

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

Διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

ΕΥΣΧ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

*La compétence métalinguistique en tant que stratégie de
compréhension en grec moderne : une démarche
intercompréhensive*

Mémoire soutenu par

Mme Vasileia PAPAGEORGIOU

Sous la direction de :

Professeure Associée, Mme Argyro MOUSTAKI

Membres du jury :

Professeur, M. Valentin FEUSSI

Professeure Associée, Mme Marina VIHOU

Athènes 2024

Remerciements

Avant toute chose, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation du présent mémoire de recherche.

Tout d'abord, je voudrais remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Moustaki, de m'avoir guidée avec ses conseils précieux lors de tout mon parcours de réalisation de ce mémoire. Surtout, je tiens à la remercier pour sa gentillesse, sa disponibilité, sa compréhension et son encouragement constant.

Ensuite, je souhaiterais remercier profondément toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche en tant que candidat.e.s en consacrant du temps précieux, malgré leurs emplois du temps tellement chargés et exigeants. Je voudrais remercier également Léa Caulet qui m'a aidé à contacter certain.e.s des candidat.e.s, ainsi qu'Eléa Dupont--Tabel et Léo LeRoy qui ont fait plusieurs efforts de repérer de personnes intéressées à participer à ma recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude profonde à mes deux maîtres de stage, Mme Evangelia Koutsoudaki et Mme Ourania Kaiïafa, qui m'ont accueillie et encadrée tellement chaleureusement dans leurs classes, m'ont encouragée et m'ont donné l'opportunité d'agir et d'évoluer lors de mes stages. Je suis tout particulièrement reconnaissante à Mme Ourania Kaiïafa, professeure à l'École de dimanche pour les Immigrés, et Mme Eleni Papageorgiou, la responsable de l'École de dimanche pour les Immigrés, pour le temps qu'elles m'ont accordé pour collecter mes données.

Je tiens également à remercier M. Vernadakis qui nous a encadré.e.s, moi et mes collègues, lors de notre stage d'enseignement de grec moderne. Grâce à ce stage et ses conseils précieux j'ai réussi à enrichir mon répertoire didactique et m'évoluer en tant qu'enseignante. Tout ce que j'ai appris lors de ce stage à Angers m'a accompagnée lors de mes stages à Athènes et m'accompagnera toujours. En outre, j'aimerais le remercier pour la gentillesse, la bienveillance et la générosité avec laquelle il nous a traités, moi et mes collègues.

À propos, je voudrais remercier toute l'équipe des professeurs du master, faisant partie de l'Université d'Angers et de celui d'Athènes, pour leur encouragement, leur bienveillance, leur soutien, leur compréhension et leur professionnalisme lors de cette formation.

Je ne pourrais pas omettre de remercier mes collègues de la promotion 2023-2024 qui m'ont tellement soutenue et encouragée et pour l'amitié desquels je suis reconnaissante : Tamar, Konstantinos, Gavriella, Antonis, Thanos, Eléa, Ilana, Léa et Florine. Je tiens à remercier spécialement mon amie Eléa qui m'a tellement soutenue lors de ce master et qui m'a beaucoup inspirée lors de notre stage commun à Athènes en constituant un exemple d'enseignante passionnée et douée.

Je voudrais enfin remercier mes parents et ma sœur qui sont à côté de moi, m'encouragent et me soutiennent toujours au niveau émotionnel, moral et matériel, mes amies : Eva, Katerina, Evangelia, Chryssa, Sofia, Irini et Eleni, qui m'accompagnent et me donnent courage dans tous les chapitres de ma vie, ainsi que mon compagnon, Aris, qui est toujours présent et qui soutient toutes mes démarches avec beaucoup d'encouragement et de patience.

Υπεύθυνη Δήλωση

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει (συμπεριλαμβανομένων και των πηγών από το διαδίκτυο), έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές.

Η δηλούσα

A handwritten signature in black ink, appearing to be the Greek name Βασιλεία Παπαγεωργίου. The signature is written in a cursive style with some overlapping lines.

Βασιλεία Παπαγεωργίου

Αθήνα, 18/8/2024

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Vasileia PAPAGEORGIU

déclare être pleinement consciente 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 :

A handwritten signature in black ink, appearing to be the name 'Vasileia Papageorgiou' written in a cursive style. The signature is contained within a light gray rectangular box.

Athènes, le 18/8/2024

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τον ρόλο της μεταγλωσσικής ικανότητας στην κατάκτηση/εκμάθηση των νέων ελληνικών. Αναλυτικότερα, μας ενδιαφέρει να παρατηρήσουμε με ποιον τρόπο χρησιμοποιούν αυτήν την ικανότητα ως στρατηγική γραπτής κατανόησης οι ενήλικες μαθητές των νέων ελληνικών. Προκειμένου να επιχειρήσουμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, σχεδιάσαμε μία εργασία γραπτής κατανόησης: Δώσαμε στους συμμετέχοντες στην έρευνά μας ένα γραπτό κείμενο, συνοδευόμενο από ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο, ερωτήσεις που τους παρακινούσαν να μετέλθουν μεταγλωσσικές στρατηγικές κατανόησης, καθώς και να τις περιγράψουν λεκτικά. Τόσο ο σχεδιασμός της εργασίας μας όσο και το σύνολο της δουλειάς μας έχουν επηρεαστεί από την προσέγγιση της αλληλοκατανόησης, μια προσέγγιση που ευνοεί τη χρήση της ικανότητας που μας ενδιαφέρει. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας μας επέτρεψε να εξετάσουμε σε βάθος ποιες μεταγλωσσικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στη διάρκεια της γραπτής κατανόησης, καθώς και να εντοπίσουμε ποιες από αυτές διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορέσαμε να προβούμε σε μια ιεράρχηση των επιμέρους ικανοτήτων της μεταγλωσσικής ικανότητας με βάση τη χρήση τους από τους μαθητές, αλλά και να παρατηρήσουμε ενδείξεις που υποδηλώνουν μια σχέση ανάμεσα σε μεταγλωσσική και διαγλωσσική ικανότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *μεταγλωσσική ικανότητα, αλληλοκατανόηση, ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, κατανόηση γραπτού λόγου, διαγλωσσική ικανότητα, υποθετική γραμματική*

Résumé

Ce mémoire de master tient à explorer le rôle de la compétence métalinguistique dans l'acquisition/apprentissage du grec moderne. Plus précisément, nous nous intéressons à observer de quelle façon les apprenants adultes de grec moderne emploient cette compétence en tant que stratégie de compréhension écrite. Afin que nous tentions à répondre à cette interrogation, nous avons planifié une tâche de compréhension écrite : nous avons fourni à nos sujets un texte écrit, accompagné d'une fiche contenant des questions sur le texte, questions qui les incitaient à mettre en place des stratégies de compréhension métalinguistiques ainsi que de les verbaliser. Autant la planification de notre tâche que la totalité de notre travail ont été influencées par l'approche de l'intercompréhension, une approche qui favorise la mise en œuvre de la compétence qui nous intéresse. L'analyse de nos données nous a rendu possible d'examiner en profondeur quelles stratégies métalinguistiques sont mises en œuvre par les apprenant.e.s lors de la compréhension écrite et de repérer celles qui jouent le rôle le plus indispensable. Dans ce contexte, nous avons pu hiérarchiser les métacapacités constituant la compétence métalinguistique en fonction de leur sollicitation par les apprenant.e.s, ainsi que d'observer des indices d'une relation entre les compétences métalinguistique et translinguistique.

Mots-clés : *compétence métalinguistique, intercompréhension, grec langue seconde/étrangère, compréhension écrite, compétence translinguistique, grammaire d'hypothèses*

Table des matières

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE.....	1
Introduction.....	12
Partie 1 - Fondements théoriques	15
1.1. L'approche de l'intercompréhension	15
1.1.1. L'origine et la définition de l'intercompréhension	15
1.1.2. L'intercompréhension en tant que notion scientifique en didactique des langues	17
1.1.3. Les langues apparentées et voisines dans ce cadre théorique.....	18
1.1.4. Le cas de la langue grecque	19
1.2. Le métalinguistique	20
1.2.1. La métacognition.....	20
1.2.2. La définition du métalinguistique	21
1.2.3. Le développement du métalinguistique.....	23
1.2.4. Le métalinguistique et les plurilingues.....	24
1.2.5. Conscience ou compétence métalinguistique ?	26
1.2.6. Les composantes de la compétence métalinguistique	26
1.2.7. Le rôle de la compétence métalinguistique dans l'approche de l'intercompréhension	27
Partie 2 – La recherche	30
2.1. Identité de la recherche	30
2.1.1. Objectifs et questions/hypothèses de la recherche	30
2.1.2. Type et outil de collecte de données	31
2.1.3. Public - Échantillon.....	34
2.1.4. Déroulement de la recherche	38
2.1.5. Difficultés – Contraintes.....	40
2.1.6. Outil d'analyse des données	42

2.2. Résultats	42
2.2.1. Capacité métasyntaxique	43
2.2.2. Capacité métalexicale/métamorphologique	47
2.2.3. Capacité métamorphologique	51
2.2.4. Capacité métasémantique	54
2.2.5. Capacité métatextuelle	56
2.2.6. Capacité métapragmatique.....	57
Partie 3 – Commentaire des résultats/Interprétation et propositions.....	58
3.1. Commentaire des résultats /Interprétation	58
3.1.1. Hiérarchisation des métacapacités sollicitées	58
3.1.2. Le repérage du verbe	63
3.1.3. La recherche de la structure SVO	64
3.1.4. La formulation d’hypothèses	66
3.1.5. La transformation de la compétence métalinguistique en compétence translinguistique	67
3.2. Vérification des hypothèses	69
3.3. Propositions didactiques	70
Conclusion	73
Bibliographie.....	76
Annexes	89
Annexe 1. La fiche avec le poème distribuée aux premier.e.s 3 candidat.e.s.....	90
Annexe 2. La fiche du poème avec le lexique supplémentaire distribuée aux autres candidat.e.s francophones	91
Annexe 3. La fiche du poème avec le lexique supplémentaire distribuée aux autres candidat.e.s anglophones	92
Annexe 4. La traduction du poème.....	93
Annexe 5. La première fiche expérimentale à compléter	94
Annexe 6. Réponses à la fiche expérimentale.....	98

Annexe 7. La fiche finale à compléter : version francophone	102
Annexe 8. La fiche finale à compléter : version anglophone.....	106
Annexe 9. Les réponses du premier candidat	110
Annexe 10. Les réponses de la seconde candidate.....	114
Annexe 11. Les réponses du troisième candidat	118
Annexe 12. Les réponses du quatrième candidat	122
Annexe 13. Les réponses du cinquième candidat	127
Annexe 14. Les réponses de la sixième candidate	131
Annexe 15. Les réponses de la septième candidate.....	135
Annexe 16. Les réponses de la huitième candidate.....	140
Annexe 17. Les réponses de tou.te.s les candidat.e.s transcrites.....	145
Annexe 18. Transcription des clarifications orales du cinquième candidat	161
Annexe 19. Transcription des clarifications orales de la sixième candidate	164
Annexe 20. Transcription des clarifications orales de la septième candidate.....	166
Annexe 21. Les hypothèses formulées par les candidat.e.s	170

Table des tableaux

Tableau 1. <i>Le profil des candidat.e.s.</i>	38
Tableau 2. <i>Les stratégies de compréhension métasyntaxiques mises en œuvre par les candidat.e.s.</i>	44
Tableau 3. <i>Les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux grecs modernes.</i>	47
Tableau 4. <i>Les hypothèses des candidat.e.s en exploitant leurs connaissances du grec ancien.</i>	48
Tableau 5. <i>Les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux français.</i>	50
Tableau 6. <i>Les stratégies métamorphologiques mises en œuvre par les candidat.e.s.</i>	51
Tableau 7. <i>Les stratégies métasémantiques mises en œuvre par les candidat.e.s.</i>	54
Tableau 8. <i>Les métacapacités que les apprenantes ont exploitées pour comprendre.</i>	58
Tableau 9. <i>Les réponses des candidat.e.s regroupées.</i>	160

Tableau 10. <i>Les hypothèses formulées par les sujets</i>	171
--	-----

Table des figures

Figure 1. <i>Graphème présentant les métacapacités mises en place par les candidat.e.s.</i>	59
Figure 2. <i>Image tirée par le manuel scolaire de Katsarou et al. (s.d., p. 106).</i>	90
Figure 3. <i>Image tirée par le manuel scolaire de Katsarou et al. (s.d., p. 106).</i>	91
Figure 4. <i>Image tirée par le manuel scolaire de Katsarou et al. (s.d., p. 106).</i>	92

Introduction

L'approche actionnelle et l'approche communicative sont devenues très populaires dans le champ de la didactique des langues. L'approche actionnelle, proposée par le Cadre Européen, insiste sur l'apprentissage des langues à travers la réalisation des tâches, c'est-à-dire à travers l'utilisation de la langue (Hilton, 2022), alors que l'approche communicative a mis l'accent sur les compétences communicatives également (De Carlo, 2015). Cette priorité de l'usage de la langue a dévalorisé le savoir métalinguistique, ce qui a été associé à un débat restant toujours ouvert par rapport à la présence des explications grammaticales et à l'enseignement explicite dans la classe (ibid.).

Néanmoins, la suffisance de la réalisation des tâches et de l'utilisation communicative d'une langue pour l'apprendre est remise en doute (Hilton, 2022). Cela dérive du fait que la métacognition dispose d'un rôle indispensable dans le processus de l'acquisition/apprentissage des langues (Jessner, 2008 ; Raoufi *et al.*, 2014 ; Vold, 2018 ; Bessy et Knouse, 2020). La compétence d'analyser la langue et de réfléchir sur elle, c'est-à-dire la compétence métalinguistique, fait partie de la métacognition (De Flaviis, 2024) et est également importante. De nombreux chercheurs ont constaté sa relation avec le processus de l'acquisition/apprentissage des langues (Gombert, 1990 ; Gombert, 1996 ; De Carlo, 2015 ; Krimpogianni et Castagne, 2016 ; Krimpogianni, 2019 ; Bessy et Knouse, 2020 ; Ke *et al.*, 2023 ; El Euch et Fréchette, 2024), surtout en ce qui concerne les apprenants plurilingues (Jessner, 2006 ; Jessner, 2008 ; Jessner, 2014 ; Jessner *et al.*, 2016 ; Evenou, 2015 ; Finkbeiner et White, 2017 ; Bélia, 2018). La compétence métalinguistique est tellement indispensable que certains chercheurs proposent même l'enseignement explicite des stratégies métalinguistiques (Bessy et Knouse, 2020). D'autres proposent l'emploi de rétroactions métalinguistiques correctives, fournies par l'enseignant (Iakovou *et al.*, 2016) ou dans le cadre d'une interaction entre les apprenants (El Euch et Fréchette, 2024).

Avec la présente recherche nous souhaitons contribuer à ce domaine de recherche se focalisant sur la compétence métalinguistique, en approfondissant le rôle de cette dernière dans l'acquisition/apprentissage des langues. Dans ce cadre, vu le rôle central de cette compétence dans l'approche de l'intercompréhension, nous avons jugé qu'il serait approprié de profiter de certains principes de cette approche dans notre étude.

Plus précisément, l'intercompréhension inclut la réalisation d'observations métalinguistiques profondes (Bonvino, 2015) et le développement de stratégies métalinguistiques (De Carlo, 2015), ce qui nous a amenée à penser qu'elle pourrait beaucoup contribuer à notre recherche. Étant donné qu'elle s'est focalisée essentiellement mais non exclusivement sur la compréhension écrite (Caddéo et Jamet 2013, p. 100), nous avons choisi de nous focaliser sur la compréhension écrite également.

Il faut ajouter que l'adoption de l'approche intercompréhensive comme cadre théorique principal a une importance supplémentaire: la compétence métalinguistique est souvent considérée comme une notion qui n'a pas de place en dehors de l'approche traditionnelle. Sans que nous disions que les connaissances grammaticales traditionnelles ne soient pas importantes, l'approche de l'intercompréhension nous permet de concevoir **la manifestation de la compétence métalinguistique sous un prisme heuristique, détachée de l'approche traditionnelle.**

La langue qui nous intéresse en tant que langue-cible est la langue grecque. D'ailleurs, nous avons constaté une lacune quant à des études sur la compétence métalinguistique dans l'enseignement du grec moderne, ce qui nous a encore plus motivée d'approfondir cette question.

En prenant compte de tout cela, nous tenons à répondre à l'interrogation suivante : « Comment les apprenants allophones emploient la compétence métalinguistique pour comprendre le grec moderne ? ». Il s'agit d'une question qui conduit à des sous-questions : Quelles métacapacités composant la compétence métalinguistique sont employées le plus souvent lors de la compréhension écrite ? La compétence métalinguistique favorise-t-elle l'exploitation d'autres langues du répertoire langagier comme langues-ponts lors de la compréhension écrite ?

Afin de tenter à répondre à ces questionnements, nous avons divisé ce travail en trois parties. Dans la première partie, nous présentons les fondements théoriques de notre recherche : nous définissons et approfondissons les notions-clés de celle-ci, c'est-à-dire l'approche de l'intercompréhension et le métalinguistique. La deuxième partie permet, d'un côté, la description de l'identité de cette recherche (ses objectifs, les outils employés, l'échantillon, le déroulement de notre démarche et les difficultés que

nous avons affrontées) et, de l'autre côté, elle permet l'analyse de nos résultats. La troisième partie nous donne l'occasion d'interpréter ces résultats, de vérifier nos hypothèses et d'avancer des propositions didactiques. Finalement, nous aboutissons à des conclusions dérivant de la totalité de notre travail.

Partie 1 - Fondements théoriques

Avant de commencer à présenter l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire, il est nécessaire de présenter les notions-clés qui ont constitué ses fondements théoriques, ainsi que la relation entre celles-ci. Par conséquent, dans un premier temps, nous commençons par la présentation du concept de l'intercompréhension et, dans un second temps, nous approfondissons le concept du métalinguistique.

1.1. L'approche de l'intercompréhension

Vu la place centrale de l'approche intercomprensive dans notre recherche, nous jugeons qu'il est nécessaire d'analyser cette approche avant de commencer à décrire la recherche. Pour cette raison, nous présentons, d'abord, l'évolution de celle-ci, de simple moyen de communication entre personnes parlant des langues différentes à une approche didactique dans le domaine de la didactique des langues. Ensuite, nous examinons le parcours de cette approche didactique : son application à des langues apparentées, au départ, et son application à des langues ne faisant pas partie de la même famille, par la suite. Nous examinons aussi le cas du grec, considéré comme langue isolée d'un point de vue linguistique, et ses perspectives d'exploitation dans le cadre de l'intercompréhension.

1.1.1. L'origine et la définition de l'intercompréhension

L'intercompréhension constitue une pratique très ancienne employée par des personnes venant des régions géographiques différentes et souhaitant communiquer (Evenou, 2015). D'après Castagne (2006, p.1), elle « a existé de tout temps ». Il note que cette pratique a été observée très tôt dans les ports européens du sud entre personnes parlant des langues de la même famille. Il ajoute que récemment elle a été employée par des personnes exerçant des métiers du bâtiment et que, dans les pays scandinaves, il s'agit d'un moyen de communiquer très populaire ayant connu une longue histoire. Bonvino (2015, p. 31) souligne aussi que cette pratique est très

étendue, employée par des milliards de personnes qui contactent des locuteurs de langues, surtout quand il s'agit de langues similaires ou apparentées à la leur¹.

Par le terme *intercompréhension* nous entendons la capacité de comprendre des langues sans les avoir nécessairement apprises, en se basant sur les savoirs et les compétences précédentes de l'apprenant et en utilisant les langues apparentées comme des langues-ponts vers la langue-cible² (Strasser et Reissner, 2022, p. 41). Plus précisément, il s'agit d'une « forme d'intercommunication asymétrique, opérationnelle, non médiatisée » (Castagne, 2016, p. 47) pendant laquelle on emploie deux codes linguistiques différents. Les personnes qui participent à cet échange peuvent comprendre la langue des autres et s'exprimer dans la langue ou les langues qu'ils connaissent (Bonvino, 2015, p. 30 ; Doyé, 2005, p. 7, cité dans Krimpogianni et Castagne, 2016, p. 467). Cette forme de communication peut être efficace même dans le cas où les interlocuteurs connaissent la langue de l'autre (Krimpogianni et Castagne, 2016).

Strasser et Reissner (2022, p. 44) parlent de la compétence de l'intercompréhension, une compétence intégrée, complexe et dynamique constituée de plusieurs dimensions³ : la dimension (inter)linguistique, la dimension sociopragmatique, la dimension interculturelle, la dimension non-verbale, la méta-dimension (incluant des compétences métacognitives et métalinguistiques), la dimension inter-/intra personnelle et la dimension stratégique.

Les phénomènes lors desquels nous constatons cette compétence complexe se qualifient de « graduels » par Blanche-Benveniste (2005, p. 17) : ils peuvent se prospérer ou se limiter en fonction du cadre socioculturel des interlocuteurs.

¹ Notre traduction de : « is a widespread practice for millions of speakers who regularly come into contact with speakers of other languages, especially similar or related ones ».

² Notre traduction de : « the capacity of understanding (related) languages without necessarily having learned them, based on the learner's previous knowledge and skills, using the cognate language(s) as bridge(s) to the target language(s) ».

³ Notre traduction de : « an integrated, complex and dynamic competence that includes several dimensions ».

La pratique en question est connue par les termes « compréhension mutuelle », « multilinguisme réceptif » et « Lingua Receptiva » (Ten Thije, 2014, p. 125, cité dans Krimpogianni et Castagne, 2016, p. 467).

1.1.2. L'intercompréhension en tant que notion scientifique en didactique des langues

Les études sur l'intercompréhension se focalisent sur le phénomène spontané décrit ci-dessus et tiennent à décrire en détail les processus de la compréhension, pour proposer des modèles opérationnels. Leur but est de lancer des interventions didactiques renforçant les compétences de compréhension, ainsi que la capacité d'interagir dans le contexte de l'intercompréhension⁴ (Bonvino, 2015, p. 31 ; Bonvino *et al.*, 2018, p. 2).

En tant qu'approche didactique l'approche de l'intercompréhension fait partie des **approches plurielles** (Candelier, 2009, p. 5) et favorise le multilinguisme et le plurilinguisme⁵ (Krimpogianni et Castagne, 2016 ; Bonvino, 2015 ; Bonvino *et al.*, 2018).

En ce qui concerne les compétences visées, il faut préciser qu'elle met l'accent sur la compétence de compréhension (Bonvino, 2015 ; Bonvino *et al.*, 2018) et qu'elle se base sur la notion de la compétence partielle, c'est-à-dire la possibilité de séparer les diverses habiletés linguistiques en isolant, par exemple, les compétences de la compréhension orale et écrite⁶ (Bonvino *et al.* 2018, p. 4 ; Bonvino, 2015).

La réflexion sur la langue, ainsi que le développement du savoir et des stratégies métacognitives jouent un rôle indispensable dans la pratique de l'intercompréhension

⁴Notre traduction de : « attempt to make a detailed description of the comprehension processes, with the aim of proposing operational models in order to carry out instructional interventions, which should increase not only comprehension skills but also the ability to interact in IC ».

⁵ D'habitude le terme *multilingue* est employé pour le niveau social, alors que le terme *plurilingue* est utilisé pour le niveau individuel (Tremblay, 2015, p. 42). Pourtant, nous pouvons parler d'une « société plurilingue » pour désigner une société qui se constitue « d'individus parlant plusieurs langues et les mêmes langues », alors que le terme « société multilingue » renvoie à une société « composée d'individus monolingues et parlant tous des langues différentes » (ibid.).

⁶ Notre traduction de : « the possibility of separating various linguistic abilities by isolating, for example, the written and oral comprehension skills ».

(Bonvino, 2015 ; Bonvino *et al.*, 2018), vu qu'elle s'appuie sur le transfert d'une langue connue à la langue-cible (Anastassiadis-Symeonydis, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005 ; Blanche-Benveniste, 2004 ; Bonvino *et al.*, 2018 ; Bonvino, 2015) (voir le chapitre 1.2.7.). Les apprenants réalisent ce transfert d'une langue à l'autre à travers des **langues-ponts**, une autre notion-clé dans le domaine de l'intercompréhension. Le choix d'une langue-pont dépend de la proximité entre les langues du répertoire langagier de l'apprenant et la langue-cible, des langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant, des idées de l'apprenant sur les langues et de l'apprentissage des langues (Meissner, 2011b).

1.1.3. Les langues apparentées et voisines dans ce cadre théorique

Nous avons déjà mentionné que l'intercompréhension se base sur le transfert et l'exploitation de l'interférence positive. Il est important alors de profiter des affinités et des similarités entre les langues dans le cadre du développement des compétences de compréhension (Bonvino, 2015). Par conséquent, la parenté entre la langue déjà connue et la langue-cible facilite la procédure de l'intercompréhension (Evenou, 2015).

Pour cette raison, en révisant les projets lancés sur l'intercompréhension (Castagne, 2006) nous pouvons constater qu'ils concernent tous des langues de la même famille. Les projets *EuRom4*, *Galanet* et *Galatea* ont inclus le français, l'espagnol, le portugais et l'italien. Les projets *Itinéraires romans* et *Euromania* ont ajouté le roumain et le catalan ou le roumain et l'occitan respectivement en restant toujours dans la famille des langues romanes. *IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online)* s'est focalisée sur des langues de la famille germanique : allemand, anglais, danois, islandais, néerlandais, norvégien et suédois. *Eurocom* a été divisé en deux équipes : l'équipe *EuroComRom* travaillant sur six langues romanes et l'équipe *EuroComGerm* travaillant sur quatre langues germaniques : anglais, néerlandais danois et suédois.

Le projet *ICE (InterCompréhension Européenne)* a travaillé avec des langues de la famille romane et de la famille germanique aussi. Néanmoins, cette fois-là, il s'agit d'un projet qui a prévu, d'un côté, la compréhension de l'espagnol, du français, de l'italien, du portugais et du roumain pour des locuteurs de langues romanes et la

compréhension de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais (langues germaniques) pour des locuteurs francophones.

Nous constatons alors une tentative d'intercompréhension entre des langues non apparentées. Pourtant, le français comme langue connue et ces trois langues germaniques comme langues-cibles ne sont pas choisis par hasard. Castagne (2016) explique qu'il s'agit de langues non apparentées, mais voisines. Le même chercheur explique que les similarités entre les langues peuvent résulter des « liens de parenté » ou d'une « interaction constante dans le cadre de contacts de proximité géographique forts » (id., p. 48). Il est intéressant de mentionner que Castagne (2008) a approfondi sur le cas particulier des similarités entre le français et l'anglais. Ces deux langues, même si elles appartiennent à des familles différentes, ont des similitudes dues à des raisons de proximité géographique.

Evenou (2015, p. 77) va plus loin en soulignant que la compétence métalinguistique développée dans le cadre de l'intercompréhension peut servir à l'apprenant tout au long de sa vie « pour s'initier à des langues plus éloignées ». Moustaki (2007, p. 84) explique également qu'à travers la pratique du transfert des connaissances les apprenants peuvent comprendre avec peu de difficulté « au moins, toutes les langues appartenant à la même famille linguistique et, au plus, n'importe quelle langue étrangère ».

1.1.4. Le cas de la langue grecque

Le grec constitue une langue génétiquement isolée. Pourtant, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de possibilités d'intercompréhension avec cette langue (Delveroudi et Moustaki, 2007). D'abord, même si le grec ne fait pas partie d'une famille linguistique, il fait partie de la famille indoeuropéenne et a interagi avec certaines langues dans le passé : le latin, le turc, l'italien, le français et l'anglais (Delveroudi et Moustaki, 2007, p. 173). Meissner *et al.* (2003, p. 39) ont insisté aussi sur l'existence de traits partagés entre les langues indoeuropéennes, dus à « une histoire culturelle partiellement commune », y inclu « l'héritage gréco-romain ».

Nous avons déjà parlé des similitudes entre les langues voisines (voir le chapitre 1.1.3.). Le grec ne constitue pas une exception : il partage des similarités avec toutes

les langues de la région géographique que l'on appelle les Balkans (Delveroudi et Moustaki, 2007, p. 173 ; Varvounis et Kougoulos, 2022).

De surcroît, il y a d'autres éléments facilitant la compréhension, comme les emprunts de la langue indoeuropéenne au grec ancien et vice-versa, l'emploi de certaines lettres de l'alphabet grec en tant que symboles scientifiques, le vocabulaire de l'anglo-américain emprunté au grec, la transparence de certains suffixes ou la transparence de certains composants dans les mots composés (Delveroudi et Moustaki, 2007). En ce qui concerne les emprunts, Meissner *et al.* (2003, p. 42) présentent certaines catégories de mots internationaux d'origine latine ou / et grecque : les « cultismes », les « scientismes », les « semi-scientismes ». De plus, ils n'omettent pas de mentionner les « exotismes » et les mots qui représentent des inventions de la vie moderne et existent dans toutes les langues (*id.*, pp. 42-43). Par rapport aux suffixes et préfixes, ils soulignent aussi leur importance.

1.2. Le métalinguistique

Une fois que nous avons rendu clair le contexte et les caractéristiques de l'approche de l'intercompréhension, ainsi que ses perspectives par rapport au grec moderne, il est également important de présenter la notion de la compétence métalinguistique, vu son rôle crucial dans cette étude. Comme la conscience métalinguistique fait partie de la métacognition (De Flaviis, 2024), nous commençons par une courte présentation de cette notion. Ensuite, nous nous occupons de la définition du métalinguistique dans la littérature sans omettre d'aborder la perception différente de cette notion par la linguistique et la psycholinguistique cognitive. Après avoir défini le métalinguistique, nous décrivons le processus de son développement, pour mieux comprendre sa nature, et abordons sa relation avec le phénomène du plurilinguisme. Après, nous justifions l'emploi du terme « compétence métalinguistique » dans notre recherche et nous présentons les composantes de cette compétence. Finalement, nous examinons la place de la compétence métalinguistique dans l'approche de l'intercompréhension.

1.2.1. La métacognition

Flavell (1976, p. 232) est la première personne à introduire le concept de la métacognition, ce qu'il a défini comme la connaissance d'une personne concernant ses

propres processus et produits cognitifs ou tout ce qui se lie à ceux-ci⁷. Dans les travaux qui ont suivi (1979), il propose une nouvelle définition : l'information et la conscience des personnes par rapport à leur propre cognition⁸. En explorant l'ensemble de la littérature, les définitions de la métacognition sont nombreuses, mais nous constatons un élément commun entre elles : elles concernent toutes la conscience et la gestion des processus d'apprentissage (Raoufi *et al.*, 2014).

Par conséquent, la métacognition est constituée de deux composants : la conscience métacognitive et les stratégies métacognitives (*ibid.*). La première correspond à la connaissance de l'apprenant par rapport à son propre apprentissage⁹ (*id.*, p. 37), alors que la seconde concerne la gestion de son apprentissage, ce qui inclut le choix des stratégies les plus utiles pour une tâche particulière, la planification, le monitoring, la régulation et l'évaluation de l'apprentissage¹⁰ (Schraw *et al.*, 2006, cité dans *ibid.*). De plus, les émotions constituent également une composante considérable de la métacognition (Haukås, 2018).

Selon les travaux scientifiques, la métacognition contribue extrêmement au succès lors de l'apprentissage d'une langue (Jessner, 2008 ; Raoufi *et al.*, 2014 ; Vold, 2018 ; Bessy et Knouse, 2020). Plus précisément, les apprenants disposant des stratégies métacognitives sont capables d'employer les stratégies les plus appropriées pour accomplir une tâche, ce qui leur permet de l'accomplir effectivement (Raoufi *et al.*, 2014). C'est pour cette raison que Bessy et Knouse (2020) proposent l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et métalinguistiques.

1.2.2. La définition du métalinguistique

Afin de définir la notion de métalinguistique, il est nécessaire de souligner que celle-ci est perçue différemment par les linguistes et les psycholinguistes cognitivistes (Gombert 1990 ; 1996). Pour les premiers, cet adjectif se lie indissolublement au

⁷ Notre traduction de : « one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them ».

⁸ Notre traduction de : « individuals' information and awareness about their own cognition ».

⁹ Notre traduction de : « learners' knowledge about their learning ».

¹⁰ Notre traduction de : « selecting the most useful strategies for a particular task; planning, monitoring, regulation and evaluation of learning ».

substantif « métalangue » et est employé pour décrire « les utilisations de la langue pour référer à elle-même » (Gombert 1996, p. 1). Les psycholinguistes cognitivistes, au contraire, considèrent les activités métalinguistiques comme un sous-domaine de la métacognition qui se lie au langage et à son utilisation. Plus précisément, il concerne « les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » (ibid.). Dans la présente étude, nous abordons **le métalinguistique sous le prisme de la psycholinguistique cognitive**.

Dans la littérature, nous repérons plusieurs définitions concernant le métalinguistique, mais nous ne pouvons qu'en présenter certaines : Selon Benveniste, la faculté métalinguistique est liée à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (1974, cité dans Gombert, 1996, p. 2). Dans le CARAP (Candelier, 2009, p. 66), il est souligné que les savoirs métalinguistiques explicites sont « le fruit de l'observation et de l'analyse plus ou moins consciente de certains traits formels du langage ». D'après Jessner (2008, p. 277 ; 2014, p. 176), la conscience métalinguistique est la capacité de se focaliser sur la forme et d'alterner son attention entre la forme et le sens¹¹. Il ajoute que les personnes qui sont conscientes au niveau métalinguistique sont capables de catégoriser des mots en parties du discours, de changer leur centre d'intérêt entre forme, fonction et sens et d'expliquer pourquoi un mot a une fonction particulière¹². Sifakis (2023) explique que, dans la didactique des langues, nous associons la notion de la conscience métalinguistique à la connaissance explicite, articulée ou déclarative de l'apprenant concernant les caractéristiques syntaxiques, lexicales, phonologiques et pragmatiques de la langue-cible¹³. El Euch (2010, p. 17, cité dans El Euch et Fréchette, 2024, p. 94) définit la conscience métalinguistique comme « l'habileté à réfléchir sur la langue et à

¹¹ Notre traduction de : « the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning ».

¹² Notre traduction de : « able to categorize words into parts of speech; switch focus between form, function, and meaning; and explain why a word has a particular function ».

¹³ Notre traduction de : « with learners' explicit, articulated or declarative knowledge about the syntactic, morphological, lexical, phonological, and pragmatic features of the second language ».

manipuler ses composantes », ce qui rend la langue « plus qu'un outil de communication ». Dans ce cadre, « elle permet aux apprenants de découvrir les composantes langagières de la langue pour ainsi mieux la comprendre et mieux l'utiliser » (El Euch et Fréchette, 2024, p. 94).

Toutes les définitions présentées ci-dessus ont des points communs : ils désignent l'observation et l'analyse conscientes de la langue, la réflexion sur la langue, ainsi qu'une **attitude active et exploratrice envers la langue**. Ce qui se différencie chez certaines définitions c'est les niveaux linguistiques abordés : la définition de Candelier (2009) se focalise plutôt sur le niveau de la morphologie (« traits formels »). La définition de Jessner (2008) inclut les niveaux de la morphologie (« forme »), de la syntaxe (« fonction ») et de la sémantique (« sens »). La définition de Sifakis (2023) inclut le niveau syntaxique, le niveau lexical (qui correspond peut-être à la morphologie), le niveau phonologique et le niveau pragmatique.

1.2.3. Le développement du métalinguistique

Pour mieux comprendre la nature du métalinguistique, il est utile d'expliquer le processus de son développement. Cela nous aide également à mieux comprendre la différence entre le métalinguistique et l'épilinguistique. D'après Krimpogianni (2019, p. 403), le premier désigne une « réflexion délibérée », alors que le seconde désigne une « réflexion non délibérée ». Ainsi, le développement de la conscience métalinguistique commence par un niveau épilinguistique. Selon Dekeyser (2007, cité dans Véronique, 2019, p. 3), la conscience métalinguistique se constitue de trois couches au total : le « niveau épilinguistique », le « niveau de la connaissance explicite » et le « niveau de la verbalisation métalinguistique ». Gombert (1996, pp. 6-8), de son côté, place les habiletés épilinguistiques dans la deuxième phase du développement métalinguistique en proposant un modèle d'acquisition plus complexe. Il parle de « quatre phases successives » : a. « l'acquisition des premières habiletés linguistiques », b. « l'acquisition des habiletés épilinguistiques », c. « l'acquisition de la maîtrise métalinguistique » et d. « l'automatisation des comportements métalinguistiques ».

Plus précisément, lors de la première phase, les enfants développent leurs premières « habiletés de manipulation du langage » (id., p. 6) en suivant le modèle des adultes.

Quand les modèles fournis par les adultes deviennent plus complexes, ce système d'organisation des savoirs linguistiques en mémoire ne suffit plus et doit être remplacé par « des organisations plus systémiques » (id., p. 7). Pour cette raison, les savoirs linguistiques implicites de la première phase s'organisent de nouveau en fonction « des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées » (ibid.), ce qui constitue la deuxième phase. Les savoirs épilinguistiques contrôlent le comportement linguistique de l'enfant, mais ce dernier n'est pas conscient des règles qu'il applique. La troisième phase lui permet de conscientiser ses actions linguistiques, mais cette fois-là, cela n'arrive pas automatiquement. Il prend conscience de certains de ses comportements linguistiques grâce à la réalisation des tâches linguistiques demandées. **La nécessité de maîtriser l'écrit constitue le facteur le plus essentiel qui l'invite à maîtriser le métalinguistique.** Finalement, à travers la fréquente répétition des actions métalinguistiques, **les savoirs métalinguistiques deviennent automatiques, vu que la dimension *méta* exige beaucoup d'investissement attentionnel.**

Cette dernière phase est assez intéressante, vu que le débat sur la grammaire et la compétence métalinguistique s'est focalisé sur la possibilité de transformer le savoir explicite d'une langue à un savoir procédural¹⁴ (Bolvino, 2015, p. 42). **La distinction entre enseignement explicite et implicite est liée à la question du développement métalinguistique** (Ellis, 2005, cité dans Jessner, 2014, p. 176). Il est utile d'expliquer que les connaissances explicites sont des connaissances conscientes, alors que les connaissances implicites sont des connaissances non-conscientes (Véronique, 2019).

1.2.4. Le métalinguistique et les plurilingues

Comme tou.te.s les candidat.e.s de notre recherche parlent au moins trois langues, il est utile de présenter la relation entre la réflexion métalinguistique et le plurilinguisme.

Cette relation est assez abordée dans la littérature. De Carlo (2015, p. 97) constate que dans les études sur les apprenants plurilingues « la conscience de la langue comme

¹⁴ Notre traduction de : « the debate on grammar and metalinguistic competence has been focused on the possibility of transforming explicit knowledge of a language into procedural knowledge ».

système et moyen de communication » fait partie des stratégies les plus fréquentes des apprenants. Jessner (2014) souligne également que **la conscience métalinguistique constitue un des facteurs les plus importants quant à l'apprentissage des langues** et surtout quant à l'apprentissage d'une troisième langue. Plus précisément, Herdina et Jessner (2002, cité dans Jessner, 2014) ont proposé le modèle Dynamique de Multilinguisme, selon lequel, le système plurilingue est dynamique et adaptatif, c'est-à-dire, il se modifie en fonction des besoins communicatifs de l'individu (Jessner, 2008 ; 2014). Dans le cadre de ce modèle, Jessner (2008 ; 2014) souligne que le métasystème développé chez les trilingues se différencie de celui développé chez les bilingues. Dans le cas de ces derniers, le métasystème se base sur l'acquisition de la L1, alors que, dans le cas des premiers, le métasystème se base sur une norme bilingue. Nous constatons, alors, que la conscience métalinguistique des plurilingues est plus complexe que celle des bilingues. Les interactions entre les systèmes linguistiques différents permettent un niveau élevé de conscience métalinguistique chez les plurilingues, ce qui résulte à ce que Jessner (2008 ; 2014) et Jessner *et al.* (2016) appellent « conscience plurilingue » (multilingual awareness).

Jessner (2014 ; Jessner *et al.*, 2016) décrit à plusieurs reprises, dans ses travaux, **l'évolution de la conscience métalinguistique en conscience translinguistique (cross-linguistic awareness) et finalement en conscience plurilingue (multilingual awareness)** chez les apprenants plurilingues. Pourtant, il ne s'agit pas de « trois phases distinctes se manifestant l'une après l'autre » : ces trois consciences coexistent et interagissent quand l'individu analyse la langue (Krimpogianni, 2019, p. 21). Quant à la conscience translinguistique, Jessner (2006, p. 116) la définit comme **conscience des liens entre les systèmes linguistiques de l'apprenant**, exprimée tacitement ou explicitement lors de la production et l'usage de la langue¹⁵.

Pour les raisons expliquées ci-dessus, Finkbeiner et White (2017) soulignent que, même si, au début, le mouvement de la conscience métalinguistique et celui du plurilinguisme ont été développés séparément, les deux champs scientifiques en question sont devenus interdépendants finalement.

¹⁵ Notre traduction de : « awareness of the links between their language systems expressed tacitly and explicitly during language production and use ».

1.2.5. Conscience ou compétence métalinguistique ?

Afin de décrire la réflexion métalinguistique, les chercheurs emploient surtout le terme « conscience métalinguistique » (De Carlo, 2015 ; Krimpogianni et Castagne, 2016 ; Véronique, 2019 ; Krimpogianni, 2019 ; Krimpogianni et Moustaki, 2021 ; El Euch et Fréchette, 2024) ou « metalinguistic awareness » (Jessner, 2014 ; Jessner *et al.*, 2016, Ke *et al.*, 2023). Pourtant, dans le cadre de la didactique des langues, il semblerait approprié d'employer le terme « compétence » pour nous référer à ce que nous tenons à cultiver et évaluer chez les apprenants (Krimpogianni, 2019, p. 65).

En outre, ce terme semble avoir des nuances supplémentaires. D'après Arseneau (2016, p. 44, cité dans Arseneau et Lefrançois, 2019, p. 52), **la compétence métalinguistique « s'actualise par la réflexion consciente et l'action délibérée sur le langage »**. Le concept de l'action est important dans cette étude, étant donné que lors de notre recherche nous nous intéressons aux stratégies que les apprenants utilisent pour comprendre. En d'autres termes, nous avons voulu observer comment ils **agissent** dans le but de trouver des solutions à leurs problèmes de compréhension. Pour ces raisons, dans la présente recherche, nous préférons adopter le terme « **compétence métalinguistique** » au lieu du terme « conscience métalinguistique ».

1.2.6. Les composantes de la compétence métalinguistique

En révisant le chapitre 1.2.2. il devient clair que les différences entre les définitions du métalinguistique proposées, concernant les niveaux linguistiques pris en compte, ont une obscurité sur les composantes de la compétence métalinguistique, composantes qui semblent se différencier chez chaque chercheur.

Malgré cela, dans notre recherche, nous avons décidé d'adopter la typologie proposée par Gombert (1990) qui semble être la plus minutieuse. Selon cette typologie, la compétence métalinguistique se constitue de six métacapacités différentes, chacune desquelles correspond à un niveau linguistique différent : La « capacité métasyntaxique », la « capacité métasémantique », la « capacité métalexicale », la « capacité métaphonologique », la « capacité métatextuelle » et la « capacité métapragmatique ».

La « capacité métasyntaxique » est l'habileté de l'apprenant à réfléchir sur les questions syntaxiques de la langue (Gombert, 1990, p. 59).

La « capacité métasémantique » constitue la capacité de l'apprenant à « manipuler les mots ou les éléments signifiants supérieurs au mot sans que les signifiés correspondants se trouvent automatiquement affectés » (id., p. 87).

La « capacité métalexicale » permet d'« isoler le mot et [de] l'identifier comme étant un élément du lexique » (ibid.).

La « capacité métaphonologique » désigne l'habileté de réfléchir délibérément sur les segments et les phonèmes, ainsi que de les manipuler (id., p. 29).

La « capacité métatextuelle » renvoie à la capacité de « contrôler délibérément l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges » (id., p. 157).

Pour finir, la « capacité métapragmatique » permet de réfléchir sur les usages du discours, ainsi que de les gérer (id., p. 123).

1.2.7. Le rôle de la compétence métalinguistique dans l'approche de l'intercompréhension

Nous avons déjà expliqué que, dans le cadre de l'intercompréhension, les apprenants se basent sur l'exploitation de leurs savoirs précédents (1.1.2.), en employant des langues-ponts. Les apprenants transfèrent des connaissances dont ils disposent déjà, d'une ou plusieurs langues à la langue-cible (Tyvaert, 2004 ; Wotjak, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005 ; Moustaki, 2007 ; Meissner, 2011b ; Bonvino, 2015 ; De Carlo, 2015 ; Evenou, 2015 ; Bélia, 2018 ; Bonvino *et al.*, 2018). La transversabilité de l'apprentissage constitue un des principes de l'intercompréhension, d'après Bonvino (2015), alors que Meissner (2011a, p. 147) est d'accord avec la description de l'intercompréhension comme une « didactique transférentielle ». L'adjectif « transférentielle » renvoie à la conscience translinguistique (Jessner, 2006, p. 116), ce qui présuppose la compétence métalinguistique, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 1.2.4. Les stratégies permettant aux apprenants l'exploitation des savoirs et des compétences précédentes sont liées à l'analogie, à l'approximation, à

l'association, au transfert, à l'inférence et au savoir métalinguistique (Bonvino *et al.*, 2018).

Ces stratégies sont employées lors des démarches de comparaison entre les langues. Selon De Carlo (2015, p. 102), les activités verbales employées le plus souvent sont : « la comparaison et la traduction interlinguistique, l'expansion des éléments linguistiques, la reformulation, la description du fonctionnement des langues, la confirmation ou la correction des énoncés ». Il est clair qu'il s'agit d'activités qui exigent une compétence métalinguistique bien développée. Ainsi, l'intercompréhension est liée à la réalisation d'observations métalinguistiques profondes (Bonvino, 2015) et au développement de stratégies métalinguistiques (De Carlo, 2015).

Krimpogianni (2019, p. 384) rend le fonctionnement des processus décrits ci-dessus très clair en parlant d'une observation de « la transformation de la conscience métalinguistique des apprenants en conscience translinguistique à travers la démarche comparative des langues ».

Le métalinguistique dispose d'un rôle central dans le concept de « la grammaire d'hypothèses » aussi. Il s'agit d'une notion-clé de l'approche de l'intercompréhension (Meissner, 2011a, p. 145) qui désigne l'enseignement de la grammaire seulement quand les apprenants la demandent et à travers la confirmation ou le rejet des hypothèses qu'ils formulent sur la langue-cible (Moustaki, 2007). À partir de cette notion, Beacco *et al.* (2016, p. 46) proposent des **exercices de conceptualisation visant à rendre les apprenants conscients de leur perception métalinguistique.**

Il vaut bien préciser que la présence forte du métalinguistique dans l'approche intercompréhensive n'implique pas l'emploi d'une métalangue complexe. Au contraire, nous constatons que **les chercheurs travaillant sur des projets d'intercompréhension ont essayé de limiter l'usage de la métalangue**¹⁶ (Blanche-Benveniste, 2002 ; 2004). Pourtant, une culture métalinguistique peut faciliter les

¹⁶ Lors des aménagements syntaxiques, par exemple, ils ont limité la métalangue à des étiquettes connus par tous comme *sujet*, *verbe* et *objet*.

tentatives des apprenants (Castellotti et Moore, 2005). En observant des enseignantes de grec moderne, Iakovou (2020, p. 22) a constaté certaines techniques avec lesquelles les enseignants replacent l'emploi de la métalangue : l'emploi d'une terminologie métalinguistique simplifiée : p.ex. le mot « group » au lieu du terme « conjugaison », la description et la présentation de la grammaire, des mots et des expressions de type formule.

Ayant présenté les notions-clés qui constituent les fondements théoriques de notre recherche, nous pouvons maintenant passer à la seconde partie qui nous permettra de présenter les aspects méthodologiques de celle-ci, ainsi que nos résultats.

Partie 2 – La recherche

Avec la présente partie nous tenons, dans un premier lieu, à présenter les aspects méthodologiques de notre recherche. Dans ce but, nous commençons par la précision de nos objectifs, ainsi que de nos questions de recherche et hypothèses de départ. Ensuite, nous abordons le type de notre recherche et présentons les outils que nous avons conçus pour collecter nos données. Après, nous analysons les caractéristiques de notre public et nous expliquons comment notre recherche a été déroulée. À la fin, nous réfléchissons sur les contraintes de notre étude et présentons l’outil d’analyse de nos données. Dans un second lieu, après avoir présenté l’identité de notre recherche, nous expliquons en fonction de quels critères nous avons catégorisé nos données en thématiques et passons à l’analyse de nos données.

2.1. Identité de la recherche

2.1.1. *Objectifs et questions/hypothèses de la recherche*

La présente recherche ambitionne de contribuer à l’exploration de la place de la compétence métalinguistique dans le processus de l’acquisition/apprentissage des langues. Nous avons jugé que l’approche intercompréhensive pourrait faciliter cette démarche, étant donné qu’elle est indissolublement liée à la compétence qui nous intéresse (voir le chapitre 1.2.7.). Vu ce cadre théorique, nous avons décidé de nous focaliser à la compétence de la compréhension écrite.

Dans ce contexte, nous avons construit notre recherche autour de la question : « comment les apprenants allophones emploient la compétence métalinguistique pour comprendre le grec moderne ? ». Cette question nous a conduite, à son tour, à deux sous-questions :

- A. Quelles métacapacités composant la compétence métalinguistique sont employées le plus souvent lors de la compréhension écrite ?
- B. La compétence métalinguistique favorise-t-elle l’exploitation d’autres langues du répertoire langagier comme langues-ponts lors de la compréhension écrite?

La recherche de réponses à ces interrogations nous a amenée à formuler deux hypothèses de départ :

- A. Les élèves allophones emploieraient surtout des stratégies métalexicales et métasyntaxiques.
- B. La compétence métalinguistique pourrait se transformer en compétence translinguistique.

Pour notre première hypothèse, nous nous sommes basée sur l'hierarchisation des sept tamis de Meissner *et al.* (2003, p. 13), c'est-à-dire des « bases de transfert de forme et de fonction » existant dans les familles linguistiques. Plus précisément, les deux premiers tamis concernent le lexique. Le troisième tamis concerne la phonologie, ce qui ne s'associe pas à la compréhension écrite et, en conséquence, ne concerne pas notre recherche. Pareillement, le quatrième tamis concernant les graphies et les prononciations n'est pas exploitable dans le cadre de notre étude. Le cinquième tamis, au contraire, se lie aux structures syntaxiques et il est compatible avec notre démarche. En fonction de la hiérarchisation des tamis et de leur compatibilité avec le cadre de notre recherche, alors, nous avons présupposé que la compétence métalexicale et la compétence métasyntaxique seraient les métacapacités les plus sollicitées par les candidat.e.s.

Par rapport à la seconde hypothèse formulée, nous nous sommes surtout basée sur les travaux de Jessner (2008 ; 2014 ; Jessner *et al.*, 2016) abordant la relation entre la compétence métalinguistique et la compétence translinguistique.

2.1.2. Type et outil de collecte de données

La présente recherche s'inscrit dans la catégorie des recherches qualitatives étant donné que les données collectées ne visent pas à tester des théories objectives déductivement, mais à approfondir aux expériences d'apprentissage personnelles des candidat.e.s et à conduire à des conclusions d'une façon inductive (Creswell, 2009). Ce type de recherche nous permet d'approfondir vraiment les informations fournies par les sujets en déchiffrant le sens plus profond derrière leurs paroles, ce qui n'est pas possible avec la recherche quantitative (L'Écuyer, 1990, p. 31).

Dans le cadre de la recherche qualitative, il était essentiel de développer nos propres outils de collecte de données (ibid.). Vue la complexité de la nature de la compétence qui nous intéresse, nous avons conçu un outil particulier pour collecter nos données. Plus précisément, nous avons proposé une tâche de compréhension écrite et avons distribué une fiche incluant des questions qui invitaient les candidat.e.s à formuler des hypothèses sur un texte écrit, dans le but de comprendre et de verbaliser leurs stratégies de compréhension.

Le texte à comprendre a été sélectionné en fonction des principes de l'approche intercompréhensive. Tout d'abord, il se constituait de plusieurs répétitions autant lexicales que syntaxiques (Caddéo et Jamet, 2013). Ensuite, il se caractérisait d'une syntaxe simple, dans laquelle les constituants « sujet », « verbe », « objet », s'apparaisaient successivement, sans l'intervention d'éléments secondaires (Blanche-Benveniste, 2002 ; 2004). Pour finir, comme le savoir sur le texte est assez important (Castagne, 2004), le texte choisi était un poème populaire, ce qui rendait possible la connaissance de son contenu et de ses notions-clés par les candidat.e.s. Il s'agissait d'un poème chinois, traduit dans plusieurs langues. Nous avons choisi la traduction employée dans le manuel scolaire de la troisième classe du collège grec (Katsarou *et al.*, s.d., p. 106), à laquelle nous avons effectué certaines petites modifications pour la rendre plus accessible aux candidat.e.s. Il faut bien tenir compte du fait que le texte était d'un niveau plus avancé que celui des candidat.e.s, pour qu'ils puissent formuler des hypothèses sur des éléments inconnus. De plus, nous n'avons pas omis de donner un lexique aux candidat.e.s, incluant la traduction de certains mots-clés (voir les annexes 1, 2 et 3 pour la fiche du texte distribuée et pour la traduction voir l'annexe 4).

En se basant sur le texte en question nous avons préparé une fiche à remplir (voir les annexes 7 et 8). Cette fiche incluait, d'un côté, des questions invitant les candidat.e.s à formuler des hypothèses concernant certains éléments du texte et à mettre en place des stratégies pour comprendre, aspects constituant des principes essentiels de l'approche intercompréhensive (voir le chapitre 1.2.7.) De l'autre côté, elle incluait des questions les invitant à nous présenter et expliquer les stratégies qu'ils avaient employées, pour que nous puissions observer dans quelle mesure et de quelle façon ils exploitaient la compétence métalinguistique. Comme la dimension métalinguistique est explicite,

déclarative et verbalisable (Vold, 2018) et comme nous voulions explorer les expériences de nos sujets via leurs propres descriptions (Creswell, 2009), nous avons jugé qu'il serait nécessaire de les faire verbaliser leurs stratégies de compréhension.

Il faut noter qu'afin de faciliter la formulation des hypothèses par les candidat.e.s et leur compréhension, nous leurs avons demandé, au début de la fiche, de tenter de traduire une partie du poème en employant la technique du mot-fantôme. Il s'agit d'une technique employée souvent dans le cadre de l'approche intercompréhensive. Selon cette technique, les apprenants traduisent en se basant surtout sur les mots connus ou transparents et traduisent les mots opaques, temporairement, par un mot qui n'a pas de sens particulier. Plus tard, après avoir fini la traduction de la phrase, ils essayent de chercher le sens des mots opaques, traduits par le mot-fantôme, en disposant de l'avantage du contexte et du sens général, ce qui facilite les hypothèses (Benveniste et Valli, 1997 ; Blanche Benveniste, 2002 ; 2005). Pour nos candidat.e.s francophones, nous avons employé comme mots-fantômes les termes « machine » et « machiner », employés dans la littérature francophone, alors que pour les anglophones nous avons utilisé le mot « smurf ».

Il faut souligner que le développement de nos outils s'est caractérisé par une gradualité. Après avoir préparé une version expérimentale de notre fiche, nous avons effectué un test-pilote avec une apprenante de grec débutante, pour assurer son efficacité avant de l'employer pour collecter nos données (voir les annexes 5 et 6). Cela nous a permis d'effectuer des changements utiles, pour finaliser la forme de notre fiche: diminution de la durée de la tâche pour la rendre moins fatigante, élimination des questions répétitives, inutiles ou d'importance secondaire, ajout de certaines questions utiles, meilleure formulation de certaines questions. Ces modifications nous avons permis de finaliser la forme de notre fiche (voir les annexes 7 et 8). De plus, nous avons compris qu'il était important de fournir une partie du lexique (voir l'annexe 1). Lors de notre première collecte des données, nous avons constaté que le lexique fourni n'était pas suffisant. Pour cette raison, nous avons enrichi le lexique pour les candidat.e.s à venir (voir les annexes 2 et 3).

En outre, pour approfondir les réponses des candidat.e.s, nous avons décidé de réaliser des courts entretiens semi-directifs, après la fin de la tâche. Lors de ces entretiens nous leur avons demandé d'expliquer plus minutieusement certaines de leurs

réponses. D'ailleurs, l'entretien constitue un outil de grande importance dans la recherche qualitative vu qu'il permet d'approfondir aux expériences et aux points de vue personnels de l'enquêté (Turner, 2010, p. 754). Pourtant, il faut mentionner que, quant aux trois première.s candidat.e.s, la réalisation de ces entretiens n'a pas été possible. Vu leur contexte migratoire, le temps qu'ils pouvaient disposer pour la recherche était plus limité que celui du reste des candidat.e.s. De surcroît, quant au candidat no 4, l'entretien s'est avéré également impossible à cause du fait que la tâche a été effectuée dans une bibliothèque. Par conséquent, nous avons effectué des entretiens avec les candidat.e.s no 5, 6, 7 et 8. Nous avons choisi de transcrire les points les plus intéressants (annexes 18, 19 et 20). Enfin, comme la candidate 8 n'a pas fourni des nouvelles informations lors de son entretien, nous n'avons pas transcrit des parties de celui-ci.

2.1.3. Public - Échantillon

Notre échantillon se constitue de huit apprenant.e.s de grec moderne, 4 hommes et 4 femmes. Leur âge varie entre 22 à 34 ans. En ce qui concerne le contexte d'acquisition/apprentissage, les trois première.s candidat.e.s étudient le grec à l'École du dimanche pour Migrants (*Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών*) : il s'agit d'une institution composée entièrement de volontaires offrant des cours de grec moderne à des immigrants. Les candidat.e.s no 4, 5 et 8 sont, à leur tour, des apprenant.e.s de grec moderne au Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'Université d'Athènes. Pour finir, les candidates no 6 et 7 ont été initiées à la langue grecque grâce à leur implication à un stage d'enseignement du grec moderne, dans le cadre de leur seconde année du master. De plus, la candidate 7 a suivi elle-même un cours d'initiation à la langue grecque, dans le cadre de sa première année du master.

Ayant présenté le sexe, l'âge et le contexted'acquisition/apprentissage, il est également important de présenter l'origine des candidat.e.s, certaines informations utiles sur leur profil éducatif, ainsi que leur répertoire langagier :

Le premier candidat est d'origine égyptienne. L'arabe constitue sa langue maternelle. De plus, comme il a suivi des études universitaires en littérature italienne, il dispose d'un niveau C2 en italien. En ce qui concerne l'anglais, il dispose d'un niveau C1 et quant au grec moderne, il dispose d'un niveau A2.

La seconde candidate est d'origine chinoise. Sa langue maternelle est le mandarin. En outre, elle parle l'anglais en maîtrisant un niveau C1. Elle a un niveau A2 en grec moderne.

Le troisième candidat vient de Guinée. Sa langue maternelle est le pulaar. De plus, il a appris un peu le malinké à l'école, alors que l'interaction avec des locuteurs de soussou l'a aidé à développer certaines compétences par rapport à cette langue, surtout au niveau de compréhension. Il a appris le français en tant que langue de scolarisation et langue officielle et parle un peu d'anglais. Quant au grec moderne, il dispose d'un niveau A1-A2.

Le quatrième candidat vient d'Inde. Le kannada constitue sa première langue. De plus, il maîtrise très bien le sanskrit et l'hindi autant à l'oral qu'à l'écrit. Il dispose aussi des compétences de compréhension et d'expression orales en tamil et en malayalam, compétences qu'il a développées à travers la communication avec des amis. Il en est de même pour l'urdu, qu'il maîtrise partiellement, au niveau de compréhension. À l'école il a étudié l'anglais et a atteint le niveau C1. Comme il étudie l'archéologie à l'Université d'Athènes, il a suivi de cours de grec ancien lors de quatre premiers semestres qu'il a validés. Lors de ses études il étudie le grec moderne, pour lequel il dispose d'un niveau A2.

Le cinquième candidat est étudiant en doctorat spécialisé sur la Didactique des Langues. Sa langue maternelle est le français. Il dispose d'un niveau C1 en anglais qu'il a appris dans un contexte scolaire et, plus tard, universitaire. Il dispose du même niveau en espagnol qu'il a d'abord étudié à l'école. Plus tard, il l'a utilisé comme langue seconde lors de sa présence de trois ans en Espagne. À l'université, il a également étudié l'italien qu'il a utilisé lors de son Erasmus en Italie. Ainsi, il a un niveau B2 en italien. Il a étudié un peu le portugais, l'allemand et le suédois en tant qu'autodidacte en développant un niveau de base. Par rapport au grec moderne il a passé un an en Grèce au total et, actuellement, il suit des cours de niveau B1.

La sixième candidate a une double origine : de France et de Congo. En conséquence, ses langues maternelles sont le français et le lingala. De plus, elle a un niveau B2 en anglais et un niveau A2 en espagnol. Elle dispose aussi de certaines connaissances de base en japonais. Ses connaissances en grec moderne sont des connaissances de base

également. Elle a été initiée à la langue grâce à sa participation à une équipe enseignante de grec moderne en atteignant un niveau A1. Elle a fait ce stage d'enseignement dans le cadre de son master sur la didactique des langues. Grâce à ce master elle a passé un semestre en Grèce.

La septième candidate a suivi le même master et a aussi une double origine : elle est polonaise et française. Ses premières langues sont, alors, le polonais et le français. De plus, elle a étudié l'anglais à l'école, l'espagnol au collège et le portugais à l'université, dans le cadre de sa licence en langues étrangères. À l'université, elle a pris des cours de roumain et de suédois aussi. Elle a appris le grec moderne dans le cadre de son master, en tant qu'apprenante lors de la première année et en tant qu'enseignante lors de la seconde année. Elle a passé un semestre à Athènes et elle a réussi un niveau A1.

La dernière candidate vient du Canada. Sa langue maternelle est l'anglais. À l'école, elle a étudié un peu le français, ce qui lui a permis de le comprendre, même si elle ne peut pas le parler. Elle étudie l'archéologie à l'Université d'Athènes, comme le candidat no 4. Par conséquent, elle a pris des cours de grec ancien durant les quatre semestres qu'elle a suivis. En ce qui concerne le grec moderne, elle a suivi deux semestres au Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'Université d'Athènes, ce qui l'a conduit à un niveau A1.

Nous regroupons les principales informations sur les candidat.e.s au tableau 1 qui suit :

Candidat.e	Contexte d'acquisition/aprentissage	Études supérieures	Nationalité	Langues	Niveau en grec moderne
No 1	École du dimanche pour Migrants	Licence en littérature italienne	égyptien	arabe, italien, anglais, grec moderne	A2
No 2	École du dimanche pour Migrants	-	chinoise	mandarin, anglais, grec moderne	A2
No 3	École du dimanche pour Migrants	-	guinéen	pulaar, malinké, soussou, français, anglais, grec moderne	A1-A2
No 4	Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'Université d'Athènes	Étudiant en archéologie	indien	kannada, sanskrit, hindi, tamil, malayalam, urdu, anglais, grec ancien, grec moderne	A2
No 5	Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'Université d'Athènes	Étudiant doctoral en Didactique des Langues	français	français, anglais, espagnol, italien, portugais, allemand, suédois, grec moderne	B1

No 6	Participation à une équipe enseignante de grec moderne à l'Université d'Angers	Étudiante de master en Didactique des Langues	française et congolaise	français, lingala, anglais, espagnol, japonais, grec moderne	A0-A1
No 7	Cours d'initiation à la langue grecque et participation à une équipe enseignante de grec moderne à l'Université d'Angers	Étudiante de master en Didactique des Langues	polonaise et française	polonais, français, anglais, espagnol, portugais, roumain, suédois, grec moderne	A1
No 8	Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'Université d'Athènes	Étudiante en archéologie	canadienne	anglais, français, grec ancien, grec moderne	A1

Tableau 1. Le profil des candidat.e.s.

2.1.4. Déroulement de la recherche

Notre avons commencé notre recherche en définissant la question de recherche, ainsi que nos hypothèses de départ (voir le chapitre 2.1.1.). Après avoir identifié ces éléments, nous avons commencé à planifier une tâche intercompréhensive permettant aux candidat.e.s de verbaliser leurs stratégies de compréhension, y incluses leurs stratégies métalinguistiques. D'abord, nous avons cherché le texte à employer. Il faut noter que cela était une étape importante : le choix d'un texte approprié était crucial. Nous avons essayé de trouver un texte compatible aux critères de l'approche de l'intercompréhension et, dans ce contexte, nous avons révisé plusieurs types de textes,

comme consignes d'utilisation, annonces de location ou sites internet. À la fin, nous avons choisi un poème (annexes 1 et 4) qui correspondait à un niveau plus avancé que celui des candidat.e.s, pour leur permettre d'énoncer d'hypothèses, et qui répondait aux critères de l'approche intercompréhensive (voir le chapitre 2.1.2.).

Ayant sélectionné notre texte, nous avons préparé la fiche qui inviterait les candidat.e.s à présenter les stratégies mises en place pour comprendre le texte. Après avoir complété sa première version, nous avons réalisé un test-pilote qui nous a permis d'effectuer des changements utiles et créer sa version finale (pour plus de détails voir le chapitre 2.1.2.).

Ayant finalisé la forme de nos outils, il fallait trouver notre échantillon, ce qui s'est avéré assez difficile. Au début, nous avons fait un appel à des apprenant.e.s de notre stage à l'École du dimanche pour Migrants, ce qui a assuré la participation de trois candidat.e.s. Après, nous avons fait un appel à des apprenants de grec moderne au Centre d'Enseignement de Langue Grecque de l'université d'Athènes, avec l'aide d'une collègue du master faisant partie d'un groupe d'apprenants sur Facebook. Elle a transmis un message présentant notre recherche et faisant un appel de participation. Cela a attiré notre quatrième candidat, qui, à son tour, a parlé de notre recherche à une de ses amies, notre huitième candidate. De plus, le milieu du master nous a aidée à trouver trois candidat.e.s supplémentaires, deux collègues au niveau master et un étudiant doctoral dont le sujet de thèse concernait le master franco-hellénique.

Après avoir réglé tous ces paramètres abordés ci-dessus, nous avons effectué notre première collecte des données auprès des trois premier.e.s candidat.e.s. Ils ont réalisé la tâche à l'École du dimanche pour Migrants, après la fin de leurs cours. Tout d'abord, nous leurs avons présenté le contexte du poème en anglais et en français, en expliquant qu'il s'agit d'un poème chinois connu et traduit en plusieurs langues, qu'il souligne l'importance de l'éducation et qu'il emploie trois métaphores venant de la vie quotidienne. Nous avons également souligné les mots-clés en expliquant que les métaphores concernent un poisson, une graine et un arbre. Ensuite, nous avons fourni le texte avec le lexique, ainsi que la fiche à remplir. Avant qu'ils commencent à compléter la fiche, nous avons expliqué le concept du mot-fantôme pour la traduction demandée au début de la fiche et avons souligné que nous voulions observer ce qu'ils faisaient pour comprendre. Il faut préciser que nous avons évité de présenter en détail

l'objectif de notre recherche, dans le but d'éliminer la possibilité des réponses biaisées. Tous les trois candidat.e.s ont eu besoin d'environ cinquante minutes pour compléter la fiche.

Pour les autres candidat.e.s, la collecte des données a été faite à plusieurs reprises. Ils ont effectué la tâche individuellement, à des dates et lieux différents, sous notre guidance : nous avons rencontré le candidat no 4 à la bibliothèque de l'Université d'Athènes, le candidat no 5 dans un bureau, la candidate no 6 et la candidate no 8 dans des cafés et la candidate no 7 dans la cafétéria universitaire. Nous avons suivi les mêmes étapes que nous avons suivies avec les candidat.e.s no 1, 2 et 3 : présentation du contexte, distribution du texte et de la fiche, explication du concept *mot-fantôme* et de l'objectif général de notre recherche (sans révéler l'objectif exact, la compétence métalinguistique), réponses des candidat.e.s. La durée du temps dont ces candidat.e.s ont eu besoin pour répondre aux questions de la fiche variait entre 25 à 50 minutes. Après la fin de la tâche, nous avons effectué des courts entretiens focalisés sur les réponses données, dans le cas des candidat.e.s no 5, 6, 7 et 8.

Il est utile de mentionner que le ressenti des candidat.e.s par rapport à la tâche a été assez positif. Ils ont tou.te.s qualifié la tâche d'intéressante voire amusante, à l'exception de deux candidat.e.s, les candidat.e.s no 2 et 3. La première n'a pas fait de remarques particulières : elle a dit seulement que c'était bien passé. Le second a expliqué qu'il s'est senti stressé durant la tâche.

Après la collecte de nos données, nous avons avancé notre recherche en les analysant et, ensuite, en les interprétant en nous basant surtout sur des travaux scientifiques concernant l'intercompréhension et la compétence métalinguistique. Cela nous a permis de vérifier nos hypothèses, de faire des propositions didactiques et d'être amenée à des conclusions dérivant de la totalité de notre recherche.

2.1.5. Difficultés – Contraintes

Même si nous avons essayé de mener notre recherche en respectant les normes méthodologiques, nous sommes consciente de certaines contraintes de notre étude.

La plus grande contrainte de notre recherche est l'hétérogénéité, autant par rapport à notre échantillon que par rapport à notre modalité de collecte des données. En ce qui

concerne notre public, la recherche des apprenant.e.s de grec moderne disposé.e.s à participer à notre recherche s'est avérée assez compliquée, ce qui nous a conduit à créer un échantillon dont les candidat.e.s faisaient partie de contextes d'acquisition/apprentissage différents. Quant au niveau des candidat.e.s en grec moderne, la plupart d'entre eux disposaient d'un niveau débutant (A0-A2), ce qui assurait une homogénéité. Néanmoins, un de nos candidat.e.s disposait d'un niveau intermédiaire (B1).

En ce qui concerne la modalité de collecte des données, les conditions sous lesquelles les candidat.e.s ont réalisé la tâche avaient des différences également. Tout d'abord, les premier.e.s trois candidat.e.s ont reçu les informations sur le contexte et les consignes et ont répondu aux questions simultanément et dans le même espace, alors que les autres ont fait la tâche individuellement et chacun à un lieu différent. De plus, les dernier.e.s cinq candidat.e.s avaient à leur disposition un lexique plus riche que celui des premier.e.s trois candidat.e.s : la première collecte de données nous a montré que le lexique fourni était insuffisant. Pour cette raison, nous l'avons enrichi pour les prochain.e.s candidat.e.s. Cela nous a permis de leur rendre la tâche plus efficace, mais, en même temps, cela a amené à une différenciation des conditions du déroulement de la tâche.

Une autre contrainte concernant la collecte des données est que le temps limité de notre public migratoire nous a empêchée de réaliser des entretiens focalisés sur leurs réponses écrites. De plus, le choix d'une bibliothèque comme lieu de rencontre a eu le même résultat pour le candidat no 4. Il s'agit d'un espace qui ne facilite pas la réalisation d'un entretien. Cela a conduit à l'emploi de cet outil seulement pour la moitié de notre échantillon, ce qui a créé une asymétrie quant à nos données.

Pour finir, en évaluant l'efficacité de notre fiche nous constatons que nos questions nous avons permis d'observer les stratégies de compréhension générales des apprenants, y inclus leurs stratégies métalinguistiques, ce qui constituait l'objectif principal de notre recherche. Pourtant, elles n'ont pas encouragé les candidat.e.s à faire preuve de stratégies translinguistiques ni à les verbaliser. La transformation de la compétence métalinguistique en compétence translinguistique concernait une de nos hypothèses et, en conséquence, cela avait beaucoup d'intérêt pour notre recherche. Ainsi, même si nous avons eu certaines données par rapport à la compétence

translinguistique, celles-ci étaient assez limitées. Nous jugeons que cela est probablement dû à nos questions : elles ne tenaient pas compte de cette hypothèse sur la compétence translinguistique autant qu'elles auraient dû le faire. Nous aurions dû, alors, ajouter des questions invitant les candidat.e.s à expliquer si et comment ils ont exploité certaines langues de leur répertoire langagier pour comprendre le texte en grec moderne.

2.1.6. Outil d'analyse des données

Pour analyser nos données nous avons opté pour une analyse thématique de contenu, un type d'analyse employé dans le cadre de la recherche qualitative (Creswell, 2009) et permettant de nous focaliser plus au message communiqué qu'à la façon dont il est communiqué (L'Écuyer, 1990). En fonction de cette analyse nous avons organisé nos données par thématiques. Plus précisément, nous avons organisé nos données en fonction de six catégories thématiques, chacune desquelles correspondait à une métacapacité de la compétence métalinguistique (plus de détails dans le chapitre 2.2.). Nous avons analysé ensemble les données dérivant des réponses écrites à la fiche et celles dérivant des entretiens approfondissant les réponses écrites.

2.2. Résultats

Comme nous l'avons déjà expliqué, afin que nous analysions les données collectées, nous avons reparti les stratégies de compréhension métalinguistiques mises en œuvre par nos sujets en six catégories thématiques. Avant de présenter nos résultats, il est nécessaire d'expliquer les critères de notre répartition :

Nous nous sommes basée sur la typologie proposée par Gombert (1990). Il s'agit d'un cadre théorique incluant les métacapacités dont se constitue la compétence métalinguistique. Il propose la capacité métasyntaxique, la capacité métasémantique, la capacité métalexicale, la capacité métaphonologique, la capacité métatextuelle et la capacité métapragmatique. Vu qu'il s'agissait d'une tâche de compréhension écrite, il n'a pas été facile d'observer la capacité métaphonologique dans la présente recherche.

Nous avons noté que la capacité métasyntaxique, la capacité métasémantique, la capacité métaphonologique et la capacité métapragmatique correspondent aux quatre parmi les cinq niveaux d'analyse linguistique, alors que le niveau morphologique

n'est pas explicitement abordé dans la typologie proposée. Pourtant, la capacité métamorphologique fait également partie de la compétence métalinguistique et elle est cruciale pour le développement des compétences écrites (Apel, 2014 ; Ke *et al.*, 2023). Ke *et al.* (2023, p. 2) définissent la conscience métamorphologique comme « la capacité de réfléchir sur les structures morphémiques des mots et de les manipuler »¹⁷.

Pour ces raisons, nous supposons que ce que Gombert (1990, p. 87) appelle « capacité métalexicale » et qu'il décrit comme la capacité d' « isoler le mot et [de] l'identifier comme étant un élément du lexique » se lie à la capacité de repérer les morphèmes lexicaux. Pour cette raison, nous avons préféré considérer la capacité métalexicale en tant que capacité métalexicale/métamorphologique. En même temps, les candidat.e.s ont aussi profité des stratégies basées sur le repérage des morphèmes grammaticaux et surtout des suffixes. Nous avons considéré ces stratégies comme correspondant à une capacité purement métamorphologique.

2.2.1. Capacité métasyntaxique

Le tableau 2 qui suit présente les stratégies de compréhension métasyntaxiques mises en œuvre par les candidats :

Candidats / Stratégies métasyntaxiques	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Repérage du verbe								
Repérage de la structure SVO								
Recherche du verbe après le mot <i>av</i> (<i>si</i>)								
Recherche du verbe après le mot <i>va</i> (<i>que</i>)								
Recherche des cas dans le système casuel du grec								
Recherche des noms après les 3 articles								

¹⁷ Notre traduction de : « the ability to reflect on and manipulate the morphemic structures of word ».

Repérage de l'impératif dans les phrases principales, quand dans les phrases subordonnées est exprimée la condition (par ex : Si tes plans sont pour un an, sème des graines)								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Tableau 2. Les stratégies de compréhension métasyntaxiques mises en œuvre par les candidat.e.s.

La stratégie métasyntaxique la plus employée était le repérage du verbe. Les candidat.e.s no 2, 3, 5, 7 et 8 ont mentionné cette stratégie explicitement en répondant à la question 2 concernant les étapes suivies (p.ex. « I understand some words, like verb », annexe 10). Cette recherche peut concerner aussi les verbes dont ils ne comprennent pas le sens, comme la candidate no 7 l'a expliqué (« sans forcément connaître le sens de ceux-ci », annexe 15). Quant aux candidat.e.s no 3 et 6, ils ont même expliqué qu'ils commencent par la recherche du verbe, à la question 2 et, lors de l'entretien oral, respectivement :

Les étapes qui m'ont permis de comprendre l'extrait c'est à partir des verbes et quelques expressions et le vocabulaire (annexe 11)

Pour tous les verbes j'ai cherché comment la phrase se structure. J'ai repéré d'abord le verbe qui me paraissait le plus visible, parce que j'avais un peu de connaissance de conjugaison en grec (annexe 19, extrait 5)

En outre, 4 candidat.e.s ont essayé de comprendre en fonction de la structure Sujet-Verbe-Complément (SVO). La candidate no 2 a expliqué que, d'habitude, elle repère le verbe après le sujet. Au début, cela n'était pas clair pour nous, parce qu'elle a employé, en expliquant sa stratégie, le mot « behind » (« Verbs usually behind subject », annexe 10). Pourtant, par sa réponse à la question 7, il devient clair qu'elle utilise ce mot pour dire « après » (ibid.). Le candidat no 5 a expliqué oralement qu'il savait qu'après la phrase *τα σχέδιά σου (tes plants)*, il y aurait un verbe en identifiant peut-être ce groupe nominal à un sujet (« Donc c'était « Si tes plans »... Et du coup, forcément, vu que c'est un sujet il faut un verbe derrière, donc *είναι* », annexe 18, extrait 5). Même s'il ne connaissait pas le verbe *σπείρε (sème)*, il a compris que le mot

qui suivait était un nom à l'accusatif et en sachant que les noms à l'accusatif en grec subissent une action, l'action du verbe, il a compris qu'il s'agissait d'un complément¹⁸ :

Là, pour *είναι*, je le connais, mais par exemple pour *σπείρε σπόρους ... σπείρε*, je le connais pas, mais puisque il est placé avant *σπόρους* et que *σπόρους*, si je dit pas de bêtises, c'est un *αιτιατική*¹⁹, puisque qu'il y a un *-ους*, au pluriel...Et, bien, ça veut dire qu'il subit une action, il subit l'action de *σπείρε* (annexe 18, extrait 5)

Par conséquent, il a repéré le verbe avant le complément. La candidate no 8 a écrit à la question 4 qu'elle a compris que les termes, *σπείρε* (*sème*), *φύτεψε* (*plante*) et *μόρφωσε* (*éduque*), constituent des verbes. Pareillement au candidat no 5, elle a confirmé que c'était des verbes par l'observation qu'ils étaient attachés à des noms, noms qu'elle a probablement identifiés comme compléments (« The last 3 I guess since it is attached to a noun », annexe 16).

La candidate no 6 a interprété le mot *θα*²⁰ qui signale le futur comme un pronom, à la question 3, vu qu'il se trouve devant le verbe (« *Θα* : Je pense qu'il s'agit d'un pronom car il se trouve souvent derrière un verbe tel que *φάει* ou *τρώει* », annexe 14). Elle a présenté ces étapes en détail à l'oral en disant qu'elle commençait par la recherche du verbe. Après, elle cherchait le sujet qui se trouvait « autour du verbe », « soit après soit avant ». À la fin, elle cherchait le complément qu'elle repérait grâce aux articles (« Après, pour le complément, c'était plus compliqué. Je devais repérer « un » », annexe 19, extrait 5). Le candidat no 5 a aussi mentionné les articles en décrivant les étapes qui l'ont aidé à comprendre, à la question 2 (« les articles et les cas », annexe 13), alors que la candidate no 7 a ajouté en analysant sa réponse à la question 4 qu'elle s'est aidée par l'article au pluriel *τα* (*les*) pour comprendre qu'il s'agissait du nombre pluriel (« avec *τα* c'était obligé que ce soit au pluriel, parce que je savais que *τα*, c'est pluriel », annexe 20, extrait 4).

¹⁸La langue grecque moderne a quatre cas : le nominatif, le génitif, l'accusatif, et le vocatif. Chacun se lie à des suffixes flexionnels différents et s'associe à des rôles syntaxiques spécifiques dans la phrase.

¹⁹Αιτιατική signifie « accusatif ».

²⁰Le mot « *θα* » est un indicateur du futur : « *τρώει* » = il mange, « *θα τρώει* » = il mangera.

Les candidat.e.s no 5, 6 et 7 ont repéré les verbes grâce au mot *av* (*si*) qui les précédait. Le candidat no 5 a dit, en analysant ses réponses, qu'il savait qu'après le mot *av* (*si*) il y a obligatoirement un verbe (« je savais que *Av* c'était *Si* [...] je savais qu'après je devais avoir un verbe », annexe 18, extrait 1). La candidate no 6 a écrit, à la question 2, qu'elle a compris la structure « *Av / Si +S+V+C* » grâce à l'exemple donné au début de la fiche (annexe 14)²¹, alors que la candidate no 7 a repéré des verbes « grâce à la construction des phrases avec la condition : *Si ... , ...* », comme elle l'a précisé à la question 3 (annexe 15). De plus, la même candidate a expliqué à la question 4 qu'elle avait compris que le mot *ψαρεύει* (*il pêche*) était un verbe parce qu'elle savait déjà que *να κάνω* (*que je fasse*) correspond à un infinitif²². Elle a compris alors qu'après le mot *να* (*que*), il y a obligatoirement un verbe :

J'ai un doute sur la deuxième phrase du a) [*Av τον μάθεις να ψαρεύει* (*si tu lui apprends à pêcher*)] car je connais *να κάνω* comme « faire » à l'infinitif, mais je ne comprends pas quelle serait la traduction de la phrase si c'était un verbe, et je trouve que le début du mot ressemble à *ψάρι* (annexe 15).

Certain.e.s candidat.e.s se sont basé.e.s sur le repérage des cas pour comprendre. Comme la candidate no 7 a répondu à la question 2, elle a cherché les cas des noms sans nécessairement comprendre leur sens (« Noter les verbes, noms et temps des verbes que je reconnaissais sans forcément connaître le sens de ceux-ci », annexe 15). Le candidat no 4 a mentionné, comme étape l'ayant aidé à comprendre et répondre à la question 2, l'identification du mot *του* (*lui*) comme un pronom personnel au génitif en grec (« *του* - genitive case (he) », annexe 12). Le candidat no 5 s'est aussi basé sur les cas pour comprendre le sens et la fonction de deux pronoms. En réfléchissant à sa traduction, il a dit qu'il avait compris que le pronom *τον* (*le, pronom personnel à l'accusatif en grec*) était au cas accusatif, ce qui l'a fait traduire la suite des mots *av τον μάθεις* par *si tu lui apprends* (annexe 18, extrait 2). Par rapport au pronom personnel *του*, il avait compris qu'il était au génitif, ce qui l'a fait se demander plus

²¹ Nous avons donné l'exemple suivant : *Av δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...* = *Si tu donnes un fruit à quelqu'un.*

²²Le grec n'a pas d'infinitif. La répondante considère le *subjunctif* *να* + le verbe à la première personne comme un infinitif, puisqu'elle emploierait un infinitif en français.

tard s'il aurait dû traduire *θα τρώει σ'όλη του τη ζωή* par *il en mangera toute sa vie* et si le pronom *του* pourrait se référer au mot *ψάρι* (*poisson*) :

Ça, j'ai pas bien compris... *σ'όλη του τη ζωή*. Ça, j'ai pas bien compris. Donc, j'ai mis « il mangera toute sa vie » et là, maintenant que je réfléchis à l'instant, je suis en train de me dire que ça serait ce qu'on peut dire en français « il en mangera toute sa vie. Tu vois ?, je mets un « en » ici pour parler du poisson. (annexe 18, extrait 3).

2.2.2. Capacité métalexical/métamorphologique

La plupart des candidats ont formulé des hypothèses sur le sens de certains mots en repérant le morphème lexical commun entre le mot-cible et d'autres mots grecs ou des mots faisant partie d'autres langues de leur répertoire langagier.

Considérons le tableau 3 ci-dessous qui présente les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux grecs modernes :

Mots/ Candidats	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
ψαρεύει (il pêche)				ψάρι (poisson)	ψάρι (poisson)	ψάρι (poisson)	ψάρι (poisson)	
μάθεις (tu apprends)		μάθημα (cours)					μάθημα (cours) μαθητής (élève)	
φύτεψε (plante, impératif)					φυτό (plante)			

Tableau 3. *Les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux grecs modernes.*

Tout d'abord, les candidat.e.s no 4, 5, 6 et 7 ont compris que le sens du verbe *ψαρεύω* était « pêcher » grâce au mot *ψάρι* (*poisson*) qui faisait partie du lexique expliqué aux

participants à notre recherche. La candidate no 6 a expliqué ceci oralement, alors que les autres ont abordé ce sujet à leurs réponses écrites (p.ex. « *Να ψαρεύει* : je suppose que ça veut dire « pêcher » car je reconnais le mot *ψάρι* », annexe 13, « J'ai supposé avec le verbe, le mot poisson », annexe 19, extrait 2).

Quant au sens du mot *μάθεις* (*tu apprends*), il a été reconnu par la candidate no 2 grâce au mot *μάθημα* (*cours*) qu'elle connaissait déjà (« *Μάθεις* I know *μάθημα*, so I think they are similar meaning », annexe 10). La candidate no 7 a aussi supposé, lors de l'analyse de ses réponses, que ce mot se lie aux mots *μάθημα* (*cours*) et *μαθητής* (*élève*) qu'elle entendait à l'école grecque où elle était stagiaire :

Ah, mais oui. [...], quand on dit...c'est quoi...c'est *μά...θημα* ... Non ? Il y a un mot, comme ça, c'est les étudiants, par exemple. On commence par *μάθ-*...Comment tu dis les... ?

Enquêtrice : *μαθητές*

Candidate 7 : Voilà! (annexe 20, extrait 10).

De la même façon, le candidat no 5 a lié le verbe *φύτεψε* (*plante, impératif*) au nom *φυτό* (*plante*) qu'il connaissait déjà. Elle a dit : « *Φύτεψε* : Je suppose "pousser" [...] Aussi ça me fait penser au mot plantes, *φυτά* », annexe 13).

Considérons le tableau 4 ci-dessous qui présente les hypothèses des candidat.e.s en exploitant leurs connaissances du grec ancien :

Mots/ Candidats	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
δώσεις (tu donnes)								δώρο (cadeau)
σπείρε (sème, impératif)/ σπόρους (graines)/ σπέρνοντας (en semant)				σπέρμα (graine)				

Tableau 4. *Les hypothèses des candidat.e.s en exploitant leurs connaissances du grec ancien.*

Deux candidat.e.s ont profité de leurs connaissances du grec ancien pour comprendre. Le mot *δώσεις* (*tu donnes*) a fait la candidate no 8 penser au mot *δώρο* (*cadeau*)

qu'elle connaissait en grec ancien. C'est ainsi qu'elle a supposé que le verbe signifiait « offrir un cadeau » (« *gift* ») :

having a tiny bit of ancient greek knowledge I could recognise some of the verb forms like *έχεις* or *είναι* and some other general words of vocab. [...]

In the first example, I had *δώσεις* as *smurf*²³, I am not truly familiar with this verb in itself. But now I think, kinda being able to understand the rest of the example, and thinking of the only word I know that is similar *δωρο gift*? And recognizing the verb ending *-εις* I think I can guess this one means “you gift”? (annexe16).

De plus, il faut mentionner que dans le texte il y avait trois allomorphes²⁴ : *σπειρ-*, *σπορ-* et *σπερ-*, dans les mots *σπείρε* (*sème*), *σπόρους* (*graines*) et *σπέρνοντας* (*en semant*) respectivement, la relation desquels était la plus difficile à repérer. Le candidat no 4 a compris la relation entre le mot *σπείρε* (*sème, impératif*) et le mot grec ancien *σπέρμα* (*graine*) qu'il connaissait déjà, à la question 3 (« In *Αν τα σχέδια* → *σπειρε* → *τα σπερμα* (?) → I know in *Αρχαία Ελληνικά*²⁵ it means « seeds » », annexe 12). De plus, il est le seul candidat à repérer une similarité entre tous les trois mots : *σπείρε* (*sème, impératif*), *σπόρους* (*graines*) et *σπέρνοντας* (*en semant*), ce qu'il a mentionné à la question 6 (« In order with the context *σπειρε σπορους* and *σπέρνοντας* word be an infinite or continuous (?) of word », annexe 12). De surcroit, le candidat no 5 a supposé une relation entre *σπείρε* (*sème, impératif*) et *σπέρνοντας* (*en semant*) en réfléchissant à ses réponses (« Si je dis que *σπειρε* est « planter », si je garde ma logique...soit un participe passé, soit un participe présent, *en plantant* [en se référant à *σπέρνοντας*] », annexe 18, extrait 6). Par contre, la candidate no 8 n'a pas repéré les allomorphes, mais elle a dit, à la question 2, qu'elle pense que le mot

²³ Nous rappelons que, afin de faciliter la compréhension des candidat.e.s, nous les avons invité.e.s à adopter la technique du mot-fantôme lors de leur traduction. Plus précisément, nous leur avons demandé de traduire les mots inconnus par un mot qui n'existe pas et qui n'a pas du sens (*smurf* pour les anglophones et *machine/machiner* pour les francophones). Plus tard, à la question 3, nous leur avons demandé de formuler des hypothèses sur le sens des mots traduits par le mot-fantôme (voir le chapitre 2.1.2., selon Benveniste et Valli 1997 ; Blanche Benveniste, 2002 ; 2005).

²⁴ Les allomorphes sont des morphèmes ayant le même sens, mais se présentant sous des formes différentes.

²⁵ *Αρχαία Ελληνικά* signifie « grec ancien ».

σπόρους (*graines*) a un sens qui vient du mot *σπόρος* (*graine*) expliqué par nous dans le lexique :

I guessed some words based on their stem that were similar to a word in the word bank e.g.: *ο σπόρος* I think that on the 6th line, *σπόρους* could have a meaning of « seed » based on the *σπόρο* (annexe 16).

Considérons le tableau 5 ci-dessous qui présente les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux français:

Mots/ Candidats	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
άνθρωπος (être humain)						anthropologie	anthropologue	
χρόνο (temps)						chronomètre		
μόρφωσε (éduque, impératif)							morphologie	

Tableau 5. *Les hypothèses des candidat.e.s en se basant sur des morphèmes lexicaux français.*

Par ailleurs, les candidat.e.s ont employé d'autres langues de leur répertoire langagier, en dehors de la langue-cible, pour reconnaître des mots. La candidate no 7 a déclaré, à la question 2, qu'elle repérait les mots qu'elle pouvait comprendre grâce à leur racine (annexe 15). En donnant un exemple lors de son entretien, elle a dit qu'au début elle pensait que le mot *μόρφωσε* (*éduque, impératif*) signifiait *changement*, parce que la racine *morpho-* lui apparaissait très familière, dans le mot *morphologie* par exemple (annexe 20, extraits 6 & 7). De plus, elle a donné l'exemple du mot *άνθρωπο* (*être-humain*) dont la racine *anthropo-* elle a repéré en français, dans le mot *anthropologue* (annexe 20, extrait 2). La candidate no 6 connaissait également les mots *χρόνο* (*temps*) et *άνθρωπο* (*être-humain*) grâce à sa connaissance des sciences humaines où on lui a enseigné l'étymologie des mots, comme elle l'a précisé à la question 2 (annexe 14). Plus tard, en expliquant ses réponses, elle a donné l'exemple du mot *anthropologie* et elle a repéré le mot *χρόνο* (*temps*) dans le mot *chronomètre* (annexe 19, extraits 4 & 3 respectivement).

2.2.3. Capacité métamorphologique

Le tableau 6 suivant présente les stratégies de compréhension métamorphologiques mises en œuvre par les candidats :

Candidats / Stratégies métamorphologiques	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Repérage des suffixes flexionnels pour identifier les verbes								
Repérage des suffixes pour identifier les temps verbaux								
Repérage des suffixes flexionnels pour identifier les personnes des verbes								
Repérage des suffixes flexionnels pour identifier les noms								
Repérage des suffixes flexionnels pour comprendre la différence entre le singulier et le pluriel								

Tableau 6. Les stratégies métamorphologiques mises en œuvre par les candidat.e.s.

Tou.te.s les candidat.e.s ont fait preuve de stratégies métamorphologiques en exploitant des morphèmes grammaticaux. Tout d'abord, la plupart d'entre eux s'est basée sur les suffixes flexionnels pour repérer les verbes. Les candidat.e.s no 1, 3, 5, 6, 7 et 8 ont explicitement écrit qu'ils se sont basés sur la conjugaison/les terminaisons des verbes pour les repérer à la question 4 de la fiche : « from the end of the word » (annexe 9), « par les terminaisons » (annexe 11), « en fonction de leurs terminaisons » (annexe 13), « je regarde les terminaisons » (annexe 14), « grâce à la terminaison que je connais » (annexe 15), « based on my basic knowledge of verb + verb endings » (annexe 16).

De plus, les candidat.e.s no 4, 5 et 6 ont exploité les suffixes pour comprendre le temps des verbes. Plus précisément, le candidat no 4 a souligné, aux questions 6 et 7, que le suffixe *-ψ-* dans le mot *φύτψε* (*plante, impératif*) indique le futur, ainsi que le

manque de durée/répétition (« used once », annexe 12)²⁶. Par rapport au mot *φυτεύοντας* (*en plantant*), il a écrit qu'il exprime le présent et la durée/répétition (« continuous », *ibid.*) vu que le suffixe *-ψ-* n'y est pas présent :

μορφώνοντας → continuous form

φύτεψε → Presence of *-ψ-* → tells me future tense but used once

Φυτεύοντας → Present tense and used continuously

[...]

Μορφωσε and *μορφωνοντας* and the presence of the character *-ψ-* to help determine the case of *φύτεψε* and *φυτεύοντας* and *-τας* in both pairs I took as continuous from of the root word (annexe 12).

Le candidat no 5 a aussi écrit que les verbes *μόρφωσε* (*éduque, impératif*) et *φύτεψε* (*plante, impératif*) « sont conjugués à l'aoriste²⁷ (3 p.s.) en fonction de la terminaison »²⁸ (annexe 13). La candidate no 6 a aussi supposé qu'une différence des terminaisons concernait le temps. Elle a écrit que les mots *μόρφωσε* (*éduque, impératif*) et *φύτεψε* (*plante, impératif*) de la question 7 expriment le présent, alors que *μορφώνοντας* (*en éduquant*) et *φυτεύοντας* (*en plantant*) expriment le futur (annexe 14). À la question 3, la candidate 8 a repéré la deuxième personne du singulier du verbe *δώσεις* (*tu donnes*) qu'elle avait traduit par le mot fantôme, au début, grâce au suffixe flexionnel *-εις* (« and recognizing the verbe ending *-εις* I think I can guess this one means « you gift »? », annexe 16).

Néanmoins, les candidat.e.s n'ont pas seulement profité des suffixes flexionnels pour repérer les verbes, mais également des suffixes nominaux pour repérer les noms. Les

²⁶En grec moderne et en grec ancien (avec lequel ce candidat est assez familiarisé) il y a une distinction sémantique entre l'action verbale qui a une durée/répétition et celle qui est instantanée, sans durée/répétition. Cette différence s'exprime avec la morphologie des verbes qui se modifie en fonction de cette information. Dans ce cas, les suffixes « *-ψ-* » et « *-σ-* » expriment le manque de durée/répétition.

²⁷« aoriste » : *αόριστος*. Il s'agit d'un temps verbal qui a la même valeur au passé simple, mais contrairement au passé simple, qui est utilisé à l'écrit, l'aoriste est employé à l'écrit et à l'oral (comme le passé composé).

²⁸La deuxième personne de l'impératif et la troisième personne de l'indicatif en aoriste ont les mêmes suffixes et sont identiques, dans le cas de ces deux verbes. Comme le candidat a déjà étudié l'aoriste, il a reconnu ses terminaisons.

candidates no 7 et 8 ont interprété les participes présents de la question 7 en tant que noms en se basant sur la terminaison *-ας*. La candidate no 7 a écrit qu'elle savait que certains noms au masculin, comme *ο άνδρας* (*l'homme*) finissent en *-ας* (« le deuxième le nom, parce que je ne connais pas de temps verbaux qui auraient cette terminaison et parce que je sais que certains noms masculins finissent en *-ας* comme *ο άνδρας*. », annexe 15), alors que la candidate no 8 a aussi expliqué qu'elle a pu comprendre la différence entre les mots de la question 7 grâce à sa connaissance des terminaisons verbales et nominales (« I was able to find the difference with the little knowledge I understand from noun / verb endings », annexe 16). Cela prouve qu'elle a aussi considéré les participes terminant par *-ας* comme des noms.

Le candidat no 5 a formulé des hypothèses différentes sur ces deux participes et, par extension, à la fonction du suffixe *-οντας* en réfléchissant à ses réponses. D'abord, il a dit qu'il s'agit soit d'adjectifs soit d'adverbes. Après, il s'est demandé s'il s'agit de participes passés et, à la fin, il a correctement conclu qu'il s'agit de participes présents :

Je t'ai dit soit des adjectifs soit des adverbes. Et en même temps, je pense pas des adverbes vu que je pense pas que les adverbes finissent en *-οντας*. [...] Et quand je vois le texte, j'aurais envie de dire... J'ai l'impression que c'est le participe passé. Mais je sais pas si ça existe en grec. Donc, par exemple... Si je dis que *σπείρει* est « planter », si je garde ma logique...soit un participe passé, soit un participe présent. *En plantant*. Oui, plutôt un participe présent. (annexe 18, extrait 6)

Les suffixes flexionnels n'ont pas été exploités seulement pour identifier les noms. Presque tous les candidat.e.s se sont focalisé.e.s sur les suffixes flexionnels des noms de la question 5 pour repérer que leur différence concernait le nombre (p.ex. « *Φορά είναι ενικός*²⁹. Usually finished with *-α*, *-ο*, it is *ενικός* », annexe 10, « la terminaison *-α* la terminaison *-εσ* », annexe 11). Les candidat.e.s no 1, 2, 3, 5 et 7 étaient déjà familiarisé.e.s avec certaines terminaisons du pluriel, alors que la candidate no 6 a formulé l'hypothèse que la différence entre les terminaisons dérivait d'une différence concernant le nombre des noms (« La différence se trouve au niveau des terminaisons. Je pense qu'ils correspondent à la marque du singulier/pluriel », annexe 14).

²⁹*Φορά είναι ενικός* signifie « Le mot *φορά* est singulier ».

2.2.4. Capacité métasémantique

Considérons le tableau 7 ci-dessous qui présente les stratégies métasémantiques mises en œuvre par les candidats pour comprendre le sens des mots inconnus :

Candidats / Stratégies métasémantiques	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Exploitation du contexte dans le texte								
Exploitation du contexte des phrases déjà connues indépendamment du texte								

Tableau 7. Les stratégies métasémantiques mises en œuvre par les candidat.e.s.

Tou.te.s les candidat.e.s sauf le candidat no 3 ont mentionné l'exploitation du contexte comme stratégie de compréhension soit à la deuxième (C1, C4 et C7) soit à la troisième question de la fiche (C2, C6, C7 et C8) (« The meaning of the first or the next word », annexe 9, « I guessed by between the word by word. If I known first word and last word meaning. With these I guess the word on the middle », annexe 10).

De surcroît, ils ont expliqué de quelle façon ils ont profité du contexte pour comprendre certains mots. Tout d'abord, beaucoup de candidat.e.s se sont basé.e.s sur les mots *σπόρους* (*graines*) et *δέντρο* (*arbre*) qui suivaient les verbes *σπείρε* (*sème, impératif*) et *φύτεψε* (*plante, impératif*), pour deviner le sens de ces derniers :

σπείρε → Je suppose « planter » car on dit qu'on « plante » des graines.

φύτεψε → Je suppose « pousser » car si on plante une graine, un arbre « pousse » (annexe 13).

Sème → grâce au contexte et au nom *graines* qui vient après.

Plante → grâce au nom *arbre* qui vient après. J'ai deviné qu'il s'agissait de verbes (annexe 15).

with the word *φύτεψε* I think it would have a meaning of “to grow”? Since the word following it is tree. Then perhaps the word *σπείρε* is to plant since the word *seed* follows that (annexe 16).

Néanmoins, seulement deux candidat.e.s, les candidat.e.s no 4 et 7, ont trouvé le sens exact des deux verbes en les traduisant par *sow / plant* et *sème / plante*, à la question 3, respectivement (annexes 12 & 15).

Il est intéressant que les candidat.e.s no 5 et 6 ont précisé lors de leurs entretiens oraux qu'ils ont été malorienté.e.s à cause de la présence de deux verbes proches sémantiquement (« semer » et « planter »). Le candidat no 5 a expliqué en analysant ses réponses qu'au début il voulait traduire le verbe *φύτεψε* (*plante, impératif*) par *planter*. Pourtant, comme il avait déjà traduit le verbe *σπείρε* (*sème, impératif*) par *planter*, il a supposé que l'autre verbe devrait avoir un sens différent, ce qui l'a amené à le traduire par *pousser* (annexe 18, extrait 4). La candidate 8 a fait les mêmes hypothèses en traduisant les verbes *σπείρε* (*sème, impératif*) et *φύτεψε* (*plante, impératif*) par *to plant* et *to grow* (annexe 16). La candidate no 6 a aussi expliqué qu'elle voulait aussi traduire le verbe *φύτεψε* (*plante, impératif*) par *planter*, mais vu qu'elle avait déjà traduit le verbe *σπείρε* (*sème, impératif*) par *planter*, elle a traduit le verbe *φύτεψε* (*plante, impératif*) par *déraciner / couper* : « Parce que j'avais déjà utilisé le verbe « planter » avant et, comme c'était pas le même verbe, je me suis dit : « « Planter » ne peut pas avoir deux verbes différents quand même ». Donc, ça devait être un autre verbe. Si c'est pas « planter », « déraciner » » (annexe 19, extrait 7).

Les candidates no 6 et 8 ont exploité les chiffres précédant les mots *φορά* (*fois, singulier*), *φορές* (*fois, pluriel*), *χρόνος* (*an*) et *χρόνια* (*ans*) (*1, 10, 100*) pour comprendre qu'il s'agit d'une différence entre le singulier et le pluriel, à la question 5. La candidate 6 a même ajouté qu'elle voulait traduire le mot *χρόνος* (*an*) soit par *temps* soit par *heure*. Les chiffres l'ont amenée à choisir le mot *heure* (annexe 19, extrait 3). D'autres sujets se sont basés aussi sur le contexte des phrases grecques qu'ils connaissaient déjà. Le candidat no 4 a mentionné les phrases *είμαι 20 χρονών* (*j'ai 20 ans*) et *χρόνια πολλά!* (*beaucoup d'ans*) (vœux employée dans plusieurs occasions) (annexe 12). Le candidat no 5 a mentionné la suite de mots *μερικές φορές* (*certaines fois*) et la question *πόσων χρονών είσαι;* (*tu as quel âge?*)

(littéralement : *combien d'années tu es ?*) en expliquant ses réponses (annexe 18, extrait 7). La dernière phrase est aussi mentionnée par la candidate no 7, quand elle approfondissait dans ses réponses (annexe 20, extrait 3). Cette dernière a aussi repéré la particule *θα* dans la phrase *θα ήθελα* (*je voudrais*) qu'elle connaissait. Elle avait déjà compris que cette particule indique le futur³⁰. Pour cette raison, elle a traduit le verbe *θα τρώει* (*il mangera*) qui était conjugué au futur simple en employant le futur antérieur :

Bah, il y a le *θα*... *θα ήθελα*. Je savais déjà que c'était...Ah... Je savais que c'était pas du présent déjà, parce que ça... ça n'existe pas au présent. Et je sais que...Je sais que le *θα* ... On l'utilise...Normalement, on l'utilise, par exemple, pour le conditionnel, non ? Pour dire *θα ήθελα*, par exemple. Pour ça, je savais que c'était un temps... Par exemple, le conditionnel, ça sera proche du futur. (annexe 20, extrait 1).

De plus, la candidate no 6 a supposé, à la question 3, que la préposition *για* (*pour*) était une particule servant à saluer, influencée par la salutation *για σας* (*salut à vous*) qu'elle connaissait déjà, étant donné que la prononciation des mots *για* (/ˈja/) et *για* (/ˈja/) est la même (annexe 14).

Enfin, le candidat no 5 a exploité le contexte pour vérifier son hypothèse sur le mot *ψαρεύει* (*il pêche*) à partir du nom *ψάρι* (*poisson*), à la question 3 (« après avoir fait la traduction du premier extrait, ça semble logique », annexe 13), alors que la candidate no 7 a compris le sens de la phrase *δώσεις να φάει* (*tu donnes à manger*) grâce au contexte également (« donnes à manger/nourris → grâce au contexte », annexe 15).

2.2.5. Capacité métatextuelle

Seulement deux candidat.e.s ont donné des indices d'une capacité métatextuelle. D'un côté, le candidat no 4 a interprété le futur simple employé dans le texte (*θα φάει* (*il mangera*)) comme caractéristique d'un format de « storytelling », à la question 2 (« I

³⁰ Le conditionnel est un mélange du futur et de l'imparfait tant en grec qu'en français. Plus précisément, le conditionnel en français se formule avec la racine verbale du futur et les terminaisons de l'imparfait, alors qu'en grec il se constitue de l'imparfait et de la particule du futur *θα* (*θα ήθελα* = je voudrais).

focused on *θα φάει* → he will eat meaning this is told in a storytelling format », annexe 12).

De l'autre côté, la candidate no 6 a expliqué, à la question 2, qu'elle a fait une compréhension globale du texte (« Le vocabulaire, le lexique à disposition m'a orienté sur le thème global des vers », annexe 14).

2.2.6. Capacité métapragmatique

Seulement un candidat a mis en place la capacité métapragmatique en repérant un acte de langage : Le candidat no 4, en répondant à la question 3, a associé la phrase *μόρφωσε τον λαό* (*éduque le peuple*) à un ordre. Plus précisément, il a parlé d'un ordre adressé à un élève (« like a student order », annexe 12). Il s'agit d'une phrase contenant l'impératif, le mode grammatical avec lequel s'associe principalement l'acte du langage de l'ordre.

Partie 3 – Commentaire des résultats/Interprétation et propositions

Dans la partie 3, nous approfondissons dans les questions les plus intéressantes qui dérivent de notre analyse des données. En premier lieu, nous expliquons quelles étaient les métacapacités les plus sollicitées et comparons nos résultats avec ceux des études relatives à notre sujet. En deuxième lieu, nous approfondissons deux stratégies métalinguistiques très sollicitées par les candidat.e.s, le repérage du verbe et la recherche de la structure syntaxique SVO. En troisième lieu, nous explorons dans quelle mesure la compétence métalinguistique a été transformée en compétence translinguistique lors de la tâche. En dernier lieu, nous nous occupons des hypothèses formulées par les candidat.e.s.

3.1. Commentaire des résultats /Interprétation

3.1.1. Hiérarchisation des métacapacités sollicitées

Le tableau 8 qui suit présente les métacapacités que les apprenants ont exploitées pour comprendre:

Métacapacités/Candidat.e.s	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	Nombre des candidat.e.s au total
Capacité métasyntaxique	Non	Oui	7						
Capacité métalexicale/ métamorphologique	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	6
Capacité métamorphologique	Oui	8							
Capacité métasémantique	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	7
Capacité métatextuelle	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	2
Capacité métapragmatique	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	1

Tableau 8. *Les métacapacités que les apprenantes ont exploitées pour comprendre.*

Considérons ces métacapacités mises en œuvre par les candidat.e.s, de la plus sollicitée à la moins sollicitée, dans le graphème suivant :

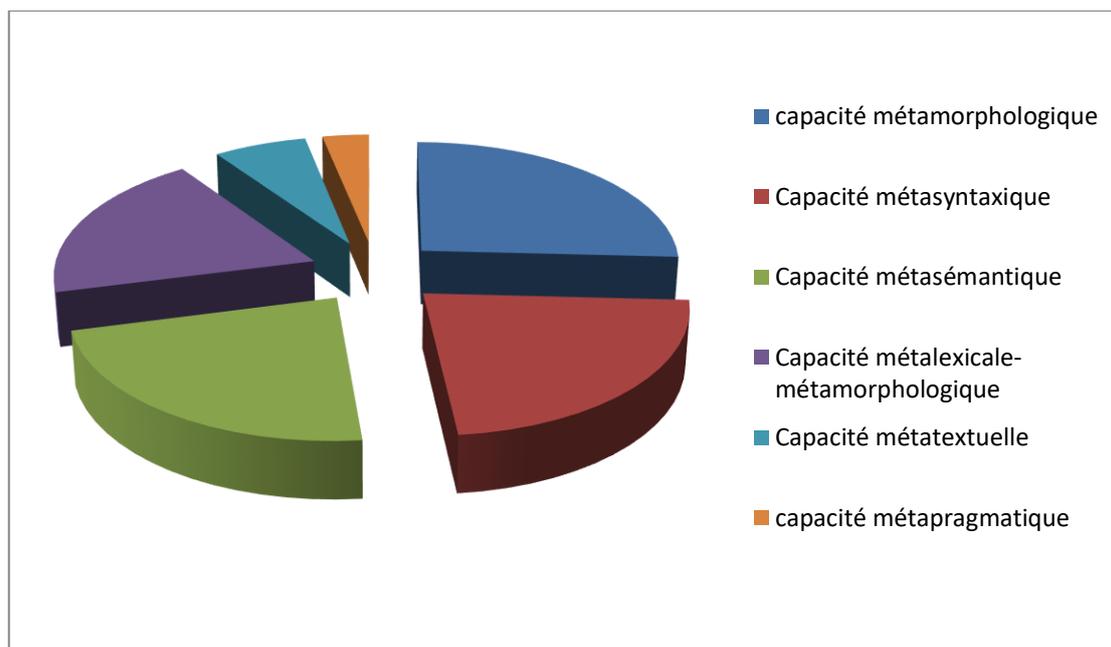


Figure 1. *Graphème présentant les métacapacités mises en place par les candidat.e.s.*

En examinant le total des réponses de nos candidat.e.s, nous constatons que la métacapacité la plus sollicitée a été la capacité métamorphologique, vu qu'elle a été employée par tou.te.s les candidat.e.s. La capacité métasyntaxique et la capacité métasémantique ont été les deuxièmes métacapacités les plus sollicitées, étant donné qu'elles ont été sollicitées par tou.te.s, à l'exception d'un candidat (le candidat no 1 pour la capacité métasyntaxique et le candidat no 3 pour la capacité métasémantique). La capacité métalexicale/métamorphologique vient après à être sollicitée par tou.te.s, à l'exception de deux candidats (les candidats no 1 et 3). La capacité métatextuelle a été très peu sollicitée, vu qu'elle a seulement été sollicitée par deux candidat.e.s (les candidat.e.s no 4 et 6). Pour terminer, la capacité métapragmatique n'a été sollicitée que par un seul candidat (le candidat no 4).

Nous avons repéré deux recherches ayant également tenté d'hierarchiser les métacapacités constituant la compétence métalinguistique. Nous présenterons leurs résultats, afin d'effectuer des comparaisons entre notre propre recherche et celles-ci : tout d'abord, dans la recherche de Krimpogianni (2019) auprès d'enfants, les candidat.e.s ont sollicité le plus la capacité métalexicale et la capacité métalexicale-métasémantique. La capacité métasyntaxique et la capacité métasémantique étaient les métacapacités les moins sollicitées. Plus précisément, l'ordre des métacapacités

sollicitées, de la plus sollicitée à la moins sollicitée, était le suivant : 1. Capacité métalexicaie 2. Capacité métalexicaie-métasémantique 3. Capacité métaphonologique 4. Capacité metatextuelle 5. Capacité métasyntaxique 6. Capacité métasémantique.

Néanmoins, dans la deuxième recherche en question, celle que Krimpogianni et Castagne (2016) ont effectuée auprès de jeunes adultes, l'ordre des métacapacités sollicitées, de la plus sollicitée à la moins sollicitée, était assez différent : 1. Capacité métalexicaie 2. Capacité métasyntaxique 3. Capacité métasémantique 4. Capacité métaphonologique 5. Capacité métapragmatique 6. Capacité metatextuelle.

En comparant les trois recherches, nous constatons que, d'un côté, nos résultats se différencient beaucoup de ceux de la recherche effectuée auprès des enfants (Krimpogianni, 2019) et que, de l'autre côté, ils ont des points communs avec la recherche effectuée auprès de jeunes adultes (Krimpogianni et Castagne, 2016), c'est-à-dire, avec la recherche qui concerne le même public que la nôtre. Plus précisément, dans la recherche concernant des enfants, la capacité métasyntaxique et la capacité métasémantique étaient les métacapacités les moins sollicitées. Pourtant, dans notre recherche et dans la recherche qu'on vient de citer et qui concernait des adultes également, ces deux métacapacités étaient les deuxièmes métacapacités les plus sollicitées. Tout cela indique que les métacapacités que les apprenant.e.s choisissent d'employer lors de leurs démarches métalinguistiques dépendent directement de leur âge.

La capacité métasyntaxique et la capacité métasémantique semblent alors jouer un rôle crucial pour le public adulte. L'importance de la capacité métasyntaxique pour l'intercompréhension est soulignée dans les travaux scientifiques aussi. Meissner *et al.* (2003, p. 13) ont employé le mot « tamis » pour se référer aux « bases de transfert de forme et de fonction » existant dans les familles linguistiques. Ainsi, ils ont présenté 7 tamis pour la famille romane. Le cinquième tamis concerne les structures syntaxiques et « permet de situer la position des articles, des noms, des adjectifs, des verbes, des conjugaisons etc. » (id., p. 82). Moustaki (2010) souligne également l'importance de l'identification autant des catégories grammaticales des termes, ainsi que des relations syntaxiques entre eux. En outre, en comparant entre la famille romane et la famille germanique, elle souligne que, dans le cas de la seconde famille de langues, cela était plus difficile, mais indispensable pour la compréhension,

dans sa recherche. Quand on parle d'une langue génétiquement isolée, comme le grec moderne, il serait normal de supposer que la capacité métasyntaxique serait encore plus cruciale.

La capacité métasémantique a été aussi importante que la capacité métasyntaxique dans notre recherche et elle a joué un rôle considérable dans la recherche de Krimpogianni et Castagne (2016) également. Nous avons déjà expliqué que lors de la tâche nos apprenants ont essayé répétitivement de déchiffrer le sens des mots inconnus en exploitant soit le contexte qui venait du texte soit le contexte des phrases avec lesquelles ils étaient familiarisés (voir le chapitre 2.2.4.). Tout cela confirme que le contexte dispose d'un rôle indispensable dans le processus de l'intercompréhension (Blanche Benveniste, 2002 ; Anastassiadis-Symeonydis, 2004 ; Castagne, 2004 ; Blanche Benveniste, 2005 ; Moustaki, 2010). De plus, la stratégie de nos candidat.e.s s'est avérée compatible avec la description de Castagne (2008, pp. 33-34) par rapport à l'exploitation du contexte par les apprenant.e.s. Plus, précisément, un texte écrit dans une langue inconnue inclut des mots « transparents directs », des mots « transparents indirectes » et des mots « opaques » (ibid.). La première catégorie inclut des mots dont la forme nous fait penser directement à un élément du lexique de notre langue maternelle, à condition que le sens des deux mots soit identique. La deuxième catégorie compte des mots qui ne sont pas reconnus tout de suite par le lecteur, mais qui lui permettent de comprendre le sens approximativement grâce à un ou plusieurs indices. Enfin, la troisième catégorie regroupe des mots qui ne ressemblent à aucun mot de la langue maternelle ou des mots qui ressemblent à un mot de la langue maternelle ayant un sens différent dans les deux langues. Dans les travaux scientifiques, nous constatons que les mots transparents faisant partie du contexte linguistique sont indispensables pour formuler des hypothèses sur le sens des mots opaques (Castagne, 2008 ; Blanche-Benveniste, 2002). Cette stratégie a été très sollicitée par nos candidat.e.s, étant donné qu'ils se sont basé.e.s sur les mots étant transparents pour eux ou/et sur les mots expliqués par nous dans le lexique pour interpréter le sens des mots inconnus et opaques.

La capacité métamorphologique, qui n'a pas été abordée dans les deux recherches citées ci-dessus, a été la plus sollicitée par nos sujets. Ils se sont extrêmement basés sur les suffixes pour formuler des hypothèses sur la catégorie grammaticale des mots

et, plus précisément, pour repérer les verbes. Il faut souligner que, même si les suffixes font partie du dernier tamis (7^e) de Meissner *et al.* (2003), dans notre recherche, ils ont joué le rôle le plus crucial. Dans Moustaki (2010), les candidat.e.s ont aussi cherché des suffixes en découvrant les trois fonctions du suffixe allemand *-en* et en formulant une hypothèse sur le suffixe *-ein*. Pour expliquer tout cela, il faut tenir compte du fait que la conscience métamorphologique joue un rôle indispensable dans le développement des compétences écrites (Apel, 2014 ; Ke *et al.*, 2023), compétences extrêmement importantes pour la compréhension écrite. Vu que l'apprenant transfère toujours ses habitudes en tant que lecteur de sa L1 à la langue-cible/aux langues-cibles (Blanche Benveniste, 2002), il serait logique de supposer que c'est exactement cela que nos candidat.e.s ont fait en repérant les suffixes grammaticaux dans le texte rédigé en grec moderne.

La capacité métalexicalement-métamorphologique s'est avérée la troisième métacapacité la plus sollicitée par nos sujets. À première vue, cet aspect se différencie beaucoup des résultats de Krimpogianni et Castagne (2016), vu que dans cette étude la capacité métalexicale disposait de la première place. Néanmoins, il faut tenir compte que, dans notre recherche, les différences entre la première (capacité métamorphologique), la deuxième (capacité métasyntactique et capacité métasémantique) et la troisième place (capacité métalexicalement-métamorphologique) sont minimales (se varient de un à deux candidat.e.s). De plus, dans notre étude, nous avons opté pour une différenciation entre capacité métalexicalement-métamorphologique et capacité purement métamorphologique (voir le chapitre 2.2.). Cela pourrait signifier que le terme « métalexical » est perçu sous un prisme plus vaste dans la recherche de Krimpogianni et Castagne (2016) en incluant des aspects de ce que nous avons identifié comme capacité métamorphologique et qui s'est avéré la métacapacité la plus sollicitée par nos sujets.

D'ailleurs, même si la capacité métalexicalement-métamorphologique a été la troisième plus sollicitée, nous ne pouvons pas ignorer qu'elle a joué un rôle important lors de la tâche : 6 sur 8 candidat.e.s ont employé la stratégie du repérage des morphèmes lexicaux au moins une fois lors de la tâche. Plusieurs chercheur.e.s ont souligné l'importance de l'identification des morphèmes lexicaux de la langue-cible dans d'autres langues du répertoire langagier (Blanche-Benveniste, 2002 ; Meissner *et al.*,

2003 ; Castagne, 2004, Delveroudi et Moustaki, 2007 ; Castagne, 2008 ; 2016 ; Krimpogianni et Castagne, 2016 ; Krimpogianni, 2019). Pourtant, nos résultats offrent une perspective supplémentaire en nous permettant de constater que cette technique peut être exploitée dans le cadre des mots de la langue-cible également : Plusieurs candidat.e.s ont compris le sens de morphèmes lexicaux grecs modernes parce qu'ils les ont repérés dans d'autres mots de la même langue.

La capacité métatextuelle et la capacité métapragmatique sont les métacapacités les moins sollicitées. Ces métacapacités étaient les moins sollicitées dans la recherche de Krimpogianni et Castagne (2016) aussi. Pourtant, dans notre cas, en ce qui concerne la capacité métatextuelle, cela peut résulter du fait que la plupart des candidat.e.s ont été informé.e.s sur le genre textuel (poème) ainsi que sur le thème global du poème, avant de commencer la tâche.

3.1.2. *Le repérage du verbe*

Selon Blanche-Benveniste (2002), les apprenant.e.s débutant.e.s se basent surtout sur les noms et moins sur les verbes, vu qu'il est plus facile de généraliser les premiers que les seconds. Néanmoins, dans notre cas, comme presque tou.te.s nos candidat.e.s ont essayé de repérer les verbes, c'est le verbe qui a semblé avoir un rôle central dans la compréhension de notre texte. En outre, ce qui est intéressant est que les sujets ont employé des métacapacités différentes pour y arriver : dans le même but, qui était de repérer le verbe, les candidat.e.s no 1, 3 et 6 ont eu recours à une stratégie métamorphologique (voir le chapitre 2.2.3.), alors que la candidate no 2 a eu recours à une stratégie métasyntactique (voir le chapitre 2.2.1.). De plus, ce qui est le plus intéressant est que les autres candidat.e.s non encore mentionné.e.s, c'est-à-dire, les candidat.e.s no 5, 7 et 8 ont employé les deux types de stratégies pour chercher le verbe (voir les chapitres 2.2.1. & 2.2.3.). Cela indique qu'il s'agit de bon.ne.s apprenant.e.s de langues, parce que les bons apprenants de langues emploient une grande variété de techniques efficaces pour traiter les tâches assumées (Raofi *et al.*, 2014).

Plus précisément, pour les candidat.e.s no 5 et 8, qui viennent d'être mentionné.e.s, il a été clair qu'ils employaient, d'abord, la capacité métamorphologique pour repérer le verbe et, après, si cette métacapacité ne leur permettait pas de comprendre, ils

recouraient à la capacité métasyntaxique. Plus précisément, le candidat no 5 a écrit qu'il a été aidé par les terminaisons pour repérer les verbes de la question 4 (annexe 13). Néanmoins, il a expliqué que, quand il n'a pas pu reconnaître le verbe *σπείρει* (*sème, impératif*), il l'a identifié en fonction de sa place dans la phrase, c'est-à-dire en observant qu'il se trouvait avant ou devant un nom (annexe 18, extrait 5). La candidate no 8, quant à elle, a suivi les mêmes étapes pour identifier les verbes à l'impératif *σπείρει* (*sème*), *φύτεψε* (*plante*) et *μόρφωσε* (*éduque*). Elle a écrit qu'elle s'est basée sur les terminaisons pour trouver les verbes de la question 4, mais dans le cas de ces trois verbes elle ne reconnaissait pas leurs terminaisons (c'est-à-dire *-ει*). Elle a alors compris qu'il s'agissait de verbes grâce aux noms qui les suivaient, comme le candidat no 5 l'avait fait pour un de ces verbes :

I felt confident I knew a few based on my basic knowledge of verb + verb endings-but the last 3 I guess since it is attached to a noun, perhaps... but I am unfamiliar with their verb endings. (annexe16).

3.1.3. La recherche de la structure SVO

La moitié des candidat.e.s ont essayé d'identifier les verbes et les noms en fonction de la structure SVO. Plus précisément, ils ont repéré des verbes parce qu'ils se trouvaient devant des noms interprétés comme compléments ou parce qu'ils se trouvaient après des noms ou groupes nominaux interprétés comme sujets (voir le chapitre 2.2.1.). De plus, un mot a été interprété comme pronom parce qu'il a été identifié comme sujet (voir *ibid.*). En conséquence, certaines hypothèses des candidat.e.s sur les catégories grammaticales de quelques mots ont été formulées en fonction de la structure SVO.

Cela rejoint les résultats des travaux scientifiques qui soulignent que la structure la plus facile pour les apprenant.e.s est la structure SVO à condition que ses constituants apparaissent successivement (Blanche-Benveniste, 2002 ; 2004).

Il est important de souligner que la candidate no 6 a même expliqué dans quel ordre elle a cherché les 3 constituants de la phrase. Elle a précisé qu'elle commençait par le verbe, elle continuait avec le sujet et à la fin elle cherchait le complément (voir le chapitre 2.2.1.). Cela pourrait signifier également que c'était une bonne lectrice dans sa langue maternelle et qu'elle transférait cette connaissance pour comprendre un texte rédigé dans une langue inconnue par elle (Blanche-Benveniste, 2002). Ce qui est

encore plus intéressant c'est qu'elle a mentionné qu'elle cherchait le sujet « autour du verbe, soit devant soit après » (voir *ibid.*), vu que cela prouve qu'elle était consciente de l'existence des structures syntaxiques Verbe-Sujet (VS) et Verbe-Sujet-Complément (VSO) (Blanche-Benveniste, 2004), même si celles n'existent pas dans sa langue maternelle, le français.

De surcroît, le repérage de la structure syntaxique était important, parce que le déchiffrement de « séquences syntaxiques opaques » en se basant sur des « séquences syntaxiques transparentes » est très essentiel pour la compréhension d'un texte en une langue inconnue (Castagne, 2004, p. 95). Cela recours à la stratégie de la candidate no 6 qui a exploité l'exemple donné au début de la fiche (*Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο = Si tu donnes à quelqu'un un fruit*) pour essayer de comprendre la structure des phrases subordonnées qui suivaient et qui commençait également par la conjonction *αν* (*si*) dans le texte (voir le chapitre 2.2.1.). La candidate no 7 a mis en œuvre une stratégie pareille quant aux trois verbes qui faisaient partie de la même structure syntaxique, Verbe-Complément (VO) : une fois qu'elle a observé dans le lexique que *μόρφωσε* (*éduque*) était un verbe, elle a compris par analogie (Castagne et Monneret, 2021) que les verbes *σπείρε* (*sème*) et *φύτεψε* (*plante*) étaient des verbes aussi :

Enquêtrice : Et là, pour *σπείρε*, *φύτεψε* ? C'est la même technique pour repérer le verbe ? La terminaison ?

Candidate no 7 : Ah la construction de la phrase déjà...la construction... et après, oui, la terminaison. Je me suis rendu compte que, du coup, ils avaient tous les mêmes terminaisons, même si je connaissais pas cette terminaison là, je savais que forcément c'était un verbe.

Enquêtrice : Ah tu m'as dit que tu as compris grâce à *μόρφωσε*.

Candidate no 7 : C'est ça. (annexe 20, extrait 11).

Elle a mentionné que « la construction de la phrase » et les terminaisons l'ont guidée. La phrase « construction de la phrase » correspond probablement au fait que les trois verbes disposaient tous de la même place dans la phrase (en se trouvant après une phrase subordonnée indiquant la condition) et faisaient partie de la même structure VO : *σπείρε* (V) *σπόρους* (O), *φύτεψε* (V) *δέντρο* (O), *μόρφωσε* (V) *τον λαό* (O). C'est par ailleurs pour cette raison que nous avons choisi ce poème. Les répétitions, souvent

fréquentes dans les textes authentiques, sont l'élément fondamental qui nous permet de comprendre (Caddéo et Jamet, 2013).

3.1.4. *La formulation d'hypothèses*

Nos questions incitaient répétitivement nos sujets à formuler des hypothèses, ce qu'ils ont fait avec beaucoup de succès. En considérant le tableau 10 (annexe 21), nous voyons que la plupart des candidat.e.s a formulé un grand nombre d'hypothèses, afin qu'elle comprenne. Cela recourt à l'observation de Sifakis (2023) que les activités métalinguistiques aident les apprenant.e.s à apprécier l'importance du contexte linguistique et paralinguistique pour comprendre, surtout si nous tenons compte de la sollicitation fréquente de la capacité métasémantique (voir les chapitres 2.2.4. et 3.1.1.).

Dans le cas des candidat.e.s no 2, 3, 4, 5, 6 et 7, la plupart des hypothèses formulées a été correcte (ibid.). Pourtant, les hypothèses erronées n'ont pas moins d'importance. Au contraire, elles pourraient nous permettre de reconsidérer la notion de l'erreur, ce qui constitue un avantage dérivant des activités métalinguistiques (Sifakis, 2023). En prenant l'exemple du verbe *σπείρει* (*sème, impératif*), nous voyons que trois candidat.e.s (no 5, 7 et 8) l'ont identifié au verbe « planter ». Traditionnellement, cela est perçu comme une erreur, étant donné que le sens du verbe « semer » est un peu différent de celui du verbe « planter ». Il ne s'agit par d'une traduction exacte. Néanmoins, en prenant compte du contexte, la traduction par le verbe « planter » n'a pas empêché les candidat.e.s de comprendre le sens de la phrase : Sème des graines /Plante des graines = Mets des graines sur le sol. De la même façon, la candidate 8 a traduit le verbe *δώσεις* (*tu donnes*) par « you gift » (tu offres comme cadeau). Le sens des deux verbes n'est pas identique, mais elle a bien compris le sens général grâce à son hypothèse : c'est toujours l'action de donner, d'offrir. Par conséquent, nous pourrions reconsidérer quelles hypothèses sont considérées comme erreurs en priorisant le sens général et en prenant compte du contexte.

Nos apprenants n'ont pas fait des hypothèses seulement sur le sens de certains mots, mais ils ont fait des hypothèses sur la morphologie et la syntaxique également, hypothèses qui seraient exploitables dans une classe. Les hypothèses des apprenants, correctes ou erronées, peuvent constituer un outil de systématisation des règles

grammaticales de la langue-cible. Dans le cadre de la grammaire d'hypothèses (Meissner, 2011a), les apprenants peuvent comprendre la grammaire de la langue-cible grâce à la confirmation ou l'infirmité de leurs hypothèses (Moustaki, 2007). Il s'agit d'un enseignement inductif de la grammaire (Bonvino, 2015).

La compétence métalinguistique employée par nos candidat.e.s a semblé favoriser la formulation d'hypothèses par les sujets étant donné que ce qui conduit à la création de la grammaire d'hypothèses est l'identification des schèmes formels, fonctionnels et sémantiques de la langue-cible (Meissner, 2011b, p. 47)³¹. L'identification de ces schèmes se lie à la capacité métamorphologique, à la capacité métasyntactique et à la capacité métasémantique respectivement. Ce sont les métacapacités que nos candidat.e.s ont mises en œuvre le plus lors de la tâche (voir le chapitre 3.1.1.).

3.1.5. La transformation de la compétence métalinguistique en compétence translinguistique

Selon Jessner (2006 ; 2014) et Jessner *et al.* (2016), la conscience métalinguistique dispose d'un rôle indispensable dans le développement de la conscience plurilingue. De surcroît, elle est directement liée au développement de la conscience translinguistique, c'est-à-dire à la conscience des liens entre les systèmes linguistiques de l'apprenant, exprimée tacitement ou explicitement lors de la production et l'usage de la langue³² (Jessner, 2006, p. 116). Krimpogianni (2019, p. 384) a approfondi dans ce triptyque des travaux de Jessner : « conscience métalinguistique-conscience translinguistique-conscience plurilingue » en se focalisant sur la transformation de la première en la seconde à travers la comparaison des langues.

Dans notre recherche, même si l'échantillon était constitué surtout de plurilingues, cette transformation n'a pas été très visible. Pourtant, nous avons observé certaines tentatives des candidat.e.s de transférer des connaissances d'une langue-pont à la langue-cible (Anastassiadis-Symeonydis, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005 ; Blanche-Benveniste, 2005 ; Bonvino, 2015 ; Bonvino *et al.*, 2018) en exploitant des métacapacités qui s'inscrivent à la compétence métalinguistique. Nous avons déjà

³¹ Notre traduction de : « The identification of formal, functional and semantic TL schemes ».

³² Notre traduction de : « awareness of the links between their language systems expressed tacitly and explicitly during language production and use ».

expliqué que la structure SVO a été très recherchée lors de la tâche (voir le chapitre 3.1.3.). Par rapport à cette structure, il faut tenir compte du fait que, dans le cas de tou.te.s les candidat.e.s, elle existe dans au moins une langue faisant partie de leur répertoire langagier. Par conséquent, certain.e.s candidat.e.s pourraient avoir transféré une structure syntaxique déjà familière d'une langue connue à la langue-cible, le grec moderne, ce qui pourrait constituer une indication de communication entre les langues dans la tête de l'apprenant plurilingue (Meissner *et al.*, 2003). D'ailleurs, Jessner (2014) a expliqué que le métasystème des plurilingues se base sur plusieurs langues. En restant au niveau syntaxique, le candidat no 5 a considéré le pronom personnel au génitif *του* comme équivalent au pronom français *en*³³. Comme cette équivalence est erronée, nous constatons qu'il a essayé de transférer un phénomène syntaxique du français au grec.

La compétence translinguistique a été principalement repérée au niveau lexical. Les candidates francophones no 6 et 7 ont repéré les morphèmes lexicaux *anthrop-*, *morph-* et *chron-* (voir le chapitre 2.2.2.), en employant comme langue-pont leur langue maternelle. Elles ont pu repérer ces morphèmes grâce à ce que Meissner *et al.* (2003, p. 42) appellent « scientismes ». Il s'agit de « créations savantes internationales et monosémiques formées sur une base grecque ou latine » qui « appartiennent à des terminologies de spécialité » (*ibid.*). Plus précisément, le repérage de ces morphèmes lexicaux est venu de leur connaissance de la terminologie des sciences humaines (« anthropologue », « anthropologie », « morphologie »). Dans les travaux qui ont suivi, ces mots internationaux sont nommés « internationalismes » (à titre indicatif Moustaki *et al.*, 2015, p. 169 ; Zapantioti, 2021, p. 15).

Les candidat.e.s no 4 et 8 ont reconnu des morphèmes lexicaux, ainsi que des suffixes flexionnels en employant comme langue-pont le grec ancien (voir le chapitre 2.2.2.). En examinant toutes les langues de leurs répertoires linguistiques, nous constatons que le grec ancien constitue la langue la plus proche génétiquement de la langue-cible, le grec moderne. Cela confirme que la proximité entre les langues du répertoire langagier de l'apprenant et la langue-cible constitue un des critères dont dépend le choix d'une langue-pont (Meissner, 2011b) et que cette parenté entre une langue déjà

³³ Le grec n'a pas de pronom équivalent au pronom *en*.

connue et la langue-cible facilite la procédure de l'intercompréhension (Evenou, 2015, p. 77).

3.2. Vérification des hypothèses

Avant de procéder au contrôle de la vérification de nos hypothèses, il est utile de rappeler notre question de recherche, ainsi que les hypothèses de départ.

Notre question, alors, était : « Comment les apprenants allophones emploient la compétence métalinguistique pour comprendre le grec moderne ? »

Cette question conduisait à deux sous-questions :

- A. Quelles métacapacités composant la compétence métalinguistique sont employées le plus souvent lors de la compréhension écrite ?
- B. La compétence métalinguistique favorise-t-elle l'exploitation d'autres langues du répertoire langagier comme langues-ponts lors de la compréhension écrite ?

Nous avons formulé deux hypothèses de départ concernant ces questions. Tout d'abord, quant à notre première sous-question, nous avons formulé l'hypothèse que les élèves allophones emploieraient surtout des stratégies métalexicales et métasyntaxiques. Cette hypothèse a été partiellement vérifiée : la capacité métasyntaxique était vraiment la deuxième métacapacité la plus sollicitée, avec la capacité métasémantique. Quant à la capacité métalexicale-métamorphologique, elle a été la troisième métacapacité la plus sollicitée. Il faut, pourtant, mentionner que les différences entre les trois premières places constituaient des différences minimales : Elles sont dues à un ou deux candidats de moins. Par conséquent, il s'agit toujours d'une métacapacité très sollicitée par les candidat.e.s. La capacité métamorphologique est la métacapacité qui s'est avérée la métacapacité la plus sollicitée.

Notre deuxième hypothèse formulée, correspondant à notre seconde sous-question, était que la compétence métalinguistique pourrait se transformer en compétence translinguistique. La compétence translinguistique n'était pas très constatable. Néanmoins, nous avons eu des indices de la mise en place de cette compétence en lien avec certains aspects syntaxiques et lexicaux (voir le chapitre 3.1.5.).

3.3. Propositions didactiques

Nous souhaiterions clôturer la troisième partie de cette recherche en faisant certaines propositions didactiques pour renforcer la confiance, l'autonomie et le succès des apprenants adultes de grec moderne.

En révisant les résultats des candidat.e.s, nous voyons que la plupart d'entre eux a mis en place plusieurs stratégies liées à des capacités métalinguistiques différentes et, à partir de celles-ci, a formulée des hypothèses utiles pour la compréhension du texte que nous leur avons fourni. Cela nous encourage à proposer l'insertion d'activités renforçant le développement des stratégies métalinguistiques en classe de langue grecque pour adultes. Nous proposons de focaliser surtout sur les stratégies métamorphologiques, métasyntactiques, métasémantiques et métalexicales-métamorphologiques, vu qu'elles ont servi le plus à nos candidat.e.s pour comprendre. Il est utile de rappeler que la capacité métalexicale-métamorphologique, la capacité métasyntactique et la capacité métasémantique se sont avérées très importantes dans la recherche de Krimpogianni et Castagne (2016) aussi, une recherche qui concernait des adultes également.

Pourtant, il ne s'agit pas d'un simple développement de stratégies. Nous avons constaté que, dans certains cas, les sujets ont mis en place de stratégies différentes pour affronter le même problème de compréhension. Ainsi, il est également important d'aider les apprenants à être conscients des stratégies qu'ils emploient déjà, de leur permettre de comprendre quelles stratégies ils mettent en place, pour quelles raisons, dans le cadre de quels besoins, et aussi quelles sont les stratégies les plus efficaces pour chaque enjeu. Dans ce cadre, des tâches comme celle de notre recherche pourraient être exploitées dans une classe comme des éléments déclencheurs de ce type d'autoréflexion. Bessy et Knouse (2020) ont proposé également l'enseignement explicite des stratégies métalinguistiques et métacognitives dans les classes des langues. Raoofi *et al.* (2014) insistent sur le fait que ce type d'enseignement peut renforcer la conscience des apprenants en ce qui concerne leurs stratégies d'apprentissage. Cela est important surtout pour les apprenants plus faibles, qui ont moins de réussites en classe, étant donné qu'ils ont la chance d'enrichir leur répertoire

avec des stratégies utiles (ibid.). Leurs hypothèses sur la langue-cible pourraient être exploitées dans le cadre de ce processus de conscientisation (Beacco *et al.*, 2016, p. 46).

Une autre proposition dérivant de nos résultats serait la réalisation des aménagements syntaxiques aux textes écrits employés en classe. Nos sujets ont cherché la catégorie grammaticale des mots en fonction de la structure syntaxique SVO (voir le chapitre 3.1.3.). Le grec moderne permet les structures syntaxiques SVO, VSO, VS, VOS et OVS (Roussou et Tsimpli, 2006)³⁴. De plus, le sujet n'est pas toujours exprimé dans cette langue. Ainsi, il serait préférable d'aménager nos textes, par ailleurs authentiques, au moins pour les niveaux débutants, de façon à garder dans les phrases cette structure SVO, afin de faciliter la compréhension des apprenants (Blanche-Benveniste, 2002 ; 2004 ; Moustaki, 2016).

Pour finir, nos sujets ont beaucoup opté pour le repérage des catégories grammaticales des verbes et des noms pour comprendre. Ils se sont surtout basés sur le repérage des verbes (voir le chapitre 3.1.2.), ce que la plupart d'entre eux (candidat.e.s no 1, 3, 5, 6, 7 et 8) a réussi en exploitant les suffixes flexionnels (voir le chapitre 2.2.3.). La conjugaison s'est alors avérée un outil de compréhension très important. De surcroît, la conscience de la structure syntaxique SVO et de ses constituantes a joué un rôle essentiel pour la moitié de notre échantillon. Ainsi, nos résultats ont renforcé ce qui est déjà souligné dans la littérature, que la culture métalinguistique peut faciliter les tentatives des apprenants (Castellotti et Moore, 2005). Tout cela nous encourage à proposer l'exploitation et la mise en valeur de la culture grammaticale des apprenants, lorsqu'ils essaient de comprendre avec des méthodes heuristiques, comme l'approche de l'intercompréhension. Certains considèrent la compétence métalinguistique et la culture grammaticale comme un retour à l'enseignement traditionnel et à l'aide de la grammaire traditionnelle pour enseigner. Néanmoins, **nous constatons que**

³⁴ Nous rappelons ce que les structures syntaxiques SVO, VSO et VS désignent et nous présentons également le sens des structures VOS et OVS que nous venons d'aborder:

SVO : Sujet-Verbe-Complément

VSO : Verbe-Sujet-Complément

VS : Verbe-Sujet

VOS : Verbe-Complément-Sujet

OVS : Complément-Verbe-Sujet

l'exploitabilité de la compétence métalinguistique et de la culture grammaticale ne se limite pas dans le cadre de l'approche traditionnelle. D'ailleurs, Feussi (2019, p. 6) souligne que le « patrimoine métalinguistique » peut être valorisé « non pas uniquement comme connaissances conservées par l'apprenant comme le laisse penser Daouaga Samari (p. 417-432), mais comme un héritage appelé à être enrichi et transmis ou non, en fonction de choix de vie »

Conclusion

Notre recherche a tenu à examiner comment les apprenants allophones emploient la compétence métalinguistique pour comprendre le grec moderne. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons invité des apprenant.e.s de grec moderne (7 apprenant.e.s débutant.e.s et un apprenant intermédiaire) à réaliser une tâche de compréhension écrite, inscrite dans le cadre de l'approche intercompréhensive. Nous avons choisi un texte écrit en fonction des principes de l'approche de l'intercompréhension (brièveté, répétitions, syntaxe simple, popularité) et nous leur avons fourni une fiche avec des questions. Ces questions les invitaient à verbaliser les stratégies qu'ils ont utilisées, y inclus les stratégies métalinguistiques, afin qu'ils comprennent.

En révisant nos résultats, nous avons constaté que les sujets ont mis en place plusieurs stratégies métalinguistiques lors de la tâche en question. Les capacités métalinguistiques les plus sollicitées ont été, dans un ordre décroissant : 1. la capacité métamorphologique 2. la capacité métasyntaxique et la capacité métasémantique 3. la capacité métalexicale-métamorphologique. La capacité métatextuelle vient à la quatrième place (sollicitée seulement par deux sujets), alors que la capacité métapragmatique est la dernière (sollicitée par un seul candidat). En ce qui concerne les métacapacités des trois premières places, elles se sont toutes avérées très sollicitées lors de la tâche et leurs différentes places sont dues à une déclinaison de un ou de deux candidat.e.s maximum.

L'importance accordée à la morphologie s'est manifestée, principalement par la recherche de la part des candidat.e.s de suffixes flexionnels pour repérer les verbes. L'importance accordée à la syntaxe s'est manifestée surtout par la recherche de la part de nos sujets du schéma syntaxique SVO, ainsi que par l'importance qu'ils ont accordée au repérage du verbe. En ce qui concerne la sémantique, son importance s'est manifestée par l'exploitation du contexte linguistique pour déchiffrer le sens des mots inconnus et opaques. Quant à la capacité métalexicale-métamorphologique, elle s'est manifestée par l'identification des morphèmes lexicaux. Les sujets ont surtout identifié des morphèmes lexicaux existant en grec moderne, mais certains les ont repérés dans d'autres langues aussi.

La comparaison de ces résultats avec ceux d'autres études explorant la compétence métalinguistique nous a permis de conclure que l'âge des apprenants constitue un facteur qui influence les métacapacités qu'ils décident d'employer : la capacité métasyntaxique et métasémantique se sont avérées très importantes pour les adultes autant dans notre recherche que dans la recherche de Krimpogianni et Castagne (2016) qui concernait des jeunes adultes également. Ces mêmes métacapacités ont pourtant été les moins sollicitées dans la recherche de Krimpogianni (2019) concernant d'enfants.

En repérant les preuves de la compétence métalinguistique chez nos sujets, nous avons constaté des indices de la mise en place d'une compétence translinguistique qui dérive de la compétence métalinguistique. Cette compétence a été plutôt observée en lien avec certains phénomènes syntaxiques et certains éléments faisant partie du lexique : certains sujets ont interprété quelques phénomènes syntaxiques en fonction de ceux d'autres langues de leur répertoire langagier (schème syntaxique SVO, pronom *en*). De plus, certains sujets ont identifié des morphèmes lexicaux en grec moderne qui existaient également dans leur langue maternelle ou en grec ancien. Cela est important, parce qu'il fait preuve d'un dialogue entre les langues du répertoire linguistique.

Lors de la tâche intercompréhensive, les candidats ont formulé plusieurs hypothèses en suivant nos consignes. Il faut noter qu'en révisant ces hypothèses, nous constatons qu'elles seraient toutes bien exploitables dans une classe, dans le cadre de la grammaire d'hypothèses. Nous avons conclu que les hypothèses correctes sont autant essentielles que les hypothèses erronées. D'ailleurs, certaines hypothèses formulées par nos sujets pourraient nous encourager à reconsidérer la perception traditionnelle de l'erreur : elles pourraient nous encourager à mettre l'accent plutôt sur le sens général et moins sur une traduction exacte, lorsque nous répondons aux hypothèses des apprenants.

L'assemblage de nos fondements théoriques et de nos données nous encourage à formuler trois propositions didactiques. D'abord, nous proposons l'insertion d'activités renforçant le développement de la compétence métalinguistique et, principalement, de la capacité métamorphologique, la capacité métasyntaxique, la capacité métasémantique et la capacité métalexicale-métamorphologique. Nous

jugeons qu'il est également important d'accompagner ces activités avec des activités de conscientisation des stratégies métalinguistiques que les apprenants mettent déjà en place pour comprendre. Ensuite, nous proposons la réalisation d'aménagements syntaxiques aux textes authentiques grecs modernes en favorisant la structure syntaxique SVO. Finalement, nous encourageons l'exploitation et la mise en valeur de la culture grammaticale des apprenants dans les approches heuristiques, ainsi que le détachement de la notion de la compétence métalinguistique d'une conception qui la limite dans le contexte de l'approche traditionnelle.

Ayant révisé les points les plus importants de notre recherche, nous constatons que nous avons réussi notre objectif principal : l'exploration de la façon dont la compétence métalinguistique est employée comme stratégie de compréhension écrite en grec moderne. Nous avons réussi à inciter nos sujets à mettre en œuvre des stratégies métalinguistiques pour comprendre et à les verbaliser, ce qui nous a fourni nos résultats. Néanmoins, quant au rôle de la compétence métalinguistique dans l'exploitation de la totalité du répertoire langagier pour comprendre, nos sujets nous avons fourni des données intéressantes, mais assez limitées. La transformation de la compétence métalinguistique en compétence translinguistique constituait un objectif secondaire qui n'a pas été suffisamment réussi. Pour cette raison, nous souhaiterions bien voir les résultats de recherches futures approfondissant cette relation entre compétence métalinguistique et compétence translinguistique dans l'enseignement du grec moderne. De plus, comme notre collecte des données s'est basée sur la réalisation d'une tâche, nous nous demandons si une étude focalisée sur le même sujet, mais réalisée dans le contexte d'une séquence didactique entière pourrait apporter de nouvelles perspectives à la question de la compétence métalinguistique dans l'enseignement du grec moderne.

Bibliographie

- Anastassiadis-Symeonidis, A. (2004). Que doit la compréhension au contexte et au registre de langue ? Dans É. Castagne (Éd.), *Intercompréhension et inférences : actes du colloque international EuroSem, Reims 2003 : premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne* (Vol. 1, pp. 21–40). Presses Universitaires de Reims. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA78287531>
- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness. *Topics in Language Disorders, 34*(3), 197–209.
<https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000019>
- Arseneau, R., & Lefrançois, P. (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire 1. *Revue Des Sciences De L'éducation, 45*(3), 47–79. <https://doi.org/10.7202/1069640ar>
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.
- Bélia, E. (2018). Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et des savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans le contexte international d'apprentissage du français L3. *Heteroglossia, 2*(16), 183–198.
<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/1934/1311>

- Bessy, M., & Knouse, S. M. (2020). Metacognition, Metalinguistic Awareness, and Relevance in Language learning: A Report on an Intervention Module Project. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2).
<https://doi.org/10.20429/ijstol.2020.140209>
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. Dans É. Castagne & E. Caduc (Éds.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines : Actes du colloque organisé avec le soutien du Programme SOCRATES « Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne* (version pre-print, pp. 113–129). Publications de la Faculté des LASH de Nice.
<http://logatome.eu/pmasplav2001.pdf>
- Blanche-Benveniste, C. (2004). Aménagements progressifs de la syntaxe. Dans É. Castagne (Éd.), *Intercompréhension et Inférences* (Vol. 1, pp. 41–76). Presses Universitaires de Reims.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes, Existe-t-il un lexique européen?* Paris, université de Provence-EPHE.
<http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20Sienne-BLANCHE-BENVENISTE.pdf>
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (Coord.). (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français Dans Le Monde. Recherches Et Applications, n° spécial*.
- Bonvino, E. (2015). Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology, and future developments. In R. Dolci & A. J. Tamburri (Eds.),

Intercomprehension and Plurilingualism : assets for Italian language in the USA (pp. 29–59). John D. Calandra Italian American Institute Queens College C.

Bonvino, E., Fiorenza, E., & Velásquez, D. C. (2018). Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, 3.

<https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>

Caddéo, S., & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.

Candelier, M. (Dir.). (2009). *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Autriche, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf

Castagne, É. (2004). Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue. Dans H. G. Klein & D. Rutke (Éds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 95–108). Editiones EuroCom, Band21.

Castagne, E. (2006). *Pour créer l'intercompréhension en Europe. À propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées* [Communication orale présentée à la Conférence internationale "Nordic intercomprehension in a European perspective" à l'Université Uppsala].

<http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/Pour%20cr%C3%A9er%20l%E2%80%99intercompr%C3%A9hension%20en%20Europe.%20%20A%20propos%20d%E2%80%99EuRom4%20et%20d%E2%80%99autres%20programmes%20destin%C3%A9s%20%C3%A0%20former%20%20%C3%A0%20la%20compr%C3%A9hension%20de%20langues%20apparent%C3%A9s.pdf>

Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ?

ÉLA/Études De Linguistique Appliquée, n° 149(1), 31–42.

<https://doi.org/10.3917/ela.149.0031>

Castagne, É. (2016). Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. Le cas des séquences figées. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*. <https://hal.univ-reims.fr/hal-02574399>

Castagne, É., & Monneret, P. (2021). Intercompréhension et analogie. Dans *Champs linguistiques. Manuels*. <https://doi.org/10.3917/dbu.casta.2021.01>

Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans J. C. Beacco, J. L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107–132). Paris, France: PUF.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

De Carlo, M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. Dans M. Lupu, D. Spiță, D. Nica, & I. Nica (Éds.), *Les*

approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne (pp. 93–106). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.

https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf

De Flaviis, G. (2024). Une première proposition de protocole expérimental pour l'évaluation des connaissances implicites et explicites sur la sémantique de quelques et plusieurs. Dans O. Floquet & S. Melogno (Éds.), *Metalinguistic Awareness: Recomposing Cognitive, Linguistic and Cultural Conflicts : Studies in Honor of Maria Antonietta Pinto* (pp. 181–193). Sapienza Università Editrice. <https://doi.org/10.13133/9788893773119>

Delveroudi, R., & Moustaki, A. (2007). Les stratégies de l'intercompréhension: Possibilités et limites pour la compréhension d'une langue génétiquement isolée, le grec moderne. Dans F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Éds.), *Diálogos em intercompreensão: Actas do Colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 171–183). Universidade Catolica Editora.

El Euch, S., & Fréchette, C. (2024). Rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs en situation d'interaction orale en espagnol langue étrangère. In O. Floquet & S. Melogno (Eds.), *Metalinguistic Awareness: Recomposing Cognitive, Linguistic and Cultural Conflicts : Studies in Honor of Maria Antonietta Pinto* (pp. 91–108). Sapienza Università Editrice. <https://doi.org/10.13133/9788893773119>

Evenou, G. (2015). Didactiser le contact entre les langues : quels enjeux sociaux et interculturels. Dans M. Lupu, D. Spiță, D. Nica, & I. Nica (Éds.), *Les*

approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne (pp. 67–78). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.

https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf

Feussi, V. (2019). Laurent Puren et Bruno Maurer, 2018, La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes, Peter Lang, 449 p. *Recherches En Didactique Des Langues Et Des Cultures*, 16–2.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.7146>

Finkbeiner, C., & White, J. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. In *Springer eBooks* (pp. 1–15).

https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_1-2

Flavell, J. A. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA0498837X>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

<https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, 41–55.

<https://doi.org/10.4000/aile.1224>

- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 11–30). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues: avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Éducation.
- Iakovou, M. (2020). Classroom observation in second language classrooms: bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 15. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.45>
- Iakovou, M., Dima, O., Katsina, T., Kavvadia, M., Kitrou, S., Kostakou, C., Koutsoubou, M., Pappa, F., Perrea, S., Vasileiadi-Linardaki, I., & Vlachou, F. (2016). SEPAME2: the first longitudinal corpus for Greek as an L2. In A. Moreno Ortiz & C. Pérez-Hernandez (Eds.), *CILC2016. 8th International Conference on Corpus Linguistics* (Vol. 1, pp. 191–201). EPiC series in language and linguistics. <https://doi.org/10.29007/v9fg>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
<https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001>
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>

- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism* (pp. 175–184). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_10
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., & Hofer, B. (2016). Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 72(2), 157–182. <https://doi.org/10.3138/cmlr.274600>
- Katsarou, E., Magana, A., Skia, A., & Tseliou, V. (s.d.). [Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β.] *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. [manuel scolaire] http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2216/Neoelliniki-Glossa_G-Gymnasiou_html-empl/
- Ke, S. E., Zhang, D., & Koda, K. (2023). *Metalinguistic awareness in second language reading development*. Cambridge University Press.
- Krimogianni, A., & Moustaki, A. (2021). La comparaison pour enseigner le FLE dans une perspective plurilingue. Le cas des expressions figées du français et leurs équivalences en grec, anglais et albanais. Dans A. Proscolli, C. Nikou, & S. Tsakagiannis (Éds.), *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation : ACTES du 3e Congrès européen de la FIPF* (pp. 86–112). Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. <https://synergasia.uoa.gr/modules/document/file.php/NOC123/ACTES%20E-BOOK%20FINAL.pdf>

- Krimpogianni, A. (2019). *L'émergence de la conscience métalinguistique des apprenants de la 6e classe de l'École primaire publique Hellénique. Une expérience en classe de FLE dans le cadre des approches plurielles* [Thèse de doctorat, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes].
https://www.researchgate.net/profile/Katerina-Krimpogianni-2/publication/340209436_These_L'emergence_de_la_conscience_metalinguistique_des_apprenants_de_la_6e_classe_de_l'ecole_primaire_publicue_hellenique_Une_experience_en_classe_de_FLE_dans_le_cadre_des_Approches_Plurielles/links/5e7d016f458515efa0ad8235/These-Lemergence-de-la-conscience-metalinguistique-des-apprenants-de-la-6e-classe-de-lecole-primaire-publicue-hellenique-Une-experience-en-classe-de-FLE-dans-le-cadre-des-Approches-Plurielles.pdf
- Krimpogianni, A., & Castagne, E. (2016). Usages métalinguistiques en classe d'éducation à l'intercompréhension : l'approche de la méthodologie ICE. Dans C. Nikou (Éd.), *Enseigner la langue et la culture françaises : Construire des ponts socio-humanistes : ACTES du 9e Congrès panhellénique et international des professeurs de français* (Vol. 1, pp. 466–476).
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et contenu de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Meissner, F.-J. (2011a). Le vécu de l'intercompréhension et les conséquences: Attitudes face aux langues et identités culturelles polyréférentielles. *Synergies Pays Germanophones*, 4, 141–156.
- Meissner, F.-J. (2011b). Teaching and learning intercomprehension : a way to plurilingualism and learner autonomy. In De Florio-Hansen (Ed.), *Towards*

multilingualism and the inclusion of cultural diversity (pp. 37–58). Kassel Univ. Press.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2003). *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Dans EuroComRom - les sept tamis lire les langues romanes dès le départ: EuroComRom - les sept tamis lire les langues romanes dès le départ* (version pre-print). Editions EuroCom.
https://www.miriadi.net/sites/default/files/esquisse_d_une_didactique_de_l_eurocompreension_eurocomrom_-_les_sept_tamis_lire_les_langues_romanes_des_le_depart_tirage_a_part_pre-print.pdf

Moustaki, A. (2007). Le concept de l'intercompréhension pour enseigner le français au primaire. Dans A. Proscolli & K. Forakis (Éds.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: Méthodes et pratiques: ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006* (pp. 61–87). Université d'Athènes.

Moustaki, A. (2010). Grec, français et anglais, vecteurs d'intercompréhension de la famille germanique. Le cas de l'allemand et du néerlandais. Une expérience en classe de langue. *Synergies Europe*, 5, 175–183.
<https://www.gerflint.fr/Base/Europe5/argyro.pdf>

Moustaki, A. (2016). Intercompréhension et enseignement du FLE: propositions pour des aménagements linguistiques favorisant la compréhension. Dans C. Nikou (Coord.), *Enseigner la langue et la culture françaises: construire des ponts socio-humanistes : Actes du 9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français* (Vol. 2, pp. 677–689). Organisation International de la Francophonie. <https://www.dropbox.com/scl/fi/zvre0rw4n7hp10lf882s2/32->

[am-nagements-](#)

[linguistiques.pdf?rlkey=qx5odjf2p40f89o848gm2fucl&e=1&st=h09vi18m&dl](#)

[=0](#)

- Moustaki, A., Markou, C., & Svetsinskaia, I. (2015). [Μουστάκη, Α., Μάρκου, Χ., & Σβετσίνσκαγια, Ι.] *Ελληνικά και γαλλικά, φορείς αλληλοκατανόησης των γλωσσών της σλαβικής οικογένειας (βουλγαρικά, ρωσικά)*. Εκδόσεις Σαΐτα.
<http://www.saitapublications.gr/2015/04/ebook.159.html>
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language learning. *English Language Teaching*, 7(1).
<https://doi.org/10.5539/elt.v7n1p36>
- Roussou, A., & Tsimpli, I.-M. (2006). On Greek VSO again! *Journal of Linguistics*, 42(2), 317–354. <https://doi.org/10.1017/s0022226706003914>
- Sifakis, N. (2023). Metacognitive and metalinguistic activities can raise ELF awareness: why and how. *Journal of English as a Lingua Franca*, 12(1), 43–66. <https://doi.org/10.1515/jelf-2023-2006>
- Strasser, M., & Reissner, C. (2022). Plurilingual and pluricultural competence. *AILA Review*, 35(1), 38–59. <https://doi.org/10.1075/aila.22008.str>
- Tremblay, C. (2015). Le plurilinguisme européen sur le fil du rasoir. Dans M. Lupu, D. Spiță, D. Nica, & I. Nica (Éds.), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne* (pp. 41–66). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.
https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf

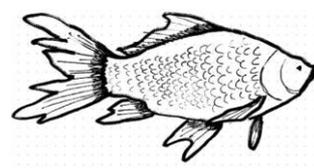
- Turner, D. W., III. (2010). Qualitative Interview Design: a practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>
- Tyvaert, J.-E. (2004). Formes linguistiques et inférences dans le contrôle de l'élaboration du sens. Dans É. Castagne (Éd.), *Intercompréhension et inférences : Actes du colloque internationale EuroSem Reims 2003* (pp. 255–276). Presses Universitaires de Reims. <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>
- Varvounis, M. G., & Kougoulos, T. V. (Éds.). (2022). [Βαρβούνης, Μ. Γ., & Κούγκουλος Θ. Β.] *Ελληνισμός και Βαλκάνια – αμφίδρομες σχέσεις: γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, πολιτισμός (1453-2019) ΤΟΜΟΣ ΓΙ' Κομοτηνή 2022 Πρακτικά 4ου Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών (Κομοτηνή, 22-24 Νοεμβρίου 2019): Vol. Γ1. Παρατηρητής της Θράκης*.
https://he.duth.gr/erg_laog/conf1/c1_tomos.pdf
- Véronique, G.-D. (2019). *L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes*. <https://hal.science/hal-01968803>
- Vold, E. T. (2018). Using Machine-Translated Texts to Generate L3 Learners' Metalinguistic Talk. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 67–97). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Wotjak, G. (2004). se passe-t-il dans la déverbalisation d'un message ? Dans E. Castagne (Éd.), *Intercompréhension et inférences : Actes du colloque internationale EuroSem Reims 2003* (pp. 289–329). Presses Universitaires de Reims. <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>

Zapantioti, D. (2021). *Approche du grec moderne avec le concept de l'intercompréhension. Point grammatical abordé : l'article indéfini* [Mémoire de recherche]. Université d'Athènes, Université d'Angers.

Annexes

Annexe 1. La fiche avec le poème distribuée aux premier.e.s 3 candidat.e.s

Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
 Θα φάει 1 φορά.
 Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
 Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή.
 Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
 Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
 Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό.
 Σπέρνοντας 1 φορά σπόρους, έχεις σοδειά 1 φορά.
 Φυτεύοντας 1 δέντρο, έχεις σοδειά 2 φορές.
 Μορφώνοντας τον λαό, έχεις σοδειά 100 φορές.



Με βάση το ποίημα του Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.χ, Κίνα



Figure 2. Image tirée par le manuel scolaire de Katsarou et al. (s.d., p. 106).

Ο σπόρος = the seed

Το δέντρο = the tree

Ο λαός = the people

Η ζωή = the life

Ο σπόρος = la graine

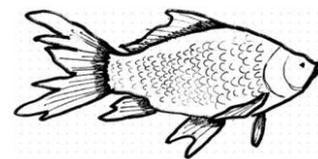
Το δέντρο = l'arbre

Ο λαός = le peuple

Η ζωή = la vie

Annexe 2. La fiche du poème avec le lexique supplémentaire distribuée aux autres candidat.e.s francophones

Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
Θα φάει 1 φορά.
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή.
Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό.
Σπέρνοντας 1 φορά σπόρους, έχεις σοδειά 1 φορά.
Φυτεύοντας 1 δέντρο, έχεις σοδειά 2 φορές.
Μορφώνοντας τον λαό, έχεις σοδειά 100 φορές.



Με βάση το ποίημα του Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.χ, Κίνα



**Figure 3. Image
tirée par le manuel
scolaire de
Katsarou et al.
(s.d., p. 106).**

Αν = si

Το ψάρι = le poisson

Η ζωή = la vie

Το σχέδιο = le plan

Ο σπόρος = la graine

Το δέντρο = l'arbre

Η σοδειά = la récolte

Μορφώνω = éduquer

Ο λαός = la peuple

Annexe 3. La fiche du poème avec le lexique supplémentaire distribuée aux autres candidat.e.s anglophones

Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
 Θα φάει 1 φορά.
 Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
 Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή.
 Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
 Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
 Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό.
 Σπέρνοντας 1 φορά σπόρους, έχεις σοδειά 1 φορά.
 Φυτεύοντας 1 δέντρο, έχεις σοδειά 2 φορές.
 Μορφώνοντας τον λαό, έχεις σοδειά 100 φορές.
 Με βάση το ποίημα του Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.χ, Κίνα

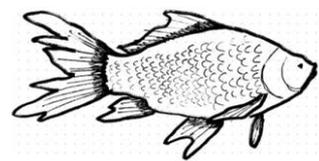


Figure 4. Image tirée par le manuel scolaire de Katsarou et al. (s.d., p. 106).

Αν = if

Το ψάρι = the fish

Η ζωή = the life

Το σχέδιο = the plan

Ο σπόρος = the seed

Το δέντρο = the tree

Η σοδειά = the crop

Μορφώνω = educate

Ο λαός = the people

Annexe 4. La traduction du poème³⁵

Si tu donnes un poisson a un homme,
Il mangera une fois.
Si tu lui apprends à pêcher,
Il mangera toute sa vie.
Si tes plans sont pour 1 an, sème des graines.
Si c'est pour 10 ans, plante un arbre.
Si c'est pour 100 ans, éduque le peuple.
En semant des graines 1 fois, tu as de la récolte 1 φορά fois.
En plantant 1 arbre, tu as de la récolte 2 fois.
En éduquant le peuple, tu as de la récolte 100 fois.

Basé sur le poème de Kouang-Tseou, 4^{ème}-3^{ème} siècle A.C., Chine.

³⁵ Notre traduction

Annexe 5. La première fiche expérimentale à compléter

Nom : _____ Prénom : _____

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
Θα φάει μια φορά».

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για έναν χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

-
2. Pourriez-vous expliquer comment vous avez fait pour traduire les extraits ?
Quels éléments vous ont aidé ?

3. Il y a des mots qui sont déjà connus dans le texte ? Si oui, quels mots ?

4. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine »
ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

5. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για έναν χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

6. Essayez de traduire les mots suivants. Chaque fois, expliquez comment vous avez compris leur sens.

ψάρι =

παρεύει =

Αν =

χρόνο =

φορά=

7. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»-«φορές», «χρόνο»-«χρόνια»

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

8. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας »
et « μορφώνοντας » ?

Annexe 6. Réponses à la fiche expérimentale

Nom : Prénom :

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
Θα φάει μια φορά».

Si tu donnes un poisson à un homme.

Il machinera (?) (mangera ?) une fois.

b)«Αν τα σχέδιά σου είναι για έναν χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Si vos machines sont sur un an, machiner machines.

S'ils sont sur dix ans, machines arbre.

S'ils sont sur cent ans, machiner (changer / transformer ?) la machine.

2. Pourriez-vous expliquer comment vous avez fait pour traduire les extraits ?
Quels éléments vous ont aidé ?

La culture générale (connaître l'histoire) aide à retrouver certains éléments tels que le mot « si » que je ne connaissais pas en grec.

Autrement, la racine de certains mots comme « άνθρωπο » peut être retrouvée dans d'autres mots en français (« anthropologie ») et permet donc de comprendre que cela signifie un homme.

Similairement, connaître comment se déclinent les mots permet de comprendre quels mots sont des noms, verbes, etc. ce qui permet de trouver plus facilement le sens. C'est par exemple le cas du mot « φορά » à l'aide de sa nature et du contexte discursif on peut comprendre sa signification même si [fora] n'est pas très proche du mot fois [fwa] en français.

Enfin les mots comme arbre ou poisson ont pu être trouvés grâce aux quelques connaissances en grec que je possède.

3. Il y a des mots qui sont déjà connus dans le texte ? Si oui, quels mots ?

Arbre, poisson, être, les nombres, ans et les articles.

4. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

Dans le premier extrait, je traduirai machiner par mangera car cela semble logique vis-à-vis de l'histoire même si je ne connais pas ce verbe. Je connais plutôt le verbe (Τρώω).

Dans l'autre extrait j'aurai tendance à traduire le dernier machiner avec un verbe signifiant changer ou transformer car ce mot me rappelle le mot métamorphose (donc un changement de forme, une évolution) mais je ne pense pas que cela soit la bonne traduction. Je ne sais pas comment traduire le reste.

5. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?

c) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

d) «Αν τα σχέδιά σου είναι για έναν χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

6. Essayez de traduire les mots suivants. Chaque fois, expliquez comment vous avez compris leur sens.

ψάρι =

poisson (je le connais grâce à Duolingo)

ψαρεύει =

puisque je connais le mot poisson cela me semble être le mot pêcher à la troisième personne du singulier (-ει). Je peux conclure cela grâce aux cours de grec que j'ai reçus et reçois toujours actuellement.

Αν =

Si. Je le déduis grâce à sa place toujours en début de phrase et grâce au contexte discursif, ainsi que le fais qu'on retrouve du futur simple dans la deuxième partie de la phrase.

χρόνο =

ans / année. Je connais ce mot grâce au cours de grec ainsi que grâce aux emprunts grec que l'on retrouve dans la langue française « chronomètre », « chronologie », « chronophage », etc. (termes liés à la notion de temps) ou même encore grâce à la culture générale avec le personnage de Chronos (Dieu du temps) dans la mythologie grecque.

φορά=

fois. Comme expliqué précédemment je l'ai déduit du contexte discursif, de sa place dans la phrase et grâce à ma compréhension de la nature de ce mot. La ressemblance phonétique plus lointaine avec le français a aussi un peu aidé.

7. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»-«φορές», «χρόνο»-«χρόνια»

Le premier terme est au singulier et le deuxième au pluriel.

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

La terminaison change. Dans les exemples que nous avons vu dans le deuxième extrait lorsque c'est un an c'est « χρόνο » et quand c'est 10 et 100 ans c'est « χρόνια » ainsi même sans avoir des connaissances sur la déclinaison des noms on peut déduire qu'il s'agit du pluriel dans le deuxième cas.

8. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνοντας » ?

La terminaison est la même « οντας », il doit donc s'agir de trois mots de même nature.

Annexe 7. La fiche finale à compléter : version francophone

Nom : _____ Prénom : _____

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

-
-
-
2. Pourriez-vous expliquer quelles étapes vous avez suivies pour comprendre les extraits ? Quels éléments vous ont aidé ?

3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?

e) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

f) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Comment avez-vous trouvé les verbes ?

5. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»-«φορές», «χρόνο»-«χρόνια»

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνοντας » ?

7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσε »- « μορφώνοντας », « φύτεψε »-« φυτεύοντας » ?

Comment l'avez-vous trouvée ?

Annexe 8. La fiche finale à compléter : version anglophone

Name: _____ Last Name: _____

1. Try to translate the following extracts by replacing all unknown nouns and verbs with the word “smurf”.

Example:

Αν **δώσεις** σε κάποιον ένα **φρούτο**...

(= If you **give** someone a **fruit**...)

If we don't know that “δώσω” means “give” and “φρούτο” means “fruit”, we can translate:

If you **smurf** a **smurf** to someone.

a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

-
-
2. Could you explain which steps you followed in order to understand the extracts? Which elements helped you?

3. Try to guess the meaning of the words you translated as “smurf”. Explain how you guessed their meaning.

4. Can you identify the verbs in the following extracts?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ’όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

How did you find the verbs?

5. What is the difference between the following pairs of words?

«φορά»-«φορές», «χρόνο»-«χρόνια»

What helps you to understand?

6. What similarity do you observe between the words “σπέρνοντας”, “φυτεύοντας”, and “μορφώνοντας”?

7. Can you find the difference between the pairs “μόρφωσε”-“μορφώνοντας”, “φύτεψε”-“φυτεύοντας”?

How did you find it?

Annexe 9. Les réponses du premier candidat

Candidat 1

Name : _____ Last Name : _____

1. Try to translate the following extracts by replacing all unknown nouns and verbs with the word "smurf".

Example:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= If you give someone a fruit...)

If we don't know that "δώσω" means "give" and "φρούτο" means "fruit", we can translate:

If you smurf a smurf to someone.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

will

Θα φάει 1 φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

If you give a fish for the flowerman
will smurf 1 time
if you smurf each fish
will smurf all ~~year~~ ^{his} life

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

If you smurf your be for 1 year smurf-~~seed~~
if ~~you~~ ^{be} for 10 years, smurf the tree
if it for 100 years, smurf the people

2. Could you explain which steps you followed in order to understand the extracts?
Which elements helped you?

reading the phrase for many times.
using the translated words.
trying to remember the words.
I'm trying to build a complete phrase from
all the words about putting them together.
→ the meaning of the first or the next word.

3. Try to guess the meaning of the words you translated as "smurf". Explain how you guessed their meaning.

φάει → author from words in the same sentence putting the words to create a sentence
 μαθεις → Training to
 τρώει → planted mapping
 εξαερα → planted
 σπείρει → spread
 φουτσε → create
 νόρφως → understand

4. Can you identify the verbs in the following extracts?
a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχεδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

How did you find the verbs?

from the end of the phrase word

5. What is the difference between the following pairs of words?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

φορά - name

φορές - verb

χρόνο -> singular -> χρόνια -> Plural

What helps you to understand?

The end of the word

6. What similarity do you observe between the words "σπέρνοντας", "φυτεύοντας", and "μορφώνοντας"?

the end of the word "οντας"

7. Can you find the difference between the pairs "μόρφωσε"-"μορφώνοντα",
"φύτεψε"-"φυτεύοντα"?

How did you find it?

from the end of the word

Annexe 10. Les réponses de la seconde candidate

Candidate 2

Name : XXXXXXXXXX Last Name : _____

1. Try to translate the following extracts by replacing all unknown nouns and verbs with the word "smurf".

Example:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= If you give someone a fruit...)

If we don't know that "δώσω" means "give" and "φρούτο" means "fruit", we can translate:
If you smurf a smurf to someone.

a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,
Θα φάει 1 φορά.
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

*If you give one person a fish
only can eat one time
if known to fishing
can eat for all the life.*

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

*If you smurf for one year, smurf the seed.
If ten years, smurf tree.
If 100 years, smurf the people.*

2. Could you explain which steps you followed in order to understand the extracts?
Which elements helped you?

I understand some words, like verb. I can
guess the meaning of sentence.
μάθεις I know μάθημα, so I think they
are similar meaning

3. Try to guess the meaning of the words you translated as "smurf". Explain how you guessed their meaning.

I guessed by between the word by word.
If I know first word and last word meaning
with these I guess the word on the middle

4. Can you identify the verbs in the following extracts?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

μάθεις → know

τρώει → eat

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

σχέδια → σμύρι. φύτεψε. μόρφωσε.

How did you find the verbs?

Verbs usually behind subject.

5. What is the difference between the following pairs of words?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

Ενικός Πληθυντικός.

What helps you to understand?

φορά είναι ενικός. Usually finished with α, ο, it is ενικός

6. What similarity do you observe between the words "σπέρνοντας", "φυτεύοντας", and "μορφώνοντας"?

They all finished with τας.

7. Can you find the difference between the pairs "μόρφωσεν"-"μορφώνοντας",
"φύτεψε"-"φυτεύοντας"?

They only change behind σε, ψε to οντας

How did you find it?

Because μόρφωσεν and μορφώνοντας,

they have some μόρφω.

φύτεψε and φυτεύοντας, they have some

φύτε.

Annexe 11. Les réponses du troisième candidat

Candidat 3

Nom : _____ Prénom : _____

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο, -
Θα φάει 1 φορά
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

Tu mangera la première fois
Si tu donne un poisson machine
Si Ton machiner va machiner
il mangera machine lui la vie

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Si il 10 ans machine arbre

- b Si la machine a fait pour la machine machine
Si il ya pour cest temp machiner Ten peuple.

2. Pourriez-vous expliquer quelles étapes vous avez suivies pour comprendre les extraits ? Quels éléments vous ont aidé ?

Les étapes qui m'ont permis de comprendre
l'extra c'est à partir des verbes et quelques
expressions et les vocabulaire

3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

Les sens des mots traduits comme machine
représente les mots
et machiner part les verbes

4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

μάθεις, τρώει, ψαρεύει

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Φύτεψε
Μόρφωσε

Comment avez-vous trouvé les verbes ?

par la terminaison

5. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

φορά = c'est une - φορές -> plusieurs
χρόνος -> si c'est un
χρόνια -> si c'est plusieurs

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

la terminaison (α)
la terminaison (ES)

6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνοντας » ?

ont la similarité entre les trois mots
où la terminaison sigma (S)

7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσῃ » - « μορφώνοντας »,
« φύτεψῃ » - « φυτεύοντας » ?

la différence entre les paires c'est le sigma
à la fin (S) et (Σ)

Comment l'avez-vous trouvée ?

Name : _____ Last Name : _____

1. Try to translate the following extracts by replacing all unknown nouns and verbs with the word "smurf".

Example:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= If you give someone a fruit...)

If we don't know that "δώσω" means "give" and "φρούτο" means "fruit", we can translate:
If you smurf a smurf to someone.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

If you give a fish to a person, they eat once.

(But) If you teach ^(a man) how to fish, (the man) will eat for his entire life.

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

If you are planning for 1 year, you may sow the seeds.

If you (plan) for 10 years, you plant a tree

(Finally) If you (plan) for 100 years, you educate the world.

2. Could you explain which steps you followed in order to understand the extracts?
Which elements helped you?

In Αν Ψαρεύει → On reading I immediately associated with If you give a man a fish → there helping the content. I focused on Θα φάει ^{you} → eat meaning this is told as a storytelling format. Τον - another case (acc)
ψαρεύει - was understood by me as fishing (like sport) due to 2 reasons
i) ψαρεύει - close to ψαρι (fish) 2) Αν τον φάει να ψαρεύει
by this it worked the both present has to stay If you teach a man has to fish

3. Try to guess the meaning of the words you translated as 'smurf'. Explain how you guessed their meaning.

ii) In Αν τ'αρχαία → στειρο → στα στείρα (?) → I know in Αρχαία (σπίτυρα) it means seeds (seeds the center of the circle of power → 4/3 cent BCE) τ'αρχαία means the same way seeds → στειρο στο πορ → see the seeds
φ' δέντρο → tree in αρχαία so φύτα → by logical connect - plant the tree
Τον λαό was how the people (a country) → πρόφωτος → πρόφωτος / πρόφωτος
not normal have - but still need to elaborate → Educate the people (like a student / order)

4. Can you identify the verbs in the following extracts?

a) «Αν τον μάθει να ψαρεύει, θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».
μαθαι μαθεῖς μαθεῖ
μαθαι μαθεσέτε μαθαίνε
ψαρεύει, τρώει (orig. φάγει) are verbs

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους,
 Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο. → πρ
 Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό.» → μορφ

Verbs → σπείρω, φύτεψε, μόρφωσε → Infinitive form
 Είναι (είμαι) → connective verb

How did you find the verbs?

By prior knowledge of Είναι → Είναι and Γνωρίζω (Zorgin-verb of φιλία)
 σπείρω, ψάρωσι, φύτεψε, οα μορφώσε by context reading
 available at context

5. What is the difference between the following pairs of words?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

φορά → φορές → Time, times (Singular plural)
 χρόνο - χρόνια → Year, years (Singular plural) - also Χρόνος in 1m 2o χρόνος
 or χρόνια in χρονικά!

What helps you to understand?

φορά, φορές through prior knowledge
 χρόνο, χρόνια through context (in Year, years) → 2m 2o χρόνος (endogen 4)
 χρόνια (or χρόνια plural) quantity for multiple years.

6. What similarity do you observe between the words "σπέρνοντας", "φυτεύοντας", and "μορφώνοντας"?

as in order with the context → σπείρω σπείρωσ as in
 σπείρωσ would be an Infinitive(?) or continuous(?) form of the word
 Since φυτεύοντες → Present (back of (φ) → future) but continuous
 μορφώνοντες → continuous form of verb to μορφοῦν

7. Can you find the difference between the pairs "μόρφωσε"- "μορφώνοντας",
"φύτεψε"- "φυτεύοντας"?

~~Μορφώω is the active form → So μορφώσε is active and μορφώνω is the
 μορφώνοντας → continuous form
 φυτέψε → Presence of ψ → tells us it's the 1st tense but not sure
 φυτεύοντας → Present tense and used continuously~~

How did you find it?

~~By using the root word μορφώνω to check the form of the pair
 μορφώσε and μορφώνοντας as the presence of character ψ
 to help determine the case of φυτέψε and φυτεύοντας and τος
 in both pairs I wrote an continuous form of the root word~~

Annexe 13. Les réponses du cinquième candidat

Candidat 5

Nom : _____ Prénom : _____

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

Si tu donnes un poisson à un homme

Il le mangera une fois

Si tu lui apprends à machiner

Il mangera toute sa vie

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Si tes plans sont pour 1 an, il ^(a) machine les graines

S'ils sont pour 10 ans, il machine un arbre

S'ils sont pour 100 ans, il éduque le peuple

2. Pourriez-vous expliquer quelles étapes vous avez suivies pour comprendre les extraits ? Quels éléments vous ont aidé ?

- ma connaissance du lexique
- le lexique donné (celui traduit sur la feuille de l'activité)
- la syntaxe de la phrase
- les terminaisons des verbes
- les articles et les cas.

3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

- ΨΑΡΕΥΕΙ → je suppose que ça veut dire "pêcher" car je reconnais le mot "ψάρι" et après avoir fait la traduction du premier extrait, ça semble logique.
- ΣΠΕΙΡΕ → je suppose "planter" car on dit qu'on "plante" des graines.
- ΦΥΤΕΙ → je suppose "planter" car ~~on~~ si on plante une graine, un arbre "pousse". Aussi ça me fait penser au mot "planter" / "pucha".

4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

μάθεις / ψαρεύει / τρώει

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

είναι / σπείρε
 είναι / φύτεψε
 είναι / μόρφωσε

Comment avez-vous trouvé les verbes ?

J'en connais certains (είναι, παθαίνω), pour le reste c'est en fonction de leurs terminaisons et de leur place dans la phrase.

5. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

singulier / pluriel

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

ma connaissance du pluriel en grec moderne.

6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνοντας » ?

la terminaison. Je comprends également que la racine est une racine verbale car j'ai vu les verbes précédemment dans le texte.

7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσεν » - « μορφώνοντας »,
« φύτεψε » - « φυτεύοντας » ?

Ils ont la même racine verbale "μορφω-" et "φυτε-"
les premiers, ils me semblent que ce sont des verbes conjugués
à l'aoriste (3.p.s.) en fonction de la terminaison.

Comment l'avez-vous trouvée ?

visuellement, les mots sont différents, ensuite
je reconnais la racine et la terminaison (qui change entre
(qui ne change pas) la phrase)

Annexe 14. Les réponses de la sixième candidate

Candidate 6

Nom : ██████████ Prénom : ██████████

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

Si ils donnent un poisson à ces (hommes) humains.

Machine machines 1 machine

Si machine machine pêcher.

Machine machiner à machine de la vie.

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Si son plan est machine 1 heure/temps, machine les graines.

Si c'est machine 10 heures, machiner l'arbre.

Si c'est machine 100 heures, éduque le peuple.

2. Pourriez-vous expliquer quelles étapes vous avez suivies pour comprendre les extraits ? Quels éléments vous ont aidé ?

- ① L'exemple m'a aidé en ce qu'il s'agit des 1^{ers} vers → (Si) + S + V + C. Il m'a aidé à comprendre la structure des phrases.
- ② Mon peu de connaissance de la conjugaison grec m'a aidé à repérer les verbes.
- ③ Le vocabulaire, le lexique à disposition m'a orienté sur le thème global des vers.
- ④ Ma connaissance des mots comme ἀνθρώπινο me vient des sciences humaines, où l'on nous enseigne l'étymologie des mots.

3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

Θα → Je pense qu'il s'agit d'un pronom car il se trouve souvent derrière un verbe tel que « φάει » ou « τρώει ».

Υία → Salutations comme dans Υία σας.

ΟΠΕΙΡΕ → Peut être le verbe « planter » car il précède « les grains ».

ΦΥΤΕΨΕ → Peut être le verbe « déraciner » ou « couper » car il précède « l'arbre ».

4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?

a) « Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή ».

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.
 Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.
 Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Comment avez-vous trouvé les verbes ?

Je connais un peu la conjugaison grec notamment le verbe « être ».
 Pour les repérer, je regarde les terminaisons.

5. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

La différence se trouve au niveau des terminaisons. Je pense
 qu'ils correspondent à la marque du singulier/pluriel.

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

Ce qui m'aide à comprendre ce sont les éléments qui entourent ces
 mots. Par exemple «1 φορά» / «100 φορές» ou «1 χρόνο» /
 «10/100 χρόνια».

6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et
 « μορφώνοντας » ?

Ces mots terminent par « ντας ».

7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσεν » - « μορφώνοντας », « φύτεψε » - « φυτεύοντας » ?

La différence se trouve aussi au niveau des terminaisons :

« μόρφωσεν » → -σεν

« φύτεψε » → -ψε

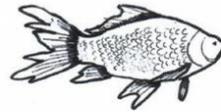
Comment l'avez-vous trouvée ?

La différence sémantique se trouve peut-être au niveau du temps. Le premier est le présent et le 2^e temps est le futur.

Annexe 15. Les réponses de la septième candidate

Candidate 7

Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο, ^{κοιτάζει} ^{κουνιστή}
 Θα φάει 1 φορά. ^{μαγειρεύει?} ^{καταργεί?}
 Αν τον μάθεις να ψαρεύει, ^{μαγειρεύει?} ^{φορά?}
 Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή. ^{μαγειρεύει} ^{RT} ^{κα ν'εί} ^{→ σάπια?}
 Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους. ^{graines}
 Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο. ^{αυτός?}
 Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό. ^{faire pousser un arbre?}
 Σπέρνοντας 1 φορά σπόρους, έχεις σοδειά 1 φορά. ^{graines} ^{Récolte}
 Φυτεύοντας 1 δέντρο, έχεις σοδειά 2 φορές. ^{Récolte} ^{Récolte}
 Μορφώνοντας τον λαό, έχεις σοδειά 100 φορές. ^{Récolte} ^{fois?}



Με βάση το ποίημα του Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.χ Κίνα



Το ψάρι = le poisson
 Η ζωή = la vie
 Το σχέδιο = le plan
 Ο σπόρος = la graine
 Το δέντρο = l'arbre
 Η σοδειά = la récolte
 Μορφώνω = éduquer
 Ο λαός = la peuple

Nom : _____ Prénom : _____

1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».

Exemple:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= Si tu donnes un fruit à quelqu'un...)

Si on ne connaît pas que « δώσω » va dire « donner » et que « φρούτο » va dire « fruit », on peut traduire :

Si tu machines une machine à quelqu'un.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

1P αυρα Si tu ^① machines un poisson ^à un humain / homme,
~~tu manges~~ ^{mange} une fois

1P αυρα Si tu le ^② machines au poisson,
~~tu manges~~ ^{mange} pour toute sa vie

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

Si ~~les~~ plans sont pour une année, ^③ machine des graines.
S'ils sont pour dix ans, ^④ machine un arbre.

Si ils sont pour cent ans, ^{éducative} ~~éducation~~ le peuple.

2. Pourriez-vous expliquer quelles étapes vous avez suivies pour comprendre les extraits ? Quels éléments vous ont aidé ?

1. lecture et compréhension globale du texte. 2. Noter les mots que je reconnaissais ou pouvais deviner grâce à la racine du mot. 3. Noter les verbes, noms et temps des Verbes que je reconnaissais (sans forcément connaître le sens de ceux-ci), de même pour les noms avec les cas. 4. Relecture en essayant de deviner les mots que je ne connaissais pas par rapport au contexte. 5. Traduction des phrases et rectifications de certaines conjugaisons de verbes, auxquelles je n'avais pas fait attention ou qui ne convenaient pas en traduction littérale en français.

3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ». Expliquez comment vous avez deviné leur sens.

- ① donne à manger/nourris → grâce au contexte. Le verbe τρωω plus loin ainsi que le sens de ce que j'ai cru comprendre.
- ② donne → grâce à la traduction du reste de la phrase en français.
- ③ Semme → grâce au contexte et au nom graines qui vient après.
- ④ Plante → grâce au nom arbre qui vient après. J'ai deviné qu'il s'agissait de verbes grâce à la construction des phrases avec la condition ;
Si ..., ...

4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants?

a) «Av τον μάθεισ(α)ν ψαρεύ(ε)»

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μάρφωσε τον λαό».

Comment avez-vous trouvé les verbes ?

Grâce à la terminaison que je connais et aux constructions des phrases.
 J'ai un doute sur la deuxième phrase du a) car je connais "να κάνει" comme "faire" à l'infinitif, mais je ne comprends pas quelle serait la traduction de la phrase si c'était un verbe, et je trouve que le début du mot ressemble à ψάρε.

5. Quelle est la différence entre les paires de mots suivants ?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

Le premier est singulier tandis que le deuxième est au pluriel.

Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?

Je connais les terminaisons du pluriel et cela semble logique que il s'agit de noms et la racine est la même avec simplement les dernières lettres qui changent.

6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνοντας » ?

Ces mots finissent en $\omega\varsigma$, sachant que les verbes finissent par ω , il doit s'agir de noms.

7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσε » - « μορφώνοντας », « φύτεψε » - « φυτεύοντας » ?

La terminaison change. Le premier peut être le verbe conjugué à l'impératif comme dans le texte et le deuxième le nom, parce que je ne connais pas de temps verbaux qui aient cette terminaison et parce que je sais que certains noms masculins finissent en "ας" comme "ο άντρας".

Comment l'avez-vous trouvée ?

Annexe 16. Les réponses de la huitième candidate

Candidate 8

IF A FISH A
Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά

IF
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα κερδίσει ^{IF} όλη του τη ζωή.

IF THE PLAN YOU IS
Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε ^{SEED} σπόρους.

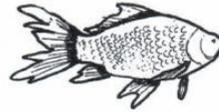
IF IT IS YEARS TREE
Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

IF IT IS YEARS EDUCATE THE PEOPLE
Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό.

SEED YOU HAVE THE CROP
Σπέρνοντας 1 φορά σπόρους, έχεις σοδιά 1 φορά.

TREE YOU HAVE THE CROP
Φυτεύοντας 1 δέντρο, έχεις σοδιά 2 φορές.

EDUCATE THE PEOPLE YOU HAVE CROPS.
Μορφώνοντας τον λαό, έχεις σοδιά 100 φορές.



Με βάση το ποίημα του Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.χ Κίνα



Αν = if

Το ψάρι = the fish

Η ζωή = the life

Το σχέδιο = the plan

Ο σπόρος = the seed

Το δέντρο = the tree

Η σοδιά = the crop

Μορφώνω = educate

Ο λαός = the people

Name : _____ Last Name : _____

1. Try to translate the following extracts by replacing all unknown nouns and verbs with the word "smurf".

Example:

Αν δώσεις σε κάποιον ένα φρούτο...

(= If you give someone a fruit...)

If we don't know that "δώσω" means "give" and "φρούτο" means "fruit", we can translate:
If you smurf a smurf to someone.

- a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο,

Θα φάει 1 φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

<< IF YOU SMURF A FISH SMURF 'A SMURF ,

SMURF SMURF 1 TIME.

IF YOU TEACH HIM TO FISH,

HE WILL EAT SMURF ' ALL HIS LIFE. >>

- b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

<< IF YOU PLAN IT FOR 1 YEAR , SMURF SEED.

IF IT IS FOR 10 YEARS , SMURF TREE.

IF IT IS FOR 100 YEARS , EDUCATE THE PEOPLE. >>

2. Could you explain which steps you followed in order to understand the extracts?
Which elements helped you?

WITH THE WORDS THAT DID NOT SHOW IN THE WORD BANK GIVEN, I GUESSED SOME WORDS BASED ON THEIR STEM THAT WERE SIMILAR TO A WORD IN THE WORD BANK EG: ΓΟ ΣΠΟΡΟΣ, I THINK THAT ON THE 5TH LINE, ΓΟ ΣΠΟΡΟΣ, COULD HAVE A MEANING OF "SEED" BASED ON THE ΓΟ ΣΠΟΡΟΣ HAVING A TINY BIT OF ANCIENT GREEK KNOWLEDGE I COULD RECOGNISE SOME OF THE VERB FORMS LIKE ΓΕΙΣ OR ΓΕΙΝΑΙ AND SOME OTHER GENERAL WORDS OF VOCAB.

3. Try to guess the meaning of the words you translated as "smurf". Explain how you guessed their meaning.

IN THE FIRST EXAMPLE, I HAD ΓΩΝΟΣ AS SMURF, I AM NOT TRULY FAMILIAR WITH THIS VERB IN ITSELF. BUT NOW I THINK, KINDA BEING ABLE TO UNDERSTAND THE REST OF THE EXAMPLE, AND THINKING OF THE ONLY WORD I KNOW THAT IS SIMILAR ΓΩΡΟΣ? -> "GIFT"? AND RECOGNISING THE VERB ENDING ΓΕΙΣ I THINK I CAN GUESS THIS ONE MEANS "YOU GIFT"? WITH THE WORD ΓΕΥΤΕΡΕ I THINK IT WOULD HAVE A MEANING OF "TO GROW" SINCE THE WORD FOLLOWING IT IS TREE. THEN PERHAPS THE WORD ΓΕΥΤΕΡΕ IS TO PLANT SINCE THE WORD SEED FOLLOWS THAT.

4. Can you identify the verbs in the following extracts?

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».

• μάθεις / ψαρεύει / τρώει.

b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».

- Είναι / σπείρε? / φύτεψε? / μόρφωσε?

How did you find the verbs?

I FELT CONFIDENT I KNEW A FEW BASED ON MY BASIC KNOWLEDGE OF VERB + VERB ENDINGS - BUT THE LAST 3 I GUESS SINCE IT IS ATTACHED TO A NOUN, PERHAPS... BUT I AM UNFAMILIAR WITH THEIR VERB ENDINGS.

5. What is the difference between the following pairs of words?

«φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»

ONE WORD → «φορά / χρόνο» IS IN SINGULAR. THE OTHER «φορές / χρόνια» IS IN PLURAL.

What helps you to understand?

THE CONTEXT OF THE TEXT, CONTAINING «1 χρόνο» OR «1 φορά» TO THEN SEEING «10/100 χρόνια / 2/100 φορές».

6. What similarity do you observe between the words «σπέρνοντας», «φυτεύοντας», and «μορφώνοντας»?

I CAN SEE THE SIMILARITIES WITH THEIR ENDINGS

«...ντας»

7. Can you find the difference between the pairs "μόρφωσε"- "μορφώνοντας",
"φύτεψε"- "φυτεύοντας"?

WHILE THE PAIRS HAVE A SIMILAR STEM → [μορφ / φύτε]
THE ENDINGS ARE DIFFERENT BETWEEN THEM. [σε / ψε / οντας]

How did you find it?

I WAS ABLE TO FIND THE DIFFERENCE WITH THE LITTLE KNOWLEDGE
I UNDERSTAND FROM NOUN / VERB ENDINGS.

Annexe 17. Les réponses de tou.te.s les candidat.e.s transcrites

Questions/ Candidat.e.s	C 1	C 2	C 3	C 4	C5	C 6	C7	C8
1. Essayez de traduire les extraits suivants en remplaçant tous les noms inconnus avec le mot « machine » et tous les verbes inconnus avec le mot « machiner ».	If you give a fish for the flower man, will smurf one time. If you smurf catch fish, will smurf all his life.	If you give one person a fish, only can eat one time. If known to fishing, can eat for all the life.	Si tu donne un poisson machin e, tumang era la première fois. Si ton machiner va machiner, il mange machin e lui la vie.	If you give a fish to a person, they eat once. (But) if you teach (a man) how to fish, (the man) will eat for his entire life.	Si tu donnes un poisson à un homme, il la manger a une fois. Si tu lui apprend s à machiner, il (en) manger a toute sa vie.	S'ils donne nt un poisson à ces (hommes)/ humains, machiner machiner machiner machiner machiner Machiner machiner à machiner	Si tu <u>machines</u> (1) un poisson à un humain/ homme, il aura mangé une fois Si tu le <u>machines</u> (2) au poisson, Il aura mangé	«If you smurf a fish, smurf a smurf Smerf smurf 1 time. If you teach him to fish, he will eat smurf all his life.

<p>a) «Αν δώσεις ένα ψάρι σ'έναν άνθρωπο, Θα φάει 1 φορά Αν τον μάθεις να ψαρεύει, Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».</p>						ne de la vie.	pour toute sa vie.	
<p>b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους. Αν είναι</p>	<p>If you smurf your be for one year, smurf seed. If it be for 10 years, smurf the tree. If it for</p>	<p>If you smurf for one year, smurf the seed. If ten years, smurf tree. If 100 years,</p>	<p>S'il 10 ans, machine arbre. Si ta machine a toi pour 1 an, machine machine.</p>	<p>If you are plannin g for 1 year, you sow the seeds. If you (plan) for 10 years, you</p>	<p>Si tes plans sont pour 1 an, il (a) machine é un arbre. S'ils sont pour 10 ans, il</p>	<p>Si son plan est machine 1 heure / temps, machine les graine s.</p>	<p>Si tes plans sont pour une année, <u>mach</u> <u>ine</u> (3) des grain</p>	<p>If you plan it for 1 year, smerf seed. If it is for 10 years, smerf tree. If it is for 10</p>

για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρα. Αν είναι για 100 χρόνια, μόρφωσε τον λαό».	100 years, smurf the people.	smurf the people.	S'il y a pour cent temp, machiner ton peuple.	plant a tree. (Finally) If you (plan) for 100 years, you educate the world.	machiner un arbre. S'ils sont pour 100 ans, il éduque le peuple.	Si c'est machiner 10 heures, machiner l'arbre. Si c'est machiner 100 heures, éduquer le peuple.	es. S'ils sont pour dix ans, <u>machiner</u> un arbre. S'ils sont pour cent ans, éduquer le peuple.	0 years, educate the people.
2. Pourriez-vous expliquer quelle s'étapes vous avez suivies pour comprendre	Reading the phrase for many times. Using the translated words. Trying to remember	I understand some words, like verb. I can guess the meaning of sentence.	Les étapes qui m'ont permis de comprendre l'extrait c'est à partir des verbes et	In Av δώσετε... → On reading I immediately associated with If you give a man a fish... ..	ma connaissance du lexique, le lexique donné (celui traduit sur la feuille de l'activité	1. L'exemple m'a aidé en ce qu'il s'agit des 1ers vers. → (Si) Av +S+V+ C. Il m'a aidé à comprendre	1. Lecture et compréhension globale du texte. 2. Noter les mots que je	With the words that did not show in the word bank given, I guessed some words based

endre les extrait s ? Quels éléme nts vous ont aidé ?	er the words. I'm trying to build a complet e phrase from all the words about putting them together . → The meanin g of the first or the next word.	Μάθεις I know μάθημα , so I think they are similar meanin g.	quelque s expressi ons et le vocabul aire.	Hence helping the context. I focused on Θα φάει→ he will eat meanin g this is told in a storytell ing format. Του – genitive case (he) Ψαρεύε ι – was underst ood by me as fishing (the sport) due to 2 reason 1) ψαρεύει – close to ψάρι (fish) 2) Αν του	έ), la syntaxe de la phrase, les articles et les cas.	ndre la structur e des phrases. 2.Mon peu de connais sance de la conjuga ison grecque m'a aidé à repérer les verbes 3.Le vocabul aire, le lexique à disposit ion m'a orienté sur le thème global des vers. 4.Ma connais sance des mots comme	reconn aissais ou pouvai s devine r grâce à la racine du mot. 3. Noter les verbes , noms et temps des verbes que je reconn aissais (sans forcém ent connaî tre le sens de ceux- ci). De même pour les noms avec	on their stem that were similar with a word in the word bank E.G.: «ο σπόρος » I think that on the 6 th line, «σπόρο υς» could have a meanin g of “seed” based on the «σπόρο » having a tiny bit of ancient greek knowle dge I
--	--	--	--	---	---	---	--	--

				μάθεις να ψαρεύει by the it word tie both reason like to say If you teach a man how to fish.		χρονο άνθρωπ o me vient des science s humain es, où l'on nous enseign e l'étymo logie des mots.	les cas. 4. Relect ure en essaya nt de devine r les mots que je ne connai ssais pas par rappor t au contex te. 5. Traduc tion des phrase s et rectific ations de certain es conjug aisons de verbes auxqu elles je n'avai	could recogni se some of the verb forms like «έχεις» or «είναι» and some other general words of vocab.
--	--	--	--	---	--	---	--	--

							s pas fait attention ou qui ne convenaient pas en traduction littérale en français.	
3. Essayez de deviner le sens des mots que vous avez traduits comme « machine » ou « machiner ».	φάει→ author μαθείς → training to τρώει→ planted mapping σχεδία → planted σπείρε → spread d φυτεύε → create e μόρφω σε → under	I guessed by between the word by word. If I know first word and last word meaning. With these I guess the word on the middle.	Les sens des mots traduits comme machine et machine porter les verbes.	ii) In Av τα σχέδια → σπειρε ε→ τα σπερμα (?) → I know in Αρχαία Ελληνικά it means seeds (seeds the creator of the collection of poem at 4/3 car	Να ψαρεύει → je suppose que ça veut dire “pêcher” car je reconnais le mot “ψάρι” et après avoir fait la traduction du premier extrait, ça	Θα→ Je pense qu’il s’agit d’un pronom car il se trouve souvent dernière un verbe tel que « φάει » ou « τρώει ». για→ satisfaction comme	1) donnes à manger/nourrir → grâce au contexte. Le verbe τρώω plus loin ainsi que le sens de ce que j’ai cru compr	In the first example, I had «δώσεις» as smurf, I am not truly familiar with this verb in itself. But now I think, kinda being able to underst

Expliquez comment vous avez deviné leur sens	stand			BC) I knew the meant was seed →σπειρεσπορους→ the seeds δέντρο → tree in αρχαίαν so φύτεψε → by logical connect ion – plant the tree Τον λαό→ using these key, the people (κοσμος) →μορφωση→ Not normal	semble logique. →σπειρε→ Je suppose “planter” car on dit qu’on “plante” des graines. →φύτεψε→ Je suppose “pousse” car si on plante une graine, un arbre “pousse”. Aussi ça me fait penser au mot “planter” “φυτά”	dans για σας. σπειρε →Peut être le verbe « planter » car il précède « les graines ». φυτεψε →Peut être le verbe « déraciner » ou « couper » car il précède de « l’arbre ».	endre. 2)donnes →grâce à la traduction du reste de la phrase en français 3)Sème → grâce au contexte et au nom graine s qui vient après. 4)Planter → grâce au nom arbre qui vient après. J’ai deviné	and the rest of the example, and thinking of the only word I know that is similar «δωρο» → “gift”? and recognizing the verb ending «εις» I think I can guess this one means “you gift”? with the word «φύτεψε» I think it would have a meaning
--	-------	--	--	---	---	--	---	--

				form – but still needs to educate →Educate the people (like a student order)			qu'il s'agiss ait de verbes grâce à la constr uction des phrase s avec la conditi on : Si..., si...	g of “to grow”? since the word followi ng it is tree. Then perhaps the word «σπείρε » is to plant since the word seed follows that.
4. Pouvez-vous repérer les verbes dans les extraits suivants ?	Αν τον <u>μάθεις</u> να <u>ψαρεύει</u> , <u>Θα</u> <u>τρώει</u> σ'όλη του τη ζωή».	μάθεις →know n τρώει →eat	Μάθεις, Τρώει, ψαρεύει	Ψαρεύει, τρώει (originally from φαγητό) one verb	μάθεις / ψαρεύει / τρώει	a)«Αν τον <u>μάθεις</u> να <u>ψαρεύει</u> , Θα <u>τρώει</u> σ'όλη του τη ζωή».	«Αν τον <u>μάθεις</u> να <u>ψαρεύει</u> , <u>Θα</u> <u>τρώει</u> σ'όλη του τη ζωή».	μάθεις / ψαρεύει / τρώει

a) «Αν τον μάθεις να ψαρεύει, Θα τρώει σ'όλη του τη ζωή».								
b) «Αν τα σχέδιά σου είναι για 1 χρόνο, σπείρε σπόρους. Αν είναι για 10 χρόνια, φύτεψε δέντρο. Αν είναι για 100	«Αν τα <u>σχέδιά</u> σου <u>είναι</u> για 1 χρόνο, <u>σπείρε</u> σπόρους. Αν <u>είναι</u> για 10 χρόνια, <u>φύτεψε</u> δέντρο. Αν <u>είναι</u> για 100 χρόνια, <u>μόρφω</u> <u>σε</u> τον <u>λαό</u> ».	Σχέδια →smurf, Φύτεψε, , μόρφω σε	Φύτεψε, Μόρφω σε	verbs→ σπορους, φυτεψε, μορφω σε→ind icates verbs είναι (είμαι) →conn ecting verb	είναι / σπείρε είναι / φύτεψε είναι / μόρφω σε	«Αν τα σχέδιά σου <u>είναι</u> για 1 χρόνο, <u>σπείρε</u> σπόρους. Αν <u>είναι</u> για 10 χρόνια, <u>φύτεψε</u> δέντρο. Αν <u>είναι</u> για 100 χρόνια, <u>μόρφω</u> <u>σε</u> τον <u>λαό</u> ».	«Αν τα σχέδιά σου <u>είναι</u> για 1 χρόνο, <u>σπείρε</u> σπόρους. Αν <u>είναι</u> για 10 χρόνια, <u>φύτεψε</u> δέντρο. Αν <u>είναι</u> για 100 χρόνια, <u>είναι</u> για 100 χρόνια	είναι / σπείρε? / φύτεψε ? / μόρφω σε?

χρόνια , μόρφ ωσε τον λαό».							, <u>μόρφω</u> <u>σε τον</u> λαό».	
Comment avez-vous trouvé les verbes ?	From the end of the word.	Verbs usually behinds subject.	Par les terminaisons.	By previous knowledge of εμαι→ειναι and τρωει (irregular verb from φαγητο) Σπορους, ψαρευει, φυτεψε, and μορφωσε by current reading assistance and context.	J'en connais certains (είναι, μαθαίνω), pour les autres c'est en fonction de leurs terminaisons et de leur place dans la phrase.	Je connais un peu la conjugaison grecque, notamment le verbe « être ». Pour les repérer, je regarde les terminaisons.	Grâce à la terminaison que je connais et aux constructions des phrases. J'ai un doute sur la deuxième phrase du a) car je connais « να κανω » comme « faire	I felt confident I knew a few based on my basic knowledge of verb + verb endings –but the last 3 I guess since it is attached to a noun, perhaps ... But I am unfamiliar with their verb

							» à l'infinif, mais je ne comprends pas quelle serait la traduction de la phrase si c'était un verbe, et je trouve que le début du mot ressemble à ψάρι.	endings .
5. Quelle est la différence entre les paires	φορά → name, φορές → verb, χρόνο → singular, χρονία	Ενικός Πληθυντικός	φορά - c'est une, φορές → plusieurs, χρόνο → si	φορά - φορές → times (singular plural),	singulier / pluriel	La différence se trouve au niveau des terminations	Le premier est singulier tandis que le deuxième	One word → «φορά / χρόνο» is in singular –the other

de mots suivants ? «φορά»- «φορές», «χρόνο»- «χρόνια»	→ plurale		c'est un, χρόνια → si c'est plusieurs	χρόνο - χρόνια → year, years (singular plural) - also χρόνο is I am 20 χρονών or χρόνια in χρόνια πολλα!		isons. j'ense qu'ils correspondent à la marque du singulier/pluriel .	me est au pluriel .	«φορές/ χρόνια» is in plural.
Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ?	The end of the word.	Φορά είναι Εθνικός. Usually finished with α, ο, it is Εθνικός.	la terminaison (α), la terminaison (ες).	φορα, φορες through prior knowledge. χρόνο, χρόνια the context Years, Year → I'm 20 χρονών (I'm 20 years old) χρόνια in	ma connais du pluriel en grec moderne.	Ce qui m'a aidé à comprendre ce sont les éléments qu'entraînent ces mots. Par exemple « 1 φορά » / « 100 φορές »	Je connais les terminaisons du pluriel et cela semble logique car ils s'agit de noms et la racine est la même	The context of the texte, containing «1 χρόνο» or «1 φορά» to then seeing «10 / 100 χρόνια / 2 / 100 φορές».

				χρόνια πολλά Greeting for multiple occasions.		χρόνο » / « 10/100 χρόνια ».	avec simplement les dernières lettres qui changent.	
6. Quelle similarité observez-vous entre les mots « σπέρνοντας », « φυτεύοντας » et « μορφώνονται » ?	They all finished with τας	They all finished with τας	Dont la similarité entre les trois mots, on à la terminaison sigma (s)	In order with the context → σπείρει σπορους and Σπέρνοντας word be an Infinite or continuous (?) of word Similarly φυτεύοντας → present (lack of (ψ → future) but	la terminaison. Je comprends également que la racine est une racine verbale car j'au vu les verbes précédemment dans le texte.	Ces mots terminent par -ντας	Ces mots finissent en -ας, sachant que les verbes finissent par ω, il doit s'agir de noms.	I can see the similarities with their endings « νονται ».

				continuous μορφών οντας → continuous form of the verb to Μορφώ νω				
7. Pouvez-vous repérer la différence entre les paires « μόρφωσε » - « μορφώνονται », « φύτεψε » - « φυτεύονται » ?	“μόρφω <u>σε</u> ”- “μορφώ <u>νοντα<u>ς</u>” , “φύτε<u>ψ</u> ε”- “φυτεύ<u>οντα<u>ς</u>”?</u></u>	They only change behind σε, ψε to όντας.	La différence entre les paires, on à le sigma à la fin (s) et (ε).	Μορφώνω is the original form → So μόρφωσε is educate in an imperative order. μορφώνονται → continuous form. φύτεψε → Presence of ψ → tells me future	Ils ont la même racine verbale “μορφω-” et “φυτε-”. Les premiers, ils me semble que ces sont des verbes conjugués à l’aoriste (3 p.s.) en fonction de la terminaison.	La différence se trouve aussi au niveau des terminaisons : « μορφω » → -σε <u>ου</u> νονται . « φυτεψε » → -ψου -ύονται.	La terminaison change . Le premier peut être le verbe conjugué à l’impératif commé dans le texte et le deuxième le nom, parce que je ne connais	While the pairs have a similar stem → «μορφ / φύτε» the endings are different between them «σε / ψε /οντα <u>ς</u> ».

				tense but used once. Φυτεύο ντας→ Present tense and used continuously.			s pas de temps verbau x qui auraie nt cette termin aison et parce que je sais que certain s noms mascu lins finisse nt en « ας » comme ο άνδρα ς ».	
Comment l'avez-vous trouvée ?	From the end of the word.	Because μορφω σε and μορφών οντας, They have same	Pas de réponse	By using the root word Μορφώ νω to detect the form of	Visuellement, les mots sont différents, ensuite je reconnais	La différence sémantique se trouve peut-être au niveau	[Elle a dessiné une flèche montrant	I was able to find the difference with the little knowledge I underst

		μορφω. Φύτεψε and φυτεύο ντας, they have same φύτε.		the pair Μόρφω σε and Μορφώ νοντας and the presenc e of the charact er ψ to help determi ne the case of φύτεψε and φυτεύο ντας and τας in both pairs I took as continu ous from of the root word	is la racine (qui ne change pas) et la termina ison (qui change entre la paire)	du temps. Le premier est le présent et le 2 ^e temps est le futur.	la derni ère répo nse.]	and from noun / verb endings ..
--	--	---	--	--	--	---	-------------------------------------	--

Tableau 9. Les réponses des candidat.e.s regroupées.

Annexe 18. Transcription des clarifications orales du cinquième candidat

1. Enquêtrice : Tu peux m'expliquer un peu ce que tu as écrit par rapport à la syntaxe de la phrase?

Candidat no 5 : Pour traduire ?

Enquêtrice : Oui.

Oui, en fait c'est par rapport aux mots. Par exemple...hm...je savais que *Av* c'était « Si ».

Enquêtrice : Oui.

Candidat no 5 : Donc je savais qu'après je devais avoir un verbe. Et c'est comme ça que j'ai su que j'allais dire « Si tu donnes ». En fait, quand je dit « la syntaxe », c'est finalement le...la fonction de chaque mot.

2. Enquêtrice : Ici tu as dit « les articles et les cas » ?

Candidat no 5 : Les cas, ouais. Parce que ça, ça m'a aidé puisque on a pas des cas en français. Mais là, on avait *Av τον μάθεις*. Le *τον*, je savais que c'était *αιτιατική*³⁶. Donc, au début je savais pas qu'est-ce que ça voulait dire et, quand j'ai réfléchi, je me suis dit : *Av τον μάθεις*, « Si tu lui apprends » et *τον* je me suis dit que c'était *αυτός*, donc...à lui. Donc « si tu lui apprends ».

3. Enquêtrice : Il y a d'autres cas qui t'ont aidé ?

Candidat no 5 : D'autres cas qui m'ont aidé... Alors le *τον* ici et...Ah, et celui-ci. Ça, j'ai pas bien compris... *σ'όλη του τη ζωή*. Ça, j'ai pas bien compris. Donc, j'ai mis « il mangera toute sa vie » et là, maintenant que je réfléchis à l'instant, je suis en train de me dire que ça serait ce qu'on peut dire en français « il en mangera toute sa vie ». Tu vois ?, je mets un « *en* » ici pour parler du poisson.

Enquêtrice : Il y a d'autres cas qui t'ont aidé ?

Candidat no 5 : Parce que je me dis le *του*, peut être c'est *ψάρι*. *Του ψαριού*³⁷...*Δεν ξέρω*³⁸.

4. Enquêtrice : Et *σπείρε*, tu as dit que c'est « planter » ?

Candidat no 5 : En fait, vu que c'est dans le texte...C'est à côté de *σπόρους*.

³⁶Traduction de « *αιτιατική* » : accusatif.

³⁷Traduction du « *Του ψαριού* » : du poisson (nom au génitif).

³⁸Traduction du « *Δεν ξέρω* » : Je ne sais pas.

Enquêtrice : Oui

Candidat no 5 : *Σπείρε σπόρους*. Et comme *σπόρους* je sais grâce au... à ce texte que ça veut dire « la graine », je me suis dit « Bah des graines. Qu'est-ce qu'on en fait ? On plante des graines ». Donc c'est pour ça que je me suis dit que ça voulait dire « planter »

Enquêtrice : D'accord

Candidat no 5 : Et ensuite, je connaissais pas ce mot, *φύτεψε*. Donc, je me suis dit « Bon, si on plante une graine, un arbre pousse ». Ça m'a semblé logique. [...] Après, je me suis dit « *φύτεψε*. Est-ce que c'est pas aussi « planter »? ». Parce que *φύτεψε*, ça m'a fait pensé à *φυτά* et *φυτά*, c'est « les plantes »... Je crois. Donc j'ai garderais sur « pousser ». Ça a plus de sens pour moi que *φύτεψε*, ça veut dire « pousser », « pousser un arbre » que « planter », puisque on plante pas un arbre...Je sais pas.

Enquêtrice : Mais, tous les deux... ça pourrait être « planter » ?

Candidat no 5 : Pour moi, c'était une différence vu que *σπείρε* était « planter », donc vraiment enterrer la graine dans le sol et *φύτεψε*, le sens me dit que...le contexte de la phrase me dirait que ça veut dire « pousser ». Mais, ma connaissance du mot *φυτά* me pousse à me dire que *φύτεψε*... « Est-ce que ça veut dire « planter »? »

5. Enquêtrice : Tu pourrais m'expliquer un peu ça? « La place dans la phrase » qui t'aide à repérer le verbe ?

Candidat no 5 : Ouais, alors : Ce que je te disais...Par exemple *αν*, je sais que c'esit « si », *τα*, je sais que c'est un article. *Σχέδια*, c'est « les plans ». Donc, *σου*, je sais que ça, c'est pour dire « le tien », « la tienne ». Donc c'était « Si tes plans »... Et du coup, forcément, vu que c'est un sujet il faut un verbe derrière, donc *είναι*. Là, pour *είναι*, je le connais, mais par exemple pour *σπείρε σπόρους*... *σπείρε*, je le connais pas, mais puisque il est placé avant *σπόρους* et que *σπόρους*, si je dit pas des bêtises, est *αιτιατική*, puisque qu'il est en *-ους*, au pluriel...Et, bien, ça veut dire qu'il subit une action, il subit l'action de « *σπείρε* ». Pour ça. Là, je sais que *σπείρε*, c'est un verbe puisque qu'il précède le mot *σπόρους* qui est décliné en *αιτιατική*. Je pense.

6. Candidat no 5 : Tu veux que je t'explique ici ?

Enquêtrice : Oui.

Candidat no 5 : Ça, j'ai pas compris. Donc, c'est trois mots, ces qui se finissent en *-όντας*, *-όντας*, *-όντας*. Je ne sais pas ce qu'ils veulent dire. En plus, je comprends qu'ils viennent d'un verbe, que c'est la même racine que le verbe. Je ne sais pas si c'est des adjectifs d'un adverbe puisque que la terminaison *-όντας*, je ne connais pas.

Enquêtrice : Et qu'est-ce que tu penses que ça pourrait être ?

Candidat no 5 : Je t'ai dit soit des adjectifs ; soit des adverbes. Et en même temps, je pense pas des adverbes vu que je pense pas que les adverbes finissent en *-όντας*. [...] Et quand je vois le texte, j'aurais envie de dire... J'ai l'impression que c'est le participe passé. Mais je ne sais pas si ça existe en grec. Donc, par exemple... Si je dis que « *σπείρει* » est « planter », si je garde ma logique...soit un participe passé, soit un participe présent. « En plantant ». Oui, plutôt un participe présent.

7. Enquêtrice : Et tu connais déjà le pluriel...

Candidatno5 : Oui, *φορά*, *φορές*... Ça, je connais. Déjà, en plus je connais *ώρα*. Et *χρόνο*, *χρόνια*, pareil...Et je connais le pluriel en grec du *-α* qui devient *-ες* et du *-ο* qui devient *-α*. Parce que j'ai appris le pluriel en grec.

Enquêtrice : Et ces mots particuliers, *φορά*, *χρόνο*, tu connaissais déjà ?

Candidat no 5 : Oui, ce sont des mots que je connaissais déjà, parce que je connaissais... le premier...dans l'expression *μίαφορά*, par exemple...Ou *φορές*, *μερικές φορές*. Ça, c'est le mot que j'ai appris pour dire « *μερικές φορές πάω στη λαϊκή* ». Et *χρόνο-χρόνια*, c'est pareil. Ces sont des mots que je connais. Comment je le connais ?... *Πόσων χρονών είσαι*, le mot qui serait du coup au génitif, mais je connaissait déjà ce mot d'avant qui veut dire le temps ou l'an.

Annexe 19. Transcription des clarifications orales de la sixième candidate

1. Enquêtrice : D'abord, je voulais te demander ici...Tu as donné deux traductions potentielles, pourquoi ?
 Candidate no 6 : Parce que homme... C'est...Comment on dit en grec ? *άντρας* ?
 Enquêtrice : Oui, *άντρας*.
 Candidate no 6 : Oui. Donc, j'ai supposé que c'était pas homme [...]
 Enquêtrice: D'accord. Et comment tu as pensé que c'est « humain » ?
 Candidate no 6 : anthropo-, anthropologie. C'est le sens des hommes, des humains.

2. Enquêtrice : *ψαρεύει*, tu connaissais déjà le mot ?
 Candidate no 6 : Non!
 Enquêtrice : Ah non.
 Candidate no 6 : J'ai supposé avec le verbe, le mot « poisson ». Le mot « poisson », c'étais ça....
 Enquêtrice : *ψάρι* ?
 Candidate : Oui...ici...*ψάρι*.

3. Enquêtrice : Et pourquoi *χρόνο*, tu l'as traduit...
 Candidate no 6 : Je voulais « temps », parce que chrono-, c'est...On dit que c'est le temps... chronomètre. On utilise chrono- aussi pour l'heure. Donc, j'ai mis les deux. J'étais pas trop sûre. Mais, après, j'ai vu qu'il y avait « une », puis « dix », puis « cent ». J'ai supposé que c'était pas cent ans...ou dix ans...C'était bizarre... Et, donc, j'ai mis « heure ».

4. Enquêtrice : Ah connaissance des mots *χρόνο*, *άνθρωπο*. Ça vient d'où ?
 Candidate no 6 : Ça vient du grec, mais on a en France l'anthropologie. Je connaissais anthropologie et par supposition, comme on a l'étymologie anthropo-, on a...je pense que c'était le grec. Ça voulait dire « humain ».

5. Enquêtrice : Et tu peux me parle un peu plus de « la structure de la phrase » ? Tu l'as cherchée ?
 Candidate no 6 : Oui, je l'ai cherchée. Pour tous les verbes j'ai cherché comment la phrase se structure. J'ai repéré d'abord le verbe qui me paraissait

le plus visibles, parce que j'avais un peu de connaissance de conjugaison en grec. Une fois que j'avais repéré un verbe, j'essayais de repérer le sujet et donc...Le sujet, normalement, c'est autour du verbe. Soit après, soit devant. Mais, généralement, il est plus devant le verbe. [...] Après, pour le complément, c'était plus compliqué. Je devais repérer « un ». Donc, c'est bon, « un », ça peut faire partie d'un complément.

Enquêtrice : Oui.

Candidate no 6 : Si il y a un verbe ici je suppose qu'avant c'est un pronom [en montrant le mot *θα*]. [...] « Un » ici m'a aidé, parce que c'était déjà donné en exemple. *Αν...δώσεις...σε κάποιον ένα..φρούτο.*

6. Candidate no 6 : [...] Le lexique ici. Ici, ça m'a beaucoup aidé... à trouver le thème général du texte.
7. Enquêtrice : Et *φύτεψε*... Je vois que c'est le côté pessimiste [en riant], « déraciner ».

Candidate no 6 : Exactement [en riant], « déraciner », « couper ». Ouais.

Enquêtrice : Parce que j'avais déjà utilisé le verbe « planter » avant et, comme c'était pas le même verbe, je me suis dit « « Planter » ne peut pas avoir deux verbes différents quand même. Donc, ça devait être un autre verbe. Si c'est pas « planter », « déraciner ».

Annexe 20. Transcription des clarifications orales de la septième candidate

1. Enquêtrice : Et là, à la traduction... Tu as dit « Il aura mangé une fois », « il aura mangé pour toute sa vie ». Pourquoi tu as traduit avec le futur antérieur ?

Candidate no 7 : Futur, en français ça m'apparaît plus logique. Par exemple, si tu dis « Si tu...quelque chose », parfois tu utilises le présent, mais ici, dans ce cas là, « il mange une fois », au présent, ça m'apparaît bizarre, parce que on utilise...On utilise la condition.

Enquêtrice : Il n'y a pas d'autres éléments dans le texte qui t'ont aidé ?

Candidate no 7 : Bah, il y a le *θα... θα ήθελα*. Je savais déjà que c'était...Ah... Je savais que c'était pas du présent déjà, parce que ça... ça n'existe pas au présent. Et je sais que...Je sais que le *θα...* On l'utilise...Normalement, on l'utilise, par exemple, pour le conditionnel, non? Pour dire *θα ήθελα*, par exemple. Pour ça, je savais que c'était un temps... Par exemple, le conditionnel, ça sera proche du futur.

Enquêtrice : Aah.

Candidate no 7 : Voilà, je savais que c'étais plus ou moins ça. Mais... Bah, du coup, j'aurais pu, peut-être mettre le conditionnel... « il aurait mangé », je sais pas. En tout cas, ça m'apparaissait plus logique au futur. Voilà.

2. Enquêtrice : Et là, *άνθρωπο*, tu as traduit « humain/homme »

Candidate no 7 : Oui, je suis pas sûre. je connaissais pas ce mot, mais ça m'a fait penser à anthropo- qui est la racine en français, qu'on utilise pour anthropologue, par exemple.

Enquêtrice : Hmm

Candidate no 7 : Voilà. Et je crois, je suis pas sûre, que c'est l'étude des êtres humains ou de la condition humaine, du comportement humain peut-être

3. Enquêtrice : Et là, pour *χρόνια*, tu connaissais déjà le mot ?

Candidate no 7 : Je connaissais *χρον...ών*.

Enquêtrice : Ah oui.

Candidate no 7 : Voilà, ça je connaissais. Quand tu dis ton âge par exemple. Donc, ça, voilà. Et puis, après, pour *χρόνια*, on a parlé juste avant, *χρόνια πολλά*.

Enquêtrice : Aah.

Candidate no 7 : Du coup, je sais pas si ça m'a fait pensé à ça aussi [en riant].

4. Enquêtrice : Et comment tu connaissais que *σπόρους* et *σχέδια* est le pluriel ?

Candidate no 7 : Parce que je connais les terminaisons du pluriel.

Enquêtrice : Ah tu connais les terminaisons.

Candidate no 7 : En vrai, là, j'étais pas sûre, parce que ça aurait pu être autre chose, mais avec *τα* c'était obligé que ce soit au pluriel, parce que je savais que *τα*, c'est pluriel.

5. Enquêtrice : *σπείρε, φύτεψε...* tu as traduit avec l'impératif.

Candidate no 7 : Ouais,

Enquêtrice : Comment tu savais que c'est l'impératif ?

Candidate no 7 : C'est par rapport à la construction de la phrase. Si tu veux faire quelque chose na na na... fais quelque chose. C'est la construction qui fait penser à ça ou quoi.

Enquêtrice : Ok.

Candidate no 7 : En français, ça devait être de l'impératif.

6. Candidate no 7 : En plus, je me disais que ça devait être un verbe. Au début, je savais pas forcément si c'était un verbe ou pas. Après, je suis-là [en montrant la fiche], j'ai compris que c'était un verbe grâce à ça.

Enquêtrice : Ah grâce à *μορφώνω*, au lexique ?

Candidate no 7 : Au début, ça, j'ai cru que c'était « changement ». C'est parce que morpho-, ça faisait pensé à la... penser à quelque chose. Je sais pas, c'est à revoir.

7. Enquêtrice : Et tu pourrais me dire quels sont les mots que tu as devinés grâce à la racine du mot ?

Candidate no 7 : Deviner, c'est un grand mot, mais, par exemple, *άνθρωπο* par rapport à anthropologue et ça aussi, morpho-. Mais, du coup, c'était faux, parce que je me suis rendu du compte après. Mais, au début, ça me faisait penser à...Attends...Quel mot en français ? Si, la... la morphologie. En bref, il y a plein de mots comme ça et j'avais l'impression que c'était le changement et je sais pas pourquoi. [...] Mais morpho-, je savais que j'avais dit en français

cette racine dans certains mots. Donc, ça m'a... Même si je savais pas ce que c'était, je me suis dit « C'est franchement quelque chose que je connais. ».

8. Enquêtrice : Tu peux m'expliquer un peu ça ? « J'ai deviné qu'il s'agissait des verbes grâce à la construction de la phrase avec la condition si ».

Candidate no 7 : Oui, c'est ça que je t'ai dit. La construction de la phrase, parce que ça, je savais que c'était « si ». Donc, si na na na na na, na na na na. Donc, je savais que ce qui venait après la virgule devait être forcément un verbe.

9. Enquêtrice : Et si c'est un verbe, tu peux faire une hypothèse... De quel verbe il s'agit ?

Candidate no 7 : Alors, le verbe... En vrai, ça me fait penser à *ψάρι* au début. Donc, c'est un truc avec le poisson. Peut-être, je sais pas. Si c'est en lien avec le poisson, ça pourrait être « pêcher », par exemple. C'est ça ?

10. Candidate no 7 : Ah mais c'est quoi ça comme verbe ? Je sais pas ce que ça peut être.

Enquêtrice : C'est « si tu lui apprends à pêcher ».

Candidate no 7 : Ahh. Donc, j'avais bien raison que c'était l'infinitif, du coup.

Enquêtrice : Oui, oui.

Candidate no 7 : Ah, c'est apprends. Oui, oui. Ah, mais oui. [...], quand on dit... c'est quoi.. c'est *μάθημα*... Non ? Il y a un mot, comme ça, c'est les étudiants, par exemple. On commence par *μάθη-*... Comment tu dis les... ?

Enquêtrice : *μαθητές*.

Candidate no 7 : Voilà!

11. Enquêtrice : Et ici, pour la quatrième question, comment tu as fait pour repérer le verbe ?

Candidate no 7 : Ah... Bah, comme je t'ai dit, c'est grâce à la terminaison. Du coup *-εις*... Je savais que c'était la deuxième... la deuxième du singulier... Et je sais que c'est pas le présent, parce qu'il y a *θα* devant. Je connais le verbe « *τρώω* ». En vrai, je sais que c'est « manger ». [...]

Enquêtrice : Et là, pour *σπείρε*, *φύτεψε* ? C'est la même technique pour repérer le verbe ? La terminaison ?

Candidate no 7 : Ah la construction de la phrase déjà...la construction... et après, oui, la terminaison. Je me suis rendu compte que, du coup, ils avaient tous les mêmes terminaisons, même si je connaissais pas cette terminaison là, je savais que forcément c'était un verbe.

Enquêtrice : Ah tu m'as dit que tu as compris grâce à *μόρφωση*.

Candidate no 7 : C'est ça

Annexe 21. Les hypothèses formulées par les candidat.e.s

Le tableau 10 qui suit présente les hypothèses formulées par les candidat.e.s³⁹ :

³⁹La couleur rouge est employée pour les hypothèses erronées et la couleur verte est utilisée pour les hypothèses correctes.

Candidat. te.s	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Hypotheses formulées	<i>φάει</i> = author	Relatio n entre les mots <i>μάθεις</i> et <i>μάθημα</i>	<i>φορά</i> → singulier <i>φορές</i> →pluriel	Narrati on d'une histoire (<i>storyte lling format</i>)	Relatio n entre les mots <i>ψαρεύει</i> et <i>ψάρι</i>	Struct ure syntax ique : <i>Av</i> +S+V +C	<i>δώσεις</i> = donnes	Relatio n entre les mots <i>σπόρος</i> et <i>σπόρου</i> ς
	<i>μαθείς</i> = Trainin gto	<i>μάθεις</i> = known	<i>χρονο</i> →singulier <i>χρονία</i> →pluriel	Relatio n entre les mots <i>ψάρι</i> et <i>ψαρεύει</i>	<i>να</i> <i>ψαρεύει</i> = pêcher	Relati on entre les mots <i>άνθρω πο</i> et <i>anthro pologi e</i>	<i>μάθεις</i> = donnes	Relatio n entre les mots <i>δώσεις</i> et <i>δώρο</i>
	<i>τρώει</i> = mappin g	<i>τρώει</i> → eat		<i>ψαρεύει</i> = fishing	<i>σπείρε</i> = planter	<i>άνθρω πο</i> →(h omme s)/hum ains	<i>σπείρε</i> = sème	<i>δώσεις</i> = you gift
	<i>σχεδία</i> = planted	<i>φορά</i> - <i>φορές</i> → singulier et pluriel		Relatio n entre les mot s <i>σπείρε</i> et <i>σπέρμα</i>	Relatio n entre les mots <i>φύτεψε</i> et <i>φυτό</i>	Relati on entre les mots <i>χρονο</i> et	<i>φύτεψε</i> = plante	<i>φύτεψε</i> = to grow

						<i>chronomètre</i>		
<i>σπείρε</i> = spread	<i>χρόνο- χρόνια</i> → singulier et pluriel		<i>σπείρε</i> = sow	<i>φύτεψε</i> = pousser	<i>χρόνο</i> = heure	«φορά» - «φορές» → singulier et pluriel	<i>σπείρε</i> = to plant	
<i>φύτεψε</i> = create			<i>φύτεψε</i> = plant	<i>φορά- φορές</i> → singulier et pluriel	<i>θα→ρ ronom</i>	<i>χρόνο- χρόνια</i> → singulier et pluriel	<i>φορά- φορές</i> → singulier et pluriel	
<i>μόρφω</i> <i>σε=</i> understand			<i>μορφωσ ε→imp ératif</i>	<i>χρόνο- χρόνια</i> → singulier et pluriel	<i>για→s alutati on</i>	<i>σπέρνον τας, φυτεύον τας, μορφών οντας→ moms</i>	<i>χρόνο- χρόνια</i> → singulier et pluriel	

	<p><i>φορά</i>→ nom</p>		<p><i>φορά</i>→ singulier</p>	<p><i>φύτεψε, μορφωσ</i> <i>ε</i>→ verbes conjugués à l'aoriste (3^{ème} personne du singulier)</p>	<p><i>σπειρε</i> = planter</p>	<p><i>μόρφωσ</i> <i>ε,</i> <i>φύτεψε</i> →impératif</p>	<p>La différence entre les pairs <i>μόρφωσ</i> <i>ε</i> - <i>μορφώνοντας</i> et <i>φύτεψε</i> - <i>φυτεύοντας</i> est une différence entre des noms et des verbes</p>
	<p><i>φορές</i> →verbe</p>		<p><i>φορές</i> →pluriel</p>				
	<p><i>χρονο</i> →singulier <i>χρονία</i> →pluriel</p>		<p><i>χρονο</i> →singulier <i>χρονία</i> →pluriel</p>	<p>Après le mot <i>αν</i> il faut avoir un verbe</p>	<p><i>φύτεψε</i> = déraciner/ couper</p>	<p><i>ψαρεύει</i> →verbe</p>	

			<p><i>φυτεύον</i> <i>τας</i> → pr ésent, répétiti on/duré e</p>	<p><i>τον</i> → ac cusatif</p>	<p><i>φορά-</i> <i>φορές</i> → singuli er et pluriel</p>	<p>Relatio n entre les mots <i>ψαρεύει</i> et <i>ψάρι</i></p>
			<p><i>μορφων</i> <i>οντας</i> → répétiti on/duré e</p>	<p><i>τον</i> = lui</p>	<p><i>χρονο-</i> <i>χρονια</i> → singuli er et pluriel</p>	<p><i>ψαρεύει</i> = pêcher</p>
			<p><i>φυτεψε</i> → futur, manque de répétiti on/duré e</p>	<p><i>τον</i> → gé nitif</p>	<p><i>μόρφω</i> <i>σε</i>, <i>σπείρε</i>, <i>φύτεψε</i> → prés ent</p>	<p><i>θα</i> = futur</p>
				<p>Le mot <i>του</i> se réfère au mot <i>ψάρι</i> et se traduit comme <i>en</i></p>	<p><i>μορφώ</i> <i>νοντας</i> , <i>σπέρνο</i> <i>ντας</i>, <i>φυτέο</i> <i>ντας</i> → futu r</p>	<p>Relatio n entre les mots <i>άνθρωπ</i> <i>ο</i> et <i>anthrop</i> <i>ologie</i></p>

				Le groupe nominal <i>αν τα σχέδιά σου</i> est un sujet et il faut avoir un verbe après	Relati on entre les mots <i>ψαρεύ ει</i> et <i>ψάρι</i>	Relatio n entre les mots <i>μορφών ω</i> et <i>morpho logie</i>	
				<i>σπείρε</i> →verbe	<i>ψαρεύ ει</i> = pêcher	<i>μορφών ω</i> = change ment	
				<i>μορφών οντας, φυτεύον τας</i> →pa rticipes présents		<i>σπείρε, φύτεψε</i> →verbe s	
				Relatio n entre les mots <i>σπείρε</i> et <i>σπέρνον τας</i>		Relatio n entre les mots <i>μάθεις , μάθημα</i> et <i>μαθητές</i>	

Nombre d'hypothèses formulées au total	10	5	2	11	17	15	17	8
Nombre d'hypothèses correctes	2	4	2	10	13	9	14	4
Nombre d'hypothèses erronées	8	1	0	1	4	6	3	4

Tableau 10. Les hypothèses formulées par les sujets.