



**HAL**  
open science

## Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe - Quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ?

Dominique Macaire, Eva Buchi, Francis Carton, Jean-Paul Chauveau, Yan Greub, Capucine Herbert, Marie France Cagnin-Richard, Vanessa Carpentier

### ► To cite this version:

Dominique Macaire, Eva Buchi, Francis Carton, Jean-Paul Chauveau, Yan Greub, et al.. Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe - Quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ?. XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes, 2013, Nancy, France. hal-00944786

**HAL Id: hal-00944786**

**<https://hal.science/hal-00944786>**

Submitted on 24 Mar 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication faite au colloque CILPR 2013, puis envoyée pour publication  
Version provisoire

## **Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe – Quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ?**

### **Auteurs**

Dominique Macaire, Eva Buchi, Francis Carton, Jean-Paul Chauveau, Yan Greub, Capucine Herbert (laboratoire ATILF/ CNRS & Université de Lorraine)

*Avec la contribution de Marie France Cagnin-Richard et de Vanessa Carpentier*

### **Mots-clés**

Approche DÉRom ; reconstruction étymologique ; Français langue maternelle ; langues romanes ; plurilinguisme

### **1. Un nouveau paradigme en étymologie romane**

Depuis la controverse mémorable entre Antoine Thomas et Hugo Schuchardt sur la place respective de la phonétique et de la sémantique en étymologie de la fin du XIXe et du début du XXe siècle, la communauté des étymologistes romanistes n'a plus guère été agitée par des débats méthodologiques, un certain consensus s'étant peu à peu installé. Parmi les trois classes étymologiques – lexique héréditaire (transmis oralement de génération en génération depuis la protolangue), transferts lexicaux (emprunts et calques) et créations internes (dérivés, composés etc.) –, c'est probablement l'approche de la première qui a le moins été renouvelée, puisque le principal recentrage opéré au courant du XXe siècle, à savoir celui menant d'une « étymologie-origine » à une « étymologie-histoire » (Baldinger, 1959), n'a pratiquement bénéficié, dans les faits, qu'à l'étude des transferts lexicaux et des créations internes.

Le consensus reposait entre autres sur un postulat de base tacitement admis par les praticiens de l'étymologie romane au moins des deux dernières générations, à savoir qu'en raison de l'abondance des témoignages écrits du latin, les étymons du lexique héréditaire roman, à la différence de ceux du lexique héréditaire des autres familles linguistiques du monde, n'avaient pas besoin d'être reconstruits à travers les opérations contraintes de la grammaire comparée, mais pouvaient être prélevés – éventuellement moyennant quelques modifications *ad hoc* (« fiddled with » classical Latin, Buchi, 2010 : 2) – dans les dictionnaires latins (« méthode de la pioche », Chambon 2010 : 65). Par cette option, l'étymologie romane se mettait délibérément en dehors des canons de l'étymologie générale (cf. Buchi, à paraître : 14-15 pour cette notion) : là où les germanistes retiennent des étymons du type de proto-germanique \*fall-a- (Kluge, 2002 s.v. fallen), les slavistes, des étymons comme proto-slave \*pàdati (Derksen, 2008 s.v.), les austronésianistes, des étymons du genre de proto-malayo-polynésien \*haŋin (Ros, Pawley & Osmond 2003 : 2 : 126), où l'astérisque marque à chaque fois le fait que les étymons ont été reconstruits selon la méthode comparative, les étymons des romanistes, du type february ('février'), hērba ('herbe [deux sens]') ou vīnāceus ([adj.] 'relatif au vin' ; tous REW3), proviennent des dictionnaires latins<sup>1</sup>.

Depuis le lancement du *Dictionnaire Étymologique Roman* (DÉRom) en 2008, il n'y a plus de consensus sur l'évidence de la nécessité d'une splendide isolation méthodologique tel que ce consensus unissait auparavant les étymologistes romanistes. En effet, prenant à leur compte les conclusions de deux publications programmatiques de Jean-Pierre Chambon (2007 ; 2010), les adeptes du « mouvement DÉRom » abandonnent la méthode qui avait cours jusque

---

<sup>1</sup> À titre de curiosité, on pourrait établir un parallèle avec l'étymologie des langues créoles, qui partage cette approche méthodologique avec l'étymologie romane traditionnelle. Il serait intéressant d'en creuser les raisons socioculturelles.

là en étymologie romane au profit de ce qui fait figure de paradigme très généralement accepté pour les études étymologiques des autres familles de langues, à savoir la grammaire comparée-reconstruction. Cette réorientation traduit donc une tentative de réintégration de l'étymologie romane dans le giron de la linguistique générale (cf. Buchi, 2013).

Cette nouvelle approche de l'étymologie romane amène à remplacer les étymons *februarius*, *hērba* et *vīnāceus* du REW3 par \*/*φe'βrari-u/* s.m. 'mois qui suit janvier et qui précède mars' (Celac 2009-2012 in DÉRom s.v.), \*/*erb-a/* ~ \*/*erβ-a/* s.f. '[ensemble des] plante[s] à tige non ligneuse qui forme[nt] le gazon des prés et des pâturages' (Reinhardt 2010-2013 in DÉRom s.v.) et \*/*βi'n-aki-a/* s.f. 'produit du pressurage du raisin' (Delorme 2010-2012 in DÉRom s.v.). Comme l'illustrent ces trois exemples, les étymons du DÉRom se distinguent de ceux classiquement mis en exergue par l'étymographie romane sur le plan du signifiant (\*/*φe'βrari-u/* ne contient pas de phonème correspondant au graphème <u->, \*/*erb-a/* ~ \*/*erβ-a/* met en avant une variation phonématique), sur celui du signifié (de 'relatif au vin', on passe à 'produit du pressurage du raisin') et sur celui de la catégorie grammaticale (*vīnāceus* est un adjectif, tandis que \*/*βi'n-aki-a/* est un nom féminin). La nouvelle méthode donne ainsi des résultats particulièrement intéressants en phonologie (Buchi & Schweickard 2009 ; Maggiore, à paraître), en morphologie flexionnelle (Buchi 2010), en sémantique (Buchi, 2012) et en linguistique variationnelle (Buchi & Schweickard, à paraître), et aura profondément renouvelé les pratiques ayant cours en étymologie française (Buchi, Chauveau, Gouvert & Greub, 2010).

En six ans, cette nouvelle approche a bénéficié d'un vaste mouvement d'adhésion au sein de la communauté scientifique. Ce mouvement réunit aujourd'hui 54 linguistes romanistes implantés dans 12 pays européens, 1 ingénieur informaticien et 2 documentalistes. Ils ont produit à ce jour 71 articles<sup>2</sup> sont gratuitement téléchargeables sur le site du projet, et environ 300 se trouvent dans un stade avancé de rédaction.

L'adhésion de la communauté des romanistes est toutefois loin d'être entière : la méthode appliquée par le projet DÉRom a aussi essuyé de sévères critiques (cf. notamment Vårvaro, 2011a et 2011b ainsi que les réponses de Buchi & Schweickard, 2011a et 2011b) : à l'heure qu'il est, le DÉRom se trouve au centre d'un vif débat méthodologique.

## 2. Le nouveau paradigme face à l'enseignement

L'une des critiques formulée vis-à-vis du DÉRom consiste à dire que la nouvelle approche est certes plus juste du point de vue scientifique, mais qu'elle coupe l'étymologie romane de toute possibilité de vulgarisation, notamment en milieu scolaire.

La prise en compte de ce reproche a donné lieu au lancement d'une recherche-action conduite par l'ATILF, intitulée *Etymodidac - L'enseignement de l'étymologie : entre hier et demain*. Par le biais d'une expérimentation dans des classes de collège il s'agit d'évaluer la pertinence de l'approche pour l'enseignement secondaire en France.

L'option didactique de départ considère que si les élèves comprennent le sens de leurs apprentissages de la langue française et la fonctionnalité de celle-ci dans un contexte sociolinguistique aujourd'hui plurilingue, ils peuvent se doter d'une capacité à réfléchir sur la langue de l'école (« langue objet »), tout en la construisant dans sa dimension diachronique, constitutive d'une culture socialement à partager (« langue outil »). Ainsi, savoir d'où vient une langue contribue à la « placer », à lui donner une réalité.

Depuis une quinzaine d'années, des travaux issus de la sociolinguistique et de la didactique s'inscrivent dans une acception théorique plurilingue et comparatiste (Moore, 1995 ; Dabène, 1998 ; Carton & Riley, 2003 ; Meissner, Klein & Stegmann, 2004 ; Escudé & Janin, 2008 ;

---

<sup>2</sup> dont \*/*φak-e-/*, qui propose une explication originale du rapport entre français faire et wallon fe, \*/*φamen/*, qui relie pour la première fois l'étymologie de famine à celle de faim, ou encore \*/*ment-e/*, qui établit le lien entre italien mente 'esprit' et le suffixe français formateur d'adverbes -ment.

Macaire, 2008 ; Coste, Castellotti & Duverger, 2010) ont conduit à des expérimentations sur les emprunts, sur l'intercompréhension entre langues romanes<sup>3</sup>, sur l'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire<sup>4</sup>, pour n'en nommer que certains. Ces travaux s'adosent au courant du *Language Awareness* (Hawkins, 1984), et plus précisément à la réflexion métalinguistique (Gombert, 1990) et aux approches plurielles (Candelier, 2003, 2008).

L'expérimentation entend faire découvrir et comparer des langues romanes dont le français, autour des objectifs suivants :

- prendre conscience du fait que pour une partie du vocabulaire français (le lexique héréditaire), il existe des correspondances dans les autres langues romanes ;
- découvrir la famille des langues romanes ;
- comprendre les grandes lignes de la démarche par laquelle il est possible de remonter à l'étymon commun à partir d'une série de cognats.

Ce projet s'inscrit pleinement dans l'organisation générale des apprentissages en France où la maîtrise de la langue est considérée comme prioritaire. Celle-ci constitue en effet le premier pilier du *Socle commun des connaissances et des compétences*<sup>5</sup>. Les élèves doivent maîtriser l'orthographe, la grammaire, mais également acquérir du vocabulaire<sup>6</sup>. Cet apprentissage ne saurait s'effectuer sans un travail plus global sur le lexique et un détour par l'étymologie.

En incitant à l'observation et à la manipulation des langues romanes, le projet entend bien évidemment sensibiliser les élèves à l'histoire de la langue française. Ils acquerront ainsi des connaissances linguistiques en prenant conscience de ce qu'est une famille de langue. En outre, l'analyse exploratoire menée par les élèves eux-mêmes a pour objectif de susciter leur curiosité et de cultiver leur goût pour la langue, posture encouragée par le socle commun<sup>7</sup>.

Les programmes de l'enseignement du français au collège accordent également une place de premier ordre à l'étude de la langue. Dans ce domaine, les textes officiels recommandent de travailler régulièrement le lexique, y compris à travers des activités autonomes et décrochées, telles que celles que nous avons conçues :

*[...] le lexique doit lui-même faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi, donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations. Il convient de développer des activités spécifiques autour du lexique, afin de favoriser son acquisition et d'envisager les différentes relations, sémantiques ou formelles, qui le structurent. Les approches de l'analyse du lexique sont diversifiées : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue (Bulletin officiel, 2008 : 2).*

Afin de proposer une activité en cohérence avec le programme de lecture, a été retenu un texte extrait du début du roman *Le Petit Prince* d'Antoine de St Exupéry, qui peut être étudié en 6e. Ce texte a été traduit dans plus de 250 langues, ce qui en fait l'une des œuvres françaises les plus traduites.

### 3. Questions de recherche

Nous formulons l'hypothèse qu'il est cognitivement à la mesure des élèves d'approcher tant la dimension comparée de la langue française dans son héritage que la dimension

---

<sup>3</sup> Par exemple, les programmes et projets *Galatea*, *EuroCom4*, *Parcours romans*, *Education aux langues et aux cultures*, etc.

<sup>4</sup> On citera ici le projet européen *Lingua 2 Evlang*, piloté par Michel Candelier, à l'Université René Descartes Paris 5 de 1997 à 2001. Ce projet a porté sur plus de 7000 élèves.

<sup>5</sup> Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et *Le socle commun des connaissances et des compétences*, décret du 11 juillet 2006.

<sup>6</sup> Socle commun 2006 : 5.

<sup>7</sup> Socle commun 2006 : 4.

reconstructionniste. Et que, ce faisant, de jeunes élèves peuvent élargir et enrichir leur vision du statut du français et des langues qu'ils côtoient, à l'école comme dans la société.

Elle nous a conduits à poser les questions suivantes :

1. Quelles représentations les élèves ont-ils de l'origine du français et dans quelle mesure peut-on les faire évoluer ?
2. Est-il possible de mettre en place en classe de français au collège la perspective suivant laquelle le français est issu pour partie du protoroman commun aux langues romanes, et s'est enrichi par la suite d'emprunts au latin et à d'autres langues ? Ce paradigme scientifique est-il accessible à des élèves âgés de 11 à 14 ans ? Quelles nouvelles représentations provisoires (justes ou « erronées ») peuvent-elles émerger au moyen de la démarche proposée ?
3. Pour ce faire, peut-on passer par l'approche comparative avec d'autres langues romanes, suivant un processus qui permet de reconstruire le protoroman (procédé inverse de l'approche traditionnelle). Cette démarche permet-elle de questionner la langue/ les langues ?
4. Est-il possible de susciter chez les élèves, grâce à la comparaison des langues romanes, une vision favorable au développement d'une conception plurielle des langues, dans une école qui valorise traditionnellement le seul français ?
5. Dans quelle mesure l'enseignant est-il en mesure de pratiquer une telle approche, même s'il n'est pas spécifiquement formé ?

#### **4. Méthodologie de la recherche-action**

La recherche réunit une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle au sein d'un laboratoire français, l'ATILF<sup>8</sup>. Dans le cadre d'une expérimentation, a été mis en place un protocole d'activités de comparaison entre les langues mettant en évidence les origines du français pour un corpus de 6 mots dans les 6 langues romanes.

Deux classes de collège ont participé à cette expérimentation : une classe de sixième (collège de St Mihiel, 55, Madame Vanessa Carpentier) et une classe de quatrième composée d'élèves qui étudient deux langues, et, pour partie, d'élèves qui étudient le latin (collège d'Essey les Nancy, 54, Madame Marie-France Cagnin-Richard).

Les enseignantes de ces deux classes se sont portées volontaires. Elles ne disposent d'aucune formation didactique spécifique à l'histoire de la langue française ou à l'étymologie en dehors de leur formation universitaire, de leur connaissance des textes officiels de l'Education nationale et de leur maîtrise des activités présentes dans les manuels de français qu'elles utilisent.

#### **5. Scénario pédagogique**

Le scénario pédagogique s'appuie sur une démarche en six temps répartis sur deux séances de 1 heure 30 à 2 heures chacune. Le scénario se trouve en ligne sur le site Webletters XXXXX.

En voici les différentes phases :

##### **Phase 1 : introduction de la séance : contextualisation de l'extrait étudié**

- Partir d'une affiche représentant le Petit Prince, demander si les élèves la connaissent, de quoi parle le livre, qui l'a écrit, etc.
- Distribuer le texte dans 6 langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain), demander aux élèves d'observer et d'essayer de reconnaître les langues. Les laisser émettre librement des hypothèses.
- Lire le texte en français. Faire résumer par les élèves, fixer le sens de l'extrait.

##### **Phase 2 : activité à partir du titre *Le Petit Prince* (collectif, à l'oral, avec l'enseignant)**

---

<sup>8</sup> . 3 chercheurs de l'équipe linguistique romane et historique, 2 chercheurs de équipe didactique des langues, 2 enseignantes du second degré et 1 jeune chercheuse.

- Isoler le mot « Prince ». Demander aux élèves s'ils parviennent à reconnaître ce mot dans les autres langues, et comment ils le font (ressemblances et différences). Collecter au tableau les réponses des élèves :

Catalan	<i>princep</i>
Espagnol	<i>principito</i> ( <i>principe</i> )
Français	<i>prince</i>
Italien	<i>principe</i>
Portugais	<i>principe</i>
Roumain	<i>print</i>

Remarquer : *petit* dans le suffixe en espagnol *principito*, comme en français *maison* > *maisonnette*.

- Même travail pour *petit* : catalan = *petit* ; espagnol =  $\emptyset$  -*ito* ; français = *petit* ; italien = *piccolo* ; portugais = *pequeno* ; roumain = *micul*. *Micul* est différent. Explication à partir d'une carte d'Europe : la Roumanie est un pays isolé, entouré de région à langues slaves.

- Hypothèse : il y a des mots qui se ressemblent dans les langues que nous comparons. Ces langues ont donc peut-être une origine commune. Elles formeraient ainsi une famille de langue (analogie avec la ressemblance au sein d'une même famille.) Cette langue d'origine est peut-être le latin.

### Phase 3 : manipulation des extraits du roman (activité de groupe)

- Les élèves sont répartis en 6 groupes. On attribue deux mots en français à chaque groupe, qui devra chercher les mots équivalents dans les autres textes : groupe 1 et 4 : *an* / *mois* ; groupe 2 et 5 : *dormir* / *six* ; groupe 3 et 6 : *nuit* / *grandes*.

### Phase 4 : construction collective au tableau (à l'oral, avec l'enseignant)

- Faire remarquer que pour deux mots (*mois* et *grandes*), le roumain est différent.

- Rassembler les découvertes des élèves sur un tableau, où apparaît en plus une colonne pour le latin.

### Phase 5 : reconstruction du protoroman à partir de *ans*, *dormir* à l'infinitif et *grandes*

Démarche pour *ans*, en passant par les questions suivantes : comment le pluriel des noms est-il formé en français ? Pouvez-vous identifier d'autres langues romanes qui forment le pluriel des noms par ajout de -s ? Quelle est la règle de formation du pluriel en roumain et en italien ? Lequel des deux scénarios – soit *ani* est originel, le roumain l'a maintenu tel quel et l'italien a doublé la consonne /n/, soit *anni* est originel, l'italien l'a maintenu tel quel et le roumain a simplifié la géminée (double consonne) en un seul /n/ – vous semble-t-il le plus plausible ? Même question pour pour français *ans*, catalan *anys*, espagnol *años* et portugais *anos*.

Ces opérations permettent de compléter ainsi la reconstruction du terme « ans » :

Français	Roumain	Italien	Catalan	Espagnol	Portugais	Protoroman
	<i>ani</i> ['aɲ]	<i>anni</i> ['anni]				<i>anni</i> ['anni]
<i>ans</i> ['ɑ̃]			<i>anys</i> ['aɲs]	<i>años</i> ['aɲos]	<i>anos</i> ['ɛnuʃ]	<i>annos</i> ['annos]

Le même type de procédure a été mis en place pour « dormir » et « grandes ».

### Phase 6 : synthèse-structuration et bilan, sous forme de trace écrite

- Le roumain, l'italien, le français, le catalan, l'espagnol et le portugais appartiennent à la même famille de langues. On appelle cette famille les langues romanes.

- Il existe bien une langue à l'origine de toutes celles qu'on vient d'étudier : le latin.

- Ce n'est cependant pas exactement le même latin que celui qu'on étudie dans les textes, puisque l'exemple étudié ne retrouve que deux des quatre formes du pluriel du mot latin (il manque *annis* et *annorum*).

## 6. Le recueil des données

Trois types de données ont été réunis à l'issue de l'expérience :

- un questionnaire d'une page, rempli par les élèves à la fin de l'expérimentation. Leurs commentaires ont été discutés après coup par l'équipe des chercheurs ;
- un entretien semi-directif mené avec chaque enseignante à la fin de l'expérimentation, commenté après coup par l'équipe des chercheurs ;
- une observation des deux séances menée par deux chercheurs, en deux temps, avec prise de notes et commentaires (notes rassemblées pendant l'observation de classe ; commentaires rédigés quelque temps après l'observation de classe).

Ces trois types de données ont été discutés et croisés, un mois après l'observation, par les chercheurs. La discussion a elle-même été prise en compte dans l'analyse par la suite.

## 7. Analyse et interprétation des données

### 7.1. Analyse des données : ce que disent les élèves (47 réponses / 48 présents)

Même si les élèves ont eu peu de temps pour répondre par écrit au questionnaire, leurs réponses ont étonné les observateurs

#### 7.1.1. Satisfaction

Les élèves sont majoritairement satisfaits de ces séances, que ce soit du point de vue de leur intérêt, de leur facilité ou de ce qu'elles leur ont permis d'apprendre. Il n'y a pas de différence quantitative notable entre les 4<sup>o</sup> et les 6<sup>o</sup>.

#### 7.1.2. Facilité

Les séances proposées paraissent surtout *faciles*, voire *très faciles* (sauf pour les mots en roumain). Ce terme peut être interprété soit comme *trop faciles* (les élèves s'ennuient, ils sont dissipés), soit comme *faciles, parce qu'adaptées à leurs capacités*. C'est sans doute dans ce sens que *facile* doit être compris pour la majorité des élèves, car la suite du questionnaire montre qu'ils sont en réussite, que l'activité a du sens pour eux.

La phase de reconstruction paraît cependant plus difficile pour les 6<sup>o</sup> que pour les 4<sup>o</sup>.

Il apparaît aussi que le guidage de l'enseignant est important, l'ambiance d'apprentissage contribuant à rendre le travail plus *facile* (le silence, par exemple).

#### 7.1.3. Découvertes

Les élèves indiquent une série de savoirs et savoir faire que la démarche leur a permis, selon eux, d'acquérir, comme :

- sensibilité à l'histoire des langues, grâce à l'activité de reconstruction : *J'ai appris beaucoup de choses sur les racines des mots qu'on utilise tous les jours* (élève de 6<sup>o</sup>). Les élèves de 4<sup>o</sup> savent définir l'étymologie ;
- l'idée que c'est par leur origine commune que se créent les familles de langues : les langues romanes se ressemblent (savoir déjà activé surtout chez les élèves de quatrième, qui font du latin et de l'espagnol). *Je pensais déjà que l'italien, le français, l'espagnol étaient des langues romanes, mais j'ai découvert que d'autres langues aussi ;*
- découverte de langues inconnues, et notamment le roumain : *C'est les langues que je ne connaissais pas qui m'ont intéressé*, et que le roumain est une langue à part parmi les langues romanes. Ils savent que *le catalan est la langue de Catalogne, en Espagne ;*
- idée que l'un des principes d'évolution des langues est le *raccourcissement des mots* (même si cette règle tend pour eux à devenir unique et universelle, ce qui est faux) ;
- idée que les langues s'empruntent les unes aux autres, induisant que les « vrais amis » sont plus nombreux que les « faux amis ». C'est là un pré-requis à l'apprentissage des langues.

#### **7.1.4. Mots et langue**

Les élèves parlent beaucoup des « mots ». Il apparaît cependant que :

- il ne s'agit pas de listes de mots désincarnés. Plusieurs d'entre eux se disent frustrés de n'avoir pas abordé le roman lui-même qu'ils ont bien aimé ;
- il existe une dialectique entre les « mots » et la langue (pour certains d'entre eux d'ailleurs, le terme de « mot » renvoie à la langue elle-même) : *j'ai appris que le pluriel n'est pas pareil dans toutes les langues ; j'ai découvert que certains mots avaient des mots communs avec le français, les mots avaient des fois le même radical ; j'ai appris d'où viennent les langues romanes, tous les mots sont raccourcis ; j'ai découvert que les mots de différentes langues se ressemblent*. Ils connaissent la terminologie (ex. : radical, suffixe), notamment en 4°. Il est clair que la démarche expérimentée réactive d'autres apprentissages, et qu'il s'agit d'une manipulation de savoirs sur les mots, en relation avec ce qui est étudié en cours par ailleurs.

### **7.2. Analyse des données : ce que disent les enseignants**

#### **7.2.1. Satisfaction, rapidité, facilité**

Les deux enseignantes signalent d'emblée que les séances ont plu aux élèves, comme à elles-mêmes (intérêt d'un travail sur l'origine des mots). Elles sont prêtes à recommencer l'expérience. Bien que ces séances sortent de l'ordinaire (projet expérimental, présence d'observateurs, changement de lieu pour la classe de 4°), les élèves ont été comme d'habitude, spontanés et naturels. On n'observe pas de différence entre les filles et les garçons.

Les enseignantes se disent surprises par l'enthousiasme des élèves, leur rapidité à répondre aux questions, et le fait que les activités leur paraissent *faciles*.

Elles ajoutent que les élèves possèdent plus de connaissances qu'elles ne le supposaient : *C'est vrai qu'ils ont des connaissances. Cela m'a déconcertée. Ils savent plein de choses. Ils s'appuient sur beaucoup de choses (enseignante de la classe de 4°)*.

#### **7.2.2. Intérêt de la démarche**

##### **7.2.2.1. Une approche nouvelle et productive**

L'enseignante de 6° insiste sur le fait que la démarche (partir du français comparé à d'autres langues romanes pour remonter à l'origine) va à l'inverse de la démarche traditionnelle en étymologie, telle qu'elle la pratique par ailleurs (suivant laquelle on part du mot latin pour chercher les mots français de la même famille et construire des réseaux de mots). Les élèves lui paraissent plus actifs, parce qu'ils sont intéressés par l'histoire de mots français qu'ils utilisent tous les jours et parce qu'ils sont attirés par la rencontre d'autres langues (déjà fréquentées ou non).

##### **7.2.2.2. Une approche de recherche**

Pour l'enseignante de 4°, la manière de mener la classe pour ces séances n'a pas été inhabituelle : elle a coutume de *partir des questions que les élèves se posent (ici des questions existentielles sur les langues)[...] pour qu'ils mènent des activités de découverte, [...] aboutissant régulièrement durant la séance à des synthèses et à des bilans écrits après la discussion collective*. Pour elle, il est important d'alterner oral et écrit, ce qui fixe la dynamique du cours et les savoirs. En 6°, la partie écrite est plus laborieuse, elle ralentit trop la séance et n'a pas laissé de place à un bilan pour la phase de reconstruction.

##### **7.2.2.3. Une approche de collaboration**

La phase de travail de groupe, même si elle est bruyante, est essentielle : les élèves y sont incités à adopter une attitude de découverte (même pour certains élèves de 4° qui disent *qu'ils savent tout*, etc.). Ils négocient entre membres des groupes, ainsi qu'entre groupes, échangent, et vérifient mutuellement leurs résultats. Les stratégies déployées montrent qu'ils découvrent et construisent les savoirs par l'action partagée.

#### **7.2.3. Différence entre la classe de 6° et de 4° sur la démarche de reconstruction**



La phase de reconstruction des étymons protoroman a été la phase la plus intéressante en classe de 4°, alors que dans la classe de 6°, elle a paru *moins dynamique, moins vivante que la première où les élèves avaient davantage participé : remplir un tableau est un peu scolaire [...] il faudrait mettre au point des activités plus vivantes, plus variées pour eux.*

#### **7.2.4. Savoirs en cours d'acquisition**

Pour l'enseignante de 6°, rejointe par sa collègue, *les objectifs sont atteints, les élèves ont compris ce qu'on a fait, notamment la règle de simplification qui explique l'évolution des mots. Ils sont habitués à la comparaison entre les langues, et ils sont attentifs aux ressemblances entre les langues, et il est intéressant qu'ils se confrontent à un panel d'autant de langues [...] Ils ont compris que les langues ne sont pas indépendantes les unes des autres, qu'il y a un ancêtre (aux langues romanes) avec une langue à l'origine, (et que) les langues évoluent.*

Certes ces connaissances étaient déjà plus ou moins présentes, surtout pour les élèves latinistes de 4°, ou pour les élèves de 6° qui pratiquent déjà des activités d'étymologie (ainsi certains ont pensé reconnaître du latin, voire de l'allemand dans les six textes (présentés en langues romanes). Certains connaissent le catalan. L'un des élèves a une approche du roumain pour l'avoir entendu parler. Autant de connaissances provisoires que la démarche expérimentée a permis de conforter et d'affiner.

Pour l'enseignante de 6°, il est essentiel, pour que ces apprentissages aient un sens, de s'appuyer sur les Instructions Officielles, et sur des textes au programme.

#### **7.2.5. Une formation nécessaire pour les enseignants**

Les observateurs relèvent que les séances ont demandé beaucoup de préparation aux enseignantes (appropriation de la démarche, connaissance des contenus, aspects phonétiques des langues présentées, etc.), ce que celles-ci confirment. Elles suivent strictement le scénario pédagogique fixé à l'avance. Pendant certaines périodes de la séance (notamment la phase de reconstruction), elles se disent *trop attachées à leurs notes*, moins sensibles aux questions posées par les élèves, peu aptes à répondre à des questions *pointues*.

En vue d'une autre expérimentation, il sera donc utile de prévoir pour les enseignants une formation préalable, qui leur permettrait de se sentir plus à l'aise, d'être en mesure de prendre des initiatives, de répondre plus précisément aux questions des élèves, et d'introduire, à la demande, de nouvelles notions ou de nouvelles démarches.

### **7. 3. Analyse des données : ce que disent les observateurs**

#### **7.3.1. Scénario pédagogique**

L'approche retenue, celle d'une comparaison des langues pour reconstruire le protoroman ne pose aucun problème aux élèves. La synthèse-structuration (qui arrive en fin de séance) est en revanche perçue comme moins aisée à réaliser. Les 4° en particulier ont eu du fil à retordre avec « *annos* ».

Le scénario pédagogique s'avère adapté aux élèves de 4° et de 6° avec quelques différences entre les groupes, du fait de leur plus ou moins grande maturité cognitive et sans doute de leur expérience du latin. Quelques améliorations peuvent être proposées dans le rythme et la variété des activités.

La forme des documents constitue une aide à l'apprentissage : la disposition similaire des textes dans les 6 langues, les dessins intercalés et la numérotation des lignes constituent un outil pour les élèves. Les illustrations allègent l'accès aux nombreux textes et facilitent la compréhension du sens.

#### **7.3.2. Attitudes des élèves**

Les élèves des deux classes sont attentifs et captivés. Leur curiosité s'exprime par leur participation active, par des questions et des hypothèses. Leur appétit de comprendre et de

savoir est évident, notamment pour la recherche d'invariants et de règles (particulièrement sensible en 6°).

L'ambiance est studieuse et concentrée mais non silencieuse. Les élèves se placent dans une logique de recherche d'indices pour apprendre (*En latin, c'est quoi ?*).

Le degré d'implication est élevé, puisque même lorsque l'enseignante a fini d'expliquer ou de parler, et conclut une étape du travail, un bon nombre parmi eux souhaitent poursuivre et lèvent la main pour s'exprimer à leur tour.

### **7.3.3. Savoir-faire et savoir apprendre**

Pour garantir l'accès au savoir visé, les élèves se mettent dans un processus de recherche, d'essais-erreurs et de comparaison. Ils formulent des hypothèses explicatives (sous forme de constats). Ils font des essais pour fabriquer du savoir : une fois qu'ils ont reconstruit la racine « *anni* », ils essaient de créer la famille *annuler* ou *annulation*, refusée par leur enseignante. De même ils essaient de segmenter « *principito* » en se demandant si on arrête à « *princi* » ou à « *princip* ». Comment couper ? Où s'arrête le radical ? Parmi les essais, un élève dit : *c'est comme pepito*. Mais cela n'aide pas pour autant... Finalement, ils trouvent que le suffixe est « *ito* ». Et rebondissent sur une nouvelle question : *et pourquoi en français c'est pas attaché ?*. Les élèves découvrent que l'équivalence n'est pas obligatoirement la similitude ou l'identité (exemple : « *maison* »/« *maisonnette* » comme « *petit prince* »/« *principito* »).

Il est important que les élèves formulent des hypothèses justes et d'autres qui soient fausses : *Ils font des hypothèses comme n'importe quel linguiste*, dit un chercheur. Les élèves formulent des questions nouvelles, annexes au texte ou aux notions abordées. Ils « débordent » du module pour ainsi dire. Ceci nous montre que les élèves gagnent plus à être actifs dans la construction des connaissances qu'à accumuler les savoirs eux-mêmes.

Ils sont capables d'expliquer leurs stratégies :

- ils cherchent la ligne correspondante du texte pour trouver les mots dans les 6 langues ;
- ils cherchent des mots qui se ressemblent formellement et en comptant les mots de la ligne ;
- ils cherchent le radical commun.

Les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui utilisent plusieurs stratégies et s'appuient sur ce qu'ils savent par ailleurs.

Ils s'appuient sur les ressemblances formelles (en utilisant la première et/ou dernière lettre des mots pour établir des comparaisons), comme pour « *petit* » / « *piccolo* »/ « *pequeno* ». Pour certains, « *micul* » est proche de « *minuscule* » : *Ca veut dire « petit » dans les deux cas*. Lorsqu'ils ne peuvent plus s'appuyer sur les lettres, la recherche échoue dans certains groupes en 6°.

### **7.3.4. Savoirs**

Tant en 6° qu'en 4°, les élèves montrent une réelle curiosité pour la langue française, la mise en relation de mots issus de langues de la même famille et la quête de leurs origines. Le français de scolarité n'est pas un simple « objet de savoir », il est perçu par les élèves comme un processus vivant et en évolution, non figé.

En ce qui concerne les objectifs de savoirs sur l'étymologie qu'entend développer le scénario pédagogique, on peut constater que se construisent des savoirs provisoires et, de ce fait, en partie erronés. Les élèves imaginent qu'il y a deux manières de former le pluriel, « comme il y a les langues à l'Est et à l'Ouest » ou « un pluriel pour les mots concrets et un pluriel pour les mots abstraits ». La construction du pluriel est une opération intellectuellement complexe. Divers commentaires montrent que nombre de ces connaissances sont encore provisoires et non stabilisées (les élèves ont besoin de temps pour construire savoirs et savoir-faire):

- *Il y a beaucoup de langues et ça me plaît ;*
- *Dans plusieurs langues les mots se ressemblent beaucoup ;*

- *Le roumain, l'italien et le catalan sont des langues intruses ;*
- *Toutes les langues sont issues du latin.*

### **7.3.5. Savoir enseignant**

Les enseignantes reconnaissent que si l'étymologie leur est connue, cette approche ne leur est pas familière. L'une des enseignantes fournit des explications à partir des déclinaisons latines, ce qui tend à renforcer l'idée qu'un professeur latiniste a un avantage pour mener un tel module.

## **8. Conclusion**

Les questions de recherche qui sous-tendaient le projet ont reçu par l'expérience des réponses positives. Des élèves entre 11 et 14 ans, qui n'ont qu'une expérience personnelle limitée du plurilinguisme, sont capables d'entrer dans une démarche de comparaison linguistique, si on leur propose un guidage pédagogique favorable. Ils ne sont pas décontenancés par la nouveauté de la démarche et se lancent alors dans des activités de découverte. Ils réalisent sans difficultés la recherche des similitudes, la reconnaissance du connu sous un habillage inconnu, qui est le premier temps de la méthode. La seconde étape, la reconstruction, demande un guidage plus serré et les élèves avancés en âge et en maturité en tirent de plus grands bénéfices. Tous les élèves cependant prennent un intérêt visible à formuler des hypothèses, à les discuter en groupe et à construire des savoirs. Ils mobilisent des connaissances disponibles sur leur propre langue et sur les autres langues et des capacités à analyser celles-ci. Ils découvrent avec intérêt l'existence de langues qu'ils ignoraient, ils prennent conscience que les langues évoluent, ils obtiennent une première appréhension de la parenté linguistique et comprennent que leur propre langue se relie à d'autres langues par des liens historiques et qu'il y a eu des échanges inter-linguistiques entre celles-ci. L'approche comparative se révèle donc possible au collège et même plus facile qu'on ne le croyait. Les premiers résultats montrent que les élèves peuvent ainsi améliorer leur représentation de leur langue, de son histoire et de ses liens avec certaines parmi ces langues voisines et qu'une attitude active de découverte accroît d'autant mieux les savoirs sur le langage et les langues qu'elle stimule la réflexion linguistique.

Cependant, cette expérience a comporté peu de mots et n'a concerné que deux classes. Il serait pertinent de la généraliser pour conforter ces résultats. Par ailleurs, nous envisageons quelques améliorations.

La capacité cognitive et les « savoirs déjà-là » des élèves de 6<sup>o</sup> et de 4<sup>o</sup> diffèrent. Il serait judicieux de renforcer le travail de comparaison-reconstruction en 4<sup>o</sup> par un apport plus riche quantitativement (nombre de mots), ce qui n'est pas nécessaire pour les 6<sup>o</sup>. Pour ceux-ci, on peut imaginer une plus grande variété d'activités dans la phase de reconstruction et le recours à des enregistrements sonores des langues romanes. Cela pourrait se faire avec d'autres supports, comme la *Déclaration des droits de l'homme*, une bande dessinée ou un conte.

Pour construire des savoirs plus solides et de ce fait moins provisoires, il conviendrait non d'accélérer le rythme des 2 séances, mais d'enrichir la démarche en proposant des modules (donc plus nombreux) abordant d'autres aspects de l'étymologie. Les thématiques seraient variées, appuyées sur les programmes du collège et la démarche d'investigation serait de nouveau favorisée dans une optique de co-construction. Les élèves ne seraient pas lassés de l'approche et pourraient réinvestir les savoirs donc à la fois en stabiliser et en valider certains et en acquérir d'autres dans une logique spiralaire. Ainsi, dans les modules suivants, on pourrait, une fois la démarche connue, envisager d'accélérer les rythmes.

Ayant eu peu de temps pour s'exprimer par écrit, (fin de séance) ils n'ont pas livré d'informations très détaillées. Pour ce faire, il conviendrait d'ajouter un entretien collectif avec la classe en fin d'expérimentation.

La demande d'apport ou d'échanges avec les « intervenants » (les « personnes ») est intéressante à divers titres :

- elle suppose d'informer les élèves sur ce que fait un chercheur, sur sa posture (retrait et observation ici) ;
- elle suppose également d'imaginer un module avec les chercheurs pour que ceux-ci soient interpellés comme témoins de l'étymologie. Ils étaient alors de véritables intervenants, comme l'attendaient certains élèves de la classe A. Pourrait-on imaginer une séance de ce type ?

Contrairement à ce que l'on pourrait avancer sans expérimentation, le nouveau paradigme du mouvement DeROM se révèle bel et bien accessible à des élèves de collège, qui sont demandeurs d'informations sur leur langue maternelle, sur d'autres langues, sur leurs comparaisons et leurs histoires et qui vivent aisément dans une approche plurilingue pour peu qu'on les stimule.

### **Bibliographie de référence**

- Baldinger, Kurt (1959) : « L'étymologie hier et aujourd'hui ». Cahiers de l'association internationale des études françaises 11 : 233-264.
- Buchi, Éva (2010) : « Where Caesar's Latin does not belong : a comparative grammar based approach to Romance etymology ». In: Brewer, Charlotte (ed.): *Selected Proceedings of the Fifth International Conference on Historical Lexicography and Lexicology held at St Anne's College, Oxford, 16-18 June 2010*. Oxford: Oxford University Research Archive (<http://ora.ox.ac.uk/objects/uuid%3A237856e6-a327-448b-898c-cb1860766e59>).
- Buchi, Éva (2012) : « Des bienfaits de l'application de la méthode comparative à la matière romane : l'exemple de la reconstruction sémantique ». In : Vykypěl, Bohumil/Boček, Vít (éd.) : *Methods of Etymological Practice*. Prague : Nakladatelství Lidové noviny : 105-117.
- Buchi, Éva (2013) : « Cent ans après Meyer-Lübke : le *Dictionnaire Étymologique Roman* (DÉRom) en tant que tentative d'arrimage de l'étymologie romane à la linguistique générale ». In : Casanova Herrero, Emili & Calvo Rigual, Cesáreo (éd.) : *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas (Valencia 2010)*, Berlin/New York, De Gruyter, 1, 141-147.
- Buchi, Éva (à paraître) : « Etymological dictionaries ». In : Durkin, Philip (ed.) : *The Oxford Handbook of Lexicography*. Oxford : Oxford University Press.
- Buchi, Éva, Chauveau, Jean-Paul, Gouvert, Xavier & Greub, Yan (2010) : « Quand la linguistique française ne saurait que se faire romane : du neuf dans le traitement étymologique du lexique héréditaire ». In : Neveu, Franck *et al.* (éd.) : *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*. Paris : Institut de Linguistique Française : <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010025> : 111-123.
- Buchi, Éva, Schweickard, Wolfgang (2009) : « Romanistique et étymologie du fonds lexical héréditaire : du REW au DÉRom (*Dictionnaire Étymologique Roman*) ». In : Alén Garabato, Carmen *et al.* (éd.) : *La Romanistique dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan : 97-110.
- Buchi, Éva, Schweickard, Wolfgang (2011a) : « Sept malentendus dans la perception du DÉRom par Alberto Várvaro ». *Revue de linguistique romane* 75 : 305-312.
- Buchi, Éva, Schweickard, Wolfgang (2011b) : « Ce qui oppose vraiment deux conceptions de l'étymologie romane. Réponse à Alberto Várvaro et contribution à un débat méthodologique en cours ». *Revue de linguistique romane* 75 : 628-635.
- Buchi, Éva, Schweickard, Wolfgang (à paraître) : « Per un'etimologia romanza saldamente ancorata alla linguistica variazionale : riflessioni fondate sull'esperienza del DÉRom (*Dictionnaire Étymologique Roman*) ». In : Boutier, Marie-Guy, Hadermann, Pascale, Van

- Acker, Marieke (éd.) : *Variation et changement en langue et en discours*. Helsinki : Société Néophilologique.
- Candelier, Michel, (éd.) (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang : Bilan d'une expérimentation européenne*. Paris : De Boeck.
- Candelier, Michel (2008) : « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en Didactique des Langues-Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90, en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1009> (dernière consultation 24/01/2014).
- Carton, Francis & Riley, Philip (éds.) (2003) : « Vers Une Compétence Plurilingue », *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*. n° spécial. Paris : CLE International.
- Chambon, Jean-Pierre (2007) : « Remarques sur la grammaire comparée-reconstruction en linguistique romane (situation, perspectives) », *Mémoires de la Société de linguistique de Paris* 15, 57-72.
- Chambon, Jean-Pierre (2010) : « Pratique étymologique en domaine (gallo)roman et grammaire comparée-reconstruction. À propos du traitement des mots héréditaires dans le TLF et le FEW ». In : Choi-Jonin, Injoo/Duval, Marc/Soutet, Olivier (éd.) : *Typologie et comparatisme. Hommages offerts à Alain Lemaréchal*. Louvain/Paris/Walpole : Peeters : 61-75.
- Coste, Daniel, Castellotti, Véronique & Duverger, Jean (2008) : *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB, en ligne : <http://www.adeb.asso.fr> (dernière consultation 24/01/2014).
- Dabène, Louise (1998). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues – les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Derksen, Rick (2008): *Etymological Dictionary of the Slavic Inherited Lexicon*. Leiden/Boston : Brill.
- DÉRom = Buchi, Éva, Schweickard, Wolfgang (dir.) (2008–) : *Dictionnaire Étymologique Roman (DÉRom)*. Nancy : ATILF : <http://www.atilf.fr/DERom>.
- Escudé, Pierre, Janin, Pierre (2008) : *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.
- Gombert, Jean-Emile (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kluge, Friedrich (2002<sup>24</sup> [1883<sup>1</sup>]) : *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York : De Gruyter.
- Macaire, Dominique (2008) : « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». *Recherches en Didactique des Langues-Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 1-46, en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1017> (dernière consultation 24/01/2014).
- Maggiore, Marco (à paraître) : « Note di etimologia romanza a margine dell'articolo \*/kuer-e-/ (quaerëre) del *Dictionnaire Étymologique Roman* ». In : Molinelli, Piera et al. (éd.) : *Actes du colloque international "Latin vulgaire - Latin tardif X", Bergame, 4-9 septembre 2012*, Bergame, Sestante Edizioni.
- Meissner, Franz-Josef, Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2004) : *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker Verlag.
- Moore, Danièle (éd.) (1995) : « L'éveil au langage ». *Notions En Questions, Rencontre en didactique des langues*. Paris : Éditions Didier.
- REW<sub>3</sub> = Meyer-Lübke, Wilhelm (1930–1935<sup>3</sup> [1911–1920<sup>1</sup>]) : *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Winter.

- Ross, Malcolm/Pawley, Andrew/Osmond, Meredith (1998-): *The Lexicon of Proto Oceanic*. Canberra: Pacific Linguistics.
- Vàrvaro, Alberto (2011a): « Il *DÉRom* : un nuovo *REW* ? ». *Revue de linguistique romane* 75 : 297-304.
- Vàrvaro, Alberto (2011b): « La ‘rupture épistémologique’ del *DÉRom*. Ancora sul metodo dell’etimologia romanza ». *Revue de linguistique romane* 75 : 623-627.