### **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**

Résumé

*En nous plaçant dans une perspective plurilingue, nous avançons une proposition pour enseigner des comparaisons autour d’adjectifs essentiellement mais aussi des verbes en classe de langue de tout degré d’enseignement. Ces comparaisons expriment l’intensité. Nous complétons un corpus d’expressions figées du français et de leurs équivalences en grec, par des équivalences en anglais et albanais, langues apparaissant majoritairement dans la biographie langagière des élèves scolarisés en Grèce.*

**Mots-clés*****:*** *expressions figées, séquences comparatives, expression de l’intensité, français, plurilinguisme*

# 1. Introduction

Le cours d’option« Les expressions figées pour enseigner le FLE et pour traduire »[[1]](#footnote-1) vise à une initiation de nos étudiants[[2]](#footnote-2) au phénomène du figement, à travers l’étude de l’emploi figuré de la langue (comparaison, métaphore). Notons qu’une expression figée (désormais EF) est une expression dont « le sens des mots ne permet pas d’interpréter leur combinaison » (Gross, 1982 : 152). Nous montrerons pourtant que dans les EF intensives étudiées, leur sens est prévisible.

Nous transposons ici au cadre scolaire pré-universitaire l’expérience que nous avons acquise à l’université[[3]](#footnote-3). Nous choisissons des expressions qui sont construites autour d’adjectifs mais aussi des verbes suivis d’une séquence prépositionnelle introduite par *comme*.

Dans ce qui suit, nous nous inspirons essentiellement de l’approche analogique (Castagne, 2016) pour faire des propositions didactiques qui tiennent compte du répertoire langagier des apprenants de l’école publique hellénique et de leur âge[[4]](#footnote-4).

**2. Le corpus des expressions figées dans une perspective plurilingue**

À partir d’un corpus bilingue (français, grec) de 150 expressions avec *comme[[5]](#footnote-5)*, nous avons constitué un sous-corpus quadrilingue (grec, français, albanais et anglais) de 34 expressions exprimant l’intensité, les plus fréquentes dans ces langues. Par le choix de ces langues, nous avons voulu aider les apprenants à prendre conscience des similitudes non seulement entre le français et l’anglais (des langues voisines, enseignées à l’école), mais également entre le grec et l’albanais (langue voisine du grec)[[6]](#footnote-6). Nous présentons ici ce corpus essayant de suggérer comment il pourrait servir de contenu d’apprentissage pour être enseigné dès les deux dernières classes du primaire avec l’approche analogique et la stratégie de l’inférence.

**2.1 L’approche analogique**

L’approche analogique est plus efficace, selon Castagne (2016 : 45), dans un cours intercompréhensif plurilingue pour étudier « avec plus d’efficience et de subtilité que toute autre approche, [...] la signification des séquences figées en langues étrangères » [[7]](#footnote-7). Toutes les séquences sont ainsi abordées sans que l’on essaie de trouver des points lexicaux communs entre les langues. Plus concrètement, la suite des mots *comme* /*σαν /si* / *like /as + substantif* diffère dans les langues étudiées, mais a la particularité de signifier l’intensité, l’exagération. Nous proposons, donc, que les élèves infèrent son sens en mettant en œuvre le processus d’analogie grâce à des expressions équivalentes qui existent dans leur répertoire langagier (Castagne, 2016).

**2.2 La compréhension de la métaphore**

Les spécialistes des sciences du langage s’accordent sur le fait que la compréhension métaphorique « proprement dite » est atteinte vers l’âge de 10 ans, même si les jalons à franchir ne se succèdent pas de manière stricte (Brédart et Rondal, 1997 : 101-111). Loïc Pulido *et al*. (2010) parlent même de « compétence figurée ». Dans le même esprit, Marilyn et Howard Pollio (1979) avancent à ce sujet que les expressions figées sont des structures du langage figuré plus facilement compréhensibles par les jeunes élèves (9-13 ans environ) que la métaphore.

Sur ce point, Winner *et al.* (1976 : 290) distinguent deux relations métaphoriques dominantes qui peuvent rendre la compréhension plus ou moins facile : l’intersensorielle et la psychologique. Ainsi, dans le cas d’une comparaison entre des éléments du domaine physique, on a une relation métaphorique intersensorielle comme on peut l’observer dans les deux exemples suivants :

(1) Son parfum était d’une couleur jaune brillante comme la couleur du soleil.

(2) Marie est rapide comme l’éclair.

Dans d’autres cas, on compare des éléments du domaine psychologique avec des éléments du domaine physique (*ibid*.) :

(3)Marc est dur comme le roc.

Notons que ce type particulier de relation métaphorique est moins facilement compréhensible par les jeunes élèves que les métaphores intersensorielles), qui ont souvent un caractère plus universel (Winner *et al*., 1976).

# 2.3 L’expression de l’intensité avec « comme /σαν /si /as, like »

Les expressions que nous avons choisies de traiter comme « enseignables », outre le fait qu’elles expriment les deux relations métaphoriques citées ci-dessus, ont la particularité d’exprimer essentiellement l’intensité (Gavriilidou, 2008, 2013), ce qui facilite leur compréhension, comme nous allons le voir par la suite.

Ces expressions sont composées d’un terme intensifié et d’un intensificateur selon Gavriilidou (2008), qui souligne que, dans « blanc comme la neige »[[8]](#footnote-8)*,* le terme intensifié est l’adjectif de couleur « blanc » et l’intensificateur est « la neige ». L’intensificateur réfère alors, selon l’auteure, à un trait particulier dans une situation donnée. « Neige » est ici synonyme de beauté (évaluation/connotation positive). Le même intensificateur apparaît en grec pour exprimer la beauté extrême, essentiellement de la peau :

(4)To δέρμα της Μαρίας ήταν άσπρο/λευκό σαν το χιόνι.

 Το derma tis Marias itan aspro/lefko san to hioni

 [la peau de+la Marie était blanche comme la neige]

L’intensificateur est donc un terme pris comme le prototype ou le stéréotype de cette propriété (Gavriilidou, 2008). Il est, comme nous le verrons par la suite, caractéristique d’une seule et même culture ou partagé par plusieurs cultures. La séquence prépositionnelle « comme + substantif » modifie par ailleurs un adjectif et est sémantiquement équivalente à un adverbe d’intensité comme « très » :

(5) Julie est douce comme un agneau*.* = Julie est très douce.

(6) Pierre est ennuyeux comme un jour de pluie*.* = Pierre est très ennuyeux.

(7) On était pauvres comme Job. = On était très pauvres.

La même séquence « comme + substantif » modifie dans (8) et (9) un verbe et est équivalente à un autre adverbe comme « beaucoup, énormément, excessivement »:

(8) Paul fumait comme un pompier = Paul fumait beaucoup.

(9) Marie tient à cette photo comme à la prunelle de ses yeux. = Marie tient beaucoup à cette photo.

# 2.4 La composante interculturelle

Pour Castagne (2016 : 65), les EF sont « caractéristiques d’une langue et d’une culture » ; on pourrait par conséquent en déduire que celles-ci sont « […] résistantes aux transferts interlinguistiques […] entravant longtemps les rencontres interculturelles du fait même de leur figement et de leur opacité » (*ibid*.). Nous essaierons pourtant de montrer que, dans un cours qui donne la possibilité à toutes les langues du répertoire des élèves de se manifester, ces rencontres interculturelles sont possibles.

Par ailleurs, comme ces expressions sont imagées, il peut être pertinent, quand elles sont enseignées à de jeunes élèves, d’avoir recours à des illustrations qui révèlent l’imaginaire de chaque langue-culture (Dragataki, 2017). On peut dire que ces phrases figées s’imposent au niveau conceptuel par leur représentation schématique, ce qui peut nous aider à lever leur opacité, au niveau de la forme[[9]](#footnote-9).

Une fois l’EF comprise, il ne reste qu’à la rendre dans sa première langue sans la traduire. Nous nous focalisons ainsi sur l’importance d’aborder les EF des différentes langues en les plaçant dans une perspective contrastive dans le but d’une meilleure compréhension et conceptualisation.

# 2.5 La capacité métapragmatique

La contrastivité permet la mise en œuvre d’un travail de réflexion : des paramètres comme le sentiment exprimé (pour les apprenants les plus jeunes), le niveau de langue, la fréquence de l’expression ou sa connotation (positive ou négative) entrent en jeu. La réflexion métalinguistique des apprenants peut avoir pour objet divers domaines de la langue, selon leur âge : syntaxique, sémantique, pragmatique... Au niveau métacognitif-conceptuel, on doit alors travailler la capacité métapragmatique (Pulido *et al*., 2010) dans le sens où l’on sollicite la réflexion des apprenants sur les aspects pragmatiques de la langue, en contribuant ainsi à l’émergence de leur conscience métalinguistique (Gombert, 1990 ; Krimpogianni, 2019)[[10]](#footnote-10).

# 3. La présentation du contenu de l’enseignement/apprentissage-le répertoire langagier des apprenants

La langue prioritairement employée dans le répertoire des élèves hellénophones, outre le grec, est l’anglais, étudié à l’école depuis la 1e année du primaire. Par ailleurs, parmi les langues qu’un grand nombre d’élèves allophones scolarisés en Grèce connaissent, ne serait-ce que passivement, figure l’albanais. Nous ferons donc référence ici à ces quatre langues (grec, français, anglais, albanais), qui ont la particularité et l’intérêt de ne pas être linguistiquement proches, bien que le grec et l’albanais soient des langues géographiquement voisines tout comme le français et l’anglais. Nous considérons maintenant des EF en nous référant à d’informations métalinguistiques qu’elles véhiculent : blancheur, monde animal, beauté suprême, ancienneté, éléments de la nature.

**3.1 La blancheur**

Considérons une EF du français qui concerne la couleur blanche (10a). L’EF équivalente est facile à proposer en grec (10b[[11]](#footnote-11)):

(10a) Yannis est devenu blanc comme un linge en écoutant ces paroles.

(10b) O Γιάννης έγινε άσπρος σαν το πανί ακούγοντας αυτά τα λόγια.

 O Giannis egine aspros san to pani akougontas afta ta logia

 [le Yannis est + devenu blanc comme le linge écoutant ces les paroles]

Mais, pour parvenir à faire cette équivalence, des informations supplémentaires sont requises outre l’observation d’un contexte : l’expression du français, ainsi que celle du grec, expriment, hormis l’intensité (devenir très blanc), un état (l’indisposition, la maladie) ou une sensation, un sentiment (la surprise, la peur). C’est suite à ce genre de réflexion que l’équivalence avec d’autres langues devient possible. L’albanais associe la blancheur maladive au drap (11a), l’anglais également au drap ou au fantôme (11b), tandis que le grec (10b) et le français (10a) l’associent au tissu, au linge :

(11a) Mirela e bardhë si çarçaf. [[12]](#footnote-12)

 [Mirela est blanche comme drap.]

(11b) Mirela was as white as a sheet, Mirela was as white as a ghost.

Notons cependant que pour décrire la blancheur de la peau avec une connotation négative, les deux langues n’ont pas recours au même lexique ni à la même image : le français a comme intensificateur le cachet d’aspirine et le grec le lait:

(12a) Marie est blanche comme un cachet d’aspirine.

(12b) H Mαρία είναι άσπρη σαν το γάλα.

 I Maria ine aspri san to gala.

 [la Marie est blanche comme le lait.]

Ces expressions peuvent évoquer chez les élèves des expressions d’autres langues de leur répertoire comme en anglais (13a) et en albanais (13b) :

(13a) Mary is white as snow.

(13b) Maria e bardhë si qumështi.[[13]](#footnote-13)

 [Mary est blanche comme lait.]

Pourtant la neige ou le lait dans ces langues respectivement sont le symbole de la beauté extrême et n’ont pas de connotation négative. Cette information est nécessaire pour faire de bonnes associations avec l’expression initiale du français.

**3.2 Le monde animal**

On constate que des animaux sont souvent choisis comme intensificateurs. Ils intensifient une composante sémantique du terme intensifié. L’agneau apparaît dans la comparaison parce qu’il est le symbole de la douceur (14a, b, c, d) :

(14a) Yannis est doux comme un agneau.

(14b) Ο Γιάννης είναι ήρεμος σαν αρνάκι.

 O Yannis ine iremos san arnaki.

 [Yannis est calme comme agneau.]

(14c) Yannis is as quiet as a lamb.

(14d) Υanis është i qetë si qengji.

 [Yannis est aussi calme qu’agneau.]

Le renard, lui, est le stéréotype de la ruse :

(15a) Artan est rusé comme un renard.

(15b) O Aρτάν είναι πονηρός σαν αλεπού.

 O Artan ine poniros san alepou.

 [Artan est rusé comme renard.]

(15c) Artan is cunning as a fox.

(15d) Artan i dinak si dhelpër.

 [Artan est rusé comme renard.]

Les EF suivantes choisissent la tortue comme prototype de la lenteur :

(16a) Marie avance comme une tortue.

(16b) Η Μαρία πάει σα χελώνα.

 I Maria pai sa helona.

 [Marie va comme tortue]

(16c) Maria vjen ne breshkën qorre.

 [Marie vient avec tortue aveugle.]

**3.3 La beauté suprême**

Chaque culture a ses particularités. Pourtant, toutes semblent avoir recours à des symboles qui font de la réalité surhumaine pour exprimer la beauté suprême : c’est l’étoile qui est évoquée pour exprimer la beauté suprême masculine en albanais et ce, dans une forme attributive sans « si» :

(17) Artan e yll.

 [Artan est étoile.][[14]](#footnote-14)

 (Artan est beau comme une étoile.)

La différence entre comparaison et métaphore est ainsi effacée. Par ailleurs, c’est la fée qui est le stéréotype de la beauté féminine dans la même langue, mais cette fois c’est la forme avec « si» qui exprime cette intensité/évaluation :

(18) Tefta e bukur si huri.

 [Tefta est belle comme fée.]

 Tefta est belle comme une fée.

En même temps, l’anglais choisit le diable et l’enfer pour exprimer la beauté suprême (19a), contrairement au français et au grec qui évoquent un dieu dans le même but (19b) et (19c) :

(19a) Harry is as handsome as the devil, as hell.

(19b) Harry est beau comme un dieu grec.

(19c) Ο Χάρης είναι ωραίος σαν θεός.

 O Haris ine oreos san theos.

 [le Haris est beau comme dieu].

**3.4 L’ancienneté**

L’ancienneté est exprimée au moyen du personnage d’Hérode en français dans une structure avec « comme » (20a), mais au moyen de celui de Noé en albanais dans une structure sans « si » (20b), ce qui est également valable pour le grec (20c), sans « san »:

(20a)C’est vieux comme Hérode.

(20b) Që nga koha e Noes.

 [Depuis l’époque de Noë.]

(20c)Aυτό είναι από την εποχή του Νώε.

 Afto ine apo tin epoxi tou Noë.

 [ce est de la époque de+le Noé.]

D’autres comparaisons sont plus imprévisibles : en anglais on dit (20d) It was as old as dirt/ as the hills. /[c’est vieux comme la poussière / les collines. ] et en albanais (20e) Që nga koha i qepës./ [ça date de l’époque de l’oignon].

**3.5 Des éléments de la nature**

Des éléments de la nature, à savoir l’éclair (21a, b, c) ou l’air (21c) et le vent (21d) sont évoqués par ailleurs dans les quatre langues étudiées pour exprimer la rapidité :

(21a) Marie est rapide comme un éclair.

(21b) H Mαρία είναι γρήγορη σαν αστραπή.

 I Maria ine grigori san astrapi.

 [Marie est rapide comme éclair.]

(21c) Mary is as fast as lightning.

(21d) Maria i shpejtë si era.

[Maria est rapide comme vent.]

**3.6 Particularités des langues**

Parfois, la comparaison est totalement imprévisible comme en anglais, qui compare la pauvreté à une « souris d’église », symbole de la pauvreté extrême dans cette langue : (22a) Harry is as poor as a church mouse,alors qu’en français l’intensificateur réfère à un personnage de la Bible : (22b) Harry est pauvre comme Job.

Cette approche nous permet de considérer les langues indépendamment des intensificateurs que chacune utilise comme prototypiques d’une propriété et même indépendamment de leurs structures. Sur ce dernier point, notons que, tandis que le français et l’anglais ont souvent recours à des constructions comparatives prépositives avec « comme »/ « as », certaines langues comme le grec, tout en les possédant dans leur syntaxe, ne manifestent pas de prédilection pour les structures de ce type : un préfixe exprime l’intensité[[15]](#footnote-15)  :

(22c) O Πέτρος είναι πάμφτωχος, ψωροπερήφανος, τρισευτυχισμένος, κακάσχημος, πενταβρώμικος.

O Petros ine pamftoxos, psoroperifanos, triseftihismenos, kakashimos, pentavromikos.

[Petros est pan-pauvre, puce-fier, tri-heureux, mauvais-laid, cinq-sale.]

[Pierre est ultra+pauvre, tout+fier, tout+heureux, tout+moche, tout+sale.]

En grec moderne, pour intensifier « la préfixation joue un rôle particulièrement important, vu que les préfixes impliqués sont nombreux »[[16]](#footnote-16) (Gavriilidou, 2013 : 69). Mentionnons aussi que le préfixe varie selon l’adjectif, ce qui nous donne une grande variété de préfixes intensificateurs (παν- / pan-, ψωρ(o)-[[17]](#footnote-17), τρισ- / trois fois, κακ(o)- / mal-, πεντ(α)- / cinq fois), chacun choisi par l’adjectif qu’il intensifie[[18]](#footnote-18).

L’information métalinguistique (intensification) permet pourtant, par elle-même, de les relier à des expressions équivalentes en « comme » : (22d) [Pierre est (pauvre comme Job, fier comme un paon, heureux comme un roi, sale comme un cochon)].

D’autre part, l’absence de mot intensifié n’aide pas à deviner le sens de l’EF anglaise: (23) Harry is like a dog with two tails [Harry est comme un chien avec deux queues]. Ce qui le permet est l’information métalinguistique : « expression du bonheur extrême ». Grâce à cette information, on relie éventuellement la EF anglaise aux expressions française (23a), grecque (23b) et albanaise (23c) :

(23a)Harry est sur un petit nuage.

(23b) O Xάρης είναι στον έβδομο ουρανό, πετάει στα σύννεφα.

 O Xaris ine ston evdomo ourano, petai sta sinefa.

 [le Xaris est à+le septième ciel, vole à+les nuages.]

 [Harris est au septième ciel, est dans les nuages.]

(23c) Hari i lumtur si një ditë vere.

(23d) [Harry est heureux comme jour été.]

 Harry est heureux comme un jour d’été.

# 4. Conclusion

Comme nous l’avons vu, les comparaisons étudiées permettent de rendre transparentes des EF qui, par définition, ne le sont pas*.* Ainsi, dans un premier temps, *«*fumer comme un pompier » sera compréhensible par nos apprenants comme « beaucoup fumer », ce qui leur permettra, dans un second temps de l’associer à des EF de leur répertoire linguistique. Dans ce dialogue entre langues, des EF comme (24a) καπνίζω σαν φουγάρο. / kapnizo san fougaro. / [je+fume comme cheminée.] (fumer comme une cheminée.), (24b) to smoke like a chimney. (24c) pi duhan si οxhak. (fumer tabac comme cheminée / fumer comme une cheminée) ou bien d’autres EF d’autres langues qu’ils connaissent viendront à l’esprit des apprenants.

Nous nous focalisons ainsi sur le processus de compréhension (vu comme la représentation mentale de l’EF) sans aborder du tout, lors des premiers cours avec de jeunes apprenants, la traduction qui demande une recherche plus complexe de la bonne équivalence. Notre objectif est, dans l’approche métalinguistique qui suivra en classe, de laisser se côtoyer et dialoguer toutes les langues du répertoire langagier de nos apprenants.

***Références bibliographiques***

Brédart S. et Rondal J. A., 1997, *L’Analyse du langage chez l'enfant*, 2e éd.*,* Bruxelles, Mardaga.

Castagne É. et Chartier J. P., 2007, « Modélisation de la formation d’éducateurs à l’intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes », *Le Français dans le monde,* n° spécial R/A, p. 66-75, Disponible sur : http://logatome.eu/publicat/Paris2010.pdf.

Castagne É., 2016, « Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. Le cas des séquences figées », *Language Design*, Special Issue : *Analogie, figement et polysémie*, p. 45-68, Disponible sur : http://elies.rediris.es/Language\_Design/LD-SI-2016/04-Castagne.pdf.

Dragataki E., 2017, *Les Expressions figées et leur représentation iconique pour une approche intermédiale du FLE*. Mémoire de master Pro ELE.

Gavriilidou Z., 2008, « Figement et intensité en grec moderne », *Meta* no 53 : 2 (juin), *La Traduction des séquences figées*, p. 365-378, Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2008-v53-n2-meta2300/018524ar/>.

Gavriilidou Z. [Γαβριηλίδου, Ζ.], 2013, *Όψεις Επίτασης στη Νέα Ελληνική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Gombert J. É., 1990, *Le Développement métalinguistique,* Paris, PUF.

Gross, M. 1982, « Une classification des phrases figées du français », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 11, n° 2, p. 151-185. Disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/rql/1982-v11-n2-rql2919/602492ar.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 Αpproches Plurielles*, thèse de doctorat, Université nationale et capodistrienne d’Athènes, Département de langue et littérature françaises.

Mogorron H. P., 2008, « Compréhension et traduction des locutions verbales »,  *Meta*:no 53 : 2 (juin), p. 244-252.

Pollio M. R. et Pollio H. R., 1979, « The comprehension of figurative language in children », *Journal of child language*, no 6 (février), p. 111-120.

Pulido L., Iralde L. et Weil-Barais A., 2010, « Les expressions idiomatiques à l’école maternelle », *Bulletin de psychologie*, no 63, p. 469-480, Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-6-page-469.htm.

Turner M., 1998, « Figure », *in* A.N. Katz, C. Cacciari, R.W. Gibbs et M. Turner (dir.), *Figurative Language and Thought,* New York, Oxford: Oxford University Press, p. 44-87.

Winner E., Rosentiel A. K. et Gardner H., 1976, « The development of metaphoric understanding », *Developmental Psychology* no 12 : 4 (juillet), p. 289-297.

***Sitographie***

Les séances du cours « Les expressions figées pour enseigner le FLE et pour traduire »*,* sont disponibles sur: η-Τάξη ΕΚΠΑ | Μάθημα επιλογής (1025) Oι ιδιωτι... | Έγγραφα (uoa.gr).

1. Ce cours d’option est enseigné depuis sept ans au département de Langue et littérature françaises de l’Université d’Athènes (session : Langue française-linguistique). [↑](#footnote-ref-1)
2. Ce cours d’option s’adresse aux étudiants du département de Langue et littérature françaises à partir du 3e semestre. [↑](#footnote-ref-2)
3. Νous remercions tout particulièrement le linguiste Admiljan Drobaniku pour sa contribution à la collecte des données en albanais, nos amies albanophones, Natasha Çoçai et Vassiliki Pappa, notre étudiante albanophone, Linda Kasemi, tout comme notre amie anglophone, Stephanie Bailey, pour leur contribution à la collecte de données et pour leurs intuitions de locuteurs natifs. Nous remercions également notre amie Marie-Cécile Fauvin pour la relecture de la totalité de l’article et ses intuitions de locutrice native concernant les expressions figées du français.

Nos remerciements vont également aux relecteurs de cet article pour leur lecture attentive et leurs corrections, suggestions et remarques. [↑](#footnote-ref-3)
4. Les apprenants que nous avons contactés lors de l’expérience que nous avons menée dans le cadre de notre doctorat étaient des élèves du primaire (âgés de 10 à 12 ans). Sans que l’activité proposée ait été concrètement mise à l’épreuve dans une salle de classe, nous pensons par le contact que nous avons eu avec des élèves de cet âge qu’elle peut y être testée. La bibliographie confirme, par ailleurs, que la métaphore est acquise à cet âge-là. [↑](#footnote-ref-4)
5. Ce matériel a été didactisé pendant ces dernières années dans notre cours d’option. [↑](#footnote-ref-5)
6. Les deux langues font partie de la *balkan Sprachbund.*  [↑](#footnote-ref-6)
7. Un cours intercompréhensif plurilingue est un cours qui permet d’aborder et de comprendre des extraits de textes authentiques rédigés dans plusieurs langues en employant les stratégies de la théorie de l’intercompréhension. [↑](#footnote-ref-7)
8. Notons par ailleurs l’existence de l’expression « blanc comme neige » qui signifie « pur », «  innocent ». [↑](#footnote-ref-8)
9. Connaître une langue, c’est connaître ses schémas (Turner, 1998 : 44). [↑](#footnote-ref-9)
10. La capacité métapragmatique, pour laquelle Gombert choisit de citer la définition de Hickman (1983, p. 21), est « une capacité métalinguistique particulière, notamment la capacité de représenter, d’organiser et de réguler les emplois même du discours ». Cette capacité métalinguistique peut être développée par la sollicitation systématique de la réflexion des apprenants sur les aspects pragmatiques de la langue. [↑](#footnote-ref-10)
11. Pour un apprenant hellénophone. [↑](#footnote-ref-11)
12. Des différences existent entre le parler du nord et du sud. À titre indicatif ici : Mirela është si çarçaf i bardhe [Mirela est comme drap blanc]. [↑](#footnote-ref-12)
13. Nos trois informateurs ne sont pas d’accord sur cette équivalence. Même si une recherche sur internet montre que l’EF existe, elle est employée tant pour des noms humains que pour des noms non humains (chemisier, perles, etc.). [↑](#footnote-ref-13)
14. Pourtant la forme avec « comme » est également acceptée dans la variété de l’albanais :

Artani është i bukur si yll.

[Artan est beau comme étoile.] [↑](#footnote-ref-14)
15. Sur 93 expressions du français du type *être Adjectif comme*, 25 expressions sont rendues en grec par des adjectifs préfixés. [↑](#footnote-ref-15)
16. Nous traduisons du grec moderne. [↑](#footnote-ref-16)
17. On peut distinguer par ailleurs entre préfixes et composants (Ralli 2002, cité par Gavriilidou, 2013 :  67). Ce préfixe non productif est un composant et forme donc un nom composé et non dérivé. [↑](#footnote-ref-17)
18. Par ailleurs, tous ces préfixes ont fait l’objet d’études : le préfixe *παν*- est étudié par Efthymiou 2003, *πεντ*- par Valetopoulos 2004, *oλο*- par Delveroudi & Vassilaki 1999 (cité par Gavriilidou, 2013 : 66-67). [↑](#footnote-ref-18)