Selon Tardif, (*in* Cyr *ibid.*) « La métacognition est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices ». Flavell (*in* Saint-Pierre, 1991, p.17) en 1979, était le premier qui a parlé de la métacognition. Il donc a mentionné :

La métacognition se rapporte à la connaissance que quelqu'un a de ses propres processus cognitifs et de tous ce qui leur est relié... Par exemple je suis engagé dans la métacognition...si je note que j'ai plus de difficulté à apprendre A que B ; s'il me semble que devrais vérifier C avant de l'accepter comme un fait... La métacognition se rapporte entre autres choses à la gérance active, et à la régulation et au contrôle qui en découle, de ces processus... habituellement au service d'un but ou objectif concret.

Ainsi, nous allons présenter exactement en quoi consistent les stratégies métacognitives. En premier lieu, O'Malley et Chamot parlent de **la planification**. Cette stratégie permet la fixation des objectifs par l'apprenant à court ou à long terme. Par ailleurs, en dehors des objectifs l'apprenant peut déterminer les niveaux de compétence qu'il veut acquérir, ou prévoir tous ces éléments linguistiques nécessaires afin de réaliser une tâche d'apprentissage ou un acte de communication (Cyr, 1998, p. 43).

L'attention est une autre stratégie métacognitive, et plus particulièrement l'attention à tous les données linguistiques qui peuvent fortifier l'apprentissage. Nos chercheurs, O'Malley et Chamot parlent de deux types d'attention, celle qui est appelée *dirigée* et celle qui est connue comme *sélective*. L'attention dirigée concerne l'apprenant absolument concentré à la réalisation d'une tâche d'apprentissage sans permettre d'être distrait. En outre, la notion de l'attention sélective présuppose la concentration de l'individu sur les aspects spécifiques d'une tâche (Cyr, 1998, p. 43-44).

Les stratégies qui s'inscrivent dans le domaine de l'auto-apprentissage comme **l'autorégulation, l'autogestion et l'autoévaluation** nécessitent notre attention tant que stratégies métacognitives. Toutes englobent élément de l'autonomie¹⁰.

Nous devons mentionner que « l'autonomie est donc à la fois une finalité et un moyen » (Barbot, 2000, p.22). Simultanément, selon Barbot (2000, p. 25) l'autonomie n'est pas ni une question d'âge ni de niveau, mais il s'agit plutôt d'une attitude et de la possibilité de s'adapter. Beaucoup d'apprenants des langues font des progrès importants, en apprenant seuls. Nous repérons donc l'apprentissage naturaliste des langues, qui n'est pas planifié en comportant la participation aux discussions de la langue cible. Puis, nous distinguons le type d'apprentissage autodirigé des langues, où les apprenants sollicitent des occasions pour apprendre et pratiquer une langue, mais ils ne se focalisent pas uniquement à un chapitre de la langue, par exemple la grammaire, quand ils participent aux actes de communication, ou aux tâches d'apprentissage (Wu, 2012, p.37).

Pour ce qui est de l'autogestion, il s'agit de comprendre et solliciter les conditions, qui facilitent l'apprentissage. C'est le cas où l'élève cherche volontairement l'occasion de pratiquer la langue. En outre, l'autorégulation englobe la vérification et la correction d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Cette stratégie peut être liée avec les stratégies d'autocorrection et d'autoévaluation, à savoir quand où

¹⁰ En sollicitant la définition convenable pour le concept de l'autonomie, nous avons rencontré une explication du terme donné par Cornelius Castoriadis :

« C'est le terme *nomos* qui donne tout son sens au terme et au projet d'autonomie. Être autonome, pour un individu ou une collectivité, ne signifie pas faire ce que l'on désire ou ce qui nous plaît sur l'instant, mais se donner ses propres lois » (*in* Barbot, 2000, p.6).

l'apprenant peut évaluer sa performance pendant l'apprentissage de la langue (Cyr, 1998, p. 45-46).

Une autre stratégie métacognitive peut être l'identification d'un problème, qui nécessite de solution dans une tâche langagière, en vue d'une réalisation satisfaisante (Cyr, 1998, p. 46). Pour être plus concrets, c'est quand les apprenants puissent comprendre facilement ou d'une manière intuitive le but d'une tâche ou d'une exercice, sans avoir besoin de plusieurs explications (*ibid.*).

- **Les stratégies cognitives**

Un autre chapitre est consacré aux stratégies cognitives. Le concept des stratégies cognitives comporte une interaction entre l'apprenant et la matière d'étude. Ces stratégies sont plus concrètes, facilement observables et elles se situent au centre de l'acte d'apprentissage (Cyr, 1998, p.46-47). Ainsi, Lise Saint-Pierre (1991, p.16) constate qu'

[...] on peut les définir comme des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver déjà acquises.

Le contenu des stratégies cognitives peut être présenté de la manière suivante :

Une stratégie cognitive principale est **la pratique de la langue dans la vie quotidienne**. La mobilisation de cette stratégie signifie de demander des occasions de pratiquer la langue dans la vie quotidienne, répéter des phrases dans la langue cible, tester et intégrer des mots et des phrases dans des communications authentiques (Cyr, 1998, p. 47). L'application de cette stratégie peut être soit spontanée à travers des dialogues de la vie quotidienne, soit structurée dans le cadre d'une classe. Pour élargir notre étude, il est important d'évoquer les quatre voies socio- langagières, proposées par Hervé Adami (2012, p.63-64), « le travail, les relations interpersonnelles, les relations transactionnelles et les alteractions langagières ». Les trois premières voies englobent l'élément de l'interaction qui est fondamental pendant la mobilisation de cette stratégie, mais, la quatrième constitue une altération à savoir, un acte unilatéral de parole (Adami, 2009, p.104). Dans le même cadre, Adami (2012, p.57) continue

en soulignant que « l'acquisition de la langue dominante se produit au fil des échanges avec les natifs ou avec des non natifs s'exprimant dans la langue dominante. Les interactions verbales sont bien au centre de l'apprentissage ».

Dans ce cadre, John Schumann (*in Μπέλλα*, 2007, p.184) propose le modèle d'acculturation qui concerne le cas où la langue est acquise à travers le contact avec des natifs sans un enseignant. Nous constatons donc l'importance de cette stratégie d'apprentissage.¹¹

Puis, la stratégie de **mémorisation** implique des techniques mnémoniques et des processus cognitifs forts pour l'acquisition d'une compétence de la L2 (Cyr, 1998,p.48).

Dans ce cadre, nous tenons à ajouter l'approche d'O'Malley et Chamot (*in* Cyr, 1998, p.48) concernant la mémorisation comme stratégie d'apprentissage. En fait, ils ne considèrent pas la mémorisation comme une stratégie distincte, car elle peut découler d'un ensemble des stratégies comme la prise des notes, la répétition ou le groupement.

Selon Oxford (2003, p.13), les stratégies de mémorisation aident les apprenants à associer un élément ou concept de la L2 à un autre, mais ne garantissent pas nécessairement un apprentissage approfondi.

Selon Cyr (1998, p.49) **la prise des notes** constitue une stratégie qui est composée d'un ensemble des activités comme noter dans un cahier des nouveaux mots, des concepts ou des expressions etc., afin d'être utilisées à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. La prise de notes est considérée réussite comme stratégie, quand elle s'est réalisée simultanément entre un enseignant et un élève. (*ibid.*)

Pour l'explicitation du terme de **grouper** comme stratégie cognitive, Cyr (1998, p.49) mentionne que grouper signifie d'« ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon les attributs communs de manière à faciliter sa récupération. ». Par exemple, un élève peut classifier la langue selon des chapitres comme le vocabulaire, la grammaire, les expressions populaires, etc.

¹¹ C'est nous qui traduisons.

En ce qui concerne **la révision**, Rébecca Oxford (*in* Cyr, 1998, p.49) parle de la révision en spirale. Quand un élève apprend quelque chose nouveau, après deux jours, ou une semaine et ainsi de suite il peut le réviser. De cette façon, l'apprenant peut se familiariser avec la matière afin que son acquisition soit naturelle et automatique (*ibid.*).

En continuant la stratégie d'inférence, contient l'usage des éléments déjà connus d'un texte afin de pouvoir comprendre le sens des éléments nouveaux ou inconnus. (Cyr, 1998, p.50) En fait, il s'agit d'une stratégie qui promeut le concept de *la tolérance à l'ambiguïté*, introduit par Budner (*in* Cyr, 1998, p.50). Donc, en 1962 Budner définit la tolérance à l'ambiguïté « comme une tendance à percevoir ou interpréter des situations ambiguës comme désirables. » Ce concept nous aide à percevoir la nouveauté ou la complexité de la langue cible comme étant une donnée normale et à l'accepter patiemment (Budner *in* Cyr, 1998, p. 50).

La déduction constitue une stratégie qui implique l'application d'une règle réelle ou hypothétique en vue de pouvoir utiliser couramment et comprendre la L2. À titre indicatif, nous citons un exemple pris par le livre de Cyr : le participe du verbe *finir* est *fini*, nous appliquons donc le règle et nous supposons que le participe passé du verbe *traduire* est *traduit*.

La recherche documentaire comme nous pouvons déduire, se consiste au recours aux sources de référence en ce qui concerne la langue cible. Pour préciser, il s'agit d'une technique qui comporte la recherche dans les dictionnaires pour trouver la signification des nouveaux mots de la L2 (Cyr, 1998, p.52). De plus, il y a souvent des apprenants, qui aboutissent à utiliser exagérément le dictionnaire sans essayer de comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase à travers le contexte. (*Ibid.*) Pendant que l'apprentissage d'une langue s'avance, l'apprenant doit pouvoir utiliser un dictionnaire de la langue cible et pas un dictionnaire bilingue. (Cyr, 1998, p.53)

Une autre stratégie cognitive que nous intéresse est **la traduction ou la comparaison avec la L1**. Pour préciser, la traduction ou les interlinguales sont des stratégies qui ont lieu fréquemment pendant l'apprentissage d'une L2. Selon Oxford (*in* Cyr, 1998, p.53), il ne s'agit pas d'une stratégie d'apprentissage, mais nous pouvons parler « d'une stratégie de communication de type compensatoire » (*ibid.*).

Incontestablement, la langue maternelle ou la connaissance d'autres langues peuvent influencer le processus d'acquisition de la langue cible. Pour cette raison, Véronique Castelletti (2001, p.19) souligne « le rôle central des acquisitions antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs ». Dans ce cadre, il est important de mentionner aussi L. Gajo (*in* Castelletti, 2001, p.29), qui nous informe aussi sur les rencontres de une langue maternelle et d'une langue seconde :

La présence de la L1 dans un système d'enseignement en L2 laisse rarement indifférent. Aussi bien au niveau de l'institution qu'à celui de la personne enseignante, on ne peut en général se passer de s'interroger et de légiférer sur l'usage de la L1. De même, l'individu apprenant qui recourt à sa L1 sait qu'il utilise un moyen controversé, non conforme à la situation didactique voire politique de la situation. C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire.

Nous utilisons stratégie de **paraphrase** quand nous voulons suppléer au manque de vocabulaire. Au surplus, quand nous constatons le phénomène d'incompréhension la part d'interlocuteur, nous essayons de choisir de mots et de phrases différents de la langue cible afin de pouvoir communiquer couramment (Cyr, 1998, p.53).

La paraphrase est considérée comme une stratégie, quand elle génère une rétroaction de la part d'interlocuteur et elle contribue à l'apprentissage des mots et des phrases, qui ne sont pas déjà connus. (Cyr, 1998, p.53) Autrement, la paraphrase constitue un moyen afin de maintenir la communication.

La stratégie d'élaboration est surtout une technique mnémonique qui nous permet de créer des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures. Ainsi, dans un acte de communication nous pouvons noter des éléments de l'input langagier et les lier aux éléments et connaissances déjà acquis. (Cyr, 1998, p.53-54) Enfin, les chercheurs, O'Malley et Chamot (*in* Cyr,1998, p.54) mentionnent en ce qui concerne l'élaboration :

Élaborer peut signifier faire des analogies, contextualiser, relier des informations nouvelles à des informations nouvelles à des concepts en mémoire à des connaissances générales (sur le déroulement probable d'un échange, par exemple), à des connaissances techniques ou à la connaissance du monde.

Une autre stratégie cognitive est celle du résumé où les apprenants d'une L2 font un résumé soit mental soit écrit d'une règle ou d'une information existante dans une

tâche. Il s'agit d'une stratégie, qui est promue par les enseignants, quand ils font le résumé de ses objectifs ou de la matière enseignée dans la classe (Cyr, 1998, p. 54).

- **Les stratégies socio-affectives**

L'étape finale des stratégies socio-affectives de la typologie d'O'Malley et Chamot comporte les stratégies socio affectives.

La caractéristique principale des stratégies socio-affectives est l'interaction avec les autres. Celui est qui favorise l'acquisition de la langue cible et de la gestion de la dimension affective qui qualifie l'apprentissage. (Cyr, 1998, p.55) D'ailleurs, « la recherche sur l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue » (Cyr, 1998, p.55).

Rébecca Oxford (2003, p.14) fait une division entre *les stratégies affectives* et *les stratégies sociales*. À titre indicatif, il est à mentionner que quelques chercheurs comme Mullins (*in* Oxford, 2003, p.14) montrent une dimension négative des stratégies affectives en ce qui concerne la maîtrise de la L2. L'usage extensif des stratégies cognitives, métacognitives et sociales par les apprenants peut probablement diminuer le besoin des stratégies affectives afin d'enrichir la compétence de la L2. De plus, les stratégies sociales aident les apprenants à co-opérer et comprendre non seulement la langue cible, mais aussi la culture (Oxford, 2003, p.14).

En tout cas, il est intéressant d'essayer de présenter explicitement les stratégies socio-affectives :

La sollicitation des répétitions des mots, des clarifications et des explications constitue un processus qui tient le haut du pavé pendant l'apprentissage de la L2 (Cyr, 1998,p.55). Cette stratégie présuppose parfois l'existence d'une ambiance chaleureuse sans des sentiments de timidité ou de l'anxiété.

La coopération et le travail en pairs afin de réaliser une tâche ou résoudre un problème, qui a découlé pendant l'apprentissage sont des activités qui composent la stratégie de coopération (Cyr, 1998, p.56).

Selon les chercheurs O'Malley et Chamot (*in* Cyr, 1998, p.56),

La recherche a montré que les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et autres et contribuent de façon appréciable à son rendement.

La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété est une stratégie principalement affective. Se parler à soi-même, s'encourager, se récompenser et ne pas avoir peur de faire des erreurs sont des activités qui contribuent à la réduction de l'anxiété pendant l'usage de la L2 (Cyr, 1998, p.58).

En dehors de la typologie d'O'Malley et Chamot, autres chercheurs ont approfondi également aux stratégies d'apprentissage en créant des nouvelles classifications. À la suite, nous allons examiner ces classifications proposées par Oxford et Rubin.

1.2.2 La typologie d' Oxford

« Les travaux d'Oxford figurent parmi les plus importantes contributions à la recherche et à la diffusion des connaissances en matière de stratégie d'apprentissage d'une L2 » (Cyr, 1998, p.30). Pour cette raison, la typologie d'Oxford constitue une partie de notre analyse.

Oxford (*in* Cyr, 1998, p.31) divise les stratégies d'apprentissage en deux grandes catégories : *les stratégies directes* et *les stratégies indirectes*. Si nous voudrions les définir, nous pourrions ajouter que les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et l'application des processus mentaux. Le rôle des stratégies directes peut être de soutenir et encadrer l'apprentissage (Cyr, 1998, p. 31).

Les schémas ci-dessous présentent clairement le modèle proposé par Oxford :

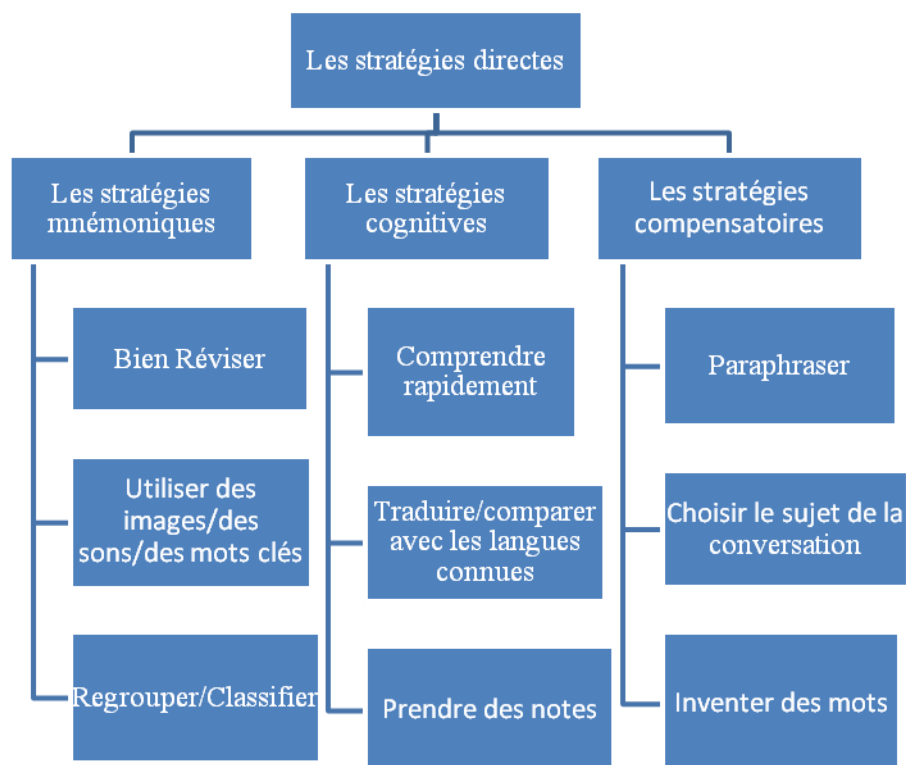


Schéma 1 : *Les stratégies directes*

Le présent schéma est consacré à la première catégorie des stratégies, celle des stratégies directes. Inévitablement, nous sommes conduits à faire une brève comparaison entre les stratégies directes et la typologie d'O'Malley et Chamot. Nous voyons que les stratégies mnémoniques et cognitives existent presque de même façon à la typologie d'O'Malley et Chamot. Au contraire, Il est facilement observable que les stratégies compensatoires qui comportent des processus comme le choix du sujet de la conversation et l'invention des mots ne sont pas rencontrées à O'Malley et Chamot.



Schéma 2 : *Les stratégies indirectes*

Le deuxième schéma présente les stratégies indirectes. Inéluctablement, dans ce cas aussi nous pouvons faire une comparaison entre les typologies d'O'Malley et Chamot et d'Oxford. Nous observons presque les mêmes appellations et le même contenu des stratégies. Mais, nous constatons l'existence d'une stratégie sociale qui n'est rencontrée à O'Malley et Chamot, celle de l'ouverture à la culture de l'autre. La mobilisation de cette stratégie est importante puisque nous aiguillons à se demander concernant la contribution de la culture à l'acquisition d'une L2.

1.2.3 La typologie de Rubin

Nous avons déjà examiné les stratégies d'apprentissage tant qu'opérations afin de pouvoir comprendre la langue cible, de l'intégrer à la mémoire et réutiliser. En 1989, c'est Rubin qui promeut une classification des stratégies d'apprentissage selon ces étapes de la construction de savoir (Cyr, 1998, p. 35).

En fait, il s'agit d'une classification descriptive et analytique et pour cette raison mérite sa référence dans notre mémoire.

Le processus de compréhension ou de saisie des données			
Les stratégies de raisonnement déductif <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher les règles et les exceptions • Utiliser les connaissances antérieurs afin de saisir le sens des énoncés • Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots 	Les stratégies de devinement ou d'inférence <ul style="list-style-type: none"> • Rélier les informations nouvelles à des actions physiques • Utiliser la L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens • Utiliser des mots clés afin d'inférer le sens 	Les stratégies de ressourcement <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à des ouvrages de référence comme les dictionnaires ou les manuels 	Les stratégies de clarification et de vérification <ul style="list-style-type: none"> • solliciter des répétitions, des paraphrases, des confirmations de la compréhension de la grammaire • Solliciter la validation de la production orale

Schéma 3 : *Le processus de compréhension ou de saisie des données*

Le premier schéma de la typologie de Rubin affiche de façon méticuleuse les stratégies en ce qui concerne les processus de compréhension ou de saisie des données. Ainsi, nous voyons l'usage des stratégies de clarification ou de vérification, de devinement ou d'inférence, de raisonnement déductif et de ressourcement. En général, Rubin propose les mêmes stratégies avec O' Malley et Chamot et Oxford. Mais, nous pouvons repérer quelques différences à la typologie de Rubin comme l'usage de la stratégie de combinaison de nouvelles informations avec des actions physiques.

Le processus d'entreposage ou de mémorisation
Les stratégies de mémorisation <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des images • Utiliser des mots-clés • Associer ou grouper des mots ou des phrases selon un principe (phonétique, sémantique etc.) • Mettre en contexte les mots nouveaux

Schéma 4 : *Le processus d'entreposage ou de mémorisation*

Le quatrième schéma présente donc clairement les stratégies consacrées à la mémorisation. Nous observons que les stratégies de mémorisation sont affichées de façon détaillée et compliquée, car dans la typologie de Rubin il y a des stratégies diverses consacrées au processus de mémorisation.

Les processus de récupération et de réutilisation		
Les stratégies de pratique <ul style="list-style-type: none"> • Répéter • Imiter • S'exposer à la langue en extérieur de la classe (radio, télévision, journaux) 	Les stratégies d'autorégulation <ul style="list-style-type: none"> • Définir le problème • Déterminer les solutions • S'autocorriger 	Les stratégies sociales indirectes <ul style="list-style-type: none"> • Demander de l'aide à des amis • Rechercher des occasions de pratiquer la langue • Travailler en pairs

Schéma 5 : *Le processus de récupération et de réutilisation*

Dans le cinquième schéma, Rubin présente les stratégies qui favorisent les processus de récupération et de réutilisation comme les stratégies de pratique, d'autorégulation et les stratégies sociales indirectes. Ainsi, nous pouvons constater que les stratégies affectives sont absentes de la typologie proposée par Rubin.

En général, il est observable que les différences entre les typologies proposées par les chercheurs ne sont pas énormes. Évidemment, toutes ces classifications nous serviront pour la meilleure organisation de notre recherche.

En dehors des définitions des stratégies, il y a quelques caractéristiques générales dont tous les types des stratégies disposent. Wenden en 1991 (*in* Cyr, 1998, p.58-59) analyse ces caractéristiques :

- ❖ Une partie de stratégies est observable, car elle est manifestée avec un comportement comme par exemple le recours au dictionnaire. En parallèle,

l'existence des stratégies non observables est incontestable, comme la comparaison avec la langue maternelle.

- ❖ Les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives sont utilisées consciemment comme une réponse aux problèmes d'apprentissage. Elles sont aussi automatisées et la décision de les mobiliser se situe à l'inconscient.
- ❖ Les stratégies comme comportements peuvent être changées. Plus particulièrement, les stratégies constatées comme inefficaces peuvent être modifiées ou abandonnées et remplacées par d'autres stratégies qui fonctionnent bien ciblant à l'apprentissage.
- ❖ Les stratégies sont destinées à la solution des problèmes et à la réponse des besoins des apprenants (Cyr, 1998, p.59).

La prochaine partie de notre travail est consacrée au style d'apprentissage qui est habituellement personnel influence considérablement l'apprentissage.

1.3 Le style d'apprentissage

Étant donné que les stratégies d'apprentissage sont multiples, ce qui constitue un enjeu majeur est le choix convenable des stratégies, en vue de parvenir à l'apprentissage. Ainsi, nous constatons que les chercheurs sont concentrés sur le rôle de la personnalité dans l'apprentissage et plus particulièrement aux facteurs comme le style d'apprentissage, que nous allons examiner ci-dessous.

Selon Cyr (1998, p.83), « le style d'apprentissage est habituellement défini comme le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage. » En fait, c'est un concept vaste, qui peut contenir plusieurs facteurs soit cognitifs soit socio-affectives.

Pour préciser, c'est la notion de style cognitif qui a attiré l'intérêt des chercheurs, en ce qui concerne les styles d'apprentissage. Selon ce concept et les résultats d'un test, appelé *Imbedded Figure Test*, réalisé par Witkins et ses collègues, un individu peut être caractérisé « indépendant du champ » ou « dépendant du champ » (*in* Cyr, 1998, p.83). Ce test est destiné de mettre en évidence la façon dont on s'aperçoit et organise

le monde la façon selon lequel un individu s'aperçoit et organise le monde (*ibid.*). Plus précisément, Cyr (*ibid.*) souligne pour ce test :

Ceux qui réussissent bien à ce test, les indépendants du champ, sont plus habiles à départager l'essentiel de l'accessoire et à identifier, analyser et résoudre un problème donné. Les dépendants du champ, par contre, ont une approche plus globale voient le monde comme un tout non analysable et ont de la difficulté à isoler un élément de son contexte. En somme, le premier est analytique et le second, globaliste.

Willing (in Cyr, 1998, p.84) en 1988 à travers les recherches qu'il a réalisées au sujet des styles et des stratégies d'immigrants en Australie, note que « ces distinctions ne sont pas absolues, qu'il y a des types mixtes et que les indépendants du champ sont plus habiles que les dépendants du champ à adopter l'approche de type opposé » (*ibid.*).

Jusqu'à cette étape de notre travail, nous avons explicité le sujet de stratégies d'apprentissage, développé par O'Malley et Chamot. Au surplus, nous avons analysé le facteur de style d'apprentissage déterminant pour le choix des stratégies. Dans ce cadre, il importe d'examiner d'autres facteurs aussi.

Pour concrétiser, dans l'unité suivante, nous allons analyser des facteurs biographiques, tels l'âge, le sexe etc.

1. Âge

Si nous voulons comparer les stratégies mobilisées par les adultes et par les enfants, nous considérons séparément l'usage des stratégies cognitives par les adultes et des stratégies sociales par les enfants (Cyr, 1998, p.88). Cette différenciation des stratégies au niveau d'âge est naturelle. Les enfants peuvent s'exprimer plus librement, car ils ne craignent pas les erreurs. Par conséquent, ils recourent aux stratégies sociales plus facilement que les adultes. Au contraire, les adultes mobilisent des stratégies cognitives qui ciblent tout de suite à l'apprentissage sans être exposés. De surcroît, les chercheurs O'Malley et Chamot en 1986 et Abraham et Vann ont mentionné que les plus jeunes élèves mobilisent des stratégies de façon non organisée contrairement aux plus âgés qui sont avérés plus efficaces car elles choisissent attentivement leurs stratégies (Παπάνης, 2016, p.43).

2. Sexe

Politzer (in Cyr, 1998, p.88) mentionne que les femmes utilisent plus les stratégies sociales que les hommes. Plus généralement, Ehrman et Oxford (in Cyr, 1998, p.88) soulignent que les femmes utilisent un nombre plus élevé des stratégies que les hommes. Ces constatations sont naturelles aussi. Les femmes utilisent plus fréquemment les stratégies sociales et en général un plus grand nombre de stratégies, car elles sont peut-être plus stressées que les hommes pour apprendre la langue et s'adapter à un nouveau milieu.

3. L'origine ethnique ou la langue maternelle

Politzer et McGroarty (in Cyr, 1998, p. 89) selon leurs recherches ont observé que les participants asiatiques montrent une préférence envers l'usage des stratégies mnémoniques en impliquant des stratégies comme la mémorisation et l'application des règles. Les peuples asiatiques sont considérés suivre des rythmes de vie stricts et absolument organisés. Ainsi, tel est le processus d'apprentissage qu'ils choisissent, avec des stratégies similaires.

Dans ce cadre, dans la recherche de Psaltou-Joycey en 2008 concernant l'apprentissage de la langue grecque comme langue étrangère auprès d'un public des étudiants venant de Balkans, d'Europe du Sud, d'Europe de l'Est et du Moyen Orient, il a été constaté que les étudiants des Balkans et d'Europe du Sud ont utilisé plutôt des stratégies sociales (Παπάνης, 2016, p.65). Il est donc évident que le facteur de l'origine ethnique et du contexte culturel des étudiants a joué un rôle primordial au choix des stratégies (Παπάνης, 2016, p.65).

Ainsi, nous déduisons que le choix convenable des stratégies d'apprentissage constitue une question des caractéristiques personnelles. Puis, les notions de l'éducation non formelle et de l'apprenant libre qui suivent vont présenter l'autre pilier de notre travail.

1.4 L'apprentissage formel

Avant de procéder à l'autre pivot fondamental de notre mémoire, c'est-à-dire, l'éducation atypique, il est important de consacrer un chapitre à l'éducation formelle et à l'apprenant guidé.

Tout d'abord, l'éducation est incontestablement un bien. « L'accès à l'éducation est un enjeu du développement humain. » (Maulini & Montandon, 2005, p.9). Selon Unesco (in Maulini & Montandon, 2005), il est à noter que :

Toute personne -enfant, adolescent, ou adulte- doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution des problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre.

À travers tout ce qui est mentionné, il est évident que l'offre de l'éducation à l'individu est plurilatérale. La classification de l'éducation est un processus délicat, car il s'agit d'un terme vaste, mais nécessaire afin d'approfondir à l'importance de l'offre de l'éducation.

Pour concrétiser, Maulini et Montandon définissent l'éducation formelle en soulignant :

L'éducation formelle désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, collèges, lycées, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et pour les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six, sept ans et se poursuit jusqu'à 20 et 25 ans.

Au niveau de l'apprentissage d'une L2, l'apprenant qui acquiert la langue dans un contexte planifié et organisé est appelé guidé¹².

Ainsi, il est utile d'examiner la notion inverse de l'éducation typique, c'est-à-dire l'éducation empirique et l'apprenant libre.

1.5 L'apprentissage empirique

L'apprentissage non formel constitue notre champ principal à travailler. Le voyage de ce terme peut être placé dans les années de '60 et de '70. Dans ce cadre, Camier et Théron (2013) nous introduisent en mentionnant :

Pour apprendre, il y a d'autres lieux que l'école. Les concepts de société de la connaissance et d'éducation tout au long de la vie démontrent qu'il est possible d'apprendre à tout moment, en tous lieux et à tout âge. À l'ère des nouvelles technologies et de l'échange permanent d'informations, les opportunités d'apprentissages n'ont de cesse de se multiplier.

Ainsi, il est évident que l'apprentissage empirique constitue une nouvelle réalité, dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage.

¹² L'apprenant guidé est un apprenant qui reçoit de l'apprentissage dans un contexte planifié et organisé.

Apprentissage et éducation ont cessé d'être des synonymes de scolarité, même s'il y a une tranche des parents qui continue à lier l'éducation et l'école (Hamadache, 1993).

De cette façon, nous arrivons à décrire généralement l'éducation atypique ou autrement dite, l'éducation non-formelle. Mais, incontestablement nous pouvons définir encore plus précisément la notion de l'éducation empirique, en citant la définition proposée par Hervé Adami et Véronique Leclercq (2012, p.55) :

L'apprentissage en milieu social, dont la caractéristique est de s'effectuer en dehors d'un cadre institué de formation, ne suit pas de logique pédagogique, si n'est celle que les personnes peuvent éventuellement mettre en œuvre de façon explicite, mais il s'adapte aux situations langagières rencontrées dans la vie sociale. Cet apprentissage est donc fondamentalement empirique.

En continuant, Véronique Leclercq (Adami, 2009, p.37) souligne que « l'apprentissage naturel au contraire, ou apprentissage hors institution se caractérise par le fait qu'il s'appuie sur des activités linguistiques et communicatives non dissociées du faire social ».

L'apprentissage qui se déroule en milieu social, est déterminé par les besoins sociaux. Ce sont eux qui définissent la progression de l'apprentissage. « Le processus est empirique dans la mesure où les apprenants partent de la réalité sociale pour construire leurs répertoires langagiers » (Adami, 2012, p.55).

Au surplus, nous voudrions souligner qu' « en situation d'apprentissage guidé les apprenants apprennent à communiquer, tandis qu'en situation d'apprentissage social, ils apprennent en communiquant. » (Adami, 2012, p.56).

Par surcroît, dans le site de l'Unesco, nous constatons la promotion du rôle de l'éducation non-formelle à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation de base des enfants non scolarisés . Plus particulièrement,

Selon le contexte du pays, l'éducation non formelle peut couvrir des programmes éducatifs visant à favoriser l'alphabétisation des adultes, à assurer une éducation de base aux enfants non scolarisés et à communiquer les aptitudes à la vie quotidienne, les compétences nécessaires pour la vie professionnelle et des connaissances générales. (Unesco)

Simultanément, dans le site de l'Unesco nous repérons l'offre des activités de l'éducation non formelle : « Les activités de l'éducation non formelle permettent aux enfants et aux jeunes non scolarisés d'accéder à un apprentissage structuré, renforcent leur estime de soi et les aident à trouver leurs voies et à contribuer à leurs

communautés » (Unesco). Nous pouvons donc déduire que l'éducation non formelle est pluridimensionnelle en ouvrant de nouveaux aspects pour l'éducation en général.

Pour fortifier la partie de l'éducation atypique, il est intéressant de citer l'aspect de Knud Illeris. Plus particulièrement, il parle de *l'apprentissage quotidien* en le définissant comme : « l'apprentissage qui a lieu de façon non-formelle et par hasard dans la vie quotidienne sans cibler quelqu'un d'obtenir consciemment une connaissance » (Illeris, 2015, p.254).

Avant d'achever ce chapitre de notre travail, il est important de citer Porquier qui fait une distinction entre les termes de l'acquisition en milieu exolingue et endolingue. Pour préciser l'acquisition d'une langue en milieu exolingue signifie que son apprentissage n'est pas réalisé au pays où elle est parlée. De l'autre côté, l'acquisition endolingue signifie l'apprentissage d'une langue au pays où elle est parlée¹³ (Porquier, 1994).

À la recherche, à côté du terme de l'éducation non formelle nous pouvons rencontrer le terme de l'apprenant libre, auquel nous avons consacré la prochaine unité de notre travail.

1.6 L'apprenant libre

Après avoir examiné le terme de l'apprentissage et spécialement l'apprentissage atypique, il est indispensable de procéder à une autre définition concernant l'apprenant celle d'apprenant libre. Il est évident que la notion de l'apprenant libre et celle de l'apprentissage empirique sont étroitement liées.

Selon Klein (*in* Adami et Leclercq, 2012, p.27), « les apprenants non guidés ou libres développent la L2 par le contact direct avec la communauté cible et ne reçoivent à priori pas de formation dispensée par un professionnel ». Selon Noyau (*in* Adami et Leclercq, 2012, p.27), dans ce cas l'acquisition de la langue est considérée plutôt spontanée dans un milieu naturel. De cette façon, Adami et Leclercq touchent encore la question de l'acquisition en milieu naturel. Par exemple, un apprenant qui vient en Grèce ou en France sans parler un mot de grec ou de français et qui doit pratiquer la langue pour communiquer sans recevoir des cours de langue, constitue un type d'apprenant libre.

¹³ Le présent travail s'attache à explorer l'acquisition de la langue en milieu endolingue.

Par surcroît, il est évident que le public des apprenants libres concerne surtout aux adultes, car les enfants nouvellement arrivés dans un pays sont subis dans une scolarisation considérée comme obligatoire (Adami et Leclercq, 2012, p.28).

Pour clôturer, l'analyse théorique réalisée dans cette partie de notre travail ciblait à s'avérer précieuse pour la présentation, le commentaire et l'interprétation des résultats accumulés. Donc, la prochaine partie de notre travail sera consacrée aux techniques et aux outils que nous avons utilisés pour aboutir à quelques résultats précis et réaliser l'analyse et l'interprétation de ces résultats.

Partie 2 – L'étude de cas

2.1 Identité de la recherche

Après avoir exposé explicitement notre cadre théorique sur lequel est fondée notre recherche, nous allons continuer avec la partie méthodologique de la mémoire. Ayant examiné des termes comme les stratégies d'apprentissage ou l'éducation atypique, il est maintenant essentiel de procéder à la partie de la présentation et puis, à l'interprétation des données récupérées.

Pour préciser davantage, dans ce chapitre nous allons présenter les objectifs et les hypothèses de la recherche, le type et la méthodologie suivie. Une autre partie de notre mémoire peut être consacrée au déroulement des cours conversationnels. À la fin de cette partie, nous avons mis l'analyse des données récupérées pendant cette étude et la présentation des résultats.

2.1.1 Objectifs et hypothèses de la recherche

Le titre de notre travail « Les stratégies d'apprentissage de la langue grecque dans le cadre de l'éducation atypique » est révélateur de l'objectif principal de la rédaction de ce travail. Il s'agit d'étudier les stratégies d'apprentissage auxquelles on a recours lors d'un apprentissage empirique. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur l'étude d'un nombre des cours-conversations que nous avons réalisés avec une locutrice francophone Cécile. Plus précisément, notre but était de découvrir et analyser les stratégies d'apprentissage, auxquelles Cécile a eu recours lors de l'apprentissage de la langue grecque. De plus, nous avons voulu examiner comment l'apprentissage atypique et plus particulièrement empirique contribue à l'apprentissage d'une langue et en l'occurrence de la langue grecque.

Deux questions principales se trouvent à l'origine de notre travail : a) lors de l'apprentissage non formel l'apprenant a-t-il aussi recours à des stratégies d'apprentissage proches de celles qui se mettent en marche lors d'un apprentissage formel ? Et b) d'autres stratégies auxquelles on n'a pas recours lors d'un apprentissage se mettent-elles en marche au sein d'un apprentissage empirique ? Un dernier questionnement concernant les compétences que l'on pourrait développer lors d'un apprentissage non formel. Pourrait-on développer ex aequo les compétences écrites et orales ? Nous savons que l'apprentissage formel favorise le plus souvent le développement des compétences écrites. Néanmoins, lors d'un apprentissage non

formel l'oral se développerait au dépend de l'écrit. Pour concrétiser, nos hypothèses portent sur le développement des stratégies en fonction de compétences visées (compréhension, production, orales ou écrites). Par conséquent, les hypothèses qui sont à l'origine de ce travail de recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les stratégies d'apprentissage de l'éducation formelle seraient les mêmes pour l'éducation non-formelle.

Hypothèse 2 : L'apprentissage formel pourrait profiter de l'apprentissage non formel.

Hypothèse 3 : Il y aurait des stratégies d'apprentissage uniquement mobilisées dans l'éducation non-formelle.

La confirmation ou l'infirmité de ces hypothèses à la suite de notre travail, sera d'une façon, la réponse aux questions secondaires fondées dès la problématique de notre travail. À travers cette partie de notre travail, nous essayerons de créer le contexte dans lequel nous allons examiner la confirmation ou l'infirmité des hypothèses ci-dessous.

2.1.2 Type de recherche

Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner, tout d'abord, le type de la recherche réalisée. La recherche effectuée est de type qualitatif et plus particulièrement, il s'agit d'une étude de cas vu que toutes nos démarches seront appuyées sur l'observation et les attitudes d'une seule personne. La longue durée de cette expérience nous permet d'inclure cette recherche dans la catégorie avec toutes les particularités et les contraintes d'une recherche de ce type.

En premier lieu, Kvale (*in* Κόλλια-Παρασκευοπούλου, 2008, p. 73) mentionne l'existence de deux méthodes scientifiques principales, la méthode quantitative et la méthode qualitative. Les méthodes quantitatives s'attachent à analyser la fréquence d'apparition d'un phénomène. De l'autre côté, la méthode qualitative se réfère aux caractéristiques précises du phénomène étudié.

Dans ce cadre, il est intéressant de mentionner Gillham, (2000, p. 10) qui souligne que les méthodes qualitatives sont surtout descriptives et déductives. Ces caractéristiques sont nécessaires pendant la réalisation des recherches scientifiques. En plus « la force des méthodes qualitatives s'appuient sur le fait qu'elles peuvent

éclaircir des questions et révéler des explications possibles » (Gillham, 2000, p. 10). Les caractéristiques principales de la recherche qualitative se définissent par Flick (2006, p.14) et elles sont au nombre de quatre :

- ✓ La justesse des méthodes et des théories
- ✓ Les perspectives des participants et leur diversité
- ✓ La réflexivité de la recherche et du chercheur
- ✓ La variété des méthodes et des approches

De plus, comme nous l'avons déjà annoncé notre recherche constitue une *étude de cas*. « La description méticuleuse d'un cas peut avoir un impact génial en ce qui concerne toute forme de rapport recherche » (Gillham, 2000, p. 101). Les études des cas peuvent combiner beaucoup de méthodes comme les entretiens, l'analyse de contenu ou les observations (Gillham, 2000, p. 13).

Selon Robert K. Yin (1994, p. 20), les composants de l'étude de cas sont les suivants :

- ✓ *Les questions de l'étude* : Une étude de cas répond principalement aux questions de « comment » et « pourquoi ». Ainsi, notre première obligation est d'identifier le type des questions de notre étude.
- ✓ *Les propositions* : Chaque proposition montre ce qui doit être examiné dans le cadre de l'étude.
- ✓ *L'unité de l'analyse* : Ce composant se réfère au problème principal de l'étude de cas, d'identifier le cas. ¹⁴
- ✓ *Le lien entre les données et les propositions et les critères afin d'interpréter les résultats* : Ces sont les processus de l'analyse dans une étude de cas et pendant l'étape de la planification de la recherche, on doit placer les fondations pour réaliser cette analyse.

Notre recherche constitue une étude de cas, car elle se réfère à une seule personne, Cécile. Plus précisément, il s'agit d'une description analytique du parcours

¹⁴ À une étude de cas de type classique le cas peut être un seul individu.

linguistique de Cécile en Grèce. Simultanément, dans notre recherche nous utilisons une combinaison d'outils et des méthodes comme les entretiens et l'analyse de contenu, qui nous permettent de constater tous les efforts réalisés du côté de Cécile pendant le voyage de l'apprentissage de la langue grecque. Au surplus, l'accumulation des données était un processus laborieux qui a duré longtemps.

Ayant présenté le type de la recherche, il importe maintenant de présenter la méthodologie suivie et plus particulièrement les techniques et les outils qui l'accompagnent.

2.2 Méthodologie : Techniques et Outils de la recherche

2.2.1 Analyse de contenu

Quant à la méthodologie adoptée lors de l'étude, nous avons utilisé deux techniques principales, l'analyse de contenu et les cours conversationnels ayant la forme de l'entretien.

Pour commencer, il est vrai qu'« une technique de recherche est donc un instrument dans les mains du chercheur ». Un tel instrument est l'analyse de contenu. Ainsi, cet instrument, quand il est disponible à l'utiliser (après une période de création et de modifications) dispose de trois caractéristiques : *la validité, la fiabilité, la sensibilité*. (Mialaret, 2004, p. 37).

En premier lieu, il est essentiel de présenter les caractéristiques fondamentales d'une analyse de contenu, car il s'agit de la technique notamment utilisée dans notre recherche. Pour cette raison, nous avons décidé de citer la définition de l'analyse de contenu, donné par Cartwright (*in* Mialaret, 2004, p. 41): « L'analyse de contenu est un travail de conversion de phénomènes symboliques (textes écrits, textes oraux, dessins...) de données qualitatives en données scientifiques traitables quantitativement ».

En plus, il est à souligner que « L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation » (Wanlin, 2007, p.7).

Ces deux extraits nous aident à comprendre la signification du terme de l'analyse de contenu.

Ainsi, de la même façon, nous avons décidé de former une notre analyse de contenu. La première étape de notre travail était la préanalyse et plus précisément le recueil, l'organisation des axes principaux de notre travail et la formulation des hypothèses. Puis, nous avons continué avec la deuxième étape qui comportait la construction des grilles d'analyse et la classification des stratégies d'apprentissage selon les compétences visées. Les cours hebdomadaires constituaient une partie intégrale de notre travail, afin que nous puissions avoir les données nécessaires pour notre étude. La dernière étape est la synthèse et l'interprétation des données recueillies. C'est l'occasion pour nous d'examiner la valeur de nos hypothèses et expliquer les résultats qui en découlent.

Pour préciser, notre analyse de contenu porte sur le repérage des stratégies d'apprentissage mobilisées par Cécile dans le cadre de son apprentissage empirique. Ainsi, cette analyse n'était pas fondée sur les données émanant de la réalisation d'une activité de compréhension ou de production écrite, mais bien au contraire sur les questions et les besoins langagiers de Cécile tout au long de cette expérience. En outre, notre corpus d'analyse est constitué de 8 cours conversationnels enregistrés, ce qui met en évidence le temps consacré à la réalisation de ladite recherche.

Enfin, nous avons utilisé cette technique de recherche afin d'essayer de répondre à notre question principale : « Quelles sont les stratégies d'apprentissage de la langue grecque dans le cadre de l'apprentissage non formel ? »

2.2.2 Outil de recherche : La grille d'analyse

Selon Mialaret (2004, p. 42), la grille d'analyse est un outil, qui permet aux chercheurs de classer, comparer et évaluer les données recueillies. Chaque grille dispose des rubriques, qui sont relatives à la problématique fondée. Afin de découvrir les stratégies d'apprentissage que Cécile a développées, nous avons construit des grilles d'analyse visant à :

- ❖ Montrer les stratégies d'apprentissage mobilisées pour le développement de la compétence orale
- ❖ Présenter les stratégies d'apprentissage concernant la compétence écrite
- ❖ Expliciter toutes les stratégies d'apprentissage nécessaires pour développer la compétence socio-affective

- ❖ Présenter toutes ces stratégies qui n'étaient pas observables pendant les cours mais ils étaient vraiment utiles tout au long son trajectoire en grec.

L'étape qui suit le repérage de stratégies d'apprentissage est l'explication et l'analyse des stratégies, déjà évoquées pendant la partie théorique de notre travail.

2.2.3 Les entretiens

Tout le matériel nécessaire pour notre analyse de contenu a été recueilli à travers nos cours conversationnels avec Cécile. Il y avait des fois où ces cours prenaient la forme d'entretiens semi-directifs¹⁵. Car, c'était moi qui posais aussi des questions afin que je puisse comprendre son niveau de langue chaque fois, ses besoins et ses démarches pour apprendre la langue grecque et ses difficultés.

Mialaret (2004, p. 52) précise à propos de l'entretien : « L'entretien dans les sciences sociales est un paradoxe : outil irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique, il s'avère être irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt scientifique est manifeste ».

2.2.4 Les conditions de l'entretien

En continuant notre analyse, Mialaret (2004, p. 53) souligne l'importance des conditions de l'entretien comme le lieu, la rencontre de deux personnalités et le sujet de l'entretien. Pendant notre recherche, les conditions de l'entretien jouent aussi un rôle primordial.

Pour concrétiser, «le lieu où se déroule l'entretien est un facteur à considérer.» (*ibid.*). Dans notre cas, le lieu de nos entretiens était le café d'IFA¹⁶, un lieu amical avec beaucoup de clients et amateurs de la langue française. Le bruit dans le lieu a peut-être influencé le déroulement des cours, en nous désorientant parfois.

Puis, il est vrai que «tout entretien met en présence, par définition deux personnalités ». (Mialaret, 2004, p. 54) Cette rencontre peut susciter des sentiments variant de la sympathie à l'agressivité (*ibid.*). Dans notre cas, au début nous devons surmonter l'écueil de la première connaissance, mais en général, il y avait une ambiance chaleureuse pendant entre nous.

¹⁵ Aux entretiens semi-directifs « le chercheur dispose d'une liste de questions qui seront abordées (dans un ordre non-fixé à l'avance) au cours de l'entretien. (Mialaret, 2004, p. 55)

¹⁶ Institut Français d'Athènes

En outre, le sujet de l'entretien constitue une autre condition à examiner. Pour préciser, « il y a des sujets difficiles à aborder selon les situations et les moments ». (Mialaret, 2004, p.54) Dans nos entretiens, les sujets venaient de notre vie quotidienne ou de la vie sociale et politique de Grèce ou de France. Donc, ils étaient attentivement choisis.

Enfin, Mialaret touche le sujet de la question des langages et des systèmes des valeurs dans l'entretien. À titre indicatif, Mialaret (2004, p.54) souligne :

La valeur de l'entretien repose sur la qualité de la communication verbale qui s'institue entre deux personnes. Pour que la communication soit maximale il faut que les deux codes verbaux, celui d'interviewer et de l'interviewé, soient très voisins l'un de l'autre, sinon l'un des partenaires considère le langage de l'autre, comme une langue étrangère.

Dans nos entretiens, le code linguistique utilisé était double et absolument compréhensible par nous deux. Nous essayions de parler en grec, mais quand il était nécessaire, nous recourions à la langue française pour expliquer les points non compréhensibles. En général, l'existence de ces conditions était fondamentale pour la réalisation d'un entretien intéressant et correct déontologiquement.

Enfin, il serait enrichissant de voir des extraits de nos cours conversationnels, qui sont cités dans les annexes du mémoire.

2.3 Le déroulement et le calendrier des cours conversationnels

Le parcours de ce mémoire a commencé presque en février 2017, quand nous avons décidé de rencontrer Cécile après avoir vu son annonce sur Internet demandant une jeune fille pour pratiquer le grec. Notre but était d'examiner si le cas de Cécile pourrait constituer le sujet de notre recherche académique et plus particulièrement d'observer le cheminement de la jeune fille pendant l'apprentissage de la langue grecque et les stratégies qu'elle développe pour l'acquisition de la langue.

Donc, notre première rencontre a eu lieu le 28 février au centre-ville d'Athènes afin qu'on prenne connaissance et qu'on détermine le cadre de notre coopération. Nos séances étaient hebdomadaires et elles ont été réalisées chaque mardi de février en mai à 16h dans le bâtiment de l'Institut Français d'Athènes. (IFA) Elles duraient le plus souvent d'une heure et demie à deux heures. Nos conversations avaient chaque

fois un sujet principal choisi généralement par Cécile, mais il est vrai que les rythmes rapides de la vie quotidienne offraient plusieurs autres sujets.

Étant donné que Cécile voulait réaliser un documentaire en ce qui concerne les points communs de Grèce et de Turquie sur l'art, elle a décidé de s'installer en Grèce. Dans ce cadre, la langue grecque était non seulement un outil communicatif dans un nouveau milieu pour elle, mais aussi un outil de travail.

Par conséquent, il est évident que le but des séances avec Cécile était double, d'un côté, l'amélioration du niveau de langue de Cécile en vue de pouvoir communiquer couramment et, de l'autre, quant à moi, l'observation de la trajectoire langagière de Cécile et notamment des stratégies d'apprentissage mobilisées.

Enfin, le tableau ci-dessous montre clairement le calendrier des rencontres avec Cécile, la durée de nos séances et les sujets qui nous occupaient.

<i>Calendrier</i>			
<i>séances</i>	<i>Dates</i>	<i>Durée</i>	<i>Sujets Principaux</i>
1.	28-02-2017	1h	La première connaissance.
2.	7-03-2017	1h et 30 min	Les ateliers de scénario
3.	14-03-2017	1h	Le voyage à Thessalonique
4.	22-03-2017	1h et 15	La fête nationale de 25 Mars en Grèce
5.	28-03-2017	1h et 30 min	Le voyage en France pour la promotion d'un projet cinématographique
6.	25-04-2017	1h et 30	Les vacances des Pâques
7.	2-05-2017	1h et 30 min	Le travail pour le documentaire
8.	9-05-2017	1h et 10 min	Le travail pour le documentaire- les examens en Grèce.

9.	17-05-2017	1h et 18 min	Les élections en France – le rôle de la télévision dans sa vie
----	------------	--------------	--

Tableau 2 : Calendrier de recherche

2.4 Particularités

Il est vrai que pendant les cours conversationnels nous n'avons pas rencontré de vrai difficultés, mais surtout de particularités. En fait, nous utilisons le terme des particularités, afin d'expliquer ces éléments qui peuvent différencier l'éducation atypique de l'éducation formelle. Dans cette partie de notre travail, nous allons les présenter clairement.

En premier lieu, étant donné que notre recherche vise à l'étude des stratégies d'apprentissage de la langue grecque, dans le cadre de l'éducation atypique, nos cours avaient aussi un caractère non formel. Le point de nos réunions n'était pas une salle de cours mais la cafétéria-bistrot de l'Institut Français d'Athènes. Dans ce cas, nous devions tenir compte des facteurs parfois imprévisibles comme l'existence d'autres clients ou le bruitage du lieu.

Puis, il s'agissait de cours conversationnels, pendant lesquels nous ne disposions pas de matériel didactique spécifique, ce qui est caractéristique de l'apprentissage non formel. En général, il n'y avait aucune organisation ni de planification. Chaque fois, il y avait un sujet précis choisi souvent par Cécile, mais nous finissions par parler de choses venues de notre vie quotidienne. En tout cas, il s'agissait de sujets totalement adaptés aux besoins langagiers de Cécile.

Au contraire, je devais être toujours bien préparée afin que je puisse répondre aux questions et aux sollicitations de Cécile qui découlaient spontanément pendant notre conversation. Même si je voudrais utiliser uniquement la langue grecque pendant les cours, j'ai constaté dès le début que le recours de mon interlocutrice à la langue maternelle était inévitable. Je devais donc trouver l'équilibre concernant l'usage de la langue grecque et française pendant nos conversations.

Enfin, étant donné que nous étions de personnes différentes que nous avons des parcours antérieurs complètement différents, nous devions trouver des points communs comme nos origines grecques et surmonter l'écueil de la première connaissance et de la convivialité tout au long de nos conversations.

2.5 Le profil de l'apprenante

Présentation de Cécile

- Née en 1991, 26 ans
- À Lyon, de nationalité française, d'origine grecque
- Licence au domaine des arts à l'Université de Lyon,
- Études de Master à l'Université de Manchester
- Venue en Grèce en janvier 2017
- Son but est de réaliser un documentaire concernant les similarités et les différences sur les formes d'art entre la Grèce et la Turquie
- Sa source d'inspiration pour la réalisation de ce documentaire a été sur un livre pour l'histoire des réfugiés de Smyrne, qui a trouvé dans la chambre de sa grand-mère venue de Smyrne.
- Avant de venir en Grèce, elle ne parlait pas un mot de grec, elle connaissait seulement l'alphabet grec et elle pouvait écrire quelques mots.

Nous constatons que le profil de l'apprenante participante à la présente recherche ne correspond pas à celui d'un migrant. Il s'agit d'une jeune fille arrivée en Grèce pour travailler sur son documentaire et en tenant compte le statut de sa langue maternelle. Ainsi, l'apprentissage de la langue grecque n'a pas constitué pour elle un besoin prioritaire assurant sa survie, mais un choix personnel afin de pouvoir s'installer temporairement en Grèce. Par surcroît, nous devons remarquer qu'elle n'a pas subi de comportements de racisme ou d'exclusion, qui pourraient influencer négativement son apprentissage de langue et la décourager.

2.6 Analyse des données

Après avoir explicité la méthodologie de notre recherche et les conditions de son déroulement, il est nécessaire maintenant de procéder à l'analyse des données. Pour

cette raison, j'ai conçu les grilles d'analyse ci-dessous, qui montrent l'usage des stratégies d'apprentissage selon le modèle d'O'Malley et Chamot par rapport à l'acquisition des compétences langagières en grec.

La compétence orale		
Stratégies cognitives	Extraits révélateurs au recours d'une stratégie	Intention du recours à la stratégie
Traduire	<i>C : Συνάντησα ένα καλλιτέχνη, Χαρούλα</i> <i>M: Και μιλήσατε;</i> <i>C : Μιλήσατε; Si on a parlé?</i>	Pour vérifier la signification du mot et être sûre qu'elle peut comprendre
	<i>« Τελειώνει » ça veut dire fini?</i>	Pour enrichir son aptitude de comprendre
comparer avec la L1	<i>1. Δεν ξέρω αν το « γκαρσονιέρα » είναι γαρζοννιέρα στη [sic] γαλλικά είναι το σπίτι που το άνδρα έχει γυναίκα [sic]</i> <i>Ce n'est pas exactement la même chose mais oui je crois que le mot vient de français</i>	Retenir plus facilement des mots, même si leur sens dans les deux langues est différent
	<i>Comment vous dites des phrases comme « ce n'est pas grave » ou « il n'y a pas de souci » ? En français, elles sont utilisées fréquemment.</i>	Afin de s'intégrer bien dans la vie quotidienne et utiliser correctement des phrases de ce type
prendre des notes	<i>Πολίτικη και Πολιτική, attends je dois écrire la différence</i>	Pour retenir/mémoriser des mots

Grille 1. : La compétence orale

- ❖ La première grille de notre travail est consacrée aux stratégies d'apprentissage en ce qui concerne la compétence orale. Notre grille est divisée en trois parties, les stratégies d'apprentissage, repérées pendant nos cours conversationnels, extraits révélateurs du recours d'une stratégie et l'intention du recours à une stratégie. En premier lieu, nous repérons la mobilisation des stratégies cognitives comme la

traduction ou la comparaison avec la L1 et la prise des notes. Puis, nous citons des extraits révélateurs de l'usage des stratégies pendant nos cours conversationnels. À titre indicatif, l'extrait «*Πολίτικη και Πολιτική, attends je dois écrire la différence*», montre la prise des notes pendant nos cours. Enfin, la dernière partie est l'intention du recours à une stratégie. Par exemple, la prise des notes est réalisée pour la mémorisation des mots.

Stratégie de remédiation	Extraits révélateurs au recours d'une stratégie	Intention du recours à la stratégie
Questions de clarification et de vérification	<i>Πώς λένε « trouver »? Βρίσκω</i>	Pour enrichir son estime de soi en ce qui concerne l'usage de la langue et vérifier son aptitude de comprendre.
	<i>Comment tu dis « j'ai choisi »? Διάλεξα Διάλεξα το sujet Θέμα Το θέμα του documentaire μου χωρίς ξέρω ακριβώς πώς είναι ρεμπέτικο στην Ελλάδα</i>	
	<i>« Τελειώνει » ça veut dire fini?</i>	

Grille 2 : Les stratégies de remédiation

- ❖ La deuxième grille fonctionne de la même façon que la première. Elle est aussi consacrée à la compétence orale. Dans cette grille, nous présentons les stratégies de remédiation et plus particulièrement les questions de clarification et de vérification. « *Τελειώνει* » *ça veut dire fini ?* », est un extrait qui montre l'usage de ces stratégies pendant nos séances. De plus, les stratégies de remédiation sont mobilisées par les apprenants afin d'enrichir leur estime de soi en ce qui concerne l'usage de la langue et de vérifier leur aptitude de comprendre.

La compétence écrite		
Stratégies cognitives	Extraits révélateurs du recours à une stratégie	Intention du recours à la stratégie
La prise des notes	<i>Πολίτικη ή Πολιτική attends je vais écrire la différence</i>	Afin de retenir plus facilement de mots et se familiariser avec l'écriture en grec.

Grille 3 : La compétence écrite

- ❖ Nous avons construit une troisième grille, consacrée à la compétence écrite. Ayant donc comme but de développer cette compétence, nous avons constaté le recours à la prise des notes ce qui fait partie des stratégies cognitives selon O'Malley et Chamot. L'usage de cette stratégie contribue à la mémorisation et à la familiarisation avec l'écriture en grec.

La compétence socio-affective		
Stratégies socio-affectives	Extraits révélateurs au recours d'une stratégie	Intention du recours à la stratégie
Questions afin de s'ouvrir à la culture de l'autre	<i>Τι κάνεις για Πάσχα στην Ελλάδα; [sic]</i>	Non seulement pour s'ouvrir à la culture de l'autre, mais aussi pour s'intégrer bien dans la société et se familiariser avec les habitudes des natifs
	<i>Τι κάνουν οι άνθρωποι στην Ελλάδα την 1^η Μαΐου στην Ελλάδα; [sic]</i>	
Questions de vérification et de clarification	<i>Comment vous dites « coproduction » ?</i>	Pour s'améliorer toujours à l'usage de la langue à travers aussi une ambiance amicale entre les locuteurs (natifs et non natifs)

Grille 4 : La compétence socio-affective

- ❖ En avançant notre analyse, dans la quatrième grille de notre travail nous voyons la mobilisation des stratégies socio-affectives faisant partie de la compétence socio-affective. Ainsi, des questions comme « *Τι κάνεις για Πάσχα στην Ελλάδα;* », souvent posées par notre apprenant, visent à l'ouverture du locuteur à la culture de l'autre. Dans ce cadre, cette stratégie promeut aussi l'intégration harmonieuse des nouvellement arrivés à la société et leur familiarisation avec les habitudes des natifs. Au surplus, nous voyons l'usage des stratégies de remédiation à savoir, des questions de clarification et de vérification qui peuvent constituer aussi une stratégie socio-affective. Pour concrétiser, il est évident que les questions comme « *Comment vous dites coproduction ?* » aident à s'améliorer continuellement à l'usage de la langue, mais elles demandent l'existence d'une ambiance amicale entre les locuteurs. (natifs et non natifs). Les locuteurs non natifs ont besoin parfois de se sentir à l'aise et intimement pour pouvoir poser des questions aux locuteurs natifs.

Autres stratégies mobilisées		
Stratégies	Extraits révélateurs/commentaires du recours à une stratégie	Intention du recours à une stratégie
Cours conversationnels avec deux étudiantes grecques	<i>Je vois une autre étudiante aussi et nous parlons grec et français</i>	Pour s'améliorer encore plus à l'usage de la langue à travers la communication avec les natifs et recevant des corrections spontanées
Méthodes en ligne d'auto-apprentissage	<i>Διαβάζω μαθημα στο Ιντερνετ και εχω ένα βιβλια να μαθαίνω ελληνικα απο γαλλικα μπορω να ακουω το μαθημα και γραφω il y a des questions questions</i>	Pour s'exercer tranquillement à l'écoute et à l'écriture de la langue grecque
Prendre des photos de l'affichage urbain et essayer de faire la traduction après à la maison	<i>En plus, si je vois une affiche dans la rue je prends une photo et après j'essaie de trouver la traduction</i>	Pour enrichir son aptitude de comprendre. Ces processus aident aussi à la mémorisation.
Lire des BD	<i>Oui je lis des livres, en fait je lis Astérix</i>	Pour apprendre de façon amusante
Pratiquer la langue dans la vie quotidienne	<i>Oui dans un magasin je parle le grec et parfois je demande aux commerçants comment vous dites ça etc.</i>	Pour s'exercer et se familiariser avec la langue
Faire des listes	<i>Oui je fais des listes et je mémorise 5 mots par semaine, tu peux voir</i>	Pour mémoriser des mots
Lire les étiquettes des produits aux supermarchés	<i>Hmmm, oui je lis les étiquettes des produits aux supermarchés</i>	Pour pratiquer la lecture en grec et pour retenir les mots plus facilement en combinant les images et les mots.

Grille 5 : Autres stratégies mobilisées

- ❖ La dernière grille de notre mémoire est consacrée aux stratégies qui sont mobilisées pendant toute la période d'apprentissage de la langue grecque, mais sans être nécessairement observables pendant nos cours conversationnels. Dans ce cadre, nous constatons l'application d'un bon nombre des stratégies comme la lecture des BD ou des étiquettes des produits aux supermarchés, les

méthodes en ligne d'auto-apprentissage, la pratique de la langue dans la vie quotidienne etc. Ainsi, le but du recours à ce type de stratégies est pluridimensionnel. Pour préciser, la lecture des BD contribue à l'apprentissage associé à l'amusement mais la lecture des étiquettes des produits aux supermarchés aide à la pratique de la lecture en combinant les mots et les images. En fait, la lecture des étiquettes des produits aux supermarchés est une stratégie qui n'existe pas dans l'éducation formelle puisque ces sont les objets du monde qui l'incitent à un apprentissage. En outre, la volonté de pratiquer la langue dans la vie quotidienne permet à notre apprenante de se familiariser encore plus avec la langue, à savoir il s'agit d'une apprenante continue.

2.7 Résultats

Ayant présenté clairement la partie méthodologique de notre recherche, la prochaine étape de notre travail sera consacrée à l'explicitation des résultats obtenus. Nos résultats sont divers et concernent surtout la fréquence de l'usage des stratégies mobilisées.

2.7.1 La fréquence de l'usage de stratégie de traduction

La traduction constitue une stratégie cognitive mobilisée surtout dans le cadre de l'éducation formelle. Pendant notre recherche, nous avons constaté l'usage fréquent de traduction par Cécile.

Cécile en tant qu'un apprenant libre a eu recours à une stratégie non seulement de l'éducation non formelle mais aussi de l'éducation formelle. Plus particulièrement, elle utilise la traduction ayant comme but de développer la compétence orale. Ses buts sont de vérifier la signification des mots et enrichir son aptitude de comprendre. Pendant nos séances, Cécile mentionne pour la traduction : « Για εγώ πολύ Je travaille beaucoup avec la traduction surtout la traduction des chansons je prépare long C'est un exercice que j'aime bien faire que je faisais quand je faisais de l'anglais beaucoup.»

En outre, Cécile recopiait des documents vidéo relatifs à son travail et puis elle faisait leur traduction. Ce processus assure sa préférence pour la traduction pour l'utiliser comme une stratégie, qui enrichit sa compréhension en grec. (« J'ai recopié ça, c'est un document vidéo en fait, et maintenant je fais la traduction, c'est difficile et je peux comprendre seulement quelques mots et pas des phrases. »)

Ainsi, nous déduisons que cette stratégie est particulièrement efficace et utile pour Cécile pendant son apprentissage de grec.

2.7.2 La fréquence d'usage des stratégies de remédiation

À travers les grilles analysées, nous avons aussi constaté la fréquence de l'usage des stratégies de remédiation. Il s'agit aussi d'une stratégie de l'éducation formelle mais de la communication authentique comportant des questions de clarification et de vérification. Pendant l'apprentissage d'une L2 dans le contexte d'une classe, les élèves posent souvent des questions aux enseignants.

Cécile malgré quelques erreurs langagières, n'hésite pas utiliser la langue dans la vie quotidienne et poser des questions. Dans ce cadre, Cécile pendant nos cours conversationnels pose aussi des questions comme: « Πώς λένε trouver?, Βρίσκω »

À travers cette stratégie, Cécile peut enrichir son estime de soi en ce qui concerne ses connaissances de la langue. Elle a ainsi la possibilité de vérifier ou non ses connaissances.

2.7.3 Les cours conversationnels, une autre stratégie de l'apprentissage non formel

Nous ne pouvons pas ignorer sa décision de faire des cours conversationnels avec deux étudiantes grecques. Il est déjà connu que les cours constituent une stratégie de l'éducation formelle. Mais, dans notre cas, les cours avaient une forme différente, ils étaient des cours conversationnels. Nous réalisons des conversations en grec pour des sujets diverses et quand il était nécessaire je lui ai répondu aux questions d'explication de grammaire ou de vocabulaire.

Il est évident que les cours n'avaient pas une forme typique et une matière spécifique, mais ils ont permis à Cécile de s'améliorer au fur et à mesure et travers son contact avec les natifs. Ces cours étaient totalement conçus à partir des besoins langagiers de notre apprenante qui découlaient spontanément pendant nos conversations ou la vie quotidienne. Grâce à l'ambiance chaleureuse qui existait pendant les cours elle pouvait librement poser des questions sans avoir des sentiments de timidité ou d'anxiété. En plus, Cécile pouvait tester ses connaissances déjà acquises en ce qui concerne le grec et demander de l'aide afin de corriger ses erreurs. (« Oui je vois une autre étudiante aussi, nous parlons de grec et de français »).

2.7.4 La familiarisation avec la langue à travers sa pratique dans la vie quotidienne

Évidemment, la vie quotidienne constitue un champ majeur en ce qui concerne la pratique de la L2. La pratique de la langue dans la vie quotidienne s'avère particulièrement importante pour l'apprentissage de Cécile.

Dans ce cadre, nous avons constaté que Cécile n'hésite pas à utiliser la langue dans les magasins avec les commerçants. Par exemple, pendant nos séances, elle nous a dit « Oui dans un magasin je parle le grec et parfois je demande les commerçants comment vous dites ça etc. »

Puis, nous avons vu la contribution de son travail pour la pratique la langue. Pour préciser, elle fait des entretiens en grec avec des musiciens concernant son documentaire. Elle parle aussi en grec avec ses collègues ou avec ses camarades à l'atelier de scénario. (« Oui oui je parle avec mes collègues et quand nous sortons avec mes camarades de l'atelier nous parlons aussi en grec »)

D'ailleurs, il importe de mentionner que « la langue n'est pas étudiée, mais elle est vécue » (Adami, 2012, p.28).

Dans le cadre de la pratique de la langue dans la vie quotidienne, nous pourrions ajouter la lecture des BD. Il s'agit d'une stratégie qui favorise aussi la familiarisation avec la langue quotidienne. La lecture des BD est plutôt agréable et créative, en motivant Cécile vers la L2. À titre indicatif, Cécile nous dit dans nos séances : « oui oui je lis d'Astérix ».

Dans le cadre de ses efforts d'apprendre la langue, notre apprenante applique une autre stratégie particulière de l'éducation non formelle. Elle essaie souvent de lire les étiquettes des produits aux supermarchés. De cette façon, elle pratique sa lecture et elle utilise des images afin de retenir des mots en les combinant. Ce processus constitue une stratégie, car il contribue à la mémorisation de vocabulaire utile pour la vie quotidienne comme celui de la nourriture. (« Oui je fais quelque chose d'autre, je lis les étiquettes des produits aux supermarchés, j'essaie de m'entraîner à la lecture. ») Sa volonté de pratiquer la langue constamment dans la vie quotidienne vise à s'exercer à l'usage de la langue, à écouter la langue et prendre conscience de ses erreurs. Elle a bien compris que la pratique de la langue dans la vie quotidienne constitue une clé pour l'apprentissage d'une langue.

2.7.5 La construction des listes, une autre stratégie efficace

Cécile applique différentes stratégies afin d'apprendre. La construction des listes est utilisée fréquemment par Cécile ce qui aide à la mémorisation des mots. Nous avons vu ensemble des listes de mots qu'elle a faites et nous avons fait les corrections nécessaires. Plus précisément, Cécile a reçu des directions comment utiliser des mots et dans quel contexte elle doit les intégrer.

Pendant nos séances, elle nous a dit : « Je peux retenir cinq mots par semaine. » Ainsi, cette stratégie s'avère efficace pour l'apprentissage de la L2.

2.7.6 L'efficacité de la prise des photos de l'affichage urbain et son traduction à la maison

Cécile recourt fréquemment à la prise des photos de l'affichage urbain tant qu'une stratégie d'apprentissage. Cette stratégie n'est pas repérable pendant nos cours conversationnels, mais Cécile l'utilise tout au long de son apprentissage. Ce processus peut se réaliser dans la rue ou même dans un festival, lié de son travail. (« Oui dans la rue je prends des photos et puis je fais la traduction, par exemple dans le festival à Thessalonique, je faisais ça beaucoup »).

Le but principal de cette stratégie est le renforcement de l'aptitude de comprendre. En plus cette stratégie peut aider à la mémorisation, car les affiches souvent contiennent simples mots de la vie quotidienne. Pour ces raisons, notre apprenante recourt fréquemment à ces stratégies.

2.7.7 La volonté de s'ouvrir à la nouvelle culture

Pendant, nos séances nous avons constaté la volonté de Cécile de s'ouvrir à la nouvelle culturelle. Plus précisément, nous avons observé la fréquence des questions comme : « Τι κάνεις για Πάσχα στην Ελλάδα; » ou « Τι κάνουν οι άνθρωποι στην Ελλάδα την 1^η Μαΐου ; » Ces questions montrent l'intérêt et le respect pour la culture grecque, pour la société grecque et ses membres. Dans le cas de Cécile ces questions sont fréquentes, car elle ne veut pas connaître la culture de façon superficielle, mais elle veut approfondir et s'adapter à une nouvelle réalité.

En fait, le rôle principal de cette stratégie ne consiste pas nécessairement à l'apprentissage de la langue. Pour concrétiser, cette stratégie cible directement à l'adaptation au nouveau milieu. Elle pourrait être considérée comme efficace car elle

permet aux apprenants de rapprocher la nouvelle culture et de connaître des comportements ou des habitudes.

2.7.8 L'usage des méthodes d'auto-apprentissage

À travers notre recherche, nous avons constaté l'usage des méthodes d'auto-apprentissage. La mobilisation de cette stratégie a été réalisée tout au long de l'apprentissage

.
Cécile a recours à cette stratégie puisqu'il s'agit d'une façon de s'exercer tranquillement à la maîtrise de la langue. Elle peut écouter la langue, faire des activités et pratiquer l'écriture. En fait, grâce à ces méthodes, elle peut s'auto-évaluer et s'améliorer continuellement. Ce type des stratégies ont renforcé l'estime de soi de notre apprenante et ont cultivé son esprit d'autonomie. (Διαβάζω μάθημα στο Ιντερνετ και έχω ένα βιβλίο [sic] να μαθαίνω ελληνικά από γαλλικά μπορώ να ακούω το μάθημα και γράφω il y a des questions). Il est déjà connu que la méthode d'auto-apprentissage exploitée par Cécile pour la pratique du grec, est une méthode, qui s'appelle « Assimil »¹⁷. Elle est disponible en ligne non seulement pour le grec, mais aussi pour les autres langues étrangères.

Par ailleurs, Barbot (2000, p. 6) a déjà mentionné dès le début de son livre « Rare est la personne qui ne s'est pas trouvée dans sa vie en situation d'auto-apprentissage d'une langue étrangère, ne serait-ce que à propos de quelques mots. Pour ne pas parler de sa ou de ses langues maternelles.»

En concluant, la deuxième partie de notre mémoire s'est avérée riche au niveau de l'analyse. Pour préciser, la méthodologie suivie pendant notre recherche et les résultats récupérés constituent des parties cruciales de notre mémoire. Mais évidemment, ce n'est pas l'étape finale de notre travail. Après avoir accumulé tous les résultats, il est maintenant nécessaire de commenter, de réfléchir, de critiquer de façon constructive et essayer d'interpréter toutes les informations récupérées tout au long de notre recherche.

¹⁷ Vous pouvez consulter le site de la méthode ici : URL : <http://fr.assimil.com/>

Partie 3 – Synthèse, interprétation et propositions ou discussions

Le but fondamental de cette partie est la synthèse et l'interprétation des résultats. Probablement, il s'agit de la partie la plus intéressante du mémoire, car de cette façon, nous pouvons approfondir aux pensées et aux convictions des participants à la recherche et aboutir à des conclusions importantes pour les domaines de notre recherche. Simultanément, l'étude de cas de Cécile nous a donné des «fruits», qui nous permettent d'élargir nos horizons en ce qui concerne l'apprentissage de la langue grecque comme L2.

3.1. Synthèse

Tout d'abord, dans ce travail nous avons fait une distinction entre les termes de la langue seconde et de la langue d'intégration. Cette distinction était importante afin que nous puissions comprendre le statut de la langue que nous étudions. Au niveau de cette terminologie nous avons fait aussi une comparaison entre la France et la Grèce. (Voir §1.1).

Puis, nous avons examiné les stratégies d'apprentissage, un axe important de ce travail. Dans ce cadre, nous avons évoqué les typologies proposées par O'Malley et Chamot, Oxford et Rubin. Plus précisément, nous sommes parvenue à repérer et expliciter les termes de stratégies d'apprentissage. (Voir §1.2).

En continuant, nous avons parlé de style d'apprentissage et d'autres facteurs comme l'âge ou le sexe qui peuvent influencer l'apprentissage et le choix des stratégies. Il était essentiel d'examiner l'apprentissage de ce côté aussi. (Voir §1.3).

En plus, nous avons analysé les termes de l'apprentissage formel et non formel. Il est déjà mentionné que l'apprentissage non formel constitue un pivot de ce travail, mais, en parallèle, nous voudrions présenter l'autre côté de l'apprentissage en parlant de l'apprentissage formel. Par ailleurs, ces types d'apprentissage se trouvent en interaction continue. Nous avons ajouté dans notre étude le terme de l'apprenant libre

et de l'apprenant guidé en correspondance avec les types d'apprentissage. (Voir §1.4, §1.5, §1.6).

De plus, il est vrai que nous n'avons pas comporté dans notre étude le terme de la culture. Dans notre recherche, nous avons constaté que l'intérêt pour la culture de l'autre constitue une stratégie remarquable en ce qui concerne l'acquisition d'une L2. Nous avons préféré d'exposer les résultats de ces stratégies et puis les interpréter.

Dans ce cadre, le prochain chapitre est consacré à l'interprétation et à la critique des résultats.

3.2. Interprétation des résultats

Après avoir présenté tous les résultats issus de notre recherche, il importe dans cette étape d'en réaliser une synthèse et une interprétation. Plus particulièrement, nous allons essayer de lier les résultats récupérés avec les concepts et les notions évoqués dans la partie théorique du présent mémoire. Puis, nous allons procéder à l'interprétation de ces résultats. D'ailleurs, en dehors de présenter, nous allons entreprendre un retour réflexif, commenter et interpréter les résultats de notre recherche, afin d'achever notre mémoire.

Le cas de Cécile exactement nous a permis de promouvoir de nouveaux aspects sur l'apprentissage de grec lors de l'éducation non formelle. Après avoir donc présenté la cadre théorique et la partie méthodologique, il est intéressant maintenant d'essayer de commenter et de critiquer ce que nous avons découvert tout au long de notre travail.

Tout d'abord, ce travail a mis en lumière la liaison entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Même si nous pensions que ces termes étaient totalement contraires, nous avons constaté leur relation forte. La fréquence d'usage des stratégies de l'éducation formelle par Cécile qui était un apprenant libre fortifie cette constatation. Ainsi, nous avons été amenée à déduire que l'éducation non formelle doit recevoir un intérêt équivalent de l'éducation typique par la communauté didactique et académique.

De plus, la promotion des stratégies de l'éducation non formelle qui pourraient pénétrer l'éducation formelle est incontestable. Par exemple, pendant notre recherche, nous avons vu que Cécile prenait des photos des affiches urbaines et puis elle en faisait la traduction. Cette stratégie développée dans le cadre de son apprentissage non formel est assez créative et pourrait s'intégrer comme une activité dans les pratiques de classe à l'école. Une telle stratégie ou activité dans les limites scolaires pourrait cultiver la créativité des élèves et les motiver envers la L2. Dans le même cadre, la lecture des BD pourrait aussi faire partie des activités scolaires comme activité ciblant à la familiarisation avec la L2. Les apprenants développent leur imagination et peuvent se décontracter par la pression subie pour l'acquisition de la L2.

D'ailleurs, d'après Du Bois-Reymond (2011, p.130) les données éducatives publiées par PISA (2010) ont mis en lumière le phénomène de la crise de l'enseignement. Il est donc considéré presque obligatoire pour chaque pays de procéder à une réforme de son système scolaire afin de réussir son meilleur fonctionnement. Pour cette raison, l'intégration des éléments de l'apprentissage informel aux programmes scolaires est promue comme une solution qui pourrait apporter l'amélioration souhaitée. Le lien entre les deux types de l'éducation est de toute façon observable.

En accord avec Du Bois-Reymond, Véronique Bordes parle de la nécessité de la reconnaissance de l'éducation non formelle comme une fondation équivalente de l'éducation formelle dans la communauté pédagogique et académique. Plus précisément, elle souligne les travaux du Conseil de l'Europe qui ont considéré un tel processus comme urgent. En confirmant Du Bois-Réymond, Véronique Bordes (2012) souligne :

Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe constate que les systèmes de l'éducation formelle ne peuvent faire face seuls à l'évolution rapide (technologique, sociale, économique) de la société. Ils doivent être renforcés par des pratiques de l'éducation non formelle. Enfin, l'éducation non formelle fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente. Elle doit permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes, les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante mutation.

Cet extrait nous permet de déduire que l'attitude vers l'éducation non formelle est en train de changer et que nous sommes face d'un renouvellement du domaine de l'éducation.

La recherche effectuée dans ce travail a permis de prendre conscience de l'importance de l'interaction entre les locuteurs d'une langue. La pratique de la langue dans la vie quotidienne est celle qui peut générer la familiarisation avec la langue. De cette façon, les apprenants sont accoutumés à la prononciation des mots, aux gestes, aux phrases de la langue familière, etc. En plus, la communication spontanée permet aux apprenants de comprendre leurs erreurs sur place et s'améliorer.

Il est déjà connu que la comparaison entre la L1 ou les connaissances antérieures et la L2 constitue une stratégie d'apprentissage importante. Grâce à elle, l'apprenant peut aborder le différent et le nouveau sans avoir peur. En fait, il peut comprendre et attribuer la nouvelle connaissance. Par conséquent, elle est renforcée et l'adaptation à un nouveau milieu est promue plus facilement.

Au surplus, la langue d'un pays est acquise à travers la connaissance de la culture aussi. D'ailleurs, la langue et la culture d'un peuple sont associées indissolublement. Pendant l'apprentissage d'une L2, l'ouverture à la culture de l'autre permet d'approfondir aux habitudes, mœurs, coutumes et aux comportements de l'Autre. La connaissance de la culture élimine les difficultés de la langue et facilite le processus de l'adaptation dans un nouveau milieu. En fait, la culture aide les apprenants à aborder le nouveau et le différent d'un pays d'accueil. Pour fortifier notre critique, il est essentiel d'évoquer encore une fois le model d'acculturation de John Schumann. Le noyau de ce concept est l'opinion que le facteur le plus important pour la réussite d'un apprenant pendant sa trajectoire dans la L2 est la façon dont il se comporte aux locuteurs natifs de cette langue et à la société dont elle issue. En conséquence, la volonté de l'apprenant de s'intégrer culturellement à cette société joue un rôle primordial.

À travers ce travail et la recherche réalisée, nous avons pris conscience de l'importance de la motivation et de la volonté d'apprendre. L'apprentissage peut être réussi même sans un plan ou l'organisation de l'éducation formelle grâce à la volonté de l'apprenant. Le cas de Cécile est caractéristique d'un apprenant libre mais motivé envers la L2.

Enfin, grâce à ce travail, nous avons élargi nos horizons envers l'apprentissage de la langue grecque comme langue seconde dans l'éducation non formelle. Il nous a offert

plusieurs nouveaux aspects à examiner, comme la relation directe entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

La partie suivante de notre travail porte sur les contraintes de notre étude ainsi que sur des paramètres soulevant différentes discussions.

3.3. Vérification des hypothèses

Avant de réexaminer les idées exprimées dans notre travail par le truchement des hypothèses initialement formulées, il est essentiel de souligner que l'objectif de cette présentation et analyse des résultats est de répondre à notre question principale concernant les stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'éducation non formelle. L'affirmation ou l'infirmité des hypothèses s'appuie sur les points de vue et les concepts les plus notables.

Quant à la première hypothèse, qui se réfère aux stratégies d'apprentissage de l'éducation formelle sont les mêmes pour l'éducation non formelle, il s'agit d'une hypothèse confirmée. Tout au long de notre recherche, nous avons vu la mobilisation des stratégies d'apprentissage de l'éducation formelle, même si son acquisition de la langue a été réalisée en dehors de la classe.

La deuxième hypothèse concernant l'intégration des stratégies d'apprentissage de l'éducation non formelle est aussi confirmée. Nous avons constaté qu'une grande partie des stratégies de l'éducation non formelle pourrait participer éventuellement à un cursus scolaire dans le but d'acquérir une langue seconde.

La troisième hypothèse de notre recherche concerne l'existence des stratégies d'apprentissage uniquement mobilisées dans le cadre de l'éducation non formelle. Cette hypothèse est infirmée car la relation de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle est incontestable. Ces types d'apprentissage sont indissolublement associés. Donc, nous ne pouvons pas distinguer des stratégies uniquement pour l'éducation formelle ou pour l'éducation non formelle.

3.4. Discussions

Il est déjà connu que notre sujet principal se réfère aux stratégies d'apprentissage de la langue grecque lors de l'éducation atypique. Étant donné qu'il s'agit d'un sujet moins exploré jusqu'au moment de la réalisation de notre mémoire, il était difficile pour nous de trouver la bibliographie essentielle. Les références bibliographiques en grec

étaient presque inexistantes. Au contraire, notre recherche en français afin de trouver du matériel était plus rentable, même si le point de référence dans ce cas n'était pas la langue française. Il était donc difficile de développer des opinions variées dans mon cadre théorique. Ainsi, je me suis appuyé surtout sur l'ouvrage de Cyr afin d'analyser la partie des stratégies d'apprentissage.

Dans ce cadre, il est à ajouter que non seulement les stratégies d'apprentissage constituent un champ peu exploité mais que le domaine de la langue grecque en tant que langue d'intégration reste pour l'instant un champ plutôt inconnu. Même si l'arrivée des migrants et des réfugiés pendant les dernières années en Grèce a redéfini les enjeux du système éducatif grec, la recherche dans le domaine du grec en tant que langue d'intégration laisse à désirer.

De plus, l'usage de la terminologie française afin de parler de la langue grecque a été pour nous une autre difficulté à surmonter. En parallèle, la traduction de la terminologie grecque était aussi exigeante. Nous devons donc être attentive afin de transposer le plus correctement possible le sens et les significations.

Une autre difficulté rencontrée concerne le processus de la recherche et la collecte des données. Même s'il s'agissait d'une étude de cas et qu'il y avait seulement une participante dans notre recherche, la récupération des informations, l'organisation, et la classification étaient des processus nécessaires et délicats en ce qui concerne leur réalisation. Nous devions aussi être attentifs pour éviter des erreurs

La coopération avec Cécile était une expérience enrichissante et agréable, même si notre but initial était de mener ce travail auprès d'un public migrant. Étant donné que ces groupes sont voués à satisfaire leurs besoins de survie, il n'était pas facile de trouver un volontaire pour participer à notre recherche. Ainsi, nous avons décidé de modifier la nature de notre travail et répondre à l'annonce de Cécile, qui demandait une jeune étudiante pour pratiquer son grec. Nous avons fait cette modification tout en sachant que Cécile ne correspondait pas au profil d'une migrante. Elle est arrivée en Grèce pour réaliser son documentaire et a participé volontiers à cette recherche.

En général, toutes ces difficultés nous ont poussée à travailler sans cesse pour la réalisation de notre travail, ce qui a été pour nous une expérience très enrichissante pour notre trajectoire en tant qu'enseignante de langue.

Pour conclure, la réalisation de la troisième partie du mémoire était exigeante et constructive. Nous sommes parvenue à découvrir de nouveaux aspects pour l'apprentissage et pour la langue grecque en tant que langue seconde. Nous procédons donc à la conclusion de ce mémoire afin de regrouper les expériences accumulées pendant ce travail.

Conclusion

Notre parcours pendant la réalisation de ce mémoire était vraiment enrichissant, fascinant et parfois imprévisible. Incontestablement, c'était notre contact avec Cécile à travers nos cours conversationnels, qui nous a poussée à mettre en lumière des réflexions variées en ce qui concerne notre sujet. Au surplus, grâce à ce contact, l'analyse du cadre théorique est devenue un processus agréable et passionnant. D'ailleurs, nous parlions des stratégies dont la mobilisation a été réalisée en temps réel, pendant nos séances et des stratégies facilement applicables dans la vie quotidienne.

Nous avons commencé notre analyse en soulignant le développement de l'apprentissage de la langue grecque au niveau éducatif et de la recherche académique pendant les dernières années à cause de l'arrivée des vagues migratoires. Pour cette raison, nous avons constaté l'augmentation du nombre des centres de langues privés offrant des cours de grec. Mais, en parallèle, nous avons remarqué l'augmentation des apprenants libres, ceux qui n'ont pas choisi de suivre un apprentissage du grec formel dans un centre des langues et qui se sont plutôt orientés vers une acquisition du grec en milieu naturel en mobilisant des stratégies d'auto-apprentissage.

Sur ce point de notre travail, il importe de mentionner tous les éléments importants de notre étude théorique. Ainsi, nous avons premièrement abordé les notions de langue d'intégration et de langue seconde en montrant les différences de ces termes et en présentant leur usage en Grèce et France. Nous avons aussi entrepris l'étude d'un des axes de notre travail, les stratégies d'apprentissage et les différentes typologies proposées par O'Malley et Chamot, Oxford et Rubin. Nous avons comparé les typologies et nous avons constaté de grandes similarités entre elles. Puis, en continuant notre analyse théorique, nous avons inclus dans notre étude la notion de style d'apprentissage et celle d'autres facteurs qui influencent l'apprentissage. Avant de procéder à l'analyse de l'autre pivot principal de notre travail, c'est-à-dire à de l'éducation empirique, nous avons défini le terme de l'éducation formelle et Ainsi, l'étape finale de l'analyse de notre cadre théorique était l'approfondissement de l'autre

pilier principal du mémoire, l'éducation atypique, parallèlement à celui de l'apprenant libre.

Dans la partie recherche du mémoire, nous avons déterminé les objectifs fondamentaux d'observer la trajectoire langagière de Cécile et de repérer les stratégies d'apprentissage de la langue grecque lors de l'éducation atypique. Puis, nous avons formulé les hypothèses de recherche, nous avons révélé la technique et les outils utilisés pour aboutir aux résultats spécifiques. À l'aide de grilles d'analyse, nous avons fait l'analyse des données repérées lors de la recherche. Pour préciser, nous avons classifié nos données selon les stratégies mobilisées et les compétences à développer.

Dans la troisième partie, nous avons commenté et nous avons interprété les résultats récupérés. Nous avons mis en lumière des aspects pour l'amélioration de l'éducation en général et de nouvelles tendances comme le lien entre l'éducation formelle et l'éducation atypique.

En fait, le processus de la vérification de nos hypothèses a montré que l'exploitation de l'éducation atypique peut changer la réalité de l'éducation typique. La communauté didactique et scientifique doit tenir compte de cette réalité. Pour préciser, la confirmation de deux premières hypothèses montre le lien entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, ce qui constitue une nouvelle possibilité d'innovation éducative. Dans ce cadre, l'infirmité de la troisième hypothèse assure exactement ce lien entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

C'est cette relation entre l'éducation formelle et l'éducation atypique que nous voudrions promouvoir comme une proposition à travers le présent mémoire, ayant comme moyen dans ce parcours la langue grecque et plus particulièrement les stratégies pour faciliter ce processus.

En outre, nous voudrions faire une autre constatation aussi concernant le rôle de la culture dans l'apprentissage d'une L2. L'intérêt de Cécile de connaître la culture grecque, au moyen de questions fréquentes sur les points culturels assure la relation forte entre la langue et la culture.

Avant de clôturer notre travail, nous voudrions revenir sur l'émergence de stratégies, qui ne sont pas d'habitude adoptées à un cours de langue, telle la lecture des étiquettes des produits aux supermarchés. De cette façon, nous avons vu l'importance de la motivation qui a poussé Cécile à utiliser continuellement de nouvelles stratégies afin de progresser dans la maîtrise de la langue.

Enfin, ce travail nous a donné l'occasion de connaître un nouvel monde celui de la langue grecque comme langue seconde et de l'usage des stratégies d'apprentissage. Nous espérons donc que notre travail génère d'autres questionnements et inspire d'autres chercheurs à réfléchir et travailler encore plus sur les domaines de la langue grecque, des stratégies d'apprentissage et de l'éducation empirique.

Références Bibliographiques

- Adami, H.** (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris: CLE International.
- Adami, H.** (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires de Septentrion.
- Barbot, M.-J.** (2000). *Les auto-apprentissages*. Liège: CLE International.
- Bois (du) Reymond, M.** (2011, mars). Education formelle et informelle: pour des politiques de transition intégrées. *Politiques de la jeunesse en Europe*, pp. 128-134. Disponible : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-128.htm> [Consulté le 17/8/2017]
- Bordes, V.** (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7-11. Disponible sur : <https://dse.revues.org/338> [Consulté le 18/8/2017]
- Camier-Théron, M.** (2013, Février 27). Animafac Le réseau des associations étudiantes : Disponible sur : <https://www.animafac.net/blog/l-education-non-formelle-ou-comment-apprendre-tout-au-long-de-la-vie/>, consulté le 19/8/2017
- Castelotti, V.** (2001). *La langue maternelle en classe des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P.** (1991). *Le français langue seconde*. Paris: Hachette.
- Cyr, P.** (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de diactique du français* . Paris: CLE International.
- Duquette, L., & Renié, D.** (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In T. Chanier, & M. Pothier, *Études des linguistiques appliquées* (pp. 237-246). Paris: Klincksieck.
- Flick, U.** (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage publications.
- Gillham, B.** (2000). *Case study Research methods*. London, New York: continuum.
- Hamadache, A.** (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle* . Paris: L'Organisations des Nations Unies.
- Illeris, K.** (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* [How we learn, Learning and non learning in school and beyond] Αθήνα: METAIXMIO.

- Maulini, O., & Montandon, C.** (2005). Les formes de l'éducation: quelles inflexions? In O. Maulini, & C. Montandon, *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 9-27). Genève: de Boeck Supérieur. Disponible sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_MAULI_2005_01_0009 , [Consulté le 25/08/2017]
- Mialaret, G.** (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oxford, R.** (2003). *Language Learning Strategies: An Overview*. GALA. Disponible sur : <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> , [Consulté le 26/08/2017]
- Paumier, H.** (2016, Septembre 12). *European Commission*. Retrieved from European Commission: Disponible sur : <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/zoom-sur-le-francais-langue-dintegration-fli> [Consulté le 2/09/2017]
- Porquier, R.** (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation Le continuum acquisition/apprentissage. *VALS/ASLA*, 159-169. Disponible sur : https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf [Consulté le 3/09/2017]
- Saint-Pierre, L.** (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Étudier au collégial: une réalité diversifiée. Actes du 11ième colloque annuel de l'AQPC* (pp. 15-22). Québec: Pédagogie Collégial. Disponible sur : https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/saint_pierre_lise_05_2.pdf [Consulté le 22/08/2017]
- Unesco.** (n.d.). Utilisation des TIC pour l'éducation non-formelle: <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/> [Consulté le 25/08/2017]
- Vigner, G.** (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.
- Wu Man-fat, M.** (2012). Beliefs and Out-of-class Language Learning of Chinese ESL Learners in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 35-52.
- Yin, R. K.** (1994). *Case Study Research*. United States of America: Sage Publications.
- Βαρλοκόστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Α.** (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα : Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών. [La langue grecque comme langue seconde] Disponible sur : <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf> [Consulté le 7/09/2017]

- Κόλλια-Παρασκευοπούλου, Ε. Α.** (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις [Methodologie de la recherche qualitatives aux sciences sociales et aux entretiens] *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και την εκπαιδευτική Τεχνολογία Open Education: The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, p.73. Disponible sur : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872> [Consulté le 18/08/2017]
- Μπέλλα, Σ.** (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα Κατάκτηση και διδασκαλία*. [La langue grecque, Acquisition et Enseignement] Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Α.** (2016). *Η Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας, Αποτελεσματικές στρατηγικές*. [L'apprentissage de la langue anglaise, Des stratgies efficaces] Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Παύλου, Π., & Χριστοδούλου Ν.** (2003). Η χρήση στρατηγικών επικοινωνίας από τους μαθητές της νέας ελληνικής ως ξένη γλώσσας.[L'usage des stratégies communicatives par les apprenants de la langue grecque comme langue étrangère] *6ο Διεθνές Συνέδριο Γλωσσολογίας* (pp. 869-876). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Disponible sur : <https://www.ucy.ac.cy/eng/documents/ICGL-6.pdf> [Consulté le 9/09/2017]

Annexes

Annexe 1. La deuxième rencontre

- Il est plus facile pour toi d'écrire?
- Oui oui parce qu'il y a des sons que je commence à repérer et des sons qui ne sont pas encore acquis et du coup je ne passe pas facilement à l'oral tandis qu'à l'écrit je suis très visuelle quand je vois quelque chose je le retiens facilement mais στη Θεσσαλονίκη μίλησα με Έλληνες ανθρώπους
- Κατάβες τι σου έλεγαν;
- Ναι presque tout
- Ωραία
- Εσύ τι έκανες;
- Το σαββατοκύριακο ήμουνα με τη θεία μου
- Με τη θεία μου
- Ma tante
- Έφτιαξα το σπίτι μου σχεδόν μετακόμισα και σήμερα θα κοιμηθώ στο καινούργιο σπίτι και είμαι λίγο στενοχωρημένη γιατί άφησα τη θεία μου
- Εε; Λίγο;
- Je suis triste
- Οκ
- Στενοχωρημένη ή λυπημένη ce sont des synonymes
- Ok
- Γιατί;
- Γιατί άφησα τη θεία μου, άφησα j'ai laissé la maison de ma tante

- Aaa t'a laissé la maison
- Έμμενα εκεί για ένα μήνα και δέθηκα ήρθα πιο κοντά
- Oui c'est plus loin
- Ήρθα πιο κοντά, τους γνώρισα πιο καλά
- Plus proches?
- Ναι και είμαι λίγο λυπημένη αλλά αύριο θα τους δω γιατί θα πάμε θέατρο
- Μπορείς να λες κοντά για ανθρώπους;
- Ναι δε λέμε μόνο ο φούρνος είναι κοντά στο κρεοπωλείο, λέμε εγώ κι εσύ είμαστε κοντά, nous sommes très proches. Ok ?
- Ναι και το θέατρο τι είναι;
- Είναι μιούζικαλ θα δούμε το mamma mia. Παίζεται και στην Ελλάδα με Έλληνες ηθοποιούς. Δεν ξέρω πως θα είναι βέβαια. Έχω δει την ταινία
- Έχω;
- Έχω δει την ταινία
- Την ταινία;
- Την ταινία με την Meril Streep
- Δεν ξέρω πως θα είναι έχω περιέργεια. Je suis enthousiaste pour voir la performance
- Δεν έχω δει αυτή ταινία
- Δεν βλέπεις τέτοιες ταινίες;
- Δεν;
- Τι ταινίες σου αρέσουν;
- Τι; Αα τι ταινίες μου αρέσει

- En général?
- Ναι τα είδη, les genres
- Δράμα και documentaire
- Εκτός από τα documentaire. Κωμωδίες;
- Ναι μου αρέσουν όλα τα genres
- Όλα τα είδη
- Ναι μου αρέσουν όλα τα είδη. Ça dépend?
- Εξαρτάται
- Εξαρτάται την ταινία
- Bravo je suis très fière de toi
- Γιατι;
- Γιατί είπες τη φράση πολύ σωστά. Η αγαπημένη σου ταινία ποια είναι;
- Tu peux répéter?
- Ποια είναι η αγαπημένη σου ταινία;
- Ce que j'aime le plus?
- Oui
- Ξέρεις Opening Night? Από Cassavet
- Όχι. Είναι κωμωδία;
- Όχι δράμα avec de l'espoir
- Δίνει την ελπίδα
- C'est trop dur

- Scortzeze ?
- Oui je le sais
- J'aime aussi Voyage à Athènes
- Ταξίδι στην Αθήνα
- Comment vous dites c'est un film de ?
- Είναι μια ταινία του...
- Αγγελόπουλος
- Και εσείς;
- Εγώ δε βλέπω πολύ σινεμά, parmi ceux que j'ai déjà vus c'est πολιτική κουζίνα
- Πολιτική κουζίνα,.
- Oui c'est avec les Grecs des Constantinople, le protagoniste est un petit enfant et son grand père. Le grand père ne laissait pas sa ville. C'est un film très intéressant. Le protagoniste s'appelle Giorgos Horafas. Je crois qu'il vit aussi à Paris. Attends je vais surfer sur Internet pour te montrer une photo. J'écris le titre de film « Πολιτική Κουζίνα »
- C'est la cuisine;
- Ναι κουζίνα
- De la politique
- Nooon c'est la cuisine de Constantinople. Άλλο πολιτικός άλλο πολιτικός
- Πως λένε quelques;
- Είναι μερικές
- Donc ξέρεις μερικές ταινίες στη Γαλλία;

- Δυστυχώς όχι μόνο το Amélie.
- Tout le monde
- Γενικά δε βλέπω πολλές ταινίες
- Amélie δεν ξέρω γιατί όλος ο κόσμος ξέρει
- Είναι καλή ταινία στη Γαλλία;
- Ναι
- Έχεις δει ποτέ ελληνικές ταινίες;
- Ναι, Αγγελόπουλος, Κακογιάννης, Ζορμπά
- Τα βλέπεις στο Internet ή στο cinéma ?
- Όχι όχι τα είδα στη Γαλλία στο σινεμα. Κι εδώ στην Ελλάδα πηγαίνουμε souvent στο σινεμά και comment on dit croire?
- Πιστεύω
- Πάμε συχνά σινεμά και και είναι moins cher
- Λιγότερο ακριβό.
- Στη Γαλλία είναι πιο ακριβά 10 12 ευρώ
- Πήγατε πρόσφατα;
- Πρόσφατα;
- Récemment
- Όχι στο Φεστιβάλ στη Θεσσαλονίκη και θέλουμε να πάμε στο φεστιβάλ francophone και γενικά στην Αθήνα έχει πολλούς συνδέσμους βλέπουμε gratuitement
- Δωρεάν
- C'est un adverbe?

- Ναι
- Πόση ώρα είσαι εδώ;
- C'est après midi. Πώς λέτε depuis ?
- Από
- Από τις ένα
- Από τη μία
- Και κοιτάζω νησιά θέλουμε να πάμε Σέριφος Μήλος
- Τα ξέρεις;
- Ναι αλλά δεν έχω πάει. Bon je voudrais poser quelques questions. Par exemple tu m'a dit que tu prends des photos quand tu es dans la rue, quand tu ne comprends pas quelque chose.
- Oui je fais ça. Par exemple, au festival j'ai vu des affiches écrites en grec liées au cinéma et j'ai cherché la traduction. J'ai fait l'inverse. Si je vois quelque chose d'intéressant en français je cherche la traduction aussi en grec.
- Tu utilises des méthodes d'auto apprentissage?
- Oui la méthode Assimil Je peux écouter des dialogues, je peux prendre des notes et à la fin du cours il y a des informations grammaticales.
- Et pour ta production orale ?
- Je vois toi et une autre étudiante et nous parlons le grec et avec des copains à Thessalonique j'ai parlé aussi le grec

Annexe 2. La rencontre avant les vacances de Pâques

- Θέλουμε με φίλο μου να κάνουμε Πάσχα στην Ελλάδα γιατί ξέρουμε ότι Πάσχα στην Ελλάδα είναι μεγάλο
- Μεγάλη γιορτή ναί
- Στη Γαλλία δεν είναι όλοι οι άνθρωποι που το κάνουν
- Θα μείνεις πολλές μέρες στη Γαλλία;
- Πολλές μέρες;
- 1 εβδομάδα
- Τι κάνεις για πάσχα;
- Δεν τρώμε κρέας και δεν πινουμε γάλα, οι πιο μεγάλοι δεν τρώνε ούτε λάδι και πάμε στην εκκλησία. Τη Μεγάλη Πέμπτη είναι ο μυστικός δείπνος, la Dernière Cène και τη Μεγάλη Παρασκευή είναι ο επιτάφιος. Και σε πολλά νησια είναι πολύ ωραία τέτοια εποχή, στην Ύδρα βάζουν τον Επιτάφιο στη θάλασσα. Το Σάββατο είναι η Ανάσταση και την Κυριακή είναι Πάσχα που μαζεύεται η οικογένεια.
- Όλες οι οικογένειες κάνουν Πάσχα;
- Ναι εμένα μου αρέσει πολύ το Πάσχα γιατί είναι την άνοιξη
- και την Παρασκευή la célébration est la nuit ou le matin ?
- Το πρωί έχουμε την αποκαθήλωση και το βράδυ τα κορίτσια στολίζουν τον επιτάφιο και γίνεται η περιφορά και πολλές αν σε ένα μέρος υπάρχουν πολλοί επιτάφιοι συναντιούνται κιολας
- Ναι στη Γαλλία είναι το ίδιο
- Εσύ είσαι ορθόδοξη;
- Όχι καθολική στη Γαλλία δεν υπάρχουν πολλοί orthodoxe. Ma grand-mère était orthodoxe et quand elle s'est mariée avec mon grand-père, ils ont pratiqué comme catholiques. Vous, vous êtes orthodoxes?
- Εμείς είμαστε ορθόδοξοι, στην Ελλάδα οι καθολικοί είναι πιο λίγοι
- La religion?
- Η θρησκεία στην Ελλάδα είναι présente?
- Είναι. Και με την Ιστορία η Θρησκεία μας είναι κοντά. Mais, l'église est presque au même niveau que l'état et ça génère des problèmes.
- Αυτό είναι ωραίο γιατί στη Γαλλία οι άνθρωποι δεν είναι τόσο κοντά. Άκουσα μια φράση στη Θεσσαλονίκη : Η εκκλησία είναι ταμπού. Τι σημαίνει αυτό;

-L'église est très importante en Grèce. Elle se trouve près de l'État. En fait, il n'y a pas de séparation. Elle s'implique aux sujets sociaux et parfois elle crée la peur avec le gouvernement. Mais dis-moi quelles stratégies tu utilises plutôt ? Par exemple, si tu rencontres moi et une autre étudiante ,tu n'es pas timide ?

- Quand je peux retenir des mots et puis je les utilise et je vois si je les dis correctement. En plus, quand je lis un BD je lis plus rapidement quand je relis.