

Marta Ściesińska

Université Nicolas Copernic de Toruń

 <https://orcid.org/0009-0003-6355-9178>

martaewamroz@umk.pl

Les stratégies mises en place par les apprenant(e)s pour développer leur compétence plurilingue dans une lecture intercompréhensive

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'identifier les stratégies de transfert interlinguistique utilisées par les apprenants dans la lecture intercompréhensive contribuant ainsi au développement de leur compétence plurilingue. Nous chercherons à analyser comment les étudiant(e)s polonais(es) en philologie romane mobilisent leurs compétences métalinguistiques et linguistiques issues de leur répertoire linguistique pour tenter de comprendre un texte d'actualité rédigé en espagnol et italien. Ces langues romanes, bien qu'inconnues des étudiants, partagent des affinités avec le français, la langue qu'ils apprennent dans le cadre de leur cursus. Nous examinerons les résultats obtenus de cette analyse en nous appuyant sur la méthode des « sept tamis », un ensemble de stratégies de transfert interlinguistique développé par l'équipe EuroCom.

MOTS-CLÉS – intercompréhension, stratégies, compétence plurilingue, « sept tamis »

Strategies Used by Learners to Develop Their Plurilingual Competence in Intercomprehension Reading

SUMMARY

The purpose of this article is to identify the cross-linguistic transfer strategies employed by learners in intercomprehension reading, thereby contributing to the development of their plurilingual competence. Specifically, we aim to analyse how Polish students of Romance philology draw on their metalinguistic and linguistic skills from their linguistic repertoire to understand a topical text



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Received: 31.12.2024. Revised: 11.03.2025. Accepted: 21.04.2025.

Funding information: Université Nicolas Copernic de Toruń. **Conflicts of interests:** None. **Ethical considerations:** The Authors assure of no violations of publication ethics and take full responsibility for the content of the publication. **The percentage share of the author in the preparation of the work is:** 100%. **Declaration regarding the use of GAI tools:** not used.

written in Spanish/Italian. Although unknown to the students, these Romance languages share affinities with French, the language they are learning as part of their course. The results of this analysis will be examined through the lens of the ‘Seven Sieves’ method, a set of cross-linguistic transfer strategies developed by the EuroCom team.

KEYWORDS – intercomprehension, strategies, plurilingual competence, ‘Seven Sieves’ method

1. Introduction

Le présent article a pour objectif d’identifier les stratégies interlinguistiques déployées par des apprenants plurilingues dans le cadre d’une activité de lecture intercompréhensive (désormais IC¹) qui contribue, à son tour, au développement de leur compétence plurilingue, conformément aux principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). À cette fin, nous établirons d’abord un cadre théorique de référence indispensable à l’analyse de nos données empiriques. Nous exposerons notamment le concept d’IC, envisagé comme un dispositif destiné à développer la compétence plurilingue en valorisant le répertoire langagier et culturel propre à chaque apprenant. Par la suite, étant donné que l’activité IC analysée porte sur la lecture, nous proposerons une définition de la compréhension écrite, ainsi que présenterons un ensemble de stratégies susceptibles d’être mobilisées par les apprenants au cours de cette tâche. Cela constituera le fondement de notre analyse des données recueillies.

2. Cadre théorique

2.1. Le concept d’intercompréhension

Dans le sens global, l’IC est définie comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d’une autre langue sans l’avoir apprise » (Meissner, 2003 : 31). Ce type de communication a toujours existé. C’était une pratique très courante à laquelle recouraient les commerçants, marins ou moines de façon plus ou moins réfléchie. Cependant, il a fallu attendre la fin du XX^e siècle pour qu’un véritable corpus théorique soit élaboré à son sujet dans le cadre de la didactique des langues étrangères (Escudé, Janin, 2010 : 9-10). Aujourd’hui, nous considérons l’IC comme un terme polysémique. Nous pouvons le comprendre, dans un premier sens, comme l’objectif de communiquer entre les personnes parlant des langues différentes, chacune s’exprimant dans sa propre langue – une définition se référant aux situations de communication au sein des familles bilingues, des zones frontalières ou des sociétés multilingues. Dans un deuxième sens, c’est un

¹ Nous emploierons la même abréviation « IC » aussi bien pour le substantif « intercompréhension » que pour l’adjectif « intercompréhensif(ve) ».

ensemble de stratégies de compréhension basées sur les ressemblances des langues de la même famille. Enfin, dans un troisième sens, le plus global, c'est une approche didactique dont l'objectif est formulé dans la première définition et dont la mise en place est expliquée par la deuxième définition ci-dessus, et c'est ce troisième sens qui retient particulièrement notre attention (Caddéo, Jamet, 2013 : 42).

Les recherches récentes mettent en évidence l'importance de la compréhension de l'autre, envisagée comme « une co-construction active du sens » (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2021 : 7). L'IC s'inscrit dans le cadre des approches plurielles, conçues afin de favoriser le développement de la compétence plurilingue. Celle-ci vise à implanter, dans le processus d'enseignement-apprentissage, des activités combinant différentes variétés langagières et culturelles (Candelier *et al.*, 2012 : 6). Ces approches s'opposent à une didactique centrée sur une seule langue et sur une seule culture, et encouragent le décloisonnement de l'enseignement des langues.

Pour que l'IC soit réussie, certains principes de base doivent être respectés. L'un des plus déterminants est celui de la proximité de langues, dans la mesure où leur parenté génétique assure un nombre suffisant de ressemblances à différents niveaux : lexical, phonologique, morphologique ou syntaxique (Caddéo, 2013 : 51). Un autre principe clé repose sur l'immersion, qui implique un contact direct entre l'apprenant et la langue cible, notamment par le biais de documents authentiques. L'uniformisation des pratiques journalistiques – en termes de formats, de discours et de genres similaires – facilite en effet l'accès au sens, même lorsque la langue est *a priori* inconnue (Blanche-Benveniste, 2008 : 41). C'est d'ailleurs pour cette raison que les chercheurs adoptant cette approche – nous y compris – recourent fréquemment au discours médiatique comme support didactique privilégié.

2.2. La lecture intercompréhensive

Comme son étymologie l'indique, l'IC suppose la construction du sens d'un texte – en l'occurrence, d'un texte écrit – par la mobilisation des connaissances linguistiques que les lecteurs possèdent déjà ou sont en train d'acquérir. L'objectif de cette étude est d'examiner dans quelle mesure ces connaissances préalables contribuent à la compréhension écrite dans un contexte plurilingue.

La psycholinguistique a fourni des informations précieuses sur les différentes étapes impliquées dans la construction du sens (Dakowska, 2001 : 100-101). En règle générale, trois phases principales sont distinguées : le décodage, la compréhension, l'interprétation. Chacune repose sur l'activation conjointe de processus cognitifs de bas et de haut niveau. Les processus de bas niveau concernent la perception, tandis que ceux de haut niveau relèvent de la compréhension globale et de l'interprétation, permettant ainsi d'atteindre une construction plus cohérente du sens (Roussel, 2021 : 19).

Selon Meissner (2003 : 56), lors d'une activité IC portant sur un support écrit, l'apprenant doit d'abord désambiguïser la chaîne graphique. Ce processus de décodage visuel conduit ensuite à un codage phonologique, permettant l'identification du signifiant. Cette étape facilite la reconnaissance des interlexèmes communs à une même famille de langues, ce qui permet de catégoriser des mots décodés et, par conséquent, d'en déduire le signifié. Pour qu'une attribution de sens ait lieu, il est recommandé que l'apprenant transfère les savoirs de sa langue maternelle (L1) ou d'une autre langue étrangère (L2) vers une langue moins connue ou méconnue (L3) (Caddéo, 2013 : 57). Ce phénomène de « transfert interlinguistique » constitue ainsi une notion clé dans l'approche IC. Toutefois, il apparaît que les activités d'IC se limitent, dans la plupart des cas, à l'identification de mots isolés, mobilisant principalement des processus cognitifs de bas niveau. Les processus de haut niveau, orientés vers la construction d'un modèle de situation global et permettant une compréhension approfondie du texte, sont rarement sollicités. Les stratégies proposées dans le cadre des activités IC s'inscrivent également dans cette logique, en privilégiant des traitements locaux au détriment d'une interprétation globale et intégrée du discours.

2.3. Les stratégies intercompréhensives

L'activité IC déclenche de façon naturelle une mise en relation et une comparaison entre les différents systèmes linguistiques dont dispose l'apprenant, ce qui ouvre la voie à une exploitation pédagogique sous forme de stratégies didactiques ciblées. Dans le cadre de notre étude, nous avons eu recours aux stratégies dites des « sept tamis », proposées par l'équipe EuroCom (Meissner, 2003 : 81). Le terme « tamis » renvoie à un processus de filtrage des éléments linguistiques communs au sein d'une même famille de langues apparentées – en l'occurrence, les langues romanes. Le chiffre « sept » correspond aux sept types de stratégies cognitives de transfert interlinguistique identifiées, portant respectivement sur : le lexique international et pan-roman, les correspondances phonologiques, les graphies et prononciations, les structures syntaxiques, les éléments morpho-syntaxiques, ainsi que les préfixes et suffixes. Le 1^{er} tamis concerne les mots d'origine gréco-romaine à portée internationale – souvent des cultismes, des termes scientifiques ou des créations modernes liées l'émergence d'innovations. Le 2^e tamis porte sur le lexique pan-roman, principalement issu de l'héritage latin. Le 3^e filtre met en évidence la parenté lexicale à travers les similitudes des signifiants, facilitant de façon naturelle l'établissement de correspondances entre les langues, comme l'illustre la série suivante : *notte* (italien), *nuit* (français), *noche* (espagnol), *noite* (portugais). Bien que les langues romanes utilisent en grande partie le même alphabet pour transcrire leurs sons, certaines particularités graphiques peuvent constituer un obstacle à la reconnaissance interlexicale et intersémantique. Pour cela, le 4^e tamis met en lumière ces écarts et explicite la logique des conventions orthographiques

ou phonétiques, réduisant ainsi les obstacles au transfert. Il s'agit principalement de mots dont l'écriture diffère, mais dont la prononciation demeure proche. Le 5^e tamis porte sur l'identification de la position et de la fonction des articles, noms, adverbes, adjectifs, ainsi que des verbes et de leurs formes conjuguées, permettant ainsi d'orienter le processus d'anticipation lors de la lecture. Le 6^e tamis, quant à lui, facilite l'identification des éléments structurants de la syntaxe dans les langues romanes, contribuant à une meilleure compréhension de l'organisation phrastique. Enfin, le 7^e tamis met en lumière les mécanismes de formation des interlexèmes à travers l'analyse des préfixes et des suffixes, éléments morphologiques clés dans la construction du sens (Meissner, 2003 : 82).

3. Étude empirique

3.1. Le contexte et la problématique de notre recherche

L'objectif de notre étude est de décrire les stratégies mises en œuvre par les apprenants lors de la lecture IC. La question centrale est de déterminer si les étudiants sont capables d'identifier des lexèmes dans une langue inconnue, mais apparentée aux langues étrangères qu'ils apprennent. Dans un premier temps, nous avons cherché à identifier les langues de référence mobilisées de manière privilégiée par les apprenants. Dans un second temps, nous avons examiné les stratégies de transfert interlinguistique qu'ils ont adoptées de façon intuitive. Enfin, nous nous sommes interrogée sur leur capacité à construire une compréhension globale du document proposé.

Dans un souci de fiabilité, nous avons eu recours à la méthode de triangulation des données, en analysant à la fois les résultats de l'activité IC, les enquêtes concernant la biographie linguistique des étudiants, ainsi que les entretiens individuels enregistrés avec chacun d'entre eux, afin d'obtenir des précisions supplémentaires sur les réponses écrites.

Notre échantillon comprend 14 étudiants inscrits en deuxième année de philologie romane à l'Université Nicolas Copernic. Ils apprennent le français comme langue principale et commencent l'apprentissage de l'espagnol ou de l'italien comme deuxième langue romane dès le quatrième semestre. La moitié d'entre eux (le groupe 1), soit ceux qui apprennent l'italien, ont été invités à lire un article d'actualité rédigé en espagnol. Les autres étudiants (le groupe 2), ceux qui apprennent l'espagnol, ont lu le même article traduit en italien. L'article, tiré du site internet *Le Monde*, occupait une demi-page et abordait le sujet des grèves des agriculteurs contre le Pacte vert qui ont eu lieu en février 2024 à Madrid. Ce choix est motivé par le profil académique des étudiants et les langues qu'ils maîtrisent. Il nous semble intéressant d'analyser comment les différents systèmes linguistiques s'activent dans une activité IC.

3.2. La présentation et l'analyse des résultats obtenus

Premièrement, comme nous l'avions supposé au préalable, les étudiants étaient surpris par la quantité de lexèmes décodés. Les propos d'une participante à notre étude sont révélateurs à cet égard (It.12²) : « je ne sais pas comment je le fais, mais je réponds aux questions, c'est un miracle »³ (nous traduisons). Nous leur avons demandé de souligner tous les mots qu'ils avaient réussi à décoder. Le décalage entre le nombre des mots compris par les apprenants était considérable, puisque la personne la plus performante a réussi à décoder 80% des mots jugés « porteurs de sens », tandis que celle ayant obtenu le score le plus faible n'en a identifié que 18%. Cela témoigne de l'hétérogénéité de notre échantillon. La moyenne des éléments décodés est de 46%, ce qui constitue un bon résultat, d'autant plus qu'il s'agissait de leur première expérience en IC. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes (groupe 1 : 48%, groupe 2 : 44%), ce qui indique que la deuxième langue romane en cours d'apprentissage n'a pas d'impact notable sur la reconnaissance des mots dans un texte écrit dans une langue romane non étudiée.

3.2.1. Le français en tant que langue de base pour le transfert interlinguistique

En deuxième lieu, nous avons présumé que le français servirait de langue-pont pour le transfert interlinguistique et, en effet, tous les étudiants ont affirmé que le français leur avait considérablement facilité la tâche. Pour préciser, lors des entretiens individuels, nous leur avons demandé de mentionner le premier mot qui leur venait à l'esprit en lisant les mots décodés, quelle que soit la langue. Cette activité s'est révélée particulièrement éclairante, car elle nous a permis de déterminer quelles langues avaient réellement servi de base au transfert et dans quelle mesure. Afin de mieux illustrer l'impact de chaque langue dans l'activité IC, nous avons élaboré les graphiques à la page suivante : le premier est relatif au groupe 1, le second au groupe 2.

En effet, le français occupe la première position pour la majorité des étudiants : 10 sur 14 ont déduit le sens des mots en s'appuyant sur leurs acquis en français, avec un pourcentage individuel pouvant atteindre 73%. Selon nous, ce phénomène ne s'explique pas uniquement par la proximité typologique des langues, mais également par l'activation fréquente du français en contexte académique, notamment à travers la lecture d'articles d'actualité similaires dans le cadre de leurs cours. Plusieurs participants l'ont d'ailleurs spontanément mentionné.

² Afin de garantir l'anonymat des étudiants participant à l'étude, nous les avons numérotés de 1 à 14. Les numéros sont précédés de l'abréviation « It. », pour ceux qui ont lu l'article en italien (faisant partie du groupe 2), ou de l'abréviation « Es. », pour ceux qui l'ont lu en espagnol (faisant partie du groupe 1).

³ (It.12) : « ja nie wiem, jak ja to robię, ale ja odpowiadam na pytania, to jakiś cud ».

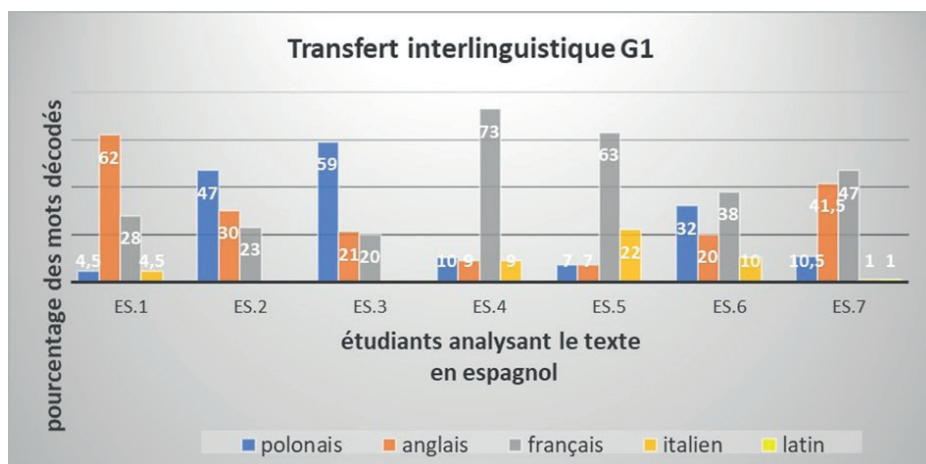


Fig. 1. L'impact des langues précédemment apprises sur le décodage des mots dans une activité IC – groupe 1.

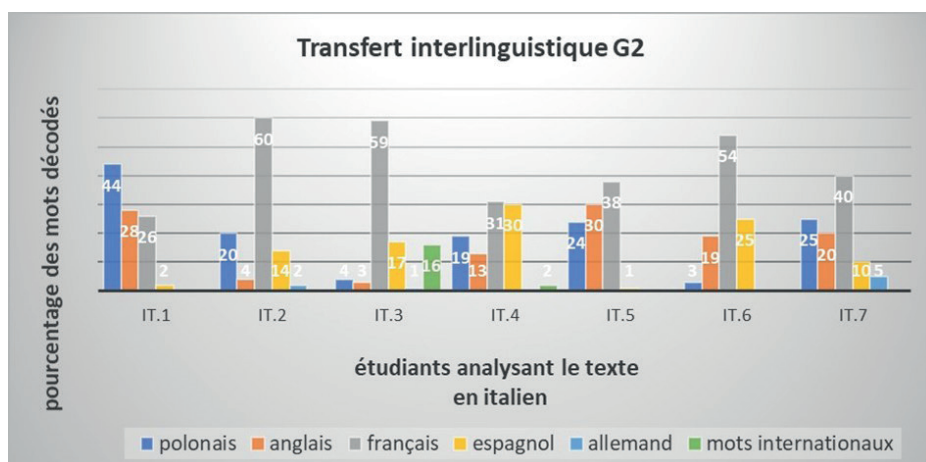


Fig. 2. L'impact des langues précédemment apprises sur le décodage des mots dans une activité IC – groupe 2.

En deuxième position vient le polonais, langue que 3 personnes sur 14 (Es.2, Es.3, It.8) ont mobilisée prioritairement dans l'activité. D'une part, il s'agit de leur langue première et, comme ils l'ont eux-mêmes indiqué, ils consultent principalement les médias dans leur langue maternelle. D'autre part, ces trois étudiants ont souligné leur faible maîtrise du français – un constat confirmé par leurs enseignants que nous avons consultés à ce sujet. Nous en déduisons qu'ils n'ont probablement pas atteint un niveau de compétence suffisant en français pour pouvoir l'activer efficacement dans ce type de tâche.

En troisième position, c'est l'anglais qui émerge comme langue de transfert. Une participante (Es.1) s'est appuyée principalement sur cette langue, tandis que 3 autres apprenants (Es.2, It.8, It.12) reconnaissent environ 30% des mots grâce à leurs connaissances en anglais. Cette forte influence de l'anglais s'explique sans doute par le fait qu'il s'agit de leur première langue étrangère, apprise dès l'école maternelle, avec une durée d'apprentissage allant de 12 à 20 ans. L'anglais constitue ainsi une langue de référence à laquelle ils comparent spontanément chaque nouveau système linguistique. Dans le cas particulier d'Es.1, cette préférence est d'autant plus compréhensible qu'elle avait étudié la philologie anglaise et affirme maîtriser l'anglais aussi bien que le polonais. Ce qui retient notre attention ici, c'est que cette personne est la seule à avoir rédigé son résumé en anglais (tous les participants étaient libres d'en choisir la langue et tous les autres ont opté pour le polonais). Ce choix témoigne d'une immersion cognitive marquée dans cette langue.

Nous devons également souligner l'importance relative de la deuxième langue romane dans le processus de décodage, avec les pourcentages variant de 1% à 30%, révélant ainsi un écart considérable. D'une part, tous les étudiants viennent tout juste de commencer l'apprentissage de l'espagnol ou de l'italien, ce qui explique qu'ils ne sont pas encore en mesure d'exploiter pleinement ces langues dans une activité de ce type. D'autre part, cet écart peut aussi refléter des niveaux d'investissement et d'engagement très hétérogènes dans leur apprentissage. Nous avons été quelque peu surprise par les résultats de certains apprenants qui ont privilégié leur lexique encore limité en espagnol ou en italien, au lieu de mobiliser leurs connaissances en français – en particulier, lorsque la graphie des mots était similaire. Cette influence notable de la langue récemment apprise pourrait s'expliquer par les circonstances des entretiens, réalisés pendant ou juste après un cours d'italien ou d'espagnol, c'est-à-dire à un moment où ces langues étaient particulièrement activées sur le plan cognitif.

Il convient également de mentionner l'influence, inattendue, de l'allemand. Celle-ci s'est manifestée à travers deux mots italiens : *strada* (qui peut effectivement évoquer *Straße*) et *politiche* (qui, par sa graphie, a peut-être rappelé le suffixe diminutif *-chen*, fréquent en allemand). L'apparition de cette langue comme point de référence est d'autant plus surprenante qu'il s'agit d'une langue germanique, *a priori* peu activée, ou même désactivée, dans le répertoire langagier des apprenants, compte tenu de leur biographie linguistique et du faible niveau de maîtrise généralement rapporté.

3.2.2. Les « sept tamis » – stratégies cognitives intercompréhensives

En troisième lieu, en nous appuyant sur les recherches faites jusqu'à présent, nous avons posé comme hypothèse que les étudiants mobiliseraient de façon intuitive des stratégies cognitives de transfert interlinguistique. Afin d'identifier

celles auxquelles ils ont fait recours le plus souvent, nous avons conçu un questionnaire dont les questions étaient directement inspirées des « sept tamis » proposés par Meissner. Ce questionnaire a ensuite été commenté et approfondi lors des entretiens individuels. Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous les avons synthétisés sous forme d'un graphique présenté ci-dessous :

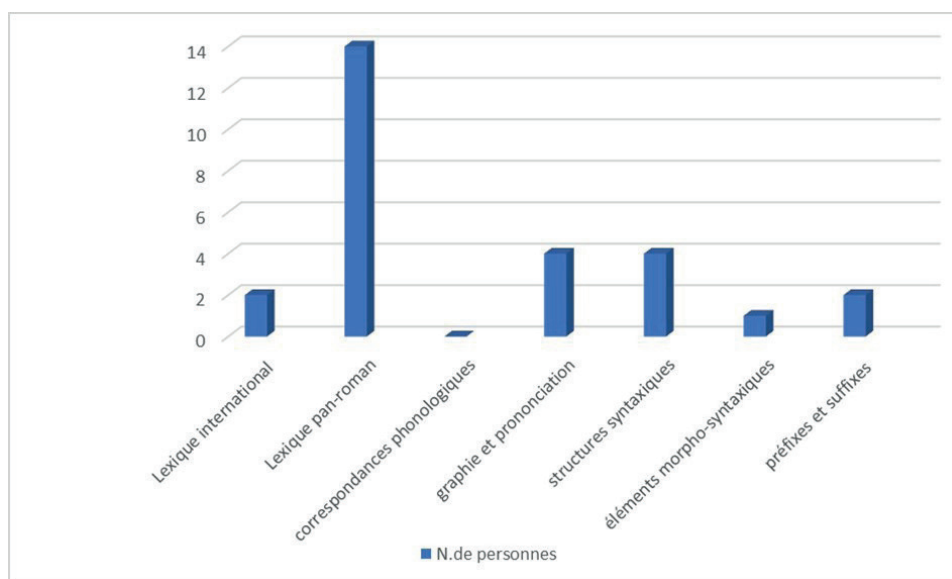


Fig. 3. Répartition des stratégies de transfert interlinguistique.

D'après les réponses obtenues, le tamis le plus fréquemment mobilisé par les étudiants est celui du lexique pan-roman. Cette prévalence se reflète dans la place centrale qu'occupe le français dans le transfert interlinguistique, comme nous l'avons souligné dans le sous-chapitre précédent. Cette prédilection pour le 2^e tamis révèle, d'une part, que les étudiants sont principalement guidés par des indices lexicaux dans le processus de compréhension. D'autre part, elle corrobore les hypothèses liées à l'architecture du lexique mental chez les personnes plurilingues, perçu comme un ensemble de réseaux lexicaux partiellement distincts mais interconnectés, tous rattachés à un système central de représentations conceptuelles (Chłopek 2011 : 312).

Deux étudiantes (It.3, It.4) ont explicitement classé certains mots dans la catégorie des mots internationaux (1^{er} tamis). Toutefois, cette catégorisation ne correspond pas toujours à la définition généralement admise des internationalismes. Néanmoins, le fait que les apprenants aient spontanément identifié cette catégorie témoigne de sa valeur opératoire dans le processus de compréhension. En revanche,

aucune personne interrogée n'a mentionné avoir eu recours aux correspondances phonologiques (3^e tamis). Ce constat ne nous surprend pas, car cette stratégie suppose une connaissance plus approfondie des systèmes sonores des langues concernées, ainsi qu'un accompagnement pédagogique ciblé.

Afin de déterminer si les étudiants avaient mobilisé la stratégie liée aux graphies et prononciations (4^e tamis), nous leur avons demandé s'ils avaient tenté de lire certains mots à voix basse. En effet, quatre d'entre eux ont indiqué avoir eu recours à cette démarche, soit pour se rassurer quant à leur hypothèse, soit lorsqu'ils ne parvenaient pas à déduire le sens à partir des deux premiers tamis.

En ce qui concerne le 5^e tamis, lié aux structures syntaxiques, la majorité des apprenants affirme avoir rapidement perçu la similarité de l'ordre des mots dans la phrase en différentes langues romanes. Pourtant, comme nous l'avons anticipé, leur attention s'est principalement portée sur le lexique. Seules 4 personnes sur 14 ont déclaré avoir eu recours à ce filtre, et ce uniquement dans le cas où les mots leur semblaient moins transparents. Ce constat vient confirmer les postulats des modèles psycholinguistiques de la compréhension, qui tendent à minimiser le rôle de la syntaxe dans l'élaboration du sens (Dakowska, 2001 : 101). Quant aux éléments morpho-syntaxiques (6^e tamis), les entretiens menés et les activités proposées révèlent que les étudiants étaient, par exemple, capables d'identifier les verbes à partir des terminaisons de conjugaison. Néanmoins, cette stratégie n'a pas été mobilisée de manière spontanée dans l'identification de ces éléments. Elle était le résultat d'une prise de conscience au cours de notre entretien.

Enfin, 2 étudiants sur 14 déclarent avoir porté une attention particulière aux préfixes et suffixes (7^e tamis) lors du décodage de mots inconnus. L'un d'entre eux a d'ailleurs fourni un exemple particulièrement intéressant : pour le mot espagnol *tractorada* (contenant le suffixe *-ada*), il a évoqué une association avec deux mots polonais, *traktor* et *parada*, l'interprétant comme un mot-valise. Tous les autres apprenants, en revanche, affirment ne pas avoir pris en compte ces éléments morphologiques. Pourtant, l'ensemble des mots identifiés laisse supposer que la similarité des affixes dans les langues romanes a exercé une influence facilitatrice, bien que celle-ci soit restée implicite et non verbalisée.

3.2.3. L'élaboration du sens global du document dans une activité IC

En dernier lieu, nous avons constaté que les apprenants avaient réussi à saisir le sens global du discours proposé. Tous les participants, lorsqu'ils ont abordé le texte, ont déclaré prendre d'abord en compte le titre et le chapeau ; ensuite ils ont commencé à repérer les mots clés. Ce « cheminement » vers la compréhension illustre de manière efficace le fonctionnement des mécanismes ascendants (*bottom-up*) et descendants (*top-down*), tels qu'ils sont décrits dans notre cadre théorique. Par ailleurs, 93% des étudiants ont reconnu que le fait que le sujet

traité – les manifestations des agriculteurs – soit un problème d’actualité, commun à l’ensemble des pays de l’UE, avait certainement facilité leur compréhension. Ce constat se confirme notamment dans l’exercice de résumé, où une étudiante a mentionné explicitement le « Pacte vert pour l’Europe », alors que cette expression ne figurait pas dans le texte source. Ce recours aux connaissances générales témoigne de la capacité à mobiliser des inférences pragmatiques et contextuelles, éléments clé dans les activités d’IC. Nous supposons que la reconnaissance de mots clés, conjuguée à une familiarité thématique et à une exposition préalable au genre discursif (ici, le discours médiatique), permet d’atteindre un niveau de compréhension globale relativement satisfaisant, même chez des apprenants n’ayant jamais étudié la langue cible. Dans le cas de l’apprentissage d’une langue étrangère, un tel recours aux stratégies de compensation pourrait parfois signaler une compréhension partielle ou erronée. En revanche, dans une situation d’IC avec une langue inconnue mais apparentée, cette capacité à reconstruire le sens global constitue un atout majeur. Elle explique en grande partie l’enthousiasme manifesté par les étudiants face au nombre de lexèmes décodés.

4. Conclusions

Notre étude met en évidence la capacité des apprenants à décoder des lexèmes dans une langue inconnue mais typologiquement apparentée à celles qu’ils apprennent, et ce malgré un coût cognitif élevé et une mobilisation importante des ressources attentionnelles. Les stratégies cognitives de transfert interlinguistique ont été mobilisées de façon intuitive, avec une prédominance notable de celles liées au lexique pan-roman. Il convient toutefois de souligner que les « sept tamis » proposés par Meissner interagissent étroitement, rendant parfois difficile l’identification précise de la stratégie effectivement mise en œuvre. S’il s’agit d’un outil efficace pour l’entraînement des apprenants, son application dans une perspective d’analyse fine présente certaines limites. Dans le prolongement de cette étude, il serait pertinent de proposer aux étudiants une formation explicite aux stratégies de transfert interlinguistique, afin d’évaluer l’impact de cet accompagnement sur leur capacité à décoder des mots dans une langue méconnue. Par ailleurs, l’exploration de la corrélation entre le niveau de maîtrise de la langue passerelle et le degré de compréhension atteint lors de la lecture en situation d’IC pourrait constituer une piste de recherche complémentaire.

Le contexte universitaire, et en particulier celui d’une faculté de langues, offre un cadre propice à l’expérimentation de la méthode d’IC. En effet, en s’appuyant sur le français en tant que langue passerelle, les apprenants sont amenés à développer, de manière simultanée, autonome et réfléchie, leurs compétences linguistiques en français. Ces résultats confirment la pertinence d’intégrer ce type d’activités dans les parcours de formation des futurs spécialistes des langues romanes.

Bibliographie

- Araújo e Sá, Maria Helena, Melo-Pfeifer, Sílvia (2021), « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. (<http://journals.openedition.org/rdlc/9318>, consulté le 4 octobre 2025)
- Blanche-Benveniste, Claire (2008), « Comment retrouver l'ancienne expérience des voyageurs en terres de langues romanes » in Conti, Virginie Et Grin, François (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg éditeur, p. 33-51
- Caddéo, Sandrine, Jamet, Marie-Christine (2013), *L'intercompréhension : Une autre approche pour l'enseignement des langue*, Paris, Hachette
- Candelier, Michel (dir.), Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, De Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meissner, Franz-Joseph, Noguerol, Artur, Schröder-Su, Anna (2012), *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. (<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf>, consulté le 15 juin 2024)
- Chłopek, Zofia (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Dakowska, Maria (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
- Escudé, Pierre et Janin, Pierre (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLÉ International
- Meissner, Franz-Joseph, Meissner, Claude, Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2003), *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, Aachen, Shaker
- Roussel, Stéphanie (2021), *L'approche cognitive en didactique des langues*, Paris, De Boeck Supérieur

Marta Ściesińska est enseignante de français et d'espagnol à la Chaire des langues romanes au sein de l'Université Nicolas Copernic de Toruń et doctorante en didactique des langues étrangères. Titulaire d'un master en philologie romane de l'Université de Toruń et d'un master en philologie espagnole de l'Université Adam Mickiewicz de Poznań, ses domaines d'intérêt portent sur le plurilinguisme, l'intercompréhension et les influences interlinguistiques.