

Faculté de philosophie, arts et lettres

Étude de l'intercompréhension en lecture.

Le cas des étudiants anglophones débutants en français à l'Université de Hanoï

Auteur : NGUYEN Thi Minh Nguyet
Promoteur(s) : Costantino Maeder (UCL) et VU Van Dai (UH)
Année académique 2025-2026
Intitulé du master et de la finalité : Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère (Université catholique de Louvain), Master en études francophones (Université de Hanoï)

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Dans le cadre de la relecture finale du document, j'ai utilisé l'outil ChatGPT pour la correction de fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. Toutes les propositions issues de cet outil ont été vérifiées, sélectionnées et validées de manière critique.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : NGUYEN Thi Minh Nguyet

Date : 29 mai 2026

Signature de l'étudiant·e :



Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais exprimer ma profonde gratitude à mes directeurs de recherche, monsieur Costantino Maeder de l'Université Catholique de Louvain et monsieur Vu Van Dai de l'Université de Hanoï, pour leur accompagnement précieux, leur soutien et leurs conseils qui nous ont permis de mener ce travail dans les meilleures conditions.

J'adresse également mes sincères remerciements aux élèves de la classe à option anglais au lycée à option Chu Van An pour leur participation enthousiaste, leur curiosité durant tout l'expérimentation pédagogique.

Je souhaite aussi remercier chaleureusement les enseignants responsables du programme de double diplôme UCL-HANU ainsi que l'ensemble des enseignants et du personnel de la Faculté de post-universitaire de HANU pour leurs encouragements et les conditions favorables qu'ils nous ont offertes.

Enfin, je remercie profondément ma famille et mes amis qui ont toujours été présents à mes côtés pour m'encourager dans les moments difficiles. Leur patience, leur confiance ont constitué une source de motivation tout au long de ce travail.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	3
<i>INTRODUCTION</i>	6
<i>CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE</i>	8
1.1 Notion de l’intercompréhension	8
1.2 Histoire de l’intercompréhension	12
1.3 Intercompréhension entre langues de même famille	15
1.4 Intercompréhension entre l’anglais et le français	19
1.4.1 Brève histoire linguistique et influences réciproques	19
1.4.2 Ressemblances linguistiques propices à l’intercompréhension	20
1.5 Approche didactique plurilingue	23
1.6 Revue de littérature.....	25
<i>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</i>	29
2.1 Approche méthodologique	29
2.2 Contexte pédagogique	29
2.3 Choix du public	31
2.4 Élaboration du corpus	32
2.5 Méthode d’analyse des données	33
2.5.1 Analyse quantitative.....	34
2.5.2 Analyse qualitative.....	34
2.6 Choix de la langue d’interaction.....	34
2.7 Déroulement de l’expérimentation	36
<i>CHAPITRE 3 : RÈGLES DE TRANSFERT LINGUISTIQUE ENTRE L’ANGLAIS ET LE FRANCAIS</i>	37
3.1 Transferts morphologiques	37
3.1.1 Correspondance -ité / -té et -ity / -ty	37
3.1.2 Correspondance -tion et -tion.....	40
3.1.3 Correspondance -ique et -ic / -ical	45
3.1.4 Correspondance -aire et -ary ou -ar	48

3.1.5	Correspondance -eux et -ous.....	49
3.1.6	Autres correspondances morphologiques	50
3.2	Structures de phrases de base	52
3.3	Transferts morphosyntaxiques.....	54
3.3.1	Formation des adverbes	54
3.3.2	Marquage du pluriel dans le système nominal.....	55
3.4	Préfixes et suffixes communs	55
a.	Liste des préfixes communs	55
b.	Liste des suffixes communs.....	57
<i>CHAPITRE 4 : PROPOSITIONS DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES</i>		
<i>RENFORÇANT LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.....</i>		<i>59</i>
4.1	Mise en œuvre des activités.....	59
4.1.1	Pré-test	59
4.1.2	Séance n°1	62
4.1.3	Séance n°2.....	66
4.1.4	Séance n°3.....	67
4.1.5	Séance n°4.....	71
4.1.6	Séance n°5.....	72
4.2	Résultats des tests	75
4.2.1	Résultats du pré-test.....	76
4.2.2	Discussion des résultats du pré-test	76
4.2.3	Résultats du post-test	78
4.2.4	Discussion des résultats du post-test.....	79
4.2.5	Limites de l'expérience.....	81
<i>CONCLUSION.....</i>		<i>82</i>

INTRODUCTION

Problématique

Dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères, chaque langue est souvent présentée comme un système autonome qu'il faut apprendre séparément des autres. Cependant cette vision paraît aujourd'hui de plus en plus éloignée de la réalité des apprenants. Dans le contexte éducatif actuel, de nombreux élèves sont amenés à apprendre au moins deux langues étrangères au cours de leur parcours scolaire et universitaire. Cette réalité contribue progressivement à transformer notre manière de concevoir l'apprentissage des langues. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue étrangère de façon isolée mais de développer une compétence plurilingue qui permet de mobiliser différentes ressources linguistiques selon les situations de communication.

Dans cette perspective, l'intercompréhension apparaît à nos yeux comme une approche innovante dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères qui vise à aider les apprenants vrais débutants dans une nouvelle langue et à promouvoir la communication entre des locuteurs de langues différentes sans la nécessité d'apprendre une langue commune. Les recherches sur l'intercompréhension se sont d'abord développées entre langues appartenant à une même famille linguistique, notamment entre les langues romanes. Toutefois, certaines recherches plus récentes ont progressivement élargi ces réflexions à des langues de différentes branches mais partageant des proximités historiques et linguistiques importantes. C'est le cas de deux langues : le français et l'anglais.

Dans le contexte vietnamien, cette problématique est d'autant plus pertinente que l'anglais occupe une place centrale dans l'enseignement des langues étrangères. La majorité des apprenants vietnamiens commencent l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire et poursuivent son étude pendant plusieurs années avant de découvrir le français à l'université. Par ailleurs, dans certains lycées à option, le français est également enseigné comme deuxième langue étrangère pour les élèves anglophones.

En tant qu'enseignante de français langue étrangère, cette situation a vraiment retenu notre attention. Nous nous sommes progressivement interrogée sur la possibilité de mobiliser les connaissances acquises en anglais afin de faciliter l'accès à la compréhension écrite du français. C'est ce qui nous a conduite à nous intéresser particulièrement à l'intercompréhension entre l'anglais et le français ainsi qu'aux stratégies de déduction à partir des ressemblances entre les deux langues.

Structure et descriptif

Ce mémoire se construit autour d'une question : « Est-il possible pour des apprenants vietnamiens ayant un niveau avancé en anglais d'accéder au sens de textes français sans apprentissage préalable du français grâce à l'intercompréhension ? ».

Pour répondre à cette question, notre travail s'organise en quatre parties. Le premier chapitre est consacré au cadre théorique de la recherche. Nous y présentons les notions essentielles liées à l'intercompréhension et ses principales approches didactiques. Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie de recherche. Nous y décrivons le contexte pédagogique de l'expérimentation, les choix méthodologiques et les outils de collecte et d'analyse des données. Le troisième est réservé à l'étude des règles de transfert linguistique entre l'anglais et le français. Enfin, le quatrième présente la mise en œuvre du parcours pédagogique proposé et les résultats obtenus au cours de l'expérimentation.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

L'intercompréhension est une approche novatrice et multidimensionnelle qui favorise la communication entre des locuteurs de langues différentes. Ce concept repose sur la capacité à comprendre une langue étrangère sans nécessairement être capable de la parler couramment. En s'appuyant sur les compétences existantes dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues apprises, en général de la même famille linguistique, l'individu peut décoder et interpréter un texte dans une langue étrangère, même lorsque celle-ci appartient à une famille linguistique différente. Cependant, cette capacité dépend largement des proximités linguistiques entre les langues connues et la langue cible. Ainsi, un Vietnamien ne peut pas comprendre l'italien s'il ne parle que le vietnamien et a appris comme langue étrangère le chinois ou le coréen. Il est pourtant possible qu'il comprenne l'italien s'il a étudié l'anglais ou le français. Ou dans notre cas, entre l'anglais et le français. Ce paradigme met donc en avant des compétences réceptives, notamment la lecture et la compréhension. Loin de viser une parfaite maîtrise de plusieurs langues, l'intercompréhension offre une alternative pratique et inclusive, ce qui permet de surmonter les barrières linguistiques avec des ressources limitées.

Le présent chapitre vise à poser les bases théoriques essentielles pour une étude approfondie de l'intercompréhension, en particulier dans le cadre de la lecture entre l'anglais et le français. Pour ce faire, nous examinerons d'abord les origines et l'évolution de cette notion en retraçant son histoire. Ensuite, nous analyserons les différentes modalités de l'intercompréhension, notamment entre les langues apparentées et non apparentées, avant de nous concentrer sur les spécificités liées à l'anglais et au français. Enfin, nous présenterons les méthodes et approches pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence.

1.1 Notion de l'intercompréhension

Nous examinons d'abord le terme « intercompréhension » dans les dictionnaires de langue et de spécialité, dans de différentes éditions auxquelles nous

avons pu avoir accès, pour voir comment la notion « intercompréhension » y est formulée.

Dans les premières éditions (comme le Petit Larousse de 1988), l'intercompréhension est simplement définie comme une « *compréhension réciproque* », une formulation concise basée sur une définition linguistique minimale, sans contexte d'usage précisé. Le Petit Robert (2000) propose quant à lui une définition plus explicite : l'intercompréhension y est présentée comme la « *faculté de compréhension réciproque entre personnes ou groupes humains* ».

Dans le *Dictionnaire Larousse en ligne* l'intercompréhension est définie comme la « *capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis par d'autres* ». Cette définition met l'accent sur l'acte de compréhension lui-même, sans nécessairement spécifier la diversité linguistique des locuteurs. Elle reste relativement générale, ce qui en fait une définition d'ordre linguistique, mais ouverte à différentes interprétations selon le contexte d'usage.

Ainsi, si les dictionnaires de langue générale abordent l'intercompréhension à travers des définitions relativement brèves et linguistiques, ils n'en révèlent pas toujours la spécificité liée aux interactions entre langues différentes. Cela suggère la nécessité de se tourner vers des sources plus spécialisées pour approfondir la compréhension de ce concept dans le domaine de la didactique des langues.

On remarque la première occurrence du terme en 1913 sous la plume de Jules Ronjat qui l'utilise pour décrire la capacité des locuteurs à comprendre des dialectes apparentés sans apprentissage formel. Dans son ouvrage *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (1913), Jules Ronjat décrit son expérience réelle et ordinaire, du contact avec d'autres langues romanes :

Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aussi aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions

d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris.

L'auteur observe que dans des contextes sociaux tels que les foires ou les cabarets, des locuteurs de différentes variétés de langues romanes parviennent à communiquer avec aisance en adaptant légèrement leur discours. Il note ainsi que la compréhension mutuelle repose sur des ajustements minimes de la prononciation, du lexique et de la syntaxe, rendant la conversation fluide malgré l'absence d'une langue standard commune. Ce phénomène, qu'il qualifie d'intercompréhension, ne repose pas sur une compétence linguistique acquise de manière formelle mais sur un mécanisme intuitif qui émerge naturellement dans les interactions entre locuteurs de langues proches. Loin d'être une situation exceptionnelle, cette communication spontanée témoigne d'une *convivance linguistique* entre parlers régionaux et met en lumière la souplesse des locuteurs à saisir les variations linguistiques sans recours à une langue tierce.

Toutefois, l'idée même d'intercompréhension, en tant que réalité observable dans la société, entre en conflit avec les politiques linguistiques de l'époque. En 1913, la France est engagée dans un processus de consolidation d'un modèle linguistique centralisé, où le français standard est promu comme unique langue légitime au détriment des « patois », terme péjoratif désignant alors les langues minoritaires et régionales ainsi que les dialectes. Les lois Jules Ferry, instaurant l'éducation obligatoire en français, participent à l'éradication des pratiques multilingues traditionnelles. L'intercompréhension, en révélant l'existence de compétences langagières entre variétés régionales, menace donc la doctrine monolingue en vigueur et remet en question la représentation des langues minoritaires comme des formes inférieures du français, y inclus l'occitan et le francoprovençal, mais aussi les langues comme l'allemand, le basque ou le breton (une langue celte). Ainsi, dès sa première

conceptualisation, l'intercompréhension se heurte à une double tension : d'un côté, elle décrit un phénomène empirique largement répandu en Europe occidentale, notamment entre les dialectes romans, mais de l'autre, elle se confronte à « *une instrumentalisation politique des langues* », qui cherche à homogénéiser la diversité linguistique (Escudé & Janin, 2010).

Malgré sa première apparition en 1913, les exploitations et expérimentations didactiques du concept d'intercompréhension n'auront lieu que dans les dernières décennies du XXe siècle. Ainsi, Claire Blanche-Benveniste – l'une des pionnières du domaine – la caractérise dès 1997 de façon très générale comme le fait de « *comprendre les langues sans les parler* » (Blanche-Benveniste & Valli, 1997). Autrement dit, selon Blanche-Benveniste, l'intercompréhension entre les langues apparentées consiste en une activité de pur décodage : on peut saisir le sens d'une langue proche de la sienne sans pour autant savoir la parler ou l'écrire. Dans la même veine, Horst G. Klein et Tilbert Stegmann - promoteurs du programme EuroCom - définit l'intercompréhension comme « la capacité de comprendre une variété de sa propre langue ou une langue étrangère sur la base d'une autre variété ou langue sans l'avoir apprise » (Klein & Stegmann, 2004). Cette définition insiste sur l'idée qu'un individu peut, grâce aux similitudes interlangues et à des stratégies de transfert, comprendre une langue qu'il n'a jamais apprise formellement – par exemple un locuteur francophone comprenant un texte en italien en s'appuyant sur ses connaissances du français et de l'espagnol. On retrouve un énoncé quasi identique chez Meissner (2004), pour qui l'intercompréhension est « *la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise* », ce qui souligne un consensus sur l'importance du bagage linguistique existant du locuteur pour décoder une langue proche.

D'autres définitions portent sur le contexte communicatif et la mutualité du processus. La linguiste norvégienne Bente Aurstad (2004), à partir du cas des langues scandinaves, décrit l'intercompréhension comme la situation où « la communication est [...] “en compréhension”, sans production orale ou écrite de la langue voisine ».

Cette approche insiste sur la nature asymétrique mais réciproque de l'échange : chaque interlocuteur reste en réception dans la langue qu'il ne connaît pas, sans devoir émettre dans celle-ci. Enfin, selon la didacticienne Louise Dabène (2003), l'intercompréhension peut être définie comme « *l'entraînement à la compréhension réciproque* ». Il s'agit d'un apprentissage spécifique visant à habituer des locuteurs d'une même famille de langues à se comprendre mutuellement.

Il se dégage de ces définitions plusieurs points communs majeurs. Tous insistent en effet sur le primat de la compréhension sur la production. L'intercompréhension est un mode de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres en utilisant ses capacités de décodage et tout en développant des compétences de réception et non de production. En ce sens, l'intercompréhension s'oppose aux approches traditionnelles de l'apprentissage des langues qui visent à maîtriser activement la langue cible. Elle favorise le développement de compétences métalinguistiques et l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage.

Les différentes définitions s'accordent également à circonscrire l'intercompréhension aux langues apparentées ou voisines. De fait, c'est bien dans des continua linguistiques que ce concept se manifeste le plus aisément grâce à des racines communes, des similarités lexicales ou structurelles. Toutefois, dans une moindre mesure mais avec des perspectives tout aussi intéressantes, l'intercompréhension peut également être pratiquée entre langues de familles différentes. L'anglais et le français, par exemple, présentent un lexique commun important, issu du latin.

1.2 Histoire de l'intercompréhension

Longtemps considérée comme un simple fait linguistique spontané entre langues apparentées, l'intercompréhension a progressivement évolué vers une approche didactique explicite à la fin du XX^e siècle, notamment en Europe, dans le but de promouvoir le plurilinguisme. Les prémices de l'intercompréhension apparaissent de manière empirique dans l'Europe du XIX^e siècle, en particulier au

sein des dialectes romans. Dans le sud de la France, par exemple, les locuteurs des divers parlers occitans arrivaient à se comprendre à l'oral malgré les différences dialectales. Cette réalité est documentée par le linguiste Jules Ronjat, qui fut le premier à employer explicitement le terme intercompréhension. Dans sa *Syntaxe du provençal moderne* (1913), Ronjat insiste sur l'intelligibilité mutuelle entre les locuteurs de dialectes d'oc : selon lui, les écarts de phonétique, morphologie, syntaxe ou vocabulaire ne sont pas tels qu'une personne maîtrisant à fond un dialecte provençal ne puisse converser avec une autre personne maîtrisant un dialecte voisin. Il évoque même l'exemple du catalan : avec un peu de bonne volonté, un locuteur d'occitan peut comprendre et se faire comprendre de locuteurs catalans (Catalogne, Baléares). Pour Ronjat, cette faculté n'est « pas une théorie, mais un fait » observable sur le terrain, par exemple lors de foires ou dans les tavernes où des locuteurs de parlers occitans différents conversent sans grande difficulté, ayant le sentiment d'une langue commune « prononcée un peu différemment ». Autrement dit, bien avant que le concept ne soit formalisé, l'intercompréhension est pratiquée naturellement entre langues sœurs (les langues d'oc dans ce cas).

Dès la fin du XIX^e siècle, certains pédagogues progressistes suggèrent même d'en tirer parti. En 1882, le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson préconise d'illustrer l'enseignement du français par des comparaisons avec ses langues sœurs (italien, espagnol, provençal), estimant que « l'étude des autres langues romanes est indispensable [...] pour la connaissance raisonnée de notre propre langue ». On voit ainsi poindre l'idée d'exploiter les proximités inter-langues à des fins éducatives. Cependant, ces idées novatrices restent alors isolées et vont bientôt se heurter au contexte politique linguistique de l'époque.

Le début du XX^e siècle correspond à l'apogée des États-nations monolingues en Europe, ce qui freine fortement toute valorisation de l'intercompréhension. Dans l'ère nationaliste, chaque langue est vue comme un pilier de l'identité nationale, devant être étanche vis-à-vis des autres. Les politiques linguistiques privilégient l'unification autour d'une seule langue nationale, au détriment des dialectes et

langues régionales. Par exemple, en France, l'école de la III^e République n'enseigne que le français standard, bannissant les patois locaux. Cette normalisation a pour conséquences d'exclure la diversité linguistique de l'école et de forger l'idée qu'une vraie langue ne tolère ni rivales ni variations internes. Dans ce contexte, les compétences plurilingues pourtant répandues dans la population (comme la compréhension des parlers régionaux) sont dévalorisées voire combattues. Les thèses de Ronjat sur l'intercompréhension dialectale tombent ainsi dans l'oubli du fait du climat politique. La notion de bilinguisme est même perçue comme dangereuse, car elle remet en cause l'équation « une nation = une langue » chère aux États centralisateurs (Calvet, 1999).

Tout au long du XX^e siècle, l'enseignement des langues reste cloisonné. On apprend une langue étrangère à la fois, comme un système autonome et on valorise peu les liens entre les langues. L'accent est mis sur la maîtrise active (parler/écrire) de quelques langues « prestigieuses » plutôt que sur la compréhension passive de langues apparentées. Cela retarde l'émergence d'une didactique de l'intercompréhension. Cependant, au quotidien, les locuteurs multilingues continuent d'exister et de pratiquer spontanément l'intercompréhension (notamment dans les régions frontalières ou les zones de dialectes continus). Il faudra attendre la fin du XX^e siècle pour que le regard des didacticiens et des institutions change, dans le sillage de la construction européenne.

À partir des années 1990, l'intercompréhension passe du statut de curiosité linguistique à celui de nouvelle perspective éducative en Europe (Dufour, 2018). Le contexte socio-politique s'y prête. Avec l'élargissement progressif de l'Union européenne, la diversité linguistique devient un enjeu central et la mobilité croissante des citoyens renforce le besoin de pouvoir comprendre plusieurs langues dans différents contextes de communication. C'est dans ce cadre qu'un nouveau champ didactique, résolument plurilingue et européen, naît au début des années 1990 : celui de l'intercompréhension. Plusieurs projets pionniers marquent le développement de cette nouvelle approche didactique. Le projet Galatea (1995-1999), piloté par Louise

Dabène, est l'un des premiers à produire des outils pédagogiques dédiés. Il aboutit à sept cédéroms qui permettent à un apprenant d'une langue romane donnée d'apprendre à lire dans une autre langue romane apparentée. En 1997, Claire Blanche-Benveniste et son équipe publient la méthode EuRom4, conçue pour l'enseignement simultané de quatre grandes langues romanes (français, italien, espagnol, portugais). De même, le projet EuRom5 étendra plus tard la méthode à cinq langues.

Le tournant des années 2000 voit la consolidation de cette didactique naissante. Le projet Galanet (2001-2004), prolongeant Galatea, crée une plateforme Internet où des étudiants de divers pays communiquent ensemble, chacun écrivant dans sa langue romane et lisant celles des autres. Cette expérience de communication en réseau illustre le potentiel de l'intercompréhension à l'oral/écrit en situation réelle. En même temps, des chercheurs européens formaliseront des méthodes systématiques, comme le projet EuroCom qui propose la technique des « sept tamis » pour filtrer les similitudes interlangues et accéder rapidement au sens de n'importe quelle langue de la famille.

L'histoire de l'intercompréhension, depuis ses prémices au XIX^e siècle jusqu'à son essor contemporain, révèle une évolution d'une pratique informelle vers une véritable approche pédagogique innovante. Désormais, l'intercompréhension s'impose comme un outil puissant pour former des locuteurs plurilingues, capables de naviguer entre les langues avec aisance et ouverture d'esprit – une compétence plus que jamais précieuse à l'ère de la mondialisation.

1.3 Intercompréhension entre langues de même famille

Nous nous proposons dans cette partie d'effectuer une analyse de l'intercompréhension au sein du domaine roman comme fondement théorique pour construire l'intercompréhension entre l'anglais et le français. L'intercompréhension est particulièrement notable au sein de la famille des langues romanes qui descendent toutes du latin vulgaire, c'est-à-dire la langue parlée quotidiennement par les populations non-élites de l'Empire romain. Du fait de cette origine commune, les langues romanes présentent de profondes ressemblances lexicales et structurelles.

Plusieurs méthodes ont été développées pour exploiter les similarités entre les langues d'une même famille et accélérer l'acquisition d'une compétence de lecture plurilingue. Le programme *EuroComRom – The Seven Sieves: How to Read All the Romance Languages Right Away*, désigné en français comme *EuroComRom – Les sept tamis*, est l'une des initiatives phares en la matière. Conçu à la fin des années 1990 par Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann, ce programme propose une stratégie systématique pour « lire dès le départ » les langues romanes en s'appuyant sur les connaissances préalables de l'apprenant et sur les traits communs à ces langues. *EuroComRom* fait partie d'un projet plus large visant l'*eurocompréhension* entre langues européennes, avec des déclinaisons analogues prévues pour les langues germaniques (*EuroComGerm*) et slaves (*EuroComSlav*).

EuroComRom se présente comme une méthode en sept étapes – métaphoriquement appelées « tamis » – permettant de filtrer progressivement l'information d'un texte rédigé dans une langue romane inconnue, jusqu'à en comprendre le sens global sans recours préalable à un enseignement traditionnel de cette langue. Autrement dit, l'apprenant applique successivement et de façon intégrée une fois maîtrisées sept techniques ou stratégies pour décoder le texte. *EuroComRom* vise à rendre l'apprenant conscient de ce « trésor linguistique insoupçonné » partagé entre les langues et à lui fournir des « formules » pour l'exploiter méthodiquement. Il ne s'agit pas d'enseigner une langue en particulier, mais de permettre une compétence de lecture immédiate dans plusieurs langues romanes à la fois, en utilisant un ensemble unique de principes transposables d'une langue à l'autre.

Les sept tamis d'*EuroComRom* peuvent se résumer ainsi :

LI Le lexique international

LP Le lexique pan-roman, c'est-à-dire, un vocabulaire commun à toutes les langues romaines

CP Les correspondances phonétiques

GP Les graphies et les prononciations

SP La syntaxe pan-romane

MO La morphosyntaxe

FX Les préfixes et les suffixes

La première étape consiste à exploiter le vocabulaire international. Il s'agit de l'ensemble des mots « internationaux » présents dans un grand nombre de langues modernes par le monde. On y trouve notamment les mots scientifiques et techniques internationaux (télévision, téléphone, microscope...), de très nombreux termes abstraits ou de la vie politique (démocratie, nation, président...), ainsi que des noms propres géographiques ou institutionnels connus mondialement (Europe, Amazonie, UNESCO...). Ce stock lexical international, que l'on pourrait qualifier de « *mots transparents* » à l'échelle européenne, est en grande partie compris par tout locuteur ayant un niveau d'éducation secondaire, sans même qu'il en ait conscience. *EuroComRom* part du constat que cette base de vocabulaire commun est suffisante pour comprendre une proportion non négligeable d'un texte informatif dans une langue étrangère. Par exemple, dans un article de presse traitant d'actualité internationale, une grande partie des mots sont issus du fonds international et sont immédiatement reconnaissables pour un lecteur étranger. Cette étape initiale est particulièrement gratifiante car elle permet dès les premiers instants de dégager des îlots de sens connus au sein du texte inconnu.

Le deuxième tamis s'intéresse au vocabulaire pan-roman, c'est-à-dire l'ensemble des mots de vocabulaire de base hérités du latin et que l'on retrouve, sous des formes plus ou moins semblables, dans la plupart des langues romanes actuelles. Il y aurait environ 500 mots issus du latin qui sont encore présents dans la plupart des langues romanes au niveau de vocabulaire usuel de base.

Les correspondances phonétiques nous donnent une vision systématique de groupes phonétiques et phonologiques qui diffèrent d'une langue à l'autre. Par exemple, le latin « *lacte* » a évolué en « *lait* » en français, « *leche* » en espagnol, « *latte* » en italien. À première vue, « *lait* » et « *leche* » ne se ressemblent pas beaucoup. Cependant, ces deux formes sont reliées par une correspondance phonétique régulière : le son [k] latin (noté c) s'est conservé en [k] en espagnol (*leche*)

mais a évolué en [t] puis s'est amuï en français, donnant *lait* où le t final n'est plus prononcé. De même, le latin « *nocte* » a donné « *noche* » en espagnol, « *notte* » en italien, et « *nuit* » en français (où le *o* latin est passé à *u* écrit ui). En assimilant ces règles, l'apprenant peut reconnaître qu'un mot inconnu dans le texte correspond en réalité à un mot qu'il connaît dans une autre langue, mais « habillé différemment ».

Les graphies et les prononciations diffèrent très peu mais il est utile de connaître systématiquement ces petites divergences pour surmonter les écueils. Le rôle du quatrième tamis est donc d'enseigner les principales conventions orthographiques propres à chaque langue et les équivalences entre ces conventions. Il s'intéresse notamment à certains phénomènes phonétiques récurrents dans les langues romanes comme la palatalisation, l'assimilation, la sonorisation ou la nasalisation. L'assimilation correspond au rapprochement articulatoire de deux consonnes voisines qui deviennent progressivement plus semblables afin de faciliter la prononciation.

Le cinquième aborde la dimension syntaxique de l'intercompréhension. Il existe neuf types de phrases de base dont la structure est identique dans toutes les langues romanes. Par exemple, l'ordre Sujet-Verbe-Objet (SVO) est la norme dans la phrase déclarative simple en français comme en espagnol, italien, portugais, etc. De même, la position de l'adjectif qualificatif par rapport au nom suit des tendances comparables malgré quelques variations spécifiques, et l'usage des articles, des prépositions ou des conjonctions obéit à des schémas analogues.

Dans les désinences des noms et des verbes et dans la morphosyntaxe il existe des éléments communs dans toutes les langues romanes qu'il faut percevoir pour rendre le transfert possible. Par exemple le « *s* » marque la pluralité et la terminaison « *-ment(e)* » est une caractéristique pan-romance de la formation des adverbes.

Enfin, le septième tamis s'intéresse à la structure interne des mots, en particulier aux préfixes et suffixes d'origine gréco-latine très répandus dans les langues romanes. Ces affixes, qualifiés d'« Eurofixes » par les auteurs, constituent

des clés supplémentaires pour deviner le sens de mots inconnus. Par exemple, connaître le préfixe re- indiquant la répétition ou le retour en arrière ou in-/im- indiquant la négation/opposition, et le suffixe -tion qui est formateur de noms d'action permet de décoder un grand nombre de mots abstraits. Face au mot italien « *incomprensibile* », un francophone identifie le préfixe *in-* « non », le radical *comprends-* comme dans compréhension et le suffixe *-ibile* équivalent de *-ible* en français. Il en déduira aisément le sens « *incompréhensible* ».

Un apport notable du programme est la formalisation des règles de correspondance entre langues. Là où un apprenant livré à lui-même pourrait déceler des similarités de façon ponctuelle.

1.4 Intercompréhension entre l'anglais et le français

1.4.1 Brève histoire linguistique et influences réciproques

L'anglais et le français entretiennent une relation historique singulière marquée par des contacts intenses depuis le Moyen Âge. Un épisode clé est la conquête par Guillaume de Normandie de l'Angleterre en 1066 qui a fait du français la langue de l'élite anglaise pendant plusieurs siècles. Durant cette période, l'anglais médiéval a emprunté une quantité massive de vocabulaire français : on estime qu'environ 10000 mots français ont été intégrés à l'anglais entre le XIIe et le XVe siècle (Chevillet, 1994). Des termes relatifs au gouvernement, au droit, à l'art, à la cuisine ou à la vie courtoise sont entrés dans l'usage anglais. Cet afflux de lexique latin a profondément transformé la physionomie de l'anglais. Alors que l'anglais ancien était une langue purement germanique, l'anglais moyen puis moderne devint une langue hybride souvent qualifiée de « *germanique à greffe latine et romane* » (Crépin, 1994). En effet, selon les analyses lexicologiques, 50% à 60% du vocabulaires anglais actuel provient du latin ou des langues romanes, dont environ 30% directement du français (Braun, 1990) (Hemming & al. 2011).

Du côté inverse, le français a également subi l'influence de l'anglais, bien que de manière plus tardive et dans une moindre mesure. À partir du XVIIIe siècle et surtout aux XIXe l'anglais devient à son tour une source d'emprunts pour le français,

notamment avec la révolution industrielle, puis l'essor des États-Unis. De nombreux anglicismes entrent en français dans les domaines technique, sportif, économique ou culturel, par ex. wagon, football, tunnel, week-end, software, smartphone. Cette influence de l'anglais sur le français, encore qu'importante sociolinguistiquement, reste quantitativement moins massive que l'apport français à l'anglais. Néanmoins, elle a contribué à quelques convergences lexicales supplémentaires entre les deux langues dans les temps modernes. En somme, l'histoire linguistique entre l'anglais et le français a créé un vaste terrain commun, particulièrement visible dans le vocabulaire et certaines tournures, ce qui est propice à l'intercompréhension.

1.4.2 Ressemblances linguistiques propices à l'intercompréhension

Malgré leur appartenance à deux familles différentes, l'anglais et le français présentent des ressemblances notables à divers niveaux qui peuvent servir de points d'appui à l'intercompréhension. Nous avons mené une étude approfondie sur ce sujet sous différents aspects linguistiques.

Dans le domaine lexique et sémantique, on estime qu'une proportion significative du lexique courant est constituée de cognats ou d'emprunts communs. Par exemple, un texte français de registre soutenu peut être compréhensible aux anglophones éduqués grâce à des mots tels que *révolution*, *société*, *université*, *politique*, *art*, *musique*, qui ont des équivalents quasiment identiques en anglais : *revolution*, *society*, *university*, *politics*, *art*, *music*. Ces ressemblances lexicales s'étendent aussi aux dérivés affixés : la plupart des préfixes et suffixes d'origine latine ont des formes comparables dans les deux langues *in-*, *re-*, *anti-*, *-tion*, *-able*, *-ment*, *etc.*, si bien que la morphologie lexicale offre des repères communs. On a calculé qu'entre 30 et 40% des mots d'un texte de presse français typique pourraient être directement compris par un anglophone via ces transparences lexicales. Bien sûr, il existe des faux-amis (c'est-à-dire, des mots qui se ressemblent dans deux langues différentes mais qui ont des significations différentes, pouvant induire en erreur les apprenants) qu'il faut apprendre à identifier. Certains mots apparentés ont connu des transformations sémantiques différentes au fil de l'évolution historique des deux

langues. Par exemple « *actually* » et « *actuellement* » proviennent tous deux du même adjectif latin *actualis* mais leurs usages ont progressivement divergé. En anglais contemporain, « *actually* » signifie « en réalité » ou « en fait » alors que « *actuellement* » renvoie à une valeur temporelle signifiant « à l'heure actuelle ». Il faut donc tenir compte du contexte pour comprendre les différences, adaptations, etc.

Sur le plan syntaxique, l'anglais et le français partagent le même ordre fondamental Sujet – Verbe – Complément (SVO). Cette structure de base fait qu'un anglophone et un francophone ordonnent leurs phrases de manière comparable dans bien des cas. Par exemple, la phrase française « *Le chat chasse la souris.* » a son équivalent direct « *The cat chases the mouse* » avec le même ordre logique. De plus, les deux langues utilisent des constructions similaires pour exprimer certaines notions : l'utilisation de propositions relatives introduites par *qui/that*, de structures comparatives *plus + adj + que / more + adj + than*. Il y a également des parallèles dans la structuration du groupe nominal : déterminants avant le nom. On peut dire que la grammaire élémentaire des deux langues présente des points communs suffisants pour qu'un lecteur puisse repérer les fonctions dans la phrase. De même, les deux langues partagent certaines tournures idiomatiques calquées sur le latin ou le normand (une langue romane ou plus précisément un dialecte d'oïl parlé traditionnellement en Normandie, dans le nord de la France): expressions impersonnelles *il est possible que / it is possible that*. Ces similitudes syntaxiques fournissent un cadre structurel rassurant pour un apprenant en intercompréhension, lui permettant de transférer en partie ses connaissances grammaticales d'une langue à l'autre.

Sur le plan morphologique, les deux langues utilisent des marqueurs pluriels similaires à l'écrit, le suffixe -s pour la plupart des noms bien que leur prononciation diffère. De plus, la dérivation lexicale suit des schémas comparables. Un adjectif en -able ou -ible comme « *adorable, possible* » existe dans les deux langues, de même que des adverbes en -ment/-ly. Toutes ces correspondances morphologiques permettent des transferts de connaissances lors de la lecture en intercompréhension.

Un anglophone qui saisit qu'un mot français se termine en *-ment* pourra l'identifier comme un adverbe équivalent à son *-ly*.

Au niveau du système graphique, l'anglais et le français utilisent tous deux l'alphabet latin, ce qui est un atout non négligeable par rapport à l'intercompréhension entre alphabets différents. Une grande partie des correspondances graphie-phonie sont prévisibles entre les deux langues du fait de l'histoire partagée. Certains lettres ou combinaisons de lettres se répondent régulièrement, par exemple le suffixe *-tion* français correspond à *-tion* ou *-sion* en anglais. En outre, la présence d'un accent circonflexe en français doit faire soupçonner la présence antérieure d'un *s* en anglais, ce qui facilite la transparence : hôpital (hospital), forêt (forest), île (isle), tempête (tempest), bête (beast), feast (fête), conquête (conquest), etc. (Robert, 2013).

En résumé, les ressemblances entre l'anglais et le français – qu'elles proviennent d'un héritage commun ou d'emprunts réciproques – constituent un socle sur lequel une intercompréhension partielle est possible. Cette proximité relative conduit certains linguistes à soutenir que l'anglais et le français, malgré leurs différences, "se comprennent à mi-chemin". Un anglophone dispose d'indices lexicaux abondants pour saisir un texte français et il peut s'appuyer sur une grammaire de base assez similaire pour suivre le fil d'un discours écrit.

Souvent, on utilise une langue pivot ou langue de départ qui sert de base. Dans les expérimentations, la langue pivot est soit la langue maternelle de l'apprenant, soit une langue seconde bien maîtrisée. Dans notre cas, cela signifie par exemple qu'on peut proposer à un étudiant vietnamien d'utiliser l'anglais comme base pour apprendre à lire le français. L'intercompréhension interfamiliale, c'est-à dire la compréhension qui s'établit entre des langues appartenant à des familles différentes ne fonctionne pas d'emblée : elle doit être appuyée par un enseignement de stratégies spécifiques. Par exemple, il faut entraîner les apprenants à identifier les affixes, à repérer les mots transparents, à se servir du contexte pour combler les vides, à tolérer l'incertitude sur certains segments du texte. Une grande place est accordée aux

stratégies métacognitives (planification, vérification, ajustement) pour pallier les écarts plus importants entre la langue source et la langue cible. C'est la raison pour laquelle nous voudrions élaborer des activités pédagogiques en vue de faciliter la compétence de compréhension écrite chez les étudiants anglophones dans le deuxième chapitre.

1.5 Approche didactique plurilingue

Le concept de plurilinguisme occupe une place centrale dans la réflexion sur l'intercompréhension. Contrairement au multilinguisme qui désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'une société ou d'un individu, sans préjuger des interactions entre ces langues, le plurilinguisme met l'accent sur la mobilisation conjointe et intégrée de plusieurs langues par un même locuteur. Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, dans un rapport fondateur publié en 1997 et révisé en 2009, ont défini la compétence plurilingue et pluriculturelle comme la capacité qu'a un individu d'utiliser plusieurs langues à des degrés divers et d'expérimenter plusieurs cultures, en étant capable de gérer l'ensemble de son répertoire linguistique et culturel de façon flexible :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Pour ces auteurs, il ne s'agit pas de juxtaposer des compétences séparées mais bien d'une compétence globale, composite et évolutive, qui inclut des compétences partielles dans différentes langues et permet de puiser dans ce répertoire en fonction des besoins communicatifs. Cette vision a été confirmée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Le CECRL consacre en effet l'idée que l'apprenant construit un répertoire

plurilingue, où chaque langue contribue à des savoir-faire et des connaissances qui peuvent se soutenir mutuellement. Cela signifie que, par exemple, un francophone apprenant l'anglais ne part pas de zéro absolu : il va réutiliser des acquis de sa langue maternelle (certaines notions grammaticales, des stratégies de communication) pour appréhender l'anglais. De même, un anglophone face au français mobilisera spontanément sa connaissance de l'anglais. Le concept de compétence plurilingue implique également la reconnaissance de compétences partielles. On admet qu'un individu peut avoir dans une langue X la capacité de comprendre des textes écrits, sans pour autant savoir s'exprimer oralement dans cette langue, tout en ayant dans une langue Y des compétences orales mais pas écrites, etc. L'intercompréhension s'inscrit pleinement dans cette conception car elle vise spécifiquement la compétence de compréhension, généralement écrite, dans une langue que l'on n'a pas apprise de façon traditionnelle. Un apprenant en intercompréhension anglais-français développe donc une compétence partielle - comprendre le français en s'appuyant sur une autre partie de son répertoire - sa compétence en anglais. L'objectif n'est pas de parler couramment la langue cible mais d'étendre son répertoire du côté réceptif. Cette extension contribue au plurilinguisme de l'individu, enrichissant son capital linguistique sans exiger une maîtrise complète de chaque langue. La perspective du CECRL valorise ce plurilinguisme : il ne s'agit plus de considérer l'apprentissage des langues de façon cloisonnée, mais de favoriser les transferts et les synergies. Dans ce cadre, l'intercompréhension est vue comme un moyen pédagogique innovant pour réaliser ces transferts. Elle offre un contexte où l'apprenant prend conscience des liens interlinguistiques, entre l'anglais et le français, en l'occurrence et apprend à naviguer entre les langues. Ce faisant, il devient l'acteur d'une démarche plurilingue : par exemple, un anglophone qui déchiffre un paragraphe en français va peut-être penser en anglais pour formuler des hypothèses, traduire mentalement certains mots, puis vérifier son hypothèse en confrontant les deux langues. Il est en train d'agir en acteur plurilingue, passant de l'une à l'autre. Cette gymnastique cognitive est précisément ce que le CECRL encourage, en vue de former des citoyens européens

capables de communiquer dans un contexte multilingue et d'appréhender la diversité des langues. Les travaux de Coste, Moore et Zarate ont également insisté sur l'aspect identitaire et affectif du plurilinguisme. Développer une compétence plurilingue, c'est souvent changer son rapport aux langues. On ne voit plus la nouvelle langue comme un objet étranger, mais comme un prolongement de son répertoire. Dans le cas de l'intercompréhension, cela peut être particulièrement motivant. Par exemple, un francophone qui réalise qu'il peut comprendre un article en anglais grâce à son français ressentira une valorisation de sa langue maternelle et en même temps une ouverture identitaire vers l'anglais. Inversement, un anglophone découvrant que le français ne lui est pas totalement opaque pourra déconstruire un éventuel blocage psychologique vis-à-vis de cette langue. Ainsi, l'intercompréhension nourrit le plurilinguisme comme attitude, c'est-à-dire cette ouverture à la pluralité linguistique prônée par le CECRL et les auteurs susmentionnés. En résumé, le concept de plurilinguisme fournit le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'intercompréhension. L'anglais et le français, plutôt que d'être appris en silos séparés, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant pour qu'il développe une compétence plurilingue intégrée. Le CECRL a donné une assise institutionnelle à ces idées, encourageant explicitement les approches plurielles. L'intercompréhension est l'une de ces approches, comme nous allons le voir, au même titre que d'autres démarches intégratives en didactique.

1.6 Revue de littérature

Si l'intercompréhension intrafamiliale est bien documentée, qu'en est-il de l'intercompréhension interfamiliale, notamment entre l'anglais et le français ? Certes, l'anglais appartient historiquement au groupe germanique occidental, tandis que le français relève du groupe roman issu du latin vulgaire. Néanmoins, ces deux ensembles linguistiques ne sont pas totalement étrangers l'un à l'autre, puisqu'ils appartiennent tous deux à la vaste famille des langues indo-européennes. Historiquement, cette question a d'abord suscité un certain scepticisme. On considérait généralement que l'intercompréhension ne pouvait pleinement s'épanouir

qu'entre langues sœurs, étroitement apparentées. Ainsi, pour la langue française, on estimait que seuls des locuteurs d'autres langues romanes pouvaient acquérir une véritable compétence d'intercompréhension en français. Néanmoins, à partir des années 2000, plusieurs chercheurs ont exploré la possibilité d'étendre l'approche aux langues de familles différentes, en particulier au couple anglais-français.

En 2008, un numéro spécial de la revue *Études de Linguistique Appliquée* (n°149) a posé explicitement la question de la relation entre l'anglais et le français. Éric Castagne (2008) s'interroge : « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? ». Il a montré l'entrelacement historique de ces langues et leur « incroyable histoire d'amour » faite d'échanges lexicaux massifs (Walter, 2001). Castagne souligne qu'au-delà des rivalités apparentes entre la “langue de Shakespeare” et la “langue de Molière”, il existe une proximité structurelle inattendue. Il emprunte à H. G. Klein l'expression frappante selon laquelle l'anglais est « *la plus romane des langues germaniques* ». En d'autres termes, bien qu'étant d'origine germanique, l'anglais a intégré tant d'éléments romans (notamment français) qu'il partage une parenté insoupçonnée avec le français. Cette réflexion a ouvert la voie à une conception plus nuancée de l'intercompréhension entre anglais et français, non pas comme un oxymore, mais comme un potentiel à explorer.

Simultanément, Horst G. Klein lui-même, acteur majeur du projet EuroCom, a examiné la faisabilité de l'anglais comme langue passerelle vers les langues romanes. Dans un article intitulé « *L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ?* » (Klein, 2008), il propose d'appliquer les “sept tamis” d'EuroComRom à l'anglais afin de déduire le sens de textes en langues latines. Ses travaux ainsi que ceux de Jean-Michel Robert (2013) montrent que cette adaptation est envisageable, mais avec certaines réserves importantes. D'une part, les correspondances lexicales et phonologiques entre l'anglais et les langues romanes existent bel et bien, mais leur exploitation est moins immédiate qu'entre langues sœurs. Par exemple, l'anglais partage un lexique international et de nombreux cognats avec le français, mais la divergence phonétique et orthographique peut brouiller la transparence. D'autre part,

Klein souligne que cette approche d'intercompréhension interfamiliale doit être réservée à un public ayant de solides bases linguistiques.

Une contribution notable est celle de Jean-Michel Robert (2013) qui a étudié « *l'intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes* ». Son étude a indiqué deux facteurs facilitants : le grand nombre d'homographes communs à l'anglais et au français, par exemple : nation (fr) / nation (ang), comprendre (fr) / comprehend (ang), et la profusion de cognats transparents comme des expressions idiomatiques anglaises provenant du français, par exemple : fait accompli. En revanche, Robert reconnaît que l'intercompréhension active, notamment en production orale, reste limitée car l'anglais et le français diffèrent fortement à l'oral. Ses travaux confirment que l'approche fonctionne surtout en compréhension écrite et qu'elle suppose un travail métalinguistique sur les similitudes et contrastes grammaticaux entre les deux langues.

Plus récemment, Marion Dufour (2018) a publié un article intitulé « *Intercomprehension: a reflexive methodology in language education* ». En s'appuyant sur le cadre conceptuel des stratégies cognitives et métacognitives (Begin, 2008), l'auteure détaille comment des étudiants anglophones apprennent à mobiliser des stratégies de comparaison, de déduction et d'auto-contrôle de la compréhension pour décoder des textes en français. L'article de Dufour est précieux car il fournit des exemples concrets d'activités intercompréhensives anglais-français et insiste sur la nécessité d'accompagner l'apprenant dans une démarche réflexive sur ses propres processus. En synthèse, la plupart des auteurs s'accordent pour dire que des similitudes substantielles existent entre ces deux langues et peuvent être exploitées pour la compréhension.

En didactique des langues au Vietnam, la notion d'intercompréhension demeure jusqu'à présent peu abordée dans la littérature académique locale. Contrairement à l'Europe où l'intercompréhension fait l'objet de nombreux travaux, au Vietnam, les recherches se sont traditionnellement concentrées sur l'enseignement séparé de chaque langue étrangère. Aucune étude de grande ampleur ne semble avoir

été consacrée spécifiquement à l'intercompréhension anglais-français dans le contexte vietnamien à ce jour.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

2.1 Approche méthodologique

Notre recherche s'inscrit dans une démarche d'expérimentation pédagogique. Elle consiste à concevoir, mettre en œuvre et observer un dispositif didactique dans un contexte réel d'enseignement-apprentissage. Selon De Ketele et Roegiers (2009), l'expérimentation pédagogique repose sur l'introduction d'un dispositif nouveau afin d'observer les modifications qu'il peut produire dans les apprentissages et les comportements des élèves. Elle se distingue ainsi d'une simple observation de classe car elle implique une intervention didactique structurée et réfléchie.

Dans le cadre de notre étude, l'expérimentation s'appuie sur l'introduction d'un parcours pédagogique fondé sur l'intercompréhension entre l'anglais et le français auprès d'élèves vietnamiens anglophones vrais débutants en français au lycée à option Chu Van An. Ce sont des élèves de la classe à option anglais avec un niveau d'anglais compris entre B2 et C1 ayant appris cette langue depuis l'école primaire mais aucun n'avait reçu de formation en français avant le début de l'étude.

Ensuite, nous voudrions insister que cette recherche repose sur une expérimentation pédagogique plurilingue car elle ne considère pas les langues comme des systèmes séparés mais comme des ressources interactives dans le processus d'apprentissage. L'expérimentation est plurilingue à plusieurs niveaux. D'abord, elle mobilise l'anglais comme base de comparaison avec le français. Ensuite, elle entraîne les élèves à observer les similitudes lexicales, morphologiques et syntaxiques entre les deux langues. Enfin, elle développe une compétence de réception, c'est-à-dire la capacité à comprendre sans nécessairement produire immédiatement dans la langue cible.

2.2 Contexte pédagogique

L'expérimentation pédagogique a été menée au lycée à option Chu Van An à Hanoï. Fondé au début du XX^e siècle sous le nom de lycée du Protectorat, cet établissement scolaire est considéré comme l'un des lycées les plus prestigieux du Vietnam en raison de son ancienneté, de sa tradition académique et de la qualité de

sa formation. Le lycée est un établissement public sélectif avec des classes à option. L'admission des élèves se fait par concours, ce qui implique un niveau académique généralement élevé. Cette école enseigne plusieurs langues étrangères comme l'anglais, le français, le coréen, le chinois, le japonais. Cela montre la place importante accordée aux langues étrangères dans le projet éducatif du lycée.

Dans le contexte de notre recherche, le lycée Chu Van An constitue un terrain particulièrement pertinent pour une étude sur l'intercompréhension entre l'anglais et le français. D'abord, les élèves des classes à option en langues possèdent des compétences linguistiques développées. La plupart des élèves commencent l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire et le poursuivent tout au long du secondaire. De plus, l'enseignement intensif de l'anglais leur permet d'acquérir des connaissances lexicales et morphologiques susceptibles d'être mobilisées dans la compréhension du français. Au lycée à option Chu Van An, le volume horaire consacré à l'anglais est souvent supérieur à celui des établissements ordinaires. Beaucoup d'élèves développent de bonnes compétences en compréhension écrite et disposent d'un vocabulaire relativement étendu.

Cette situation nous permet de former l'hypothèse selon laquelle les connaissances acquises en anglais peuvent servir de ressource pour accéder au sens d'un texte français. En effet, l'anglais et le français partagent un nombre considérable de ressemblances lexicales, notamment en raison des emprunts historiques du lexique anglais au français et au latin. Les apprenants peuvent donc reconnaître certains mots transparents, identifier des correspondances morphologiques ou mobiliser des stratégies de déduction à partir de connaissances déjà acquises en anglais.

De plus, les habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens jouent un rôle important dans cette expérience. L'enseignement des langues étrangères au Vietnam se concentre souvent sur la grammaire, le vocabulaire et la préparation aux examens. Les apprenants sont habitués à mémoriser les structures linguistiques et à analyser les formes linguistiques. Cependant, ils sont rarement exposés à des méthodes

multilingues ou à des méthodes encourageant l'exploration des similitudes entre différentes langues étrangères.

Dans ce contexte, l'approche d'intercompréhension offre une perspective pédagogique intéressante. Elle permet de valoriser les connaissances linguistiques déjà présentes chez les apprenants et de réduire le sentiment de difficulté souvent associé à la découverte d'une nouvelle langue. Pour des élèves vietnamiens ayant déjà développé une compétence avancée en anglais, cette approche peut faciliter une première entrée dans la compréhension du français tout en renforçant leur conscience métalinguistique et leurs stratégies d'apprentissage.

2.3 Choix du public

Le public se compose de 29 élèves de la classe 11^e à option anglais. Tous présentent un niveau de compétence élevé en anglais (de niveau B2 ou C1) attesté par l'examen d'entrée au lycée et par évaluations internes. Comme indiqué précédemment, ils apprennent l'anglais depuis l'école primaire. Aucun de ces élèves n'a suivi auparavant de cours de français. Nous avons choisi ce public pour plusieurs raisons. D'abord, les élèves maîtrisent suffisamment l'anglais pour identifier les ressemblances lexicales et morphosyntaxiques entre l'anglais et le français, notamment le vocabulaire particulièrement avancé. En effet, l'intercompréhension entre l'anglais et le français ne repose pas seulement sur la reconnaissance superficielle de quelques mots transparents, mais mobilise des compétences linguistiques et métalinguistiques complexes. Les élèves doivent être capables d'analyser des structures syntaxiques, d'identifier des régularités morphologiques, de reconnaître des préfixes et suffixes ainsi qu'effectuer des interférences lexicales à partir du contexte. Cela exige un niveau avancé en anglais minimum de B2 chez les élèves. A ce stade, l'apprenant possède normalement une compétence suffisante pour comprendre des textes relativement complexes ou saisir les relations logiques dans une phrase. Il maîtrise également un lexique étendu englobant non seulement le vocabulaire quotidien mais aussi une partie importante du vocabulaire abstrait, académique et journalistique.

Cette exigence apparaît d'autant plus nécessaire que l'intercompréhension ne consiste pas en une traduction mot à mot. Elle suppose au contraire une activité constante de déduction et de reconstruction du sens. Les recherches menées dans le cadre d'EuroCom montrent d'ailleurs que les connaissances en anglais ne sont réellement exploitables dans l'intercompréhension que lorsque les élèves possèdent déjà une conscience linguistique suffisamment développée.

Ensuite, l'absence totale de formation en français constitue également un élément méthodologiquement pertinent. Autrement, on ne pourrait pas faire de l'intercompréhension. En effet, si les participants avaient déjà suivi un apprentissage traditionnel du français, il deviendrait difficile de distinguer ce qui relève réellement des stratégies d'intercompréhension et ce qui provient de connaissances déjà acquises dans la langue cible. Ce choix permet d'observer plus clairement le rôle des connaissances de l'anglais dans la compréhension initiale du français. Les performances des apprenants ne peuvent alors pas être attribuées à un apprentissage antérieur du français, mais davantage aux stratégies de déduction, de comparaison linguistique et de transfert mobilisées à partir de l'anglais. Cette situation correspond précisément au cadre théorique de l'intercompréhension, dans lequel l'apprenant découvre une langue nouvelle en s'appuyant sur des langues déjà connues.

2.4 Élaboration du corpus

Le choix du corpus est une étape essentielle de notre recherche dans la mesure où l'efficacité de l'intercompréhension dépend largement de la nature des textes proposés aux élèves. Les documents choisis doivent présenter des caractéristiques linguistiques favorisant les transferts entre les deux langues. Nous avons donc privilégié des textes authentiques issus principalement de la presse francophone contemporaine. Les articles présentent plusieurs avantages dans une démarche d'intercompréhension. D'abord, ils abordent des thématiques actuelles et familières aux élèves telles que les réseaux sociaux, la musique, les phénomènes culturels mondiaux, l'intelligence artificielle ou l'actualité tout court.... Des thèmes familiers facilitent l'activation des connaissances déjà acquises et permettent aux apprenants

de faire des hypothèses sur le contenu du texte avant même une compréhension détaillée. Elle favorise également différentes formes de déduction linguistique : la déduction sémantique à partir du contexte global, la déduction syntaxique à travers l'organisation des phrases, mais aussi la déduction idiomatique et pragmatique basée sur les connaissances du monde et les habitudes discursives déjà acquises en anglais. Ensuite, les articles journalistiques contiennent une forte proportion de vocabulaire international qui est constitué en grande partie de latinismes et de grecismes présents dans de nombreuses langues européennes, y compris l'anglais et le français.

Nous avons évité les textes littéraires fortement métaphoriques, les textes administratifs complexes ou les textes spécialisés comportant un vocabulaire trop technique. De même, nous n'avons pas retenu des textes portant sur le quotidien ordinaire ou des récits destinés aux enfants, car ces types de documents mobilisent souvent un vocabulaire très concret, familier ou idiomatique, généralement plus éloigné des bases gréco-latines et du lexique international partagé avec l'anglais. De plus, le choix du corpus ne relève pas seulement d'un objectif pédagogique ponctuel mais d'un véritable principe méthodologique. Il s'agit de favoriser progressivement la reconnaissance et l'apprentissage autonome chez les apprenants, pas par pas. Les textes choisis doivent donc offrir un niveau de difficulté suffisamment accessible pour encourager la déduction et la prise en confiance sans confronter les élèves à une difficulté linguistique excessive mais de créer des conditions favorables à la découverte progressive des régularités entre l'anglais et le français.

Le niveau de difficultés des textes est aussi un critère important. La longueur des textes est généralement de 150 à 200 mots. Les documents sélectionnés correspondent globalement à un niveau B1 à B2 en compréhension écrite du français. Bien que les élèves soient débutants en français, leur niveau avancé en anglais leur permet de mobiliser des stratégies de transfert pour comprendre le contenu global du texte. Les journaux en ligne comme Le Monde, Le Parisien, France Info ou d'autres médias francophones sont privilégiés.

2.5 Méthode d'analyse des données

2.5.1 Analyse quantitative

Nous avons utilisé la méthode d'analyse quantitative pour comparer les résultats du pré-test et du post-test. Nous avons relevé, pour chaque élève, le nombre de réponses correctes, la capacité à identifier les mots transparents ainsi que la compréhension globale et détaillée des textes. Nous avons comparé des résultats avant et après l'expérimentation et observé des écarts entre les différentes compétences évaluées. L'objectif est de vérifier si le parcours pédagogique permettait effectivement une amélioration dans la compréhension écrite.

2.5.2 Analyse qualitative

Dès les premières séances, nous avons constaté que les productions et réactions des apprenants contenaient des informations précieuses sur leurs stratégies. Certains n'hésitaient pas à expliquer leurs hypothèses en s'appuyant sur la morphologie des mots. D'autres comparaient spontanément des structures anglaises et françaises pour trouver les ressemblances entre les deux langues. Pour comprendre ces phénomènes, nous avons recueilli plusieurs types de données tels que les productions écrites des élèves : réponses ouvertes, listes des mots reconnus, résumé ainsi que nos notes d'observation prises pendant les séances.

2.6 Choix de la langue d'interaction

Avant de mettre en œuvre le parcours pédagogique, nous nous sommes interrogé sur le langage à privilégier dans les interactions avec les élèves. Fallait-il utiliser le français afin de créer une forme d'immersion linguistique, ou au contraire recourir davantage à l'anglais – langue-pont de notre recherche. Après avoir étudié, nous avons choisi d'utiliser majoritairement le vietnamien – la langue maternelle des élèves tout en intégrant ponctuellement l'anglais et le français selon les objectifs des activités et les besoins de compréhension. Nous utilisons le français quand nous faisons l'intercompréhension avec des débutants. Notre étude porte avant tout sur l'intercompréhension écrite, c'est pourquoi apprendre à parler ne constitue pas un objectif prioritaire. D'ailleurs, l'intercompréhension à l'oral nécessite des stratégies différentes de celles de la lecture. Les premières expériences menées dans ce domaine

ne sont pas convaincantes et montrent que l'intercompréhension à l'oral entre langues non maîtrisées reste beaucoup plus difficile, opaque. La prononciation « cache » trop les liens lexicaux ou morphologiques entre les langues alors que la lecture facilite la compréhension parce que la graphie française et anglaise sont très proches.

Ce choix est directement lié au profil des participants et à la nature même notre expérimentation. Les élèves impliqués dans la recherche n'avaient jamais étudié le français auparavant. Dans ces conditions, une interaction en français aurait rendu difficile, voire impossible, la compréhension des consignes, des objectifs des tâches ou des explications méthodologiques. Dès lors, il nous semblait nécessaire d'assurer d'abord la compréhension des démarches pédagogiques avant de chercher à augmenter l'exposition à la langue cible.

Par ailleurs, l'intercompréhension mobilisée dans notre recherche repose sur une approche relativement nouvelle pour les lycéens à Chu Van An. Ils devaient comprendre les notions telles que l'intercompréhension écrite, les correspondances morphosyntaxiques, les stratégies d'inférence ou encore le fonctionnement des « sept amis » d'EuroCom. Ces concepts présentent une dimension métalinguistique et cognitive important qui exige des explications précises et détaillées. Le vietnamien nous a donc servi de la langue de médiation afin de transmettre rapidement et efficacement ces éléments théoriques sans créer de surcharge cognitive inutile.

En outre, l'objectif principal de notre expérimentation était d'observer dans quelle mesure des élèves vietnamiens pouvaient accéder au sens de textes français grâce à leurs connaissances préalables de l'anglais. Dans cette perspective, la priorité n'était pas l'immersion orale en français mais la mise en place des stratégies de lecture et de transfert interlinguistique. Nous avons donc considéré que l'utilisation du vietnamien permet de concentrer les ressources cognitives des apprenants sur la compréhension écrite plutôt que sur le décodage des interactions orales.

Cependant, cela ne signifie pas que l'anglais et le français aient été absents dans des discussions en classe. Lorsque nous présentons une activité, les explications étaient données en vietnamien afin de garantir la compréhension immédiate des

objectifs et des attentes chez les apprenants. Lors de l'analyse des textes, nous attirons régulièrement l'attention des élèves sur les ressemblances entre certains mots anglais et français. Les élèves étaient invités à comparer les deux langues, à formuler des hypothèses de sens et à justifier leurs déductions à partir de leurs connaissances préalables de l'anglais.

2.7 Déroulement de l'expérimentation

Le parcours pédagogique proposé vise à entraîner les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de réception passive et de déduction linguistique leur permettant d'inférer le sens d'éléments inconnus à partir d'indices linguistiques repérables dans le texte. L'accent est ainsi mis sur l'identification des mots transparents, la reconnaissance des cognats ainsi que l'exploitation de certaines règles de transfert entre l'anglais et le français. Cette approche a pour l'objectif de développer une lecture stratégique et de renforcer la confiance des apprenants dans leur capacité à comprendre un texte en langue étrangère sans recourir systématiquement à la traduction.

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux semaines, du 30 mars au 12 avril, auprès des élèves de la classe participante. Le parcours pédagogique comprenait au total 5 séances, chacune d'une durée de 45 minutes, conformément au format habituel des cours dans l'enseignement secondaire vietnamien.

CHAPITRE 3 : RÈGLES DE TRANSFERT LINGUISTIQUE ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS

Dans ce chapitre, nous proposons un ensemble de règles de transfert qui permettent aux élèves anglophones vrais débutants en français de mobiliser leurs connaissances en anglais afin de comprendre un texte français. Ces règles s'inscrivent dans la logique des « Tamis » d'EuroComRom qui consistent à exploiter systématiquement les similitudes linguistiques pour accéder au sens. Les règles de transfert orthographique sont élaborées en observant des correspondances régulières entre les morphèmes des deux langues. Comme l'anglais a hérité d'un grand nombre de mots du français et du latin, les mots anglais et français partagent de nombreux cognats et schémas orthographiques. Les sources pédagogiques soulignent que ces correspondances ne constituent pas des règles absolues mais des principes généraux pour faciliter la lecture et la compréhension.

3.1 Transferts morphologiques

3.1.1 Correspondance -ité / -té et -ity / -ty

Pour des élèves anglophones vrais débutants en français, la règle *-ité / té (français) → -ity / ty (anglais)* est très utile car elle permet un repérage rapide de noms abstraits fréquents et souvent très transparents à l'écrit. La recherche sur la conscience morphologique et la conscience des cognats montre qu'elles contribuent à la croissance du vocabulaire et à la compréhension en lecture en français et qu'un enseignement explicite de ces régularités peut être bénéfique lorsqu'il est guidé et accompagné de retours sur les erreurs.

Cette règle repose sur une correspondance morphologiques stable entre l'anglais et le français issue d'une origine étymologique commune. En effet, les suffixes anglais *-ity / ty* et français *-ité / té* dérivent tous deux du suffixe latin *-itas*. Cette origine commune explique la forte similarité formelle et sémantique entre de nombreux mots dans les deux langues. En pratique, cette règle permet aux élèves d'établir un lien direct entre un mot anglais connu et son équivalent français. Ainsi, quand un élève rencontre un mot anglais en *-ity / ty*, il peut anticiper l'existence d'un

mot français en *-ité / té* qui est généralement construit sur la même base lexicale. À l'inverse, face à un mot français inconnu se terminant en *-ité / té*, l'apprenant peut mobiliser une stratégie de transfert en le rapprochant d'un mot anglais en *-ity / ty*, ce qui facilite l'accès au sens. Cette double direction de transfert constitue un levier important pour le développement de stratégies de lecture en intercompréhension.

Sur le plan morphologique, ces mots présentent une structure dérivationnelle comparable dans les deux langues. Le suffixe *-ity / -ité* s'ajoute à une base adjectivale ou nominale pour former un nom abstrait, par exemple *possible* → *possibility* (anglais) et *possible* → *possibilité* (français). Toutefois, la correspondance ne se limite pas à la seule terminaison. Des ajustements orthographiques peuvent apparaître au niveau de la base lexicale, par exemple *responsibility / responsabilité*. Cela implique que l'élève doit être attentif à l'ensemble de la forme du mot et non uniquement à son suffixe. Il convient également de souligner que cette règle n'est pas absolue. Certains mots peuvent présenter des divergences sémantiques ou des usages différents selon les langues.

Dans le cadre de notre recherche, il me semble nécessaire de ne pas se limiter à une présentation isolée de la règle mais de proposer aux élèves un réseau lexical structuré permettant de renforcer son appropriation et son automatiser. À cet effet, nous avons construit un corpus de mots qui relèvent la correspondance *-ity / -ité*. Le tableau ci-dessous présente ainsi une sélection de mots en vue de leur exploitation dans des activités de compréhension écrite.

Français	Anglais	Français	Anglais
acidité	acidity	intimité	intimacy
activité	activity	légalité	legality
adaptabilité	adaptability	légitimité	legitimacy
additivité	additivity	liquidité	liquidity
agilité	agility	loyauté	loyalty
ambiguïté	ambiguity	luminosité	luminosity
anonymité	anonymity	majorité	majority

antériorité	anteriority	mentalité	mentality
banalité	banality	minorité	minority
brutalité	brutality	mobilité	mobility
capacité	capacity	moralité	morality
causalité	causality	nationalité	nationality
centralité	centrality	neutralité	neutrality
circularité	circularity	normalité	normality
clarté	clarity	opacité	opacity
complexité	complexity	opportunité	opportunity
conformité	conformity	originalité	originality
connectivité	connectivity	personnalité	personality
continuité	continuity	plasticité	plasticity
créativité	creativity	polarité	polarity
crédibilité	credibility	popularité	popularity
curiosité	curiosity	priorité	priority
densité	density	productivité	productivity
dignité	dignity	proximité	proximity
diversité	diversity	radioactivité	radioactivity
électricité	electricity	rationalité	rationality
élasticité	elasticity	réactivité	reactivity
égalité	equality	responsabilité	responsibility
exclusivité	exclusivity	rigidité	rigidity
fertilité	fertility	sécurité	security
finalité	finality	sensibilité	sensitivity
flexibilité	flexibility	sincérité	sincerity
fluidité	fluidity	simplicité	simplicity
fragilité	fragility	solidarité	solidarity
globalité	globality	stabilité	stability

gravité	gravity	souveraineté	sovereignty
humanité	humanity	spiritualité	spirituality
identité	identity	toxicité	toxicity
immunité	immunity	unité	unity
immoralité	immorality	validité	validity
impunité	impunity	variabilité	variability
individualité	individuality	visibilité	visibility
inégalité	inequality	vitalité	vitality
instabilité	instability	volatilité	volatility
intensité	intensity		

3.1.2 Correspondance -tion et -tion

La correspondance *-tion* (français) → *-tion* (anglais) est l'un des ponts lexicaux les plus solides entre les deux langues, mais elle n'est pas une règle mécanique de simple "copie graphique". Elle repose d'abord sur une continuité historique. Le français et l'anglais ont largement hérité, directement ou indirectement, de la nominalisation latine en *-tio* / *-tionem*. En français, le suffixe *-tion* forme massivement des noms d'action, de résultat, d'état ou de processus ; en anglais, le suffixe *-tion* est également d'origine latine, transmis en partie par le français et en partie par le latin savant, avec une histoire graphique où le moyen anglais a souvent connu *-cion* avant une régularisation en *-tion*. (CNRTL, s.d.)

Sur le plan descriptif, la correspondance est forte à l'écrit, en morphologie, mais très rare en phonologie. Le même segment graphique final ne se prononce pas de la même manière dans les deux langues. Le français moderne réalise typiquement une finale en *-tion* comme dans *nation* [nasjɔ̃], tandis que l'anglais a souvent une finale réduite en /ʃən/, avec des cas comme *question* en /'kwes.tʃən/. Autrement dit, la règle est avant tout un outil de lecture et de reconnaissance morphologique, non une règle de prononciation miroir.

Sur le plan étymologique, le suffixe français *-tion* remonte au latin *-tio* / *-tionis*, très productif dans la formation de noms d'action. Le TLFi rappelle que *-(a)tio* / -

(a)tionem « sert de terminaison à un grand nombre de mots latins exprimant une action » et que, sur le modèle de ces emprunts, le français a ensuite formé de nouveaux composés en *-tion* pour désigner « une action ou le résultat de cette action ». Le même article souligne la vitalité de la série en français et mentionne un ensemble d'environ 6 000 formes se terminant par *-tion*, ce qui donne la mesure de son rendement historique et synchronique (CNRTL, s. d.).

L'histoire du suffixe en anglais passe par plusieurs canaux. D'une part, l'anglais a reçu de très nombreux mots latins ou néo-latins par emprunt savant. D'autre part, et surtout pour la période médiévale, il a intégré une masse considérable de lexique roman via l'ancien français et l'anglo-normand, dans le contexte de la conquête de 1066 et du trilinguisme anglais–français–latin qui s'ensuit. Hancil rappelle que le moyen anglais devient progressivement une langue « *largement mixte empreinte de français et de latin* » et relie explicitement ce changement à « *la grande influence du français, conséquence directe de la conquête normande en 1066* » (Hancil, 2013). Dans le même sens, Bulley insiste sur le fait que les mots anglais en *-tion* / *-sion* sont des mots latinisants entrés soit « *in a French form* » à la suite de l'invasion normande, soit plus tard par réfection savante à la Renaissance (Bulley, 2021).

Les travaux de Durkin et de Sylvester, Tiddeman et Ingham permettent d'affiner ce tableau. Durkin montre que le moyen anglais a subi un impact massif des emprunts français et latins, y compris dans des zones lexicales relativement centrales, et rappelle que parmi les 1 000 mots les plus fréquents de l'anglais écrit contemporain, près de la moitié sont d'origine française ou latine, la grande majorité ayant été empruntée au cours de la période moyen-anglaise (Durkin, 2018). Sylvester et ses collègues nuancent cependant l'image d'un simple remplacement lexical. Selon eux, l'emprunt moyen-anglais a produit moins de relexification qu'on ne l'a souvent supposé et davantage de synonymie, ce qui explique pourquoi plusieurs doublets ou quasi-doublets franco-anglais restent aujourd'hui sémantiquement proches sans être totalement interchangeables (Sylvester et al., 2022).

Du point de vue morphologique, *-tion* fonctionne d'abord comme suffixe de nominalisation. En français, l'article du TLFi distingue plusieurs schémas récurrents. La base est très souvent verbale, notamment avec des verbes en *-er*, *-ifier* et surtout *-iser*. Le même article précise que les formations les plus nombreuses sont celles en *-isation*, construites sur des verbes en *-iser*, par exemple : *généraliser* → *généralisation*, *optimiser* → *optimisation*, *lexicaliser* → *lexicalisation*. Le suffixe exprime, selon la définition du TLFi, « une action ou le résultat de cette action », ce qui correspond exactement au comportement de la majorité des noms abstraits concernés (CNRTL, s. d.). En anglais, la série en *-tion* relève elle aussi de la nominalisation abstraite, mais avec une nuance importante pour l'analyse contrastive. Du point de vue historique, nombre de mots en *-tion* ont été empruntés comme formes lexicales déjà constituées via le français ou le latin, plutôt que créés à partir d'un verbe anglais transparent.

Sur le plan orthographique, la correspondance français *-tion* / anglais *-tion* est remarquablement régulière, mais elle n'est pas absolument graphique au sens strict. Trois ajustements méritent d'être explicités. Le premier est la suppression des accents en anglais : *création* → *creation*, *éducation* → *education*, *réalisation* → *realization* / *realisation*. Le second concerne les séries françaises en *-isation*, qui correspondent en anglais soit à *-ization* (américain dominant), soit à *-isation* (britannique également admis). Le troisième relève de l'histoire graphique de l'anglais : plusieurs formes moyen-anglaises en *-cion* ont été alignées sur le modèle latin ou médio-français en *-tion*, ce qui explique l'apparente stabilité moderne du suffixe anglais.

Dans la perspective de l'intercompréhension, la série *-tion* est particulièrement intéressante parce qu'elle croise plusieurs des mécanismes décrits par EuroComRom : les internationalismes, les correspondances graphique–phonologiques, et les eurofixes. Le principe des « sept tamis » consiste précisément à apprendre à exploiter les régularités interlinguistiques pour accéder rapidement au sens global d'un texte. Le document institutionnel récent du Centre européen pour les langues vivantes rappelle que les langues romanes partagent « de nombreuses caractéristiques

linguistiques communes » mobilisables pour la lecture, et il place explicitement les suffixes parmi les outils de repérage (Polzin-Haumann et al., 2023). Dès 2005, Grzega faisait valoir que l’anglais, du fait de son caractère historiquement mixte, germanique et roman, devait être pensé non seulement comme langue cible, mais aussi comme langue-pont dans le développement des compétences d’intercompréhension européennes (Grzega, 2005).

Cette règle a néanmoins des limites qu’il faut enseigner en même temps qu’elle. Premièrement, certains mots en *-tion* sont de vrais cognats mais pas les meilleures traductions usuelles dans un contexte donné. Le cas de « *formation* » est classique : le mot anglais « *formation* » existe bien, mais dans le français contemporain de l’enseignement et de la formation professionnelle, une « *formation* » correspond beaucoup plus souvent à *training*. De même, le mot « *location* » peut provoquer une première hypothèse erronée chez un lecteur anglophone, puisque l’anglais *location* signifie principalement « emplacement » ou « lieu ». Cependant, dans une phrase française comme : « *La location de ce vélo coûte 20 dollars* », le contexte économique conduit le lecteur à réviser leur interprétation. La compréhension ne repose donc pas sur une correspondance lexicale statique et automatique entre deux mots ressemblants, mais sur une démarche dynamique dans laquelle le lecteur formule, vérifie et ajuste progressivement ses hypothèses de sens à partir du contexte discursif, syntaxique et situationnel.

Le tableau ci-dessous présente uniquement des paires français-anglais suffisamment stables à l’écrit et au plan sémantique pour être exploitées avec des apprenants débutants. Les cas des faux amis relèvent de la section sur les limites.

Français	Anglais	Français	Anglais
abstraction	abstraction	limitation	limitation
activation	activation	localisation	localization / localisation
adaptation	adaptation	modification	modification
addition	addition	observation	observation

administration	administration	occupation	occupation
adoption	adoption	opération	operation
agglomération	agglomeration	organisation	organization / organisation
altération	alteration	orientation	orientation
animation	animation	participation	participation
anticipation	anticipation	pollution	pollution
application	application	population	population
association	association	préparation	preparation
attraction	attraction	présentation	presentation
civilisation	civilization / civilisation	production	production
collection	collection	promotion	promotion
communication	communication	protection	protection
conclusion	conclusion	publication	publication
confirmation	confirmation	qualification	qualification
construction	construction	réaction	reaction
consultation	consultation	réalisation	realization / realisation
continuation	continuation	restriction	restriction
contribution	contribution	révolution	revolution
convention	convention	satisfaction	satisfaction
coopération	cooperation	sélection	selection
création	creation	simplification	simplification
déclaration	declaration	simulation	simulation
définition	definition	solution	solution
démonstration	demonstration	spécialisation	specialization / specialisation

destruction	destruction	stabilisation	stabilization / stabilisation
distribution	distribution	tradition	tradition
documentation	documentation	transformation	transformation
éducation	education	transition	transition
élection	election	variation	variation
élimination	elimination	vérification	verification
émigration	emigration	institution	institution
évaluation	evaluation	intégration	integration
évolution	evolution	intervention	intervention
expansion	expansion	introduction	introduction
expectation	expectation	investigation	investigation
expression	expression	justification	justification
extension	extension	fédération	federation
génération	generation	globalisation	globalization / globalisation
identification	identification	illustration	illustration
imagination	imagination	immigration	immigration
imitation	imitation	information	information
innovation	innovation	inspiration	inspiration
installation	installation		

3.1.3 Correspondance -ique et -ic / -ical

Le suffixe adjectival français *-ique* correspond généralement au suffixe anglais *-ic* ou *-ical*. Étymologiquement, *-ique* provient du latin *-icus* (du grec *ikos*) et sert à former de nombreux adjectifs, en particulier dans le vocabulaire scientifique et technique (CNRTL, s.d.). En anglais, le suffixe *-ic* est issu du grec *-ikos* via le latin *-icus* et signifie également « relatif à, caractéristique de ». C'est la raison pour laquelle on retrouve un grand nombre de mots similaires entre le français et l'anglais, par exemple : *logique* / *logic*, *énergique* / *energetic*, *géographique* / *geographic*.

On observe trois grands cas de cette règle. Le premier est la correspondance directe entre le suffixe anglais *-ic* et le français *-ique* démontrée par quelques paires telles que *académique / acedemic*, *authentique / authentic*, *automatique / automatic*, etc. Le second est la correspondance par réduction de *-ical* en *-ique* : *technical / technique*, *political / politique*, etc. Le troisième, plus délicat, est celui des doublets anglais en *-ic / -ical* qui convergent vers une seule forme française, par exemple *historic / historical* → *historique*, *economic / economical* → *économique* selon le contexte. Dans ce troisième cas, la règle de transfert demande toujours une vérification contextuelle. Il faut mettre les élèves en garde contre des faux-amis partiels ou glissement d'usage. En français, le mot *sympathique* désigne le plus souvent quelqu'un de « gentil, agréable, aimable » alors que l'anglais *sympathetic* renvoie d'abord à l'idée de compassion ou de compréhension face à la souffrance. Cette proximité formelle trompe donc facilement le débutant. Un autre exemple est le mot *numérique*. Ce dernier correspond bien à *numeric / numerical* dans le domaine des nombres, mais le français d'aujourd'hui l'emploie fréquemment dans le champ technologique là où l'anglais préfère *digital*.

Pour un élève anglophone, la stratégie la plus efficace n'est donc pas « Je remplace *-ic* par *-ique*, mais plutôt j'identifie la base, je teste mentalement une hypothèse en *-ic* ou *-ical*, puis je vérifie si le sens convient au contexte, je confirme avec la syntaxe de la phrase ». Cette démarche est très proche de celle mise en avant par EuroComRom. On ne cherche pas d'abord une traduction mot à mot, on exploite des indices formels convergents pour construire un sens plausible et révisable (Polzin-Haumann et al., 2023).

Le tableau suivant est classé alphabétiquement par adjectif français afin de faciliter le repérage rapide. Il a été établi par consultation croisée des dictionnaires français et anglais, puis resserré sur des paires à forte fiabilité didactique.

Français	Anglais	Français	Anglais
académique	academic	logique	logical

alphabétique	alphabetic / alphabetical	mathématique	mathematical
analytique	analytic / analytical	mécanique	mechanical
anatomique	anatomical	mythique	mythic / mythical
apocalyptique	apocalyptic	numérique	numeric / numerical
archéologique	archaeological	pathétique	pathetic
artistique	artistic	pédagogique	pedagogic / pedagogical
astronomique	astronomical	photographique	photographic
atomique	atomic	physique	physical
authentique	authentic	poétique	poetic
automatique	automatic	politique	political
biblique	biblical	pratique	practical
biologique	biological	psychologique	psychological
catastrophique	catastrophic	scientifique	scientific
catholique	catholic	sympathique	sympathetic
chimique	chemical	technique	technical
classique	classic / classical	clinique	clinical
comique	comic / comical	cosmique	cosmic
critique	critical	cynique	cynical
démocratique	democratic	dialectique	dialectic / dialectical
diplomatique	diplomatic	dramatique	dramatic
électrique	electric / electrical	électronique	electronic
économique	economic / economical	énergique	energetic
épique	epic	érotique	erotic
ethnique	ethnic	fantastique	fantastic
géographique	geographic / geographical	géologique	geological

géométrique	geometric / geometrical	héroïque	heroic
hiérarchique	hierarchical	historique	historic / historical
iconique	iconic	identique	identical
idéologique	ideological	ironique	ironic

3.1.4 Correspondance -aire et -ary ou -ar

Les adjectifs et noms français en *-aire* correspondent souvent à des adjectifs et noms anglais en *-ary* ou parfois *-ar*. Dans l'histoire générale du lexique anglais, Philip Durkin consacre une partie entière aux emprunts provenant du français et du latin en moyen anglais, puis à leur développement après 1500 ; il montre aussi que l'anglais a intégré non seulement des mots isolés, mais également des modèles morphologiques et des affixes issus du latin et du français, devenus productifs dans la formation lexicale anglaise (Durkin, 2014). Cela explique que la correspondance *-aire* et *-ary* / *-ar* relève moins d'une « transformation » ponctuelle que d'un héritage lexical partagé, consolidé par des emprunts répétés et par la formation savante dans les deux langues. Cette correspondance vient du fait que la terminaison latine *-arius* s'est réalisée en français par *-aire* et en anglais par *-ary*. Ainsi, lorsqu'un mot anglais en *-ary* a un équivalent français, celui-ci se termine fréquemment par *-aire* et inversement.

Cependant, certaines variations orthographiques méritent d'être prises en compte. D'abord, le français *-aire* correspondent à l'anglais *-ary* dans des adjectifs relationnels très fréquents, souvent transparents pour un anglophone débutant, par exemple : *nécessaire* / *necessary* ; *ordinaire* / *ordinary* ; *volontaire* / *voluntary*. Le deuxième cas concerne les adjectifs savants où l'anglais préfère *-ar* qui est une variante phonétique utilisée surtout lorsque le radical se termine déjà par « l » ou « n » ou lorsque l'emprunt est plus ancien. Prenons des exemples : *lunaire* / *lunar*, *populaire* / *popular*, etc. L'élève doit être conscient que cette correspondance n'est pas absolue. Certains mots français en *-aire* n'ont pas de cognat en *-ary* ou *-ar* et d'autres se traduisent par des suffixes différents, par exemple *humanitaire* et

humanitarian. Toutefois, le fait de connaître la relation morphologique entre ces suffixes aide à deviner le sens et à mémoriser le vocabulaire.

Français	Anglais	Français	Anglais
militaire	military	commentaire	commentary
volontaire	voluntary	dictionnaire	dictionary
nécessaire	necessary	missionnaire	missionary
primaire	primary	visionnaire	visionary
secondaire	secondary	fonctionnaire	functionary
tertiaire	tertiary	budgétaire	budgetary
révolutionnaire	revolutionary	sanitaire	sanitary
légendaire	legendary	alimentaire	alimentary
extraordinaire	extraordinary	populaire	popular
ordinaire	ordinary	séminaire	seminar
contraire	contrary	monétaire	monetary

3.1.5 Correspondance -eux et -ous

Cette correspondance repose sur le fait que le français *-eux* remonte au latin *-ōsus* tandis que l'anglais *-ous* vient du moyen anglais, via l'anglo-français, également du latin *-ōsus*. Autrement dit, la similarité franco-anglaise relève souvent moins d'un « calque » moderne que d'une héritabilité romane partagée, ensuite réorganisée dans chaque langue. Le CNRTL rappelle en outre que les variantes françaises *-ieux*, *-ueux*, *-ineux*, *-uleux* s'expliquent historiquement par la combinaison de *-osus* avec différents types bases latines. En anglais, cette stratification se manifeste dans *-ious*, *-uious*, *-inous*, *-ulous*.

Synchroniquement, la terminaison *-eux* forme en français des adjectifs surtout à base nominale et exprime plusieurs valeurs sémantiques « qui est de la substance de X », « qui contient X », « plein de X », « qui a l'aspect ou la consistance de X », puis avec les bases abstraites, « qui a la qualité exprimée par la base » (CNRTL, s.d.). Cette dernière zone est précisément celle où la correspondance avec l'anglais *-ous* est la plus stable. En anglais, la définition lexicographique du suffixe *-ous* reste très

proche « « plein de / abondant en / possédant les qualités de ». La parenté sémantique est donc forte mais elle n'explique pas une interchangeabilité complète car les vocabulaires disponibles et les blocages lexicaux diffèrent d'une langue à l'autre. Voici une série d'adjectifs français se terminant par *-eux* et leurs correspondants anglais :

Français	Anglais	Français	Anglais
ambitieux	ambitious	merveilleux	marvelous / marvellous
anxieux	anxious	mystérieux	mysterious
capricieux	capricious	nerveux	nervous
courageux	courageous	nombreux	numerous
curieux	curious	odieux	odious
délicieux	delicious	périlleux	perilous
dangereux	dangerous	pieux	pious
désastreux	disastrous	précieux	precious
envieux	envious	prodigieux	prodigious
fabuleux	fabulous	religieux	religious
furieux	furious	rigoureux	rigorous
généreux	generous	scandaleux	scandalous
glorieux	glorious	sérieux	serious
gracieux	gracious	spacieux	spacious
harmonieux	harmonious	somptueux	sumptuous
impétueux	impetuous	tumultueux	tumultuous
laborieux	laborious	vicieux	vicious
luxueux	luxurious	vigoureux	vigorous
malicieux	malicious	vertueux	virtuous

3.1.6 Autres correspondances morphologiques

Outre les correspondances morphologiques présentées ci-dessus, nous avons également observé quelques autres correspondances qui, bien que minoritaires, peuvent aider les élèves dans l'intercompréhension.

Premièrement, dans la plupart des cas, un nom d'agent français en *-eur* correspond à un nom anglais en *-or* : *acteur / actor, directeur / director, créateur / creator, opérateur / operator, etc.* Deuxièmement, en français, un accent circonflexe sur une voyelle indique souvent la disparition d'un « s » dans l'histoire de la langue. L'anglais avait déjà emprunté de nombreux mots français avec le « s » et a donc conservé cette consonne. Nous trouvons ainsi *forest, feast, hospital* en anglais face à *forêt, fête, hôpital* en français.

Troisièmement, nous avons remarqué que de nombreux mots français commençant par « é » ou « e » suivi d'une consonne correspondent à des mots anglais débutant par « s » suivi de la même consonne. Cette correspondance résulte d'un phénomène historique et phonétique appelé « prothèse », c'est-à-dire l'ajout d'un son au début d'un mot pour faciliter la prononciation. Dans les langues romanes occidentales comme le français, l'ancien groupe latin « s + consonne » a subi une prothèse [e] et la consonne « s » initiale a souvent disparu. Cette évolution explique la transformation de « spiritus » en « esprit » ou « schola » en « école ». Ce phénomène permet de deviner le sens de quelques mots sans les avoir étudiés. En voyant un mot français commençant par « é / es + consonne », on peut essayer de le remplacer par « s » pour trouver un mot anglais familier. Par exemple *état – state, esprit – spirit, étudiant – student, étrange – strange, etc.*

Il existe encore plusieurs autres correspondances morphologiques très transparentes entre le français et l'anglais qui permettent de reconnaître rapidement le sens de nombreux mots français à partir de leur équivalent anglais.

- **Correspondance -ance / -ence et -ance / -ence** : Dans beaucoup de cas, la forme reste identique dans les deux langues :

Français	Anglais
importance	importance
différence	difference
distance	distance
influence	influence

patience	patience
présence	presence
résistance	resistance
violence	violence
existence	existence
assistance	assistance

- **Correspondance -isme et -ism** : Les noms d'idéologies, de doctrines ou de mouvements gardent souvent la même structure.

Français	Anglais
capitalisme	capitalism
communisme	communism
réalisme	realism
romantisme	romanticism
nationalisme	nationalism
socialisme	socialism
terrorisme	terrorism
féminisme	feminism
optimisme	optimism
pessimisme	pessimism

3.2 Structures de phrases de base

Les études montrent que le français suit principalement l'ordre syntaxique SVO (Sujet – Verbe – Objet) et que les relatives sujet et objet ont des ordres similaires à l'anglais. Dans le livre EuroComRom – The Seven Sieves, l'auteur présente une simple liste de structures phrastiques des langues romanes dont le français. Son objectif principal est de montrer une base syntaxique commune appelée « structures syntaxiques pan-romanes ». En comparant ces structures à celles de l'anglais, nous avons remarqué des ressemblances structurelles qui aident à reconnaître et à localiser dans une phrase le sujet, le verbe, les compléments, ainsi que les substantifs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les articles et les

pronoms. Nous avons proposé un tableau comparatif entre des schémas syntaxiques entre l'anglais et le français comme suit :

S : sujet

V : verbe

V (être) : Verbe « être »

ADJ : adjectif

COD : complément d'objet direct

COI : complément d'objet indirect

CP : complément prépositionnel

	Structure	Exemples français	Exemples anglais
S1	S + V (être) + N	Yvonne est étudiante.	Yvonne is a student.
S2	S + V (être) +ADJ	Yvonne est sympathique.	Yvonne is nice.
S3	S + V + COD	Yvonne aime la vie.	Yvonne loves life.
S4	S + V	Yvonne dort.	Yvonne sleeps.
S5	S + V + CP	Yvonne dort dans le bureau.	Yvonne sleeps in the office.
S6	S + V + COD + CP	Yvonne lit un livre dans le bureau.	Yvonne reads a book in the office.
S7	S + V + COI	Yvonne s'adresse à un collègue.	Yvonne talks to a colleague.
S8	S + V + COD + COI	Yvonne donne l'information à un collègue.	Yvonne gives the information to a colleague.
S9	S + V + COI + CP	Yvonne s'adresse à un collègue dans le bureau.	Yvonne talks to a colleague in the office.

Cette analyse comparative met en évidence une proximité syntaxique importante entre ces deux langues. Cela constitue un avantage considérable dans une perspective d'intercompréhension puisqu'elle permet à l'élève anglophone vrai

débutant en français de mobiliser ses connaissances de l'anglais pour identifier plus facilement les fonctions grammaticales dans la phrase française. La première observation générale porte sur l'ordre canonique des constituants. Dans la majorité des cas, les deux langues suivent le modèle SVO (Sujet – Verbe – Objet). Le sujet apparaît généralement en première position, suivi du verbe puis du complément éventuel. Cette proximité syntaxique permet à un élève anglophone qui ne comprend pas tous les mots d'une phrase française de déduire qui réalise l'action, quelle est l'action et sur quel élément porte cette action. Les principales difficultés concernent surtout l'absence d'article en français devant les professions et les accords éventuels au genre et en nombre.

3.3 Transferts morphosyntaxiques

3.3.1 Formation des adverbes

L'adverbe est une classe d'éléments invariables qui précise les circonstances (manière, temps, lieu, etc.) Dans la majorité des cas, les adverbes de manière française se forment à partir d'un adjectif qualificatif auquel on ajoute le suffixe *-ment*. Le dictionnaire Le Robert rappelle que la plupart des adverbes sont formés sur l'adjectif correspondant en lui ajoutant les suffixes *-ment*, *-amment* ou *-emment*. Pour les adjectifs qui ne se terminent pas par *-ant* ou *-ent*, on ajoute généralement *-ment* à la forme féminine ou épiciène de l'adjectif, par exemple *complète* / *complètement*, *secrète* / *secrètement*. Lorsque l'adjectif se termine par *-ai*, *-é*, *-i*, *-u*, le suffixe se fixe sur la forme masculine.

Du point de vue étymologique, le suffixe *-ment* provient du latin « *mente* » qui signifiait « *avec un esprit, de manière* » et servait à former des compléments de manière. On observe que plusieurs langues romanes comme l'espagnol, l'italien, le français utilisent un descendant de « *mente* » pour construire les adverbes de manière.

En anglais, la plupart des adverbes de manière se construisent en ajoutant le suffixe *-ly* à un adjectif. La régularité de ce suffixe en anglais est comparable à celle de *-ment* en français. Cette productivité facilite l'identification des adverbes. Pour un anglophone débutant en français, la ressemblance fonctionnelle entre *-ment* et *-ly* est

un outil d'analyse morphologique. Nous proposons aux élèves une procédure méthodique pour exploiter cette correspondance. Lorsqu'un élève rencontre un mot français se terminant par *-ment*, il peut suspecter qu'il s'agit d'un adverbe de manière. Il enlève alors le suffixe *-ment* pour trouver le radical adjectival et cherche si ce dernier ressemble à un adjectif anglais cognant. Si c'est le cas, il peut ajouter mentalement *-ly* pour vérifier l'analogie.

Cette démarche met à profit la conscience morphologique interlangues, car en identifiant des éléments dérivationnels communs, l'élève peut déduire la catégorie grammaticale ainsi que le sens approximatif du mot sans consulter immédiatement le dictionnaire.

3.3.2 Marquage du pluriel dans le système nominal

Dans les deux langues, la règle générale consiste à ajouter un « s » pour former le pluriel des noms. Ce point commun crée un pont graphique qui facilite la lecture et l'inférence du sens. Il convient toutefois de rappeler qu'en français, c'est souvent le déterminant qui signale le pluriel, en plus du marquage « s » car il existe de nombreux cas exceptionnels.

3.4 Préfixes et suffixes communs

Dans cette partie, nous voudrions construire un inventaire des principaux préfixes et suffixes d'origine latine ou grecque présents dans le français et l'anglais. Pour élaborer notre corpus d'affixes, nous avons consulté des tableaux pédagogiques et des lexiques spécialisés qui classent les préfixes et suffixes par sens. Nous avons retenu une quarantaine de préfixes et suffixes en privilégiant ceux qui apparaissent dans des mots transparents.

a. Liste des préfixes communs

Préfixe	Sens général	Exemple anglais	Exemple français
a-/an-	absence, négation	anarchy	anarchie
ab-/abs-	loin de, séparation	absent	absence

ad-/ac-/af-/ag- /al-	vers, rapprochement	adapt	adapter
amphi-	autour, double	amphitheatre	amphithéâtre
ana-	en remontant, en arrière	anachronism	anachronisme
anté-	avant	antepenultimate	antépénultième
anti-	contre, opposé	antibiotic	antibiotique
apo-	loin de, séparation	apogee	apogée
cata-	de haut en bas	catastrophe	catastrophe
circum-/circon-	autour	circumference	circonférence
con-/com-/col- /cor-/co-	avec, ensemble	coauthor	coéquipier
contra-/contre-	contre, opposition	counterexample	contre-exemple
dé-/dés-/dis-	séparation, contraire	disconnect	déconnecter
dia-	à travers	diameter	diamètre
dys-	difficulté, mauvais	dyslexia	dyslexie
e-/ex-/extra-	hors de, privé de	export	exporter
en-/em-	dans, à l'intérieur	embed	emprisonner
epi-	sur, à la surface	epidermis	épiderme
hyper-	au-dessus, excessif	hyperactive	hyperactif
hypo-	au-dessous	hypodermic	hypodermique
in-/im-/ir-/il- (négatif)	privation, absence	impossible	impossible
infra-	en dessous	infrastructure	infrastructure
inter-/entre-	entre	international	international
intra-/intro-	à l'intérieur	intravenous	intraveineux
juxta-	à côté de	juxtaposition	juxtaposition
meta-	au-delà, changement	metamorphosis	métamorphose

para-	le long de, à côté	parallel	parallèle
per-	à travers	permeate	perméable
peri-	autour	perimeter	périmètre
post-	après, derrière	postgraduate	postérieur
pré-/pro-	avant, en avant	preview	prévision
re-/ré-	de nouveau, en arrière	rewrite	réécrire
retro-	en arrière	retrograde	rétrograder
sub-/sous-/suc-	sous, en dessous	submerge	submerger
sur-/super- /supra-	au-dessus	superhuman	supranational
syn-/sym-	avec, ensemble	synchronize	synchroniser
trans-/tra-/tres-	au-delà, à travers	transport	transporter
ultra-/outre-	au-delà, excessif	ultrasonics	ultrason

b. Liste des suffixes communs

Suffixe	Sens général	Exemple anglais	Exemple français
-algie	douleur	neuralgia	névralgie
-archie	commandement, pouvoir	monarchy	monarchie
-cratie	pouvoir, gouvernement	democracy	démocratie
-gène	qui engendre, produit	pathogen	pathogène
-mètre	mesure	thermometer	thermomètre
-vore	qui se nourrit de	carnivore	carnivore
-pare	qui enfante	oviparous	ovipare
-fuge	qui fait fuir	vermifuge	vermifuge
-cide	qui tue	homicide	homicide / régicide
-tion / -ation	action ou résultat	communication	communication
-ment	action ou résultat	development	développement

-ence / -ance	état, résultat	influence	influence
-ité	qualité, état	reality	réalité
-isme	doctrine, système	capitalism	capitalisme
-logie / -logy	science, étude	biology	biologie
-nomie / -nomy	règle, loi, gestion	astronomy	astronomie
-pathie	état, passion, maladie	empathy	empathie
-pole	cité, ville	metropolis	métropole
-ture / -ature	action, résultat, état	overture	overture / ouverture

En conclusion, les règles de transfert linguistique jouent un rôle important dans le développement de l'intercompréhension entre l'anglais et le français. En s'appuyant sur les ressemblances morphologiques, syntaxiques, morphosyntaxiques, les élèves anglophones peuvent progressivement construire du sens sans connaissances préalables du français. La langue connue des élèves devient une ressource d'apprentissage plutôt qu'un obstacle. Grâce à l'observation de régularités telles que les suffixes, les préfixes, les familles de mots ou les transformations phonographiques, l'apprenant devient capable d'identifier plus rapidement le sens global d'un texte et d'accéder à un vocabulaire plus large.

De plus, ces règles ne visent pas seulement à mémoriser du vocabulaire, mais contribuent également au développement de la conscience métalinguistique. Les apprenants apprennent à comparer les langues, à observer leurs similitudes et leurs différences, puis à mobiliser ces observations dans de nouvelles situations de lecture ou de compréhension. Cette compétence analytique joue un rôle essentiel chez le public anglophone débutant en français, car elle réduit la charge cognitive liée à la découverte d'une nouvelle langue et rend l'apprentissage plus accessible.

CHAPITRE 4 : PROPOSITIONS DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES RENFORÇANT LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

4.1 Mise en œuvre des activités

4.1.1 Pré-test

Avant la mise en œuvre du parcours pédagogique, nous avons administré un pré-test visant à évaluer les capacités initiales de compréhension écrite des élèves face à un texte français inconnu. Ce pré-test occupait une place essentielle dans notre dispositif expérimental puisqu'il devait permettre d'observer les stratégies spontanément mobilisées par les étudiants avant tout enseignement explicite des règles de transfert entre l'anglais et le français. Il est également important de comprendre si des étudiants ont le courage de déduire, s'ils trouvent des régularités sans connaître l'intercompréhension.

Le pré-test a été conçu spécifiquement pour cette recherche à partir des principes théoriques de l'intercompréhension développés notamment dans les travaux d'EuroComRom et des « sept tamis ». Nous avons cherché à créer une situation de découverte linguistique proche des principes de l'intercompréhension réceptive. Les apprenants étaient ainsi placés face à un texte authentique en français sans préparation préalable et devaient mobiliser leurs capacités d'observation, d'inférence et de comparaison interlinguistique.

Le texte choisi pour le pré-test était un article authentique publié sur le site 20Minutes.fr portant sur une actualité internationale liée à Donald Trump, aux droits de douane américains et aux décisions de la Cour suprême des États-Unis. Plusieurs raisons ont motivé ce choix. Premièrement, le sujet relève de l'actualité internationale contemporaine, domaine auquel les apprenants sont régulièrement exposés à travers les médias, les réseaux sociaux et surtout les contenus anglophones. Nous avons considéré qu'un thème relativement familier réduirait la surcharge cognitive liée au contenu informationnel et permettrait aux étudiants de concentrer davantage leur attention sur les mécanismes de compréhension linguistique.

Deuxièmement, ce texte présente une forte densité de lexique international et de mots transparents entre l'anglais et le français : administration, stratégie, conférence, décision, radicale, commerciale, président, taxe mondiale, etc. Ces éléments correspondent directement au premier tamis d'EuroComRom consacré aux internationalismes ainsi qu'aux similarités lexicales d'origine gréco-latine exploitées dans l'intercompréhension. Troisièmement, plusieurs structures morphologiques présentes dans le texte permettent d'observer si les apprenants étaient capables d'identifier spontanément certains préfixes et suffixes communs aux deux langues.

Le texte comportait également des structures syntaxiques relativement accessibles pour des apprenants anglophones : phrases déclaratives simples, ordre Sujet-Verbe-Objet, présence de groupes nominaux facilement identifiables et nombreux éléments contextuels permettant l'inférence. Ce choix était important, car l'objectif n'était pas de mettre les étudiants en échec face à des structures complexes, mais d'observer les premières formes de transfert possibles entre leurs connaissances en anglais et un texte français authentique.

Afin de ne pas biaiser les résultats, aucune explication grammaticale préalable n'a été donnée avant le test. Nous avons simplement fourni aux apprenants une courte consigne introductive en anglais expliquant que le test ne constituait pas un examen de français, mais une activité destinée à observer ce qu'ils étaient capables de comprendre grâce à l'anglais et à leur raisonnement. Cette formulation visait à réduire l'anxiété des apprenants débutants et à favoriser une attitude plus exploratoire face au texte.

Le choix de rédiger les consignes et les questions en anglais répondait également à une logique méthodologique précise. Puisque l'objectif de la recherche était d'analyser les transferts entre l'anglais et le français, il était essentiel que les difficultés liées à la compréhension des consignes n'interfèrent pas avec les résultats. L'anglais constituait ici une langue d'appui permettant aux étudiants de comprendre exactement les tâches demandées. Ce choix méthodologique nous semblait d'autant

plus pertinent que les participants avaient tous suivi plusieurs années d'apprentissage de l'anglais avant leur entrée à l'université.

Le pré-test était structuré en plusieurs activités complémentaires, chacune visant à observer un aspect particulier des stratégies d'intercompréhension.

1. La première activité demandait aux apprenants de relever tous les mots qu'ils reconnaissaient immédiatement comme des mots internationaux. Cette tâche a pour objectif d'identifier la capacité des étudiants à mobiliser spontanément le lexique international comme porte d'entrée vers le sens global du texte. Elle permettait également d'observer quels types de mots étaient les plus facilement accessibles : noms propres, termes politiques, vocabulaire économique ou mots d'origine gréco-latine.

2. La deuxième activité était centrée sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre le français et l'anglais. Les apprenants devaient repérer des mots français présentant des similitudes graphiques ou morphologiques avec l'anglais puis proposer un équivalent anglais. Cette activité visait à observer plusieurs phénomènes : la reconnaissance des cognats, l'utilisation des préfixes et suffixes transparents, ainsi que les premières formes de raisonnement morphologique.

Nous avons volontairement demandé aux étudiants de ne pas utiliser de dictionnaire afin d'encourager les stratégies d'inférence plutôt que la traduction directe. Cette décision s'inscrit dans la logique même de l'intercompréhension, qui privilégie la mobilisation des connaissances linguistiques préexistantes et du contexte plutôt que l'apprentissage immédiat de formes isolées.

3. La troisième activité prenait la forme d'un questionnaire à choix multiples portant sur certains mots ou expressions du texte. Cette partie avait été conçue pour analyser plus finement les mécanismes de compréhension lexicale. Les distracteurs proposés incluaient volontairement des faux-amis ou des réponses morphologiquement

proches afin d'identifier les types d'erreurs commises par les apprenants. Ainsi, cette activité ne mesurait pas uniquement les réponses correctes, mais également les stratégies de raisonnement utilisées.

4. Enfin, la dernière partie du pré-test évaluait la compréhension globale du texte. Les étudiants devaient identifier le thème général de l'article, reconnaître les acteurs principaux, comprendre les relations de cause à effet et produire un bref résumé du contenu. Cette activité était particulièrement importante car elle permettait d'observer si les apprenants étaient capables de construire un sens global malgré une compréhension partielle du lexique.

L'ensemble du pré-test a été élaboré selon une progression allant du repérage lexical vers la compréhension globale. Cette organisation répond à l'un des principes fondamentaux de l'intercompréhension : la compréhension d'un texte ne repose pas sur la connaissance exhaustive de tous les mots, mais sur la capacité à identifier des indices pertinents permettant de reconstruire progressivement le sens général.

D'un point de vue méthodologique, le pré-test avait également pour fonction d'établir un point de comparaison avec le post-test administré à la fin de l'expérimentation. Les données recueillies lors de cette première évaluation ont ainsi servi de référence pour mesurer l'évolution des stratégies de lecture et l'efficacité du parcours pédagogique fondé sur les règles de transfert entre l'anglais et le français.

4.1.2 Séance n°1

La première séance a pour but d'introduire les apprenants à la notion d'intercompréhension et de les amener à découvrir, dès le début du parcours, qu'un texte français pouvait être partiellement compris malgré l'absence totale d'apprentissage préalable du français. Au début de la séance, nous avons écrit en très grand le mot « Intercompréhension » au centre du tableau. Avant de donner une définition, nous avons demandé aux élèves s'ils pouvaient en deviner le sens. Plusieurs apprenants ont rapidement proposé l'idée d'une « compréhension réciproque » ou d'une « compréhension mutuelle » en vietnamien. Lorsque nous leur

avons demandé comment ils étaient parvenus à cette hypothèse, les réponses ont fait apparaître très clairement le rôle de l'anglais : certains élèves ont expliqué que le mot ressemblait à « *intercomprehension* » en anglais, et que la différence la plus visible résidait dans la présence de l'accent aigu en français. Cette première activité a donc permis de faire émerger spontanément le principe central du parcours : les apprenants ne partaient pas de zéro face au français, car leurs connaissances en anglais pouvaient déjà servir de point d'appui.

À partir de cette observation, nous avons expliqué la notion d'intercompréhension en insistant sur son objectif principal : apprendre à comprendre une langue inconnue en s'appuyant sur des langues déjà connues, sans chercher immédiatement à parler ou à écrire cette langue. Nous avons précisé que, dans notre expérimentation, il ne s'agissait pas d'un cours traditionnel de français, mais d'un entraînement à la lecture et à la déduction. Cette orientation rejoint la logique d'EuroComRom, qui vise précisément à développer une compétence de compréhension réceptive grâce à l'exploitation systématique des éléments transférables entre les langues.

Nous avons ensuite présenté brièvement les sept tamis d'EuroCom. L'objectif n'était pas d'en donner une explication exhaustive dès la première séance, mais de fournir aux élèves une vision générale du parcours qu'ils allaient suivre. Nous avons donc expliqué que ces tamis correspondent à différents domaines dans lesquels des transferts peuvent être effectués : le lexique international, les correspondances phonologiques, les graphies, la syntaxe, la morphosyntaxe, ainsi que les préfixes et suffixes. Cette présentation rapide permettait de donner une cohérence d'ensemble aux séances suivantes. Dans EuroComRom, l'ordre des tamis est pensé pour aller « du plus facile au plus difficile », afin d'amener progressivement l'apprenant à prendre conscience des différents niveaux qui participent à la compréhension d'un texte.

La deuxième partie de la séance a été consacrée au premier travail pratique autour du vocabulaire international. Pour cette activité, nous avons choisi un court article de presse authentique extrait du journal en ligne *Le Parisien*. Le texte,

d'environ 230 mots, parle d'une cyberattaque ayant perturbé plusieurs grands aéroports européens, notamment ceux de Bruxelles, Berlin et Heathrow. Le sujet nous paraissait particulièrement adapté au profil des apprenants pour plusieurs raisons. D'une part, les thématiques liées au numérique, à la cybersécurité et aux transports internationaux sont très présentes dans les médias et les réseaux sociaux que les élèves consultent régulièrement, souvent en anglais. D'autre part, le texte contenait un nombre important de mots transparents ou semi-transparentes facilement identifiables par des apprenants ayant un bon niveau d'anglais : *cyberattaque, informatique, système, opérations, européens, procédures, impact, calendrier, perturbations, annulations*, etc. Le document permettait ainsi de montrer concrètement que, même face à un texte entièrement rédigé en français, une partie importante du lexique restait déjà accessible grâce aux connaissances préalables en anglais.

Nous avons demandé aux élèves de lire attentivement le texte et de repérer les mots internationaux qu'ils pouvaient comprendre ou rapprocher de l'anglais. Il est nécessaire de rappeler aux élèves que le lexique international regroupe des mots présents dans différentes langues avec une forme et un sens proche, souvent issus du latin ou du grec. Après la lecture individuelle, nous avons fait la mise en commun collective. Les élèves ont progressivement proposé une liste relativement importante de mots qu'ils estimaient comprendre grâce à l'anglais ou au contexte général du texte : *cyberattaque, aéroports, Bruxelles, Berlin, Heathrow, système, informatisé, Orly, Roissy, opérations, européens, automatisés, procédures, impact, important, calendrier*, etc.

Nous avons d'abord attiré leur attention sur la présence de nombreux noms propres et références internationales. Quelques élèves ont expliqué que la présence de nom d'aéroports ou de capitales européennes leur avait permis de comprendre rapidement que l'article concernait probablement les transports aériens internationaux. Nous avons ensuite analysé les mots transparents ou semi-transparentes présentant des ressemblances fortes avec l'anglais : *système/system*,

informatique/informatics, opérations/operations, procédures/procedures, impact/impact, important/important, automatisés/automated. Les élèves ont spontanément remarqué que certains mots appartenaient à un vocabulaire scientifique, technique ou administratif fréquemment rencontré dans les médias anglophones. Cette observation nous a permis d'introduire plus concrètement la notion de vocabulaire international, c'est-à-dire des mots circulant dans plusieurs langues avec une forme et un sens relativement proche.

Après cette première phase d'identification, nous avons demandé aux élèves de proposer les équivalents anglais des mots repérés. Cette activité avait pour objectif de rendre les mécanismes de transfert plus conscients et plus explicites. Les apprenants devaient non seulement reconnaître un mot, mais également justifier leur interprétation en établissant un lien avec l'anglais.

Nous avons ensuite demandé aux apprenants de proposer, au tableau, une phrase en anglais résumant selon eux le contenu principal de l'extrait. Nous voudrions vérifier si les apprenants étaient capables de passer d'une compréhension fragmentée du lexique à une compréhension globale du texte. Plusieurs réponses présentaient un niveau de compréhension déjà relativement précis. Nous avons noté quelques exemples remarquables

« A cyberattack caused problems in European airports. »

« European airports had technical problems after a cyberattack. »

ou d'autres réponses plus courtes avec les mots-clés telles que *« Cyberattack in European airports. »*

Nous avons également constaté que les élèves ne mobilisaient pas tous les mêmes stratégies. Certains s'appuyaient principalement sur le lexique transparent directement identifiable tandis que d'autres utilisaient davantage le contexte général pour compléter les informations manquantes. Après avoir donné des commentaires, nous avons formulé collectivement une conclusion plus complète sur le contenu du document. Nous avons expliqué en vietnamien et en anglais que l'article parlait d'une cyberattaque ayant touché les systèmes informatiques de plusieurs grands aéroports

européens. Cette attaque a provoqué des annulations de vols. Les élèves ont commencé à prendre conscience qu'ils étaient capables de comprendre généralement un texte français authentique sans traduction intégrale.

Pour terminer la séance, nous avons proposé une activité de réinvestissement sous la forme d'un exercice à réaliser sur Google Forms. L'objectif de cette dernière étape était de permettre aux apprenants de réutiliser de manière plus autonome les premières stratégies d'intercompréhension découvertes pendant le cours, sans l'accompagnement immédiat du professeur ni l'aide collective de la classe.

4.1.3 Séance n°2

La deuxième séance cherche à amener les apprenants à découvrir des régularités morphologiques plus systématiques. Au début de la séance, nous avons effectué un bref retour sur les activités réalisées lors du cours précédent. Les élèves ont expliqué qu'ils avaient réussi à comprendre le texte grâce aux mots presque identiques à l'anglais. Nous avons alors posé une question à la classe : « *Est-ce qu'un mot français doit forcément être identique à l'anglais pour être compris ?* ». À partir de cette question, nous avons commencé à introduire l'idée de correspondances morphologique et phonologiques. Nous avons expliqué que les ressemblances entre le français et l'anglais ne sont pas uniquement le résultat du hasard mais qu'elles sont expliquées par une histoire linguistique commune liée au latin aux emprunts français dans l'histoire de l'anglais.

Pour rendre cette idée plus concrète, nous avons écrits quelques paires de mots au tableau : *activité / activity, sécurité / security, information / information, tradition / tradition*. Nous avons demandé aux élèves d'observer les transformations visibles entre les deux langues et de proposer eux-mêmes des remarques. Très rapidement, certains ont identifié que plusieurs mots français en *-ité* correspondaient à des mots anglais en *-ity*. D'autres ont dit que les mots en *-tion* restaient pratiquement identiques dans les deux langues. À partir de ces premières remarques, nous avons introduit progressivement plusieurs règles morphologiques. Les élèves doivent observer et essayer de trouver des régularités avant que le professeur explique. Après chaque

règle, nous leur avons donné un exercice d'entraînement qui demande de trouver le mot anglais correspondant des mots français. Pendant la correction collective, nous avons accordé une attention particulière non seulement aux réponses produites mais surtout aux raisonnements suivis par les élèves. Lorsque certaines hypothèses étaient incorrectes, nous leur demandions quels indices les avaient conduits à cette interprétation.

À la fin de la séance, des apprenants exprimaient qu'ils pouvaient deviner certains mots français sans les avoir appris auparavant. Cette évolution nous est particulièrement significative car elle montre que les élèves commencent progressivement à construire une véritable autonomie dans l'identification du lexique français à partir de leurs connaissances de l'anglais.

4.1.4 Séance n°3

Dans cette troisième séance, nous avons attiré l'attention des apprenants sur l'organisation interne de la phrase. Après les deux premières séances consacrées principalement aux mots transparents, aux internationalismes et aux correspondances graphiques entre l'anglais et le français, il nous semble nécessaire d'amener les élèves à comprendre que l'intercompréhension ne repose pas uniquement sur la reconnaissance de vocabulaire isolé mais également sur la capacité à identifier des structures syntaxiques récurrentes. Des élèves, lors des activités précédentes, arrivaient déjà à reconnaître un nombre important de mots français, mais éprouvaient encore des difficultés à reconstruire le sens global d'une phrase complète. Nous avons donc consacré cette séance aux correspondances syntaxiques entre l'anglais et le français, en nous appuyant principalement sur les structures de base présentées dans EuroComRom, notamment l'ordre Sujet-Verbe-Objet ainsi que les structures comparatives. Les travaux de Grzega (2005) soulignent d'ailleurs que les ressemblances syntaxiques entre les langues romanes et l'anglais constituent un levier important pour le développement des compétences d'intercompréhension, en particulier dans les tamis liés aux structures syntaxiques et morphosyntaxiques.

Après la mise en route, durant laquelle nous avons rappelé les règles déjà étudiées pendant les séances précédentes, nous avons expliqué aux élèves que l'objectif du cours n'était pas d'apprendre la grammaire française de manière traditionnelle, mais plutôt d'observer comment les phrases françaises sont organisées et de comparer cette organisation avec celle de l'anglais. Nous avons insisté sur le fait que, même sans connaître tous les mots, il est souvent possible de comprendre une phrase lorsqu'on identifie le sujet, le verbe et les compléments.

Afin de rendre cette découverte plus concrète, nous avons projeté au tableau la première structure proposée dans EuroComRom :

« Yvonne est étudiante »

Cette phrase a volontairement été présentée sans traduction préalable. Nous avons d'abord demandé aux élèves d'observer les mots qu'ils reconnaissaient immédiatement grâce aux règles déjà étudiées. Ils ont identifié le mot « étudiante » comme proche du mot anglais « *student* ». Certains ont expliqué spontanément qu'ils avaient appliqué la règle travaillée dans la séance précédente, selon laquelle de nombreux mots français commençant par « *é* » ou « *es* » suivi d'une consonne correspondent à des mots anglais conservant « *s + consonne* », comme état/state ou esprit/spirit. Cette stratégie de transfert correspond précisément au principe des correspondances phonétiques décrit dans EuroComRom et repris par Grzega lorsqu'il explique l'évolution historique des groupes latins « *s + consonne* » vers les formes françaises en « *é / es* ».

Nous avons ensuite passé à l'exemple suivant. Au lieu de conserver l'exemple « sympathique » proposé dans le manuel, nous avons choisi d'utiliser des adjectifs plus transparents pour des élèves ayant déjà étudié l'anglais, notamment « intelligente ». Nous avons donc écrit au tableau : « Yvonne est intelligente ». Les élèves ont immédiatement reconnu le mot « intelligente » grâce à sa proximité avec l'anglais « intelligent ». Nous leur avons alors demandé de comparer les deux phrases : « Yvonne est étudiante » et « Yvonne est intelligente ». Cette mise en parallèle leur a permis d'observer qu'un seul élément changeait dans la structure : le complément nominal

devenait ici un adjectif. Plusieurs élèves ont remarqué que, malgré ce changement, l'organisation générale de la phrase restait identique. Grâce à cette activité, nous souhaitons que les règles émergent progressivement des comparaisons réalisées par les élèves eux-mêmes et non d'une explication grammaticale magistrale.

Dans un second temps, nous avons présenté des exemples plus complexes pour montrer que le schéma SVO peut être enrichi sans perdre sa logique de base. Nous avons ainsi travaillé sur « Yvonne dort dans le bureau ». Avant toute traduction, nous avons demandé aux élèves quels mots leur semblaient familiers. Le mot « bureau » a immédiatement été reconnu par plusieurs élèves, soit grâce au mot anglais « bureau », soit grâce à son usage fréquent dans d'autres contextes internationaux. Nous avons ensuite demandé aux élèves de comparer cette phrase avec « Yvonne dort ». La comparaison leur a permis de constater qu'un groupe supplémentaire avait été ajouté après le verbe. Nous avons alors attiré leur attention sur le groupe prépositionnel « dans le bureau » et sur sa fonction dans la phrase. Sans entrer dans une terminologie grammaticale trop technique, nous avons expliqué que ce groupe apporte une précision sur le lieu de l'action. Les élèves ont ensuite reformulé la phrase en anglais : « Yvonne sleeps in the office ». Cette activité vise à montrer que les deux langues organisent souvent les informations de manière comparable, même lorsque la phrase devient plus longue. Le même principe d'observation comparative a ensuite été appliqué à des structures plus complexes, notamment « Yvonne lit un livre dans le bureau » puis « Yvonne s'adresse à un collègue ».

Dans un troisième temps, nous avons travaillé sur les structures comparatives. Nous avons donné deux phrases proches des centres d'intérêt des élèves :

« La K-pop est plus populaire que la J-pop. »

« Les adolescents utilisent TikTok plus fréquemment que Facebook. »

Comme dans les activités précédentes, nous avons volontairement évité de donner immédiatement une explication grammaticale. Nous avons d'abord demandé aux élèves d'identifier les éléments qu'ils comprenaient déjà grâce aux différents tamis étudiés auparavant. Dans la première phrase, des apprenants ont montré qu'ils

ont reconnu les termes « K-pop » et « J-pop », qu'ils considéraient comme des références culturelles internationales déjà familières. Le mot « populaire » a également été identifié très rapidement grâce à sa proximité avec l'anglais « popular ». Quant au verbe « est », les élèves ont expliqué qu'ils l'avaient déjà rencontré dans les structures précédentes avec le verbe être et qu'il correspondait probablement à « is » en anglais. À partir de ces différents éléments, nous leur avons demandé de formuler une hypothèse sur le sens global de la phrase. La majorité des élèves a alors proposé que l'énoncé exprime une comparaison entre la popularité de la K-pop et celle de la J-pop.

Nous avons ensuite demandé aux apprenants d'écrire eux-mêmes la phrase équivalente en anglais. Plusieurs groupes ont proposé spontanément : « *K-pop is more popular than J-pop* ». À partir de cette traduction, nous avons attiré leur attention sur la structure comparative dans les deux langues. Les élèves ont progressivement observé que « *plus ... que* » fonctionne comme l'équivalent direct de « *more ... than* » en anglais. Nous avons appliqué le même principe pour exploiter des autres exemples.

Une fois les structures syntaxiques observées et comparées avec l'anglais, nous avons introduit un court tableau récapitulatif de quelques prépositions françaises fréquentes accompagnées de leurs équivalents anglais les plus courants.

Français	Anglais	Français	Anglais
à	to / at	dans	in
de	of / from	Entre... et....	Between...and...
avec	with	par	by / through
pour	for	avant	before
sans	without	après	after
sur	on	depuis	since

L'objectif de cette activité n'était pas de faire mémoriser une liste grammaticale de manière isolée, mais plutôt de fournir aux apprenants des points d'appui supplémentaires pour segmenter les phrases pendant la lecture. Nous avons insisté

sur le fait que, dans de nombreux textes français, les prépositions servent de repères visuels importants permettant de mieux organiser l'information et de comprendre les relations entre les groupes de mots.

4.1.5 Séance n°4

La quatrième séance concerne surtout les éléments morphosyntaxiques tels que la formation des adverbes, le marquage du pluriel, les articles définis et indéfinis. Nous avons commencé par la formation des adverbes en écrivant au tableau le mot « immédiatement », sans phrase ni contexte. Nous avons alors demandé aux élèves en vietnamien : « *À quel mot anglais ce mot vous fait-il penser ?* ». La quasi-totalité de la classe a proposé le mot anglais « *immediate* ». Cette première réaction montrait que les apprenants mobilisaient spontanément les correspondances morphologiques étudiées pendant les séances précédentes. Nous leur avons ensuite demandé si « *immédiatement* » et « *immediate* » avaient exactement la même fonction grammaticale.

Afin d'aider les apprenants, nous avons intégré ce mot dans une phrase complète construite avec un vocabulaire transparent et demandé aux élèves de faire une phrase anglaise correspondante : « *Les étudiants répondent immédiatement.* ». La majorité des réponses données par les étudiants étaient : « *The students respond immediately.* » ou « *Students respond immediately.* ». Une observation très intéressante que nous avons faite est que tous les élèves ont automatiquement transformé ce mot en « *immediately* » pour produire la phrase. Cette réponse semble illustrer clairement le fonctionnement des stratégies interlinguistiques mobilisées par les apprenants. En réalité, les élèves ne se contentent plus de reconnaître des ressemblances lexicales entre les deux langues. Ils commencent également à mobiliser leurs connaissances grammaticales de l'anglais pour reconstruire une phrase cohérente. Plusieurs apprenants ont d'ailleurs expliqué que, dans leur raisonnement, le mot placé après le verbe « *respond* » devait nécessairement être un adverbe et non un adjectif. Autrement dit, ils s'appuyent déjà inconsciemment sur leurs connaissances syntaxiques de l'anglais pour corriger eux-mêmes leur première

hypothèse lexicale. Nous avons précisé que dans les deux langues, l’adverbe apparaît après le verbe afin de préciser la manière dont l’action est réalisée.

En ce qui concerne la formation des adverbes, nous avons demandé aux élèves d’observer les transformations entre adjectifs et adverbes à travers le tableau suivant.

Adj en français	Adv en français	Adj en anglais	Adv en anglais
général	généralement	general	generally
exact	exactement	exact	exactly
normal	normalement	normal	normally
différent	différemment	different	differently
immédiat	immédiatement	immediate	immediately

Après la phase d’observation et de comparaison, nous avons synthétisé collectivement les remarques formulées par les élèves. À partir du tableau construit au tableau, nous avons expliqué que le suffixe français « -ment » correspond très souvent au suffixe anglais « -ly » et que ces deux suffixes servent généralement à former des adverbes à partir d’adjectifs.

Nous avons poursuivi la séance avec une introduction aux articles en français. Nous avons expliqué aux élèves que, comme en anglais, le français possède également des articles définis « *le/la/les* » et indéfinis « *un/une/des* ». Les articles comme « *le, la, un, une* » accompagnent un nombre singulier tandis que *les* et *des* sont utilisés devant un nom pluriel. Nous n’insistons pas sur le genre du nom car il n’existe pas en anglais. En revanche, nous nous sommes plutôt concentrées sur le fait que, dans les deux langues, le pluriel est fréquemment marqué à l’écrit par l’ajout de « s ».

4.1.6 Séance n°5

Dans cette cinquième séance, nous voudrions développer des stratégies de lecture intercompréhensive chez les élèves en travaillant sur les préfixes et suffixes transparents entre l’anglais et le français. Cette démarche s’inscrit dans le « Seventh Sieve » d’EuroCom, selon lequel la reconnaissance de quelques éléments

morphologiques récurrents permet déjà de décoder un grand nombre de mots complexes.

Nous avons demandé aux élèves d'analyser le mot « *post-universitaire* » en portant une attention particulière aux éléments morphologiques qui le composent, notamment le préfixe et la racine du mot. Des élèves ont identifié le préfixe « post- » qui est déjà connu en anglais et signifie généralement « après ». Concernant « *universitaire* », plusieurs élèves l'ont rapproché de « *university* ». À partir de ces deux éléments, les apprenants ont progressivement formulé l'hypothèse que « post-universitaire » désigne quelque chose qui se situe « après l'université » ou « après les études universitaires ». Lorsque nous leur avons demandé s'il existait un mot équivalent en anglais, plusieurs groupes ont proposé le terme « postgraduate ». L'objectif de cette activité est de découper les mots complexes en plusieurs unités significatives afin de reconstruire le sens global. Lors de la lecture d'un texte en langue inconnu, il n'est pas toujours nécessaire de comprendre chaque mot de manière parfaite. En revanche, être capable d'identifier certains éléments récurrents à l'intérieur des mots permet souvent de reconstruire une partie importante du sens général. Afin de systématiser les exemples pendant la séance, nous avons ensuite construit avec les élèves un tableau récapitulatif de quelques préfixes et suffixes fréquents et relativement transparents entre le français et l'anglais.

Ensuite, nous avons effectué un exercice en ligne sur la plateforme Kahoot qui compose de 10 questions à choix multiples invitant les élèves à analyser la structure interne des mots afin d'en déduire le sens global ou la catégorie grammaticale. Par exemple :

Question 1. Which French word means “build something again”? Choose the verb.

- A. construire*
- B. reconstruction*
- C. reconstruire*
- D. constructeur*

Chaque question apparaissait individuellement sur l'écran projeté en classe pendant 30 secondes tandis que les élèves répondaient en temps réel à l'aide de leur téléphone portable. Après chaque réponse, Kahoot affiche automatiquement la répartition des choix de la classe. Cette activité permet d'observer si les élèves utilisaient réellement les stratégies de décodage morphologique étudiées pendant la séance. Plusieurs apprenants expliquaient par exemple qu'ils ne connaissaient pas certains mots proposés, mais qu'ils avaient réussi à éliminer plusieurs réponses grâce aux préfixes ou suffixes identifiés.

À la fin de la séance, nous avons également abordé la question des faux-amis entre le français et l'anglais. Après plusieurs séances consacrées aux mots transparents, aux correspondances morphologiques et aux stratégies de décodage lexical, cette étape occupe une place particulière dans le parcours. Depuis le début de l'expérimentation, les élèves ont progressivement appris à faire confiance aux ressemblances entre les deux langues afin d'accéder rapidement au sens des textes français. Il nous semble donc important d'introduire également l'idée que certaines ressemblances peuvent parfois conduire à des interprétations erronées. Toutefois, notre objectif n'était pas de remettre en cause les stratégies de transfert développées auparavant, mais plutôt d'amener les apprenants à adopter une lecture plus critique et plus attentive au contexte.

Nous avons donné le mot « *actuellement* » et demandé un mot équivalent en anglais. 100 % des élèves ont répondu « *actually* ». Nous avons alors expliqué que « *actuellement* » constitue un exemple typique de faux-ami entre le français et l'anglais. Même si les deux mots se ressemblent fortement, leur signification réelle est différente. Ce mot correspond « *currently* » en anglais. Nous avons ensuite commenté collectivement plusieurs exemples afin de montrer pourquoi ces mots peuvent facilement provoquer le malentendu chez l'apprenant.

4.1.7 Post-test

Le post-test vise à mesurer le changement des compétences d'intercompréhension des apprenants après la mise en œuvre du parcours

linguistique. Nous voudrions comparer les performances des élèves avec celles observées lors du pré-test. Dans une logique de cohérence méthodologique, la structure générale de l'épreuve a été conservée afin de permettre une comparaison fiable des résultats.

Nous avons choisi un article de presse publié sur Euronews et consacré aux principales missions spatiales prévues pour l'année 2026. Ce document contient un grand nombre de mots transparents et de cognats franco-anglais, ce qui le rend particulièrement adapté à une activité d'intercompréhension.

Le post-test se compose de trois activités. La première demandait aux élèves de relever tous les mots qu'ils pouvaient comprendre immédiatement grâce à leur caractère international ou à leur proximité avec l'anglais. La deuxième portait sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre le français et l'anglais. Les élèves devaient identifier des mots français similaires à l'anglais puis proposer leur équivalents anglais. La troisième activité consistait en une série de questions à choix multiples sur la compréhension globale et détaillée du texte. Une dernière question demandait aux participants de résumer en anglais les idées principales du texte en quelques phrases. Cette activité a pour l'objectif d'évaluer la capacité à identifier et reformuler les informations essentielles du document sans recourir à la traduction mot à mot.

4.2 Résultats des tests

Avant d'entrer dans une description détaillée des résultats du pré-test et du post-test, nous présentons d'abord une vue d'ensemble des performances obtenues par les apprenants à travers le tableau ci-dessous.

	Pré-test	Post-test	Différence
	M(ET)	M(ET)	M(ET)
QCM (10 pts)	7,48 (1,43)	8,48 (1,04)	1,00 (1,08)
Résumé (10 pts)	3,76 (1,65)	4,93 (0,94)	1,17 (1,60)

En général, les deux activités montrent une progression positive entre le pré-test et le post-test. Concernant le QCM, la moyenne passe de 7,48/10 au pré-test à

8,48/10 au post-test, soit une progression moyenne de 1 point. Cette augmentation montre une amélioration des capacités de compréhension immédiate et de déduction lexicale des apprenants après le parcours pédagogique. L'écart-type diminue également légèrement, passant de 1,43 à 1,04.

Pour l'exercice du résumé, la moyenne augmente de 3,76/10 à 4,94/10. Même si les scores restent plus faibles que ceux du QCM, cette augmentation apparaît particulièrement importante car le résumé mobilise des compétences plus complexes. Nous remarquons que les élèves ne rencontrent pas de grandes difficultés lorsqu'ils doivent retrouver des informations dans un texte français avec des propositions de réponse. À l'inverse, l'exercice de résumé est plus difficile pour les apprenants. Ils doivent comprendre le texte de manière plus autonome, identifier les idées principales et les reformuler eux-mêmes.

4.2.1 Résultats du pré-test

Les résultats montrent une moyenne générale de 11,24/20. Les notes varient entre 7 et 16 points. La majorité des élèves obtient des résultats situés entre 9 et 13 points, ce qui indique un niveau de compréhension globalement intermédiaire.

La partie QCM a reçu les meilleurs résultats du pré-test avec une note minimale de 5/10 et une note maximale de 10/10. Plus précisément, 7 élèves sur 29, soit près d'un quart du groupe, ont atteint au moins 9/10 dès le pré-test. Par ailleurs, 6 élèves ont eu la note 8/10 et 7 élèves, 7/10. Par contre, les résultats de l'exercice de résumé sont nettement plus faibles. Aucun élève n'a dépassé 6/10. Six élèves ont obtenu 6/10, trois élèves 5/10, huit élèves 4/10 et six élèves 3/10. Le reste du groupe a eu une note inférieure ou égale à 2/10. Parmi eux, un élève n'a pas terminé son résumé alors que trois élèves ont laissé cette partie vide par manque de temps, ce qui explique leur note de 0/10.

4.2.2 Discussion des résultats du pré-test

En observant les résultats du pré-test, nous pouvons constater que les élèves arrivent déjà à comprendre une partie importante du texte français, même sans avoir appris cette langue auparavant. Les résultats du QCM montrent notamment que

plusieurs apprenants réussissent à accéder au sens général du document grâce à des stratégies de déduction. De plus, le fait que sept élèves obtiennent au moins 9 points sur 10 au QCM suggère que certains mobilisent efficacement leurs connaissances en anglais pour comprendre le français. Le format des questions à choix multiples facilite également la compréhension. Les propositions de réponses servent d'indices et permettent aux élèves de vérifier leurs hypothèses. Ils peuvent comparer les réponses, éliminer des propositions incohérentes et utiliser le contexte générale du texte pour déduire le sens.

Les copies des élèves confirment d'ailleurs cette capacité spontanée de déduction. Plusieurs apprenants ont noté sur leur fiche des mots équivalents en anglais qu'ils avaient identifiés.

Français	Anglais proposé par les élèves
stratégie	strategy
commerciale	commercial
administration	administration
décision	decision
conférence	conference
président	president
opposés	opposed
service	service
nation	nation
réponse	response
juges	judges
taxe	tax
réaction	Reaction
Républicains	Republicans
membres	members

Nous pouvons constater que les élèves repèrent facilement les mots appartenant au vocabulaire politique ou international comme *administration*,

président, nation, organisation ou conférence. Cela s'explique par le fait que ces mots existent déjà dans leur environnement scolaire et médiatique en anglais.

Nous avons également relevé un autre cas particulièrement intéressant dans une perspective d'intercompréhension. Plusieurs élèves ont par exemple noté les correspondances « *immédiatement / immediate* ». Ces réponses montrent que les élèves identifient correctement la proximité sémantique du mot même lorsqu'ils ne proposent pas une équivalence totalement exacte sur le plan grammatical. Ces exemples sont remarquables car ils apparaissent dès le pré-test avant toute explication sur les règles de transfert linguistique.

Ensuite, les productions écrites du pré-test nous permettent d'observer plus précisément la manière dont les élèves essaient de comprendre un texte français. Contrairement au QCM, cette activité demande une compréhension plus autonome. Les apprenants doivent sélectionner les informations importantes, reconstruire le sens global et reformuler les idées avec leurs propres mots.

En synthèse, les copies indiquent que plusieurs élèves ont déjà identifié les idées principales du texte. Cependant, leur compréhension reste souvent partielle. Quelques résumés restent simplifiés et incomplets avec l'absence de plusieurs informations importantes. Les relations logiques entre les idées sont assez limitées.

« *The Supreme Court judged something American illegal. Trump got mad and attacked the judges and imposed a 10% global tax.* »

« *The Supreme Court reject the increase tax request by Trump. Trump criticized the judge call them idiot.* »

« *The Supreme Court rejected Trump's taxes. Trump attacked the judges and announced a global tax.* »

4.2.3 Résultats du post-test

Les résultats du post-test confirment une amélioration globale des performances des élèves après le parcours linguistique. Les résultats sont plus homogènes et les faibles notes deviennent beaucoup moins nombreux qu'au pré-test.

Dans l'exercice de QCM, aucun élève n'obtient moins de 6/10. Un élève a eu 6/10, quatre élèves ont obtenu 7/10, neuf élèves ont gagné le point 8 et dix élèves ont atteint 9 points. Les cinq derniers ont obtenu la note maximale de 10/10.

Les résultats du résumé progressent également. Aucun élève ne laisse cette partie vide dans le post-test. Les notes se distribuent de manière plus équilibrée : deux élèves ont obtenu 3/10, sept ont atteint 4/10, alors que la majorité, soit douze élèves a eu la moyenne avec 5/10. Il y a sept élèves qui ont gagné 6 points et un seul, 7 points.

Bien que les notes du résumé restent plus faibles que ceux du QCM, les productions montrent une meilleure compréhension globale du texte. Les résumés deviennent généralement plus complets et plus structurés.

4.2.4 Discussion des résultats du post-test

Après avoir analysé les résultats du post-test, nous remarquons que les moyennes augmentent dans les deux activités. Les écarts-types diminuent également, ce qui montre une réduction des écarts entre les élèves les plus faibles et les plus forts.

En ce qui concerne l'exercice de QCM, les résultats sont particulièrement élevés. Quinze élèves sur vingt-neuf, soit près de 52% du groupe, obtiennent au moins 9/10. Ces résultats affirment que les apprenants arrivent à comprendre plus facilement le contenu global et détaillé du texte français. Les élèves semblent utiliser de manière plus efficace les stratégies de déduction travaillées pendant les séances.

Pour l'exercice de résumé, la plupart des productions écrites s'avèrent plus exhaustives. Certaines copies montrent une compréhension relativement détaillée de l'article.

« The passage discusses space exploration. Several important missions are planned, including new trips to the Moon and Mercury. Astronauts will orbit the Moon for the first time since the Apollo missions to test the Orion spacecraft for

future human landings. China also plans to send astronauts to unexplored areas of the Moon. In addition, the European Space Agency will launch missions to study asteroid defense, Earth's magnetic field, and Mercury. »

« In 2026, astronauts will orbit the Moon in the Orion vessel for the first time since the Apollo missions, while China searches for signs of life in dark lunar zones. Meanwhile, the ESA will launch missions to defend against asteroids, study Earth's magnetic field, and orbit Mercury. »

« The text talks about future space missions in 2026. Astronauts will travel around the Moon again with the Orion spacecraft. China also wants to explore dark areas of the Moon and the ESA plans missions about asteroids and Mercury. »

« The text explains that 2026 will be important for space exploration. Astronauts will travel around the Moon. China wants to explore unknown lunar zones. The European Space Agency will organize missions about asteroid defense, the magnetic field and Mercury. »

Nous pouvons observer que les élèves utilisent désormais des stratégies de déduction plus variées et plus conscientes. La première observable est le repérage des mots internationaux qui jouent un rôle important dans la compréhension du thème général du texte comme *missions, astronauts, orbit, Apollo, Orion, Mercury, magnetic field* ou *asteroids*. Ensuite, nous pouvons constater que l'élève mobilise certaines règles de transfert linguistique comme dans le résumé :

« [...] the ESA will launch missions to defend against asteroids, study Earth's magnetic field, and orbit Mercury. »

Le verbe *défendre* est reformulé par *defend* tandis que *étudier* devient *study*. En outre, les élèves peuvent utiliser le contexte global et leurs connaissances déjà acquises en anglais pour comprendre certaines expressions plus complexes. Dans plusieurs résumés, les apprenants reformulent l'idée de « *zone les plus obscures de la Lune* »

par « *dark areas of the Moon* » ou « *unknown lunar zones* ». Cela montre qu'ils ne s'appuient plus uniquement sur la proximité lexicale mais aussi sur le contexte thématique du texte. Le mot anglais *obscure* existe bien. Le fait que les élèves choisissent des termes plus fréquents comme *dark* ou *unknown* montre qu'ils ont compris le sens réel de l'expression dans le contexte et cherchent à le reformuler dans un anglais plus naturel et plus accessible pour eux.

En conclusion, l'analyse des résultats du pré-test et post-test met en évidence une évolution positive des compétences d'intercompréhension des élèves après le parcours. Ces résultats donc confirme que l'anglais peut effectivement fonctionner comme langue passerelle vers le français et que le parcours pédagogique proposé a contribué à développer des stratégies de déduction plus efficaces chez les apprenants.

4.2.5 Limites de l'expérience

La première limite de cette expérimentation concerne sa durée. Le parcours n'a été mise en œuvre que sur une période de deux semaines à travers cinq séances de quarante-cinq minutes. Cette limite temporelle ne nous permet pas d'observer le plein potentiel d'une méthode d'intercompréhension.

La deuxième est le nombre restreint de participants. L'expérimentation a été menée auprès d'une seule classe composée de vingt-neuf élèves spécialisés en anglais. Bien que ce public corresponde précisément aux objectifs de notre étude, cette taille d'échantillon reste limitée pour généraliser les résultats à l'ensemble des apprenants vietnamiens de français langue étrangère.

CONCLUSION

Ce mémoire a pour l'objectif d'étudier dans quelle mesure un parcours pédagogique fondé sur l'intercompréhension entre l'anglais et le français pouvait aider des apprenants vietnamiens débutants en français à développer leur compréhension écrite. À travers cette recherche, nous avons cherché à démontrer que les connaissances acquises dans une langue étrangère déjà maîtrisée peuvent constituer des ressources utiles pour accéder au sens dans une nouvelle langue.

Cependant, cette étude nous a également amenée à prendre conscience du fait que l'intercompréhension ne constitue pas une solution immédiate ou automatique. Elle demande un accompagnement pédagogique progressif ainsi qu'un temps d'entraînement suffisant pour permettre aux apprenants de développer de véritables stratégies de lecture. En raison de sa durée relativement courte, ce dispositif ne permet pas d'observer les effets de l'intercompréhension sur le long terme. La progression constatée dans le post-test montre surtout une première familiarisation avec les mécanismes de transfert linguistique entre l'anglais et le français. Par contre, cette recherche ne permet pas encore de démontrer si ces stratégies peuvent devenir durables, automatiques ou transférables à des textes plus complexes après plusieurs mois d'apprentissage. Une expérimentation plus longue aurait probablement permis aux apprenants de développer davantage leur autonomie face aux textes français et de consolider progressivement leurs réflexes de déduction et d'inférence.

En outre, cette expérience met en évidence plusieurs perspectives intéressantes pour l'enseignement du français langue étrangère au Vietnam. Dans un contexte où les apprenants possèdent déjà plusieurs années d'apprentissage de l'anglais, l'intercompréhension permet de valoriser les connaissances linguistiques déjà présentes au lieu de considérer le français comme une langue totalement nouvelle. Cette approche peut également contribuer à réduire le sentiment de difficulté souvent associé aux premiers contacts avec des textes français et à développer davantage la confiance des apprenants face à la lecture.

En tant qu'enseignante de français dans un lycée à option, cette recherche nous conduit également à réfléchir aux possibilités concrètes d'intégrer davantage l'intercompréhension dans les parcours d'apprentissage des langues étrangères au Vietnam. Cette approche pourrait être particulièrement intéressante pour les élèves qui, après le lycée, souhaitent commencer l'apprentissage du français à l'université ou doivent choisir une deuxième langue étrangère dans leur parcours académique. Grâce à une sensibilisation préalable à l'intercompréhension, ces apprenants pourraient aborder le français avec moins d'appréhension et avec des stratégies de compréhension déjà partiellement développées. Nous sommes consciente que cette expérimentation reste limitée, mais nous espérons qu'elle pourra contribuer aux réflexions actuelles sur la place de l'intercompréhension dans l'enseignement scolaire et dans une perspective didactique plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- Aurstad, B. (2004). Des langues semblables, simplement différentes : Enseigner le norvégien en Suède. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136(4), 477-485.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. La Nuova Italia Editrice.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*.
- Braun, P., Schaeder, B., & Vollmert, J. (Éds.). (1990). *Internationalismen : Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (Reihe Germanistische Linguistik 102). Niemeyer.
- Bulley, M. (2021). English spelling : Where do -tion and -sion come from ? *English Today*, 37(4), 197-204.
- Buisson, F. (dir.). (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Vol. 1). Hachette.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Chevillet, F. (1994). *Histoire de la langue anglaise*. Presses Universitaires de France.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre européen commun de référence*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (version révisée). Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Crépin, A. (1994). *Deux mille ans de langue anglaise*. Nathan.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet : un itinéraire de recherche. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, 23-29.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (4e éd.). De Boeck Supérieur.

- Dufour, M. (2018). Intercomprehension : A reflexive methodology in language education. *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 71-84.
- Durkin, P. (2014). *Borrowed words : A history of loanwords in English*. Oxford University Press.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.
- Grzega, J. (2005). The role of English in learning and teaching European intercomprehension skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2, 1-18.
- Hancil, S. (2013). *Histoire de la langue anglaise*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Hemming, E., Klein, H. G., & Reissner, C. (2011). *English – The bridge to the Romance languages* (Editiones EuroCom 33). Shaker Verlag.
- Klein, H. G. (2004). L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Études de linguistique appliquée*, 136, 403-418.
- Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.
- Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* (3. Aufl.). Shaker Verlag.
- Larousse. (1987). *Petit Larousse illustré 1988*. Larousse.
- McCann, W. J., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2002). *EuroComRom – The seven sieves : How to read all the Romance languages right away*. Shaker Verlag.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker Verlag.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (Éds.). (2001). *Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Protat Frères.

Sylvester, L., Parkin, H., & Ingham, R. (2021). Patterns of borrowing, obsolescence and polysemy in the technical vocabulary of Middle English. Dans L. Vezzosi (Éd.), *Current issues in medieval English language studies* (pp. 143-149). Peter Lang.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial