

**L'ÉDUCATION PRIORITAIRE, UNE TERRE FERTILE  
EN ÉTYMOLOGIE ?  
LES RÉPERTOIRES PLURILINGUES AU SERVICE  
DE LA CONSCIENCE LANGAGIÈRE**

**Annabelle Saffroy**

Professeure de lettres, Lycée Loritz, Nancy, Associée à la recherche Etymodidac, laboratoire ATILF-CNRS (UMR 7118) et Université de Lorraine

**Mots-clés**

Reconstruction comparative – langues romanes – plurilinguisme – Zone d'Éducation Prioritaire

**Keywords**

Comparative reconstruction – romance languages – multilingualism – priority education area

**Résumé**

Dans cette expérimentation, nous nous proposons d'observer une classe de quatrième dans un collège en Zone d'Éducation Prioritaire, lors de deux séances d'étymologie. Cette classe est caractérisée par des élèves d'origines diverses. Les séances d'étymologie s'appuient sur une approche comparatiste des langues romanes actuelles afin de reconstruire les formes lexicales d'origine, en protoroman. Il s'agira de déterminer dans quelle mesure le plurilinguisme des élèves d'une classe dans une Zone d'Éducation Prioritaire constitue un terreau favorable ou au contraire un frein à la démarche comparatiste-reconstructionniste.

**Abstract**

This experiment consists of observations of two sessions on etymology in a class of thirteen-year-old students from very diverse backgrounds at a French middle school in a priority education area. The sessions draw on a comparative approach to modern Romance languages to reconstruct the original lexical forms in Proto-roman. The research examines whether and in what ways the multilingualism of the pupils is an asset or an obstacle for this innovative and challenging etymological experiment.

## Introduction

D'*omniscient à forêt*, un professeur de français langue de scolarité a régulièrement recours, de façon ponctuelle, à l'étymologie pour éclairer le sens ou l'orthographe d'un mot pour ses élèves. Ce professeur revient couramment au latin ou au grec, et les étymons viennent éclairer un terme apparu à l'occasion d'un cours, au détour d'un texte.

Le projet *Etymodidac*, recherche-action mise en place par deux équipes du laboratoire ATILF<sup>1</sup> à l'Université de Lorraine, s'intéresse à la langue héréditaire. Il vise à comprendre comment des élèves de collège peuvent travailler sur le lexique héréditaire et reconstruire un étymon ancien à partir des langues romanes d'aujourd'hui. Cette reconstruction prend appui sur une comparaison entre différentes langues romanes sous leur forme actuelle, comme le propose le paradigme innovant du DÉRom (www.atilf/DERom) (Vàrvaro, 2011). Il s'agit ainsi cognitivement de comparer pour reconstruire.

Nous nous sommes demandé si une telle approche, fondée sur une comparaison entre langues romanes et une reconstruction des mots « ancêtres » était vulgarisable et pertinente dans l'espace plurilingue d'une classe, et en particulier dans le bain d'hétérogénéité linguistique d'une classe d'Éducation Prioritaire<sup>2</sup>, comportant à la fois des enfants issus de l'immigration et des enfants n'en étant pas issus.

Le plurilinguisme de ces élèves constitue-t-il un terreau fertile ou au contraire un frein face à cette expérimentation ? Afin de répondre à cette question, nous avons mené en juin 2014 une expérimentation de quatre heures avec une classe de quatrième d'un collège d'Éducation Prioritaire de Nancy et rassemblé un ensemble de données. Celles-ci seront décrites et analysées dans cette contribution.

### 1. La démarche étymologique du DÉRom, une gageure ?

Le DÉRom, projet international conduit par le laboratoire ATILF vise à créer un nouveau dictionnaire étymologique roman, et à reconstruire l'étymologie du noyau commun du lexique héréditaire roman, grâce à une démarche de grammaire comparée et de reconstruction. Il cherche à faire évoluer le paradigme en vigueur en étymologie romane, fondé sur le latin écrit, à fédérer la recherche et à diffuser une telle approche.

Cette approche pouvait sembler intéressante mais complexe à « transposer »<sup>3</sup>, surtout en milieu scolaire. Le laboratoire ATILF a donc réuni, dans le cadre du projet

---

1. Laboratoire ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, UMR 7118, CNRS/Université de Lorraine : [www.atilf.fr](http://www.atilf.fr)).

2. Les établissements dont ce type de classe relève sont souvent ceux dans lesquels les élèves sont issus de classes sociales socio-culturellement défavorisées. Ces établissements en réseaux classés REP+ bénéficient de moyens supplémentaires.

3. Selon la définition de Chevallard (*Pourquoi la transposition didactique*, 1982, IREM d'Aix-Marseille) : « Pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations,

*Etymodidac*, des chercheurs de l'équipe *Linguistique historique française et romane* et de l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique*, des enseignantes du second degré et une doctorante, afin d'observer si cette transposition était réalisable pour des collégiens.

Deux séries d'expérimentations ont été menées, en 2013 et 2014, sur divers niveaux de classes (avec des élèves de sixième et de quatrième), dans des établissements de types différents et dans des classes à profils hétérogènes et aux projets pédagogiques variés. Les premiers résultats de cette expérimentation ont été décrits dans Macaire et *al.* (2014) et dans Carton et Macaire (2016). Notre expérimentation fait partie de la seconde « vague » de la recherche-action.

Le protocole de l'expérimentation suit le paradigme du DÉRom. Il consiste à mettre en place des activités de comparaison pour un corpus de six mots dans six langues romanes, qualifiés de « mots cousins », afin de mettre en évidence la famille des langues romanes et son origine, puis de raisonner pour reconstruire l'étymon de quelques-uns de ces mots, dénommés ici « mots ancêtres », terme plus compréhensible pour les élèves.

Le scénario pédagogique du protocole s'appuie sur une démarche en six temps, répartis sur deux séances de deux heures chacune<sup>4</sup>. Son support est la première page du roman *Le Petit Prince* de Saint Exupéry. Nous cherchons à observer les résultats d'une telle expérimentation auprès d'un public spécifique, la classe de quatrième B, d'un collège en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

## 2. Le rapport au savoir des élèves de ZEP

Les élèves d'un établissement d'Éducation Prioritaire, successivement d'appellation ZEP, RAR<sup>5</sup> puis REP<sup>6</sup> en 2014, résident le plus souvent dans des conditions précaires, avec leurs familles, dans des zones urbaines dites sensibles. Ces élèves, souvent issus de milieux peu favorisés socio-culturellement parlant, ont vécu des ruptures scolaires souvent liées à la langue qu'ils parlent à la maison, mais aussi au regard que certains élèves et enseignants portent sur eux. Pour eux, l'école constitue un monde à part, un univers en soi, totalement déconnecté de leur univers personnel (Bautier & Rayou, 2009).

De plus, pour de nombreux élèves, souvent plus âgés que les autres élèves de la classe, le contexte est moins favorable aux apprentissages scolaires en raison d'une arrivée en France en cours de parcours scolaire ou même par une scolarisation

---

qui le rendront apte à être enseigné. » communication au séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, université scientifique et médicale de Grenoble. Actes 1981-82, pp. 167-194.

4. Se connecter au site de weblettrés avec l'identifiant *persona*, et le mot de passe *grata* : [www.weblettrés.net/pedagogie/index2.php?rub=14&ssrub=57](http://www.weblettrés.net/pedagogie/index2.php?rub=14&ssrub=57).

5. Réseau Ambition Réussite.

6. Réseau d'Éducation Prioritaire.

tardive ou partielle dans le pays d'origine, ce qui induit une réussite scolaire moindre ou plus ardue.

Une classe de REP+ présente presque autant d'origines que de jeunes dans la classe et tout autant d'univers langagiers à la fois singuliers et complexes. Certes ces élèves apprennent, lisent, écrivent et parlent en français à l'école, avec leurs enseignants, car c'est la langue attendue à l'école, mais celle-ci est loin d'être la seule langue présente pour eux, en classe comme à l'extérieur, du moins à l'oral. La communication entre élèves, hors de la classe, s'organise en effet autour de la langue « personnelle », témoignage de leurs origines et participant de la construction de leur identité, souvent en tant que « code » réservé aux « initiés », à des pairs choisis. Ainsi chaque classe est une mosaïque d'identités langagières et culturelles individuelles.

### 3. L'expérimentation

#### 3.1. La classe de quatrième B

Cette expérimentation porte sur la classe de quatrième B d'un collège REP+. L'enseignante qui la mène n'est pas l'enseignante habituelle de la classe en français. Elle est en poste depuis huit ans dans cet établissement et connaît plusieurs élèves de cette classe (les latinistes, des frères ou sœurs d'élèves qu'elle a eus en classe et certains élèves perturbateurs dans les couloirs). Ce niveau a été choisi pour expérimenter le protocole en raison du fait que les élèves sont plus avancés dans le cursus scolaire, plus âgés, et ont déjà découvert une seconde langue vivante.

Cette classe est habituellement composée de vingt-trois élèves. Cinq élèves seront toutefois absents lors de l'expérimentation (maladie, absentéisme de fin d'année ou sanction scolaire). Six élèves sur vingt-trois ont au moins un an de retard par rapport à l'âge usuel en quatrième. Cette proportion importante n'est pas inhabituelle dans ce type d'établissement.

Ces élèves viennent de France métropolitaine, de Mayotte, de Madagascar, du Maroc, du Portugal, d'Algérie ou d'Arménie. Dans ce groupe-classe, seuls quatre élèves disent parler français à la maison, quatorze y parlent une ou plusieurs autre(s) langue(s), selon la composition / recomposition de la famille, son réseau social, son intégration ou sa date d'arrivée en France. Deux élèves sont identifiés comme des Enfants Allophones Arrivants (E2A)<sup>7</sup>.

Les élèves de quatrième B ont tous appris l'anglais en langue vivante 1, puis ont choisi, à part égale, l'allemand ou l'italien, comme langue vivante 2. On compte également quatre élèves latinistes et six élèves de classe CHAM (dans cet établissement, cette structure vise à lutter contre le décrochage scolaire).<sup>8</sup>

---

7. Il existe des classes d'accueil spécifiques pour ces élèves (UP2A). Toutefois, ils peuvent être placés dans des structures dites ordinaires, ce qui est le cas dans le collège expérimental.

8. Classe à Horaire Aménagé pour les enseignements renforcés en Musique (CHAM) : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201869A.htm>.

## 3.2. La séance 1

### 3.2.1. Le protocole

L'expérimentation s'est déroulée en fin d'année scolaire sur deux séances de deux heures. Ces séances ont été observées par les chercheurs et ont été ponctuées par un questionnaire pour les élèves assorti d'un entretien avec le professeur.

Pour la séance 1, les tables ont été installées en îlots, en prévision des travaux ultérieurs. Les élèves se sont groupés par trois ou quatre, sans consignes préalables. Un Tableau Blanc Interactif (TBI) est à disposition.

Cette première séance visait à faire prendre conscience aux élèves de l'existence de la famille des langues romanes. Il s'agissait d'abord de contextualiser le texte.

Dans un premier temps, la classe a observé les couvertures du roman *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry dans diverses langues romanes. Des exemplaires en français ont circulé dans les rangs. Les élèves ont ainsi découvert que cette œuvre est traduite dans plus de 257 de langues à ce jour.

Après une évocation de l'auteur et des éléments essentiels de l'intrigue, chacun s'est vu confier six feuilles reproduisant le même extrait de la première page du roman *Le Petit Prince*<sup>9</sup> en français, italien, roumain, espagnol, catalan et portugais. Chaque groupe devait, en faisant des hypothèses libres, essayer d'identifier la langue des six textes. Après correction, les élèves ont dû situer, à l'aide d'une carte du continent européen projetée sur le TBI, les pays où sont parlées ces langues. L'enseignante a en outre rappelé que le français est parlé dans d'autres pays du monde et a demandé de donner des exemples. Puis, après une lecture du texte en français et une élucidation du lexique inconnu, les élèves ont résumé le propos du texte à l'oral. Ils ont ensuite observé le mot *prince* dans tous les textes.

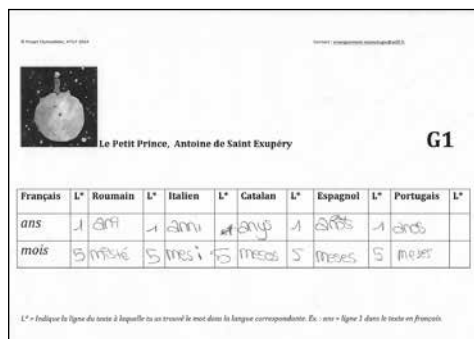
L'enseignante a ensuite demandé à chacun des groupes de surligner deux mots (*an / mois* ou *dormir / six* ou *nuit / grandes*) et de chercher leurs correspondants dans les autres langues, afin de compléter un tableau de relevés.

La reprise du travail, au TBI, permet de voir les ressemblances morphologiques et phonologiques de ces mots, excepté pour *mois* et *grandes* qui ont une forme très différente en roumain. Après avoir émis des hypothèses pour expliquer ce fait, les élèves, face à la carte, ont constaté que la Roumanie est entourée de pays parlant des langues slaves et ont pu en déduire que l'éloignement géographique par rapport aux autres langues romanes peut expliquer ces différences et des emprunts à des langues voisines. La séance s'est achevée par une reprise écrite faisant état de la présence d'une famille de langues et émettant l'hypothèse (point de départ de la

---

9. Début de l'œuvre : le dessin du boa qui avale un éléphant.

séance suivante) que ces langues, de la même famille, ont sans doute un ancêtre commun.



Français	L*	Roumain	L*	Italien	L*	Catalan	L*	Espagnol	L*	Portugais	L*
ans	1	ani	1	anni	1	any	1	años	1	anos	
mois	5	meses	5	mesi	5	mesos	5	meses	5	meses	

L\* = Indique la ligne du texte à laquelle tu as trouvé le mot dans la langue correspondante. Ex: ans = ligne 1 dans le texte en français.

Tableau 1 : Fiche-Élève : Les mots *ans* et *mois* en 6 langues romanes.

### 3.2.2. La mise en œuvre du protocole

De nombreuses hypothèses plus ou moins justes sont alors envisagées lors de l'identification des langues par les élèves. L'observation du mot *prince* dans les différents textes a conduit les élèves à remarquer les différences et ressemblances entre les langues, en notant l'originalité du suffixe *-ito* en espagnol pour marquer la caractéristique du mot *petit*. Les élèves ont repéré aisément des ressemblances morphologiques et phonologiques qui leur permettent de poser l'hypothèse d'une famille de langues.

Lors des travaux de groupes pour retrouver les deux mots, la consigne donnée oralement par l'enseignante a posé problème : les élèves se sont dispersés, ont perdu beaucoup de temps pour la mettre en œuvre. Ils ont demandé de façon systématique, groupe par groupe, des explications qu'ils ont obtenues en collectif. Le travail a été ensuite réalisé très rapidement par les élèves « moteurs » du groupe.

## 3.3. La séance 2

### 3.3.1. Le protocole mis en place

La séance 2 visait la reconstruction de certains « mots ancêtres » et s'est déroulée deux jours plus tard, lors de la même semaine. La salle était disposée de façon traditionnelle, c'est-à-dire par rangées de deux. Cette disposition, contrairement à celle de la séance 1, a permis de mettre l'accent sur le groupe classe, centré sur l'interaction avec le professeur, afin de mener un travail collectif, suivant le protocole.

Aucune modalité particulière n'a été mise en œuvre, si ce n'est l'utilisation du TBI pour projeter le tableau avec les formes dans les différentes langues construit lors de la première séance, organiser les étapes du raisonnement et reprendre la trace écrite du travail réalisé.

Le travail a d'abord consisté à reconstruire un nom. Reprenant les conclusions de la séance précédente, les élèves sont repartis de l'hypothèse qu'il existe des familles de langues. Ces langues ont donc un ancêtre commun qu'on peut essayer de retrouver.

En observant le mot *ans* dans les différents textes, les élèves sont invités à remarquer qu'il s'agit d'une forme de pluriel et à observer les différentes formes. Ce pluriel étant marqué de deux façons différentes selon la langue, un *i* ou un *s*, les élèves peuvent en déduire que l'ancêtre commun dispose de deux formes de pluriel et que chaque langue a choisi le sien. Reste alors à retrouver cet ancêtre commun.

Pour cela, les élèves ont comparé d'abord deux langues formant leur pluriel en *i*, le roumain *ani* et l'italien *anni*. Considérant que l'orthographe conserve souvent des traces d'un état ancien de la langue, le doublement de la consonne *n* est questionné, pour tenter de retrouver la forme originelle. Partant de l'idée, qu'au fil du temps, la prononciation a tendance à se simplifier, les élèves ont postulé que le radical de l'ancêtre commun disposait sans doute de deux *n*. Ils ont ensuite poursuivi la reconstruction en observant les terminaisons s'achevant par un *-s*. Deux types de pluriel apparaissent, celui s'achevant par *-s* et celui s'achevant par *-os*.

Dans la même logique de simplification de la prononciation, ils ont émis l'hypothèse que l'ancêtre commun disposait d'un *o* qui a disparu ensuite. Cet ancêtre commun aurait donc deux types de pluriel pour les noms masculins, *anni* et *annos*. Latinistes et germanistes ont été mis à contribution afin de mettre en évidence des similitudes avec les langues qu'ils connaissent. Ils ont ainsi reconnu les systèmes de cas de l'allemand ou du latin en reprenant les déclinaisons des noms (*dominu, rosa, etc.*). Puis, après un bilan à l'oral, ils ont pu constater que les langues romanes ont choisi l'un des cas (sauf le roumain) et que cet ancêtre commun, appelé « protoroman » (ou « roman primitif », « rudimentaire »), est issu d'une forme de bas latin, un latin familier, oral, qui a été simplifié.

Les élèves ont vérifié le protocole et cherché à reconstruire un verbe. Ils sont partis de *dorment* et ont cherché son « ancêtre » protoroman. Les élèves ont reconnu, après plusieurs essais, qu'il s'agissait d'un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel. Il est convenu ensemble qu'il valait ainsi mieux partir de l'infinitif *dormir* pour reconstruire l'ancêtre protoroman.

Après avoir observé l'orthographe des formes, les élèves ont poursuivi la démarche de reconstruction précédente et choisi la forme la plus développée. Ils

sont partis du principe que l'orthographe conserve les traces de la prononciation passée et que la prononciation se simplifie au fil du temps. Ils ont ainsi noté qu'on retrouve dans le corpus trois occurrences de *dormir*, une de *dormire* et une de *dormi*. Ils en ont déduit deux hypothèses, l'une envisageant *dormire* comme forme d'origine, abrégée par d'autres langues et l'autre en *dormi*, allongée par d'autres langues.

Cette seconde hypothèse semble moins vraisemblable au vu des expériences précédentes, ils ont opté pour *dormire* comme forme « originelle ». Quelques minutes ont ensuite été nécessaires pour reprendre à l'écrit les conclusions de l'expérience et affirmer que le roumain, l'italien, le français, le catalan, l'espagnol et le portugais appartiennent à la famille des langues romanes et que leur ancêtre commun est une forme de bas latin, une langue orale, une langue du quotidien.

### 3.3.2. Mise en œuvre du protocole

Les élèves de quatrième se mettant dans la peau de « chercheurs en herbe », ont plutôt bien suivi le protocole dans sa démarche de reconstruction mais ils se sont heurtés à quelques difficultés inattendues : ils n'ont pas reconnu facilement le pluriel, et hésitaient sur les classes grammaticales notamment.

## 4. Recueil des données

Chaque séance de l'expérimentation a été observée par deux chercheurs de culture scientifique différente, permettant une mixité des points de vue : l'un représentant la dimension de la linguistique historique (DÉRom) et l'autre celle de la didactique des langues. Chacun d'eux a pris des notes en continu, lors de son observation, sur tout ce qui lui paraissait pertinent.

18 questionnaires remplis par les élèves, à la fin de la seconde séance, constituent la seconde source de données.

Un temps de bilan à chaud avec les chercheurs (une vingtaine de minutes) a également été mené à l'oral en fin de seconde séance.

Quant à l'entretien semi-guidé, d'une demi-heure, de l'enseignante avec l'une des chercheuses, enregistré juste après la seconde séance, il représente la quatrième source de données à analyser.

La dernière source de données est un *focus group* mené sous forme d'entretien-bilan d'une heure trente réunissant, quelques semaines après l'expérimentation, les chercheurs et les quatre enseignantes ayant participé à une expérimentation similaire. La captation sonore de ce bilan, dont les passages les plus importants ont été retranscrits, permet une comparaison avec les expérimentations menées dans d'autres collèges.

Le croisement des données est un aspect important de l'analyse scientifique qui a été menée par les chercheurs à partir de cette recherche-action.



## 4.1. Notions retenues pour l'analyse

Afin de montrer la pertinence de cette expérimentation, nous nous appuyons sur les notions de savoirs, savoir-faire et savoir-être, au cœur des enjeux de l'école, selon les préconisations de la Charte du Conseil Supérieur des Programmes (avril 2014)<sup>10</sup>. Nous définissons ces notions dans le contexte particulier du protocole envisagé par *Etymodidac*.

### 4.1.1. Savoirs

La notion de savoirs renvoie aux connaissances objectivées sur le monde (Barbier, 1996), telles que l'individu les intériorise.

Chaque élève de cette classe dispose donc, selon son parcours de vie et son parcours scolaire, de savoirs scolaires, linguistiques et culturels originaux. Au vu du profil de l'établissement, nous savons que les parcours personnels et scolaires de la majorité des élèves de cette classe sont sinueux et multiples. Les E2A de cette classe en sont un exemple : à leur parcours scolaire préalable, s'ils en ont un, s'ajoutent, à leur arrivée, un parcours scolaire aménagé institutionnellement, parfois de façon spécifique, et des contacts informels avec différentes langues et savoirs coexistant entre pairs dans la classe.

Nous considérons qu'est « bilingue toute personne qui emploie deux langues au cours de sa vie quotidienne, même s'il y a une asymétrie entre ses compétences », tandis qu'est plurilingue :

*un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques (...) en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines, rôles ; statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités ; intertextualité, principe de la conversation et de l'implicite... (Riley, 2003 : 13).*

À titre d'exemple, un marocain dans son pays peut étudier en français, parler un ou plusieurs dialecte(s) arabe(s) à la maison et dans la rue et apprendre le coran en arabe classique. S'il arrive en France, il sera confronté plus massivement au français dans la vie quotidienne.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme, qui représentent le contexte de notre expérimentation *Etymodidac* dans cette classe, sont reconnus et pris en compte dans les politiques éducatives européennes. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues vise justement à la construction à la fois de compétences plurilingues et de compétences pluriculturelles :

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés*

---

10. Ce conseil réunit des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société afin de proposer au ministère des orientations nouvelles et lui remettre des projets visant la réussite des élèves. <http://www.education.gouv.fr/pid31771/le-conseil-superieur-des-programmes.html>.

*divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2001).*

Nous formulons donc les mêmes hypothèses pour tous les élèves de cette classe, qu'ils soient E2A ou non. Ils baignent dans un bain linguistique à l'école et à la maison et suivent un parcours scolaire plus difficile : ils disposent vraisemblablement de savoirs personnels qui ne seront pas forcément utilisés en classe. Les prérequis de l'école française seront probablement moins établis, moins maîtrisés, voire lacunaires.

Nous essaierons d'analyser ce que l'expérimentation pourra révéler quant aux connaissances déjà là et à leurs savoirs provisoires, en cours de construction (leurs savoirs scolaires ou non sur le fonctionnement du français et d'autres langues, sur la variation dans le temps des langues ou dans d'autres domaines, même non visés comme, par exemple, des connaissances extra langagières comme la géographie).

#### *4.1.2. Savoir-faire*

La notion de savoir-faire fait référence aux « connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation » (Raynal & Rieunier, 2009). Elle désigne d'abord, dans notre expérimentation, des compétences cognitives comme trier, classer ou éliminer.

Nous pourrons les observer à travers la lecture et l'application des consignes du protocole de l'expérimentation. La notion de savoir-faire renvoie aussi à l'autonomie des élèves, c'est-à-dire leur compétence à s'organiser dans leur travail d'élèves, ainsi qu'à leurs compétences sociales.

Notre expérimentation prévoit des travaux de groupes, en particulier lors de la première séance. Il sera donc intéressant d'observer, avec la répartition des rôles au sein du groupe, la mise au travail de chacun et l'entraide dans ce groupe afin de réaliser une tâche donnée.

#### *4.1.3. Savoir-être*

La notion de savoir-être, à l'école, implique, pour les élèves, des attitudes respectant certains « comportements » et « obligations » (Verdelhan-Bourgade, 2002). Ces comportements peuvent être physiques (se mettre en rang, rester assis), sociaux (observer une discipline, respecter les autres, vivre avec les autres), communicatifs (respect des règles de parole, de silence...) ou langagiers (usage des formules de politesse, pas d'insultes, répartition de la parole dans un groupe).

Ces attitudes résultent d'une combinaison de tout ce qui relève des variables internes de l'individu : les affects (perceptions, émotions), motivations, valeurs, représentations. Nous considérerons que ces variables internes régulent le développement d'un individu, tout autant que le contexte (social et scolaire) dans lequel il se meut.

Le protocole *Etymodidac* nécessitant concentration et implication, nous nous interrogerons sur l'impact de ces variables personnelles sur notre expérimentation, tant dans les travaux de groupes que dans l'étape de reconstruction collective, à l'échelle du groupe classe.

## **4.2. Constats des chercheurs et de l'enseignante**

### *4.2.1. Les savoirs*

Selon les notes des chercheurs, en particulier pour la première séance, face aux sujets abordés, ces élèves montrent des lacunes quant aux savoirs attendus d'élèves de quatrième. Par exemple, ils ne connaissent pas la formation du pluriel en italien alors qu'ils font pour moitié italien en LV2 depuis la rentrée, ne connaissent pas bien les pays qui appartiennent à l'Europe, ne trouvent pas facilement d'indices pour reconnaître ou deviner les langues proposées dans les extraits.

Après la seconde séance, l'entretien de l'enseignante la montre focalisée sur les savoirs et savoir-faire des élèves, directement perceptibles par elle. Elle a constaté que le déficit apparent de savoirs semblait ralentir la progression de la réflexion, en déplaçant l'intérêt des élèves vers des objets d'étude qui n'étaient pas visés de prime abord, comme la liste des pays membres de l'Union Européenne, par exemple.

La majorité des élèves de cette classe, d'après les observateurs, témoigne de savoirs savants fragiles, de repères « théoriques » flous. Ils semblent avoir du mal à décroquer les savoirs et à réinvestir des connaissances relevant pour eux d'une autre discipline ou d'un autre domaine (comme l'italien LV2 ou même leur langue maternelle, suite à la sollicitation de leur professeur en fin de seconde séance).

### *4.2.2. Les savoir-faire*

Les chercheurs notent que de nombreux élèves de la classe sont en difficulté, dans certaines phases de l'expérimentation, car ils semblent manquer de savoir-faire scolaire. C'est le cas notamment dans les travaux de groupes où ils ne sont pas autonomes face aux consignes et aux tâches demandées.

Ainsi, lorsque l'enseignante, au cours de la première séance, distribue à chaque groupe le document comportant deux mots du texte en français et explique que chaque groupe doit trouver et surligner les mots correspondants, traduits, dans les autres textes, les élèves semblent perdus. Ils ont besoin d'une reformulation, au sein du groupe, de cette consigne collective simple, voire d'une médiation par un membre du groupe, afin de mener à bien l'activité de recherche. Tout va ensuite très vite. Le manque d'autonomie face à la lecture des consignes, le bruit et la lenteur d'exécution des élèves peuvent se lire comme une dépendance marquée au professeur et un déficit de savoir-faire, qui perturbent fortement les modalités du travail.

Pour les observateurs, la maîtrise approximative ou insuffisante de la langue de scolarisation rend difficile la verbalisation du raisonnement et gêne ou ralentit la

progression orale commune de reconstruction de l'étymon dans la seconde séance. Les chercheurs en concluent que les procédures du protocole, conçues pour des élèves de quatrième « normale », voire des sixièmes, restent compliquées à mettre en œuvre pour ces élèves qui ne disposent pas complètement des savoir-faire scolaires « ordinaires » et de la langue de scolarisation. L'intervention du professeur et/ou l'adaptation du protocole sont alors indispensables.

#### 4.2.3. Sur le savoir-être

Les chercheurs notent que les élèves de quatrième B n'adoptent pas tous les attitudes attendues généralement en classe. Dans la première séance, par exemple, certains élèves sont bruyants ou ne prennent pas leur place dans le travail du groupe. Dans la seconde séance, certains semblent même intervenir sans avoir au préalable élaboré une hypothèse précise d'élucidation du sens, peut-être pour complaire au professeur tandis que d'autres s'emparent des questions traitées mais ne parviennent pas à verbaliser leurs réponses ou semblent gênés par la pression du regard des autres. Ils refusent alors de s'exprimer à haute voix.

La seconde séance, totalement organisée et davantage guidée par l'enseignante, lui laisse une impression plus nette d'avancée du groupe, de compréhension collective et individuelle. La modalité de travail d'échange entre professeur et élèves, visant à élaborer une réflexion commune sur la langue, a sans doute paru plus habituelle aux élèves de cette classe qui ont pu focaliser leur attention sur l'objet visé et lui seul : reconstruire un étymon en suivant une démarche scientifique préétablie. Savoirs préalables et savoir-faire devenaient alors presque annexes, au profit de savoir-être, essentiels pour une collaboration du groupe qui raisonnait pour aboutir, ensemble, à la reconstruction.

L'enseignante donne l'exemple d'une élève qui a semblé parfaitement suivre la reconstruction des étymons sans pour autant verbaliser quoi que ce soit : ses mimiques, l'expression de ses yeux et sa participation par des gestes ou mouvements de tête ont suffi à matérialiser sa compréhension et son activité intellectuelle. Une telle attitude est perçue comme positive, elle montre l'implication de l'élève durant les activités proposées. Selon l'enseignante, l'expérimentation a été vraiment constructive et le retour oral des élèves, dans les couloirs ou par le truchement de leur professeur en titre, a été très positif.

### 4.3. Les questionnaires des élèves

Les élèves ont complété, en fin de seconde séance, un document comportant quatre questions ci-dessous. Il s'agit de questions fermées, avec toutefois l'obligation d'expliquer sa pensée. L'enseignante a souligné l'intérêt de ce questionnaire pour les chercheurs et a demandé aux élèves des réponses aussi développées que possible. Les données sont organisées par fréquence d'apparition.

### 4.3.1. Question 1 : Avez-vous aimé / pas aimé ces séances consacrées à l'étymologie ?

	Nombre de réponses	Détail		Quoi en particulier ?	Pourquoi ?
Oui	17	14	10	• découvrir d'autres langues (leur nature, leur origine...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apprendre origine des mots du quotidien</li> <li>• intéressant, choses nouvelles (en particulier sur langues étrangères)</li> <li>• activités ludiques</li> <li>• faire des recherches</li> <li>• autonomie</li> </ul>
			1	• trouver la langue des extraits	
			3	• modalités de travail	
		3 (surtout la première séance)	3	découvrir des mots et leur étymologie	seconde séance = ennuyeuse
Non	1	1	1	travailler sur le livre, c'est tout de même positif	

Tableau 2 : Synthèse des réponses à la question 1 (Questionnaire élève).

En analysant les réponses des élèves, on constate que les réponses sont assez brèves et le vocabulaire restreint mais on sent l'intérêt global, malgré les difficultés pour l'exprimer à l'écrit. Le temps de bilan oral se révèle plus efficace dans un tel contexte.

Les élèves ne font aucune remarque sur les circonstances matérielles comme le changement de professeur, la présence d'observateurs, etc. Il n'y a aucune remise en cause de l'activité proposée, ce que l'on peut mettre en contraste avec les remarques d'une autre classe d'un collège favorisé où les élèves avaient remis en cause les procédures de l'expérimentation. À la suite de Bourdieu et Passeron (1970), nous pouvons peut-être émettre l'hypothèse que moins on est familier avec l'école, moins on est susceptible de la remettre en question. Par ailleurs, leur dynamique de recherche peut être perçue comme un effet « Hawthorne »<sup>11</sup> puisque ces élèves sont observés par les chercheurs.

Quoi qu'il en soit, ces élèves se montrent clairement sensibles aux autres langues et manifestent une réelle curiosité pour la diversité linguistique.

11. L'effet Hawthorne ressemble à l'effet pygmalion. Les sujets observés ont conscience de participer à une expérience originale, au cours de laquelle ils sont sous les feux de la rampe. Ce qui engendre une forte motivation de leur part.

## 4.3.2. Question 2 : Ces séances vous ont-elles paru intéressantes ou pas ?

Choix de réponse	Nombre de réponses	Pourquoi ?
Oui	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travailler sans en avoir l'impression</li> <li>• confronter différentes langues pour expliquer l'origine des mots</li> <li>• savoir des choses (nouvelles) en plus (en particulier histoire des mots)</li> <li>• découverte</li> <li>• explications claires</li> <li>• travaux de groupes</li> <li>• activités intéressantes (pas d'ennui)</li> </ul>
Non	1	surtout pour les latinistes

Tableau 3 : Synthèse des réponses à la question 2 (Questionnaire élève).

Les réponses sont variées. Les élèves tentent d'explicitier les raisons de leur intérêt (sauf quatre réponses « sèches » en *oui/non*). Ils ont, pour la plupart, goûté les modalités particulières du protocole qui rompent avec les habitudes scolaires ordinaires. On retrouve ici pour certains d'entre eux l'expression de leur curiosité pour les langues.

## 4.3.3. Question 3 : Qu'avez-vous découvert sur les langues, l'histoire des mots, l'étymologie ?

Les réponses sont enthousiastes mais la formulation en est plutôt confuse, souvent maladroite, tronquée (réponses brèves, phrases incomplètes), comme « fautive », parfois à contresens.

Selon les 18 questionnaires, les élèves expliquent avoir découvert les éléments suivants :

- une origine commune des langues (racines des langues) et des ancêtres communs, dont, entre autres, le latin ;
- une ressemblance entre les langues (même radical, mais terminaisons différentes ; famille de langues ; langues cousines) ;
- d'autres langues (romanes ou non) et des mots issus d'autres langues ;
- le phénomène de simplification de la langue au fil des siècles.
- *Le Petit Prince* est une œuvre traduite en 257 langues.

Il s'agit de découvertes relevant de différents niveaux, certaines portant sur les principes d'évolution de la langue et d'autres plus anecdotiques. Elles renvoient toutefois dans leur globalité aux objectifs visés par l'expérimentation qui ont tous été atteints.

## 4.3.4. Question 4 : Ces séances étaient-elles faciles / difficiles ?

Réponses	Nombre	Raison invoquée
Faciles	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aucune</li> <li>• sauf 1 réponse</li> <li>• (« Tous les mots se ressemblent »)</li> </ul>
Difficiles	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lacunes scolaires / déficit de savoir</li> <li>• sujet jamais étudié</li> <li>• ressemblance des mots à chercher</li> </ul>
Les deux	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nécessité de beaucoup réfléchir (2 fois proposé)</li> </ul>

Tableau 4 : Synthèse des réponses à la question 3 (Questionnaire élève).

Les élèves se disent satisfaits et estiment, pour beaucoup, les séances faciles. La réponse « facile » est néanmoins à exploiter avec précaution. Elle est souvent non développée, évasive, une fois même entre parenthèses. Certains hésitent parfois : « oui/non, moyen ». On peut postuler que le plaisir de la découverte et leur statut provisoire de « chercheurs » ont atténué la difficulté de la reconstruction des « mots ancêtres » pour eux. Ils ne se ressentent pas franchement en difficulté : « C'était difficile, mais après c'était facile ».

## 5. Synthèse

### 5.1. Savoirs

Les chercheurs, l'enseignante tout comme certains élèves eux-mêmes, constatent les lacunes et la fragilité des savoirs savants des élèves de la classe : leurs repères théoriques sont flous, ils ne décloisonnent pas leurs savoirs et ne réinvestissent pas leurs connaissances, y compris personnelles, dans un nouveau domaine.

On peut l'expliquer, d'abord peut-être par un parcours scolaire préalable difficile, déjà évoqué, mais pas seulement.

Si l'on compare ces savoirs à ceux d'une classe de quatrième issue d'un établissement plus favorisé, on constate qu'ils sont certes plus modestes, mais qu'ils se construisent aussi (Macaire, 2014 ; Carton et Macaire, 2016). On peut donc penser que les lacunes et blocages peuvent tirer leur origine, pour certains élèves, d'une coexistence entre deux univers langagiers et culturels qui s'ignorent, voire coexistent difficilement, celui de leur environnement social et celui de l'école. Il existe en effet un décalage fort, voire conflictuel, entre l'école et leur univers personnel. Ce décalage est tout autant langagier que culturel. Il est amplifié par le fait que l'école française repose de façon implicite sur une « monoculture » et un « monolinguisme, solidement

ancré dans la tradition de l'enseignement républicain », « base idéologique, explicite ou non, de l'approche de la langue dans les programmes scolaires » (Bertucci et Corblin, 2004).

Les savoirs antérieurs, scolaires ou non, linguistiques ou non, de ces élèves sont donc mis entre parenthèses : « l'école confronte inévitablement [les] élèves à une réduction sévère et sélective de la diversité linguistique. Les ressources linguistiques qu'ils détiennent restent, dans leur majorité, inexploitées » (Billiez et al. 1998 : 302). C'est ce qui explique sans doute en partie cette impression de fragilité des savoirs.

Mais les élèves de quatrième B se montrent toutefois curieux, intéressés et expliquent dans leurs questionnaires qu'ils ont beaucoup appris. Ils présentent ces éléments comme des découvertes. Il est probable cependant qu'ils avaient déjà dans ce domaine des connaissances plus ou moins justes, plus ou moins éparées, même s'il est très difficile de déterminer les différents points de départ de chacun, probablement spécifiques. On peut considérer, comme exemple de savoir en construction, que quand un élève dit qu'il y a une « simplification » de la langue au fil des siècles, ce qui conduit à une « complication » pour retrouver les mots anciens, l'élève manifeste une conscience de l'évolution de la langue, sous une forme simplifiée par rapport aux savoirs savants : pour lui, la loi de l'évolution historique des mots est celle de la simplification.

## **5.2. Savoir-faire**

Enseignante et chercheurs remarquent que les élèves de la quatrième B se montrent peu autonomes, lents, en attente d'une médiation personnalisée du professeur, en particulier durant les travaux de groupes. Leur savoir-faire scolaire a besoin de « béquilles ». De plus, il est entravé par une maîtrise insuffisante de la langue de l'école, ce qui gêne ou ralentit verbalisation et progression du raisonnement. Certains élèves ont d'ailleurs mis l'accent sur la difficulté de la recherche guidée mais en autonomie lors des travaux de groupes.

Pour autant, de nombreux élèves de la classe ne semblent pas percevoir ces difficultés, investis du plaisir de la découverte et de leur statut provisoire de « chercheurs ». Peut-être faut-il y voir aussi, nous l'avons évoqué, la stimulation occasionnée par le regard des chercheurs posé sur eux. Remarquons que savoir-faire et savoir-être sont, pour les élèves de la classe, des savoirs en construction dans cette expérimentation.

## **5.3. Savoir-être**

Quant au savoir-être, chercheurs et enseignante ont pu observer du bruit, un travail de groupe mal organisé, des interventions orales récurrentes sans réponse



précise à apporter ou, *a contrario*, une verbalisation rendue difficile voire impossible en raison d'une réelle pression du groupe.

L'effort conséquent des élèves pour combler l'écart culturel et langagier entre ce qui leur est présenté et leur individualité peut expliquer ces écarts à la norme. Faisons l'hypothèse, à la suite de Chnane-Davin (Chnane-Davin *et al.*, 2011) que, puisque le français est la langue véhiculaire et vernaculaire à l'école, lorsque telle langue de la maison est sollicitée à des fins de comparaisons, cela peut être ressenti par certains « comme une transgression de la règle dans une école monolingue et monoculturelle ». La langue de la maison est perçue comme *persona non grata* à l'école. Ce qui peut conduire à une renonciation à sa propre langue et culture scolaire et une perte d'identité linguistique et culturelle. Postulons que cette forme d'insécurité fragilise les postures scolaires attendues et l'accès à tout savoir ou savoir-faire. On pourrait interpréter dans ce sens l'attitude de certains élèves qui, déjà inhibés par le statut clandestin de leur langue de la maison, chercheraient instinctivement à la préserver de toute confrontation avec la langue de l'école afin d'éviter une hiérarchisation défavorable ou même une atteinte de leur sphère privée, intime. Cette peur de perdre son identité semble également portée par le groupe classe. C'est ce qui peut expliquer la pression exercée par certains « leaders » de la classe pour empêcher le passage à l'acte de ceux qui, portés par l'expérimentation langagière, étaient sur le point de partager leur savoir langagier particulier. Voici une anecdote parmi d'autres. Lorsque le professeur, à la fin de l'expérimentation, demande dans la logique comparatiste du protocole : « Pouvez-vous dire *Il fait beau* dans votre langue de la maison ? », deux élèves parlent entre eux, semblent argumenter, presque prêts à répondre à la sollicitation du professeur. Ils ne parviennent pas à se décider. Le professeur insiste, en vain. Un autre élève lance alors, en guise d'explication : « Ça ne se fait pas ! ».

Ces paroles verbalisent la censure latente de la langue de la maison à l'école. Cependant le protocole *Etymodidac* ouvre une fenêtre sur d'autres langues et selon les questionnaires, dans leur la majorité, ces élèves plurilingues ont apprécié l'expérience. Une telle approche a attisé leur curiosité et les a amenés à s'interroger aussi bien sur le français que sur les liens entre présent et passé pour avoir une meilleure conscience de la langue qu'ils utilisent tous les jours (Hawkins, 1984).

Quelques semaines après l'expérimentation, enseignants et chercheurs impliqués dans l'expérience au sein des différents établissements se sont retrouvés pour réaliser un bilan à l'échelle de toutes les classes. Il s'agissait de dégager réussites et échecs ou à tout le moins insuffisances et améliorations à apporter. Cette confrontation enregistrée des ressentis des enseignantes a souligné la particularité des élèves de quatrième B, leur fragilité quant aux savoirs et savoir-faire mais aussi, à contrario, leurs fortes réactivité et curiosité langagières face à cette expérimentation étymologique comparatiste.

## Conclusion

Nous nous étions interrogée sur l'apport du plurilinguisme des élèves de quatrième B face à la vulgarisation du paradigme DÉRom. À première vue, le plurilinguisme dans la classe de quatrième B semble source d'obstacles, de difficultés d'expression, de verbalisation. Témoin d'une fracture culturelle, il demeure marqué par un manque de conditionnement et de savoir-faire scolaires, sans doute en partie du fait de la multiplicité des référents culturels qui font obstacle à la communication avec le professeur et les autres élèves.

Tel est le regard des observateurs. Il n'empêche que l'expérience a été réussie aux yeux des élèves, comme à ceux de l'enseignante. Notre expérimentation a autorisé, dans le cadre institutionnel de l'école, la confrontation de différentes langues, dans une approche comparatiste et positive où chaque compétence langagière était sollicitée, quelle que soit son origine, pour servir le raisonnement, dépasser les déficits théoriques ou langagiers des élèves, en vue d'un apprentissage. Outre le plaisir suscité par cette confrontation, qu'il soit de l'ordre de la transgression du monolingue officiel ou de l'ordre du jeu, le bi- ou plurilinguisme des élèves paraît être un atout majeur du moment qu'on permet aux multiples langues de coexister, d'avoir un statut « légal » dans la classe.

Cette expérimentation a souligné la pertinence et la possibilité de vulgarisation du paradigme du DÉRom dans le contexte particulier de cette classe et l'intérêt d'une représentation plus positive d'autres langues et par là même, par extrapolation, de leur langue de la maison. Ces élèves dont la langue maternelle peut être l'arabe, le mahorais, le malgache, ou encore l'arménien, ou qui baignent dans ce bain linguistique pluriel, semblent disposer de compétences langagières complexes qui les prédisposent à une sensibilité au matériau langagier. Particulièrement réceptifs, car sensibilisés au fait linguistique par leur expérience personnelle, ces élèves plurilingues constituent un meilleur terrain peut-être, pour s'approprier ces compétences, les intégrer, les intégrer comme leurs, car familières.

L'intérêt marqué des élèves de cette classe pour notre expérimentation montre qu'au-delà des modalités de l'expérimentation, ces élèves ont été « happés » par le matériau linguistique, objet de l'expérimentation. La reconnaissance de mécanismes linguistiques, ressemblant à ceux d'une autre langue connue, a favorisé leur entrée dans l'abstraction et la reconstruction des étymons. Elle leur a permis d'aborder cette approche comparatiste et cette posture intellectuelle réflexive sur la langue afin de faire des « ponts » entre passé et présent, entre un matériau linguistique et un autre, de participer à la construction de leur conscience de la langue (leur langue de la maison comme la langue de l'école).

L'approche comparatiste a rassuré, par son ouverture même, des jeunes qui se sont alors autorisés une réflexion sur les langues en général et sur la langue de l'école en particulier. Le guidage par l'enseignant et le lien humain avec lui s'avèrent

essentiels puisque ces élèves vivent des « conflits [linguistiques] » (Véronique, 2005) et ont davantage besoin d'être rassurés dans un cadre scolaire étranger à leur univers personnel.

La considération positive et sans hiérarchie de toutes ces langues d'hier et d'aujourd'hui lors de l'expérimentation puis de l'entretien avec les élèves, par le professeur, comme par l'institution à travers la collaboration avec les chercheurs, a pu amener équilibre et renforcement de chaque élève dans son individualité, dans le respect de ses propres valeurs, de sa propre culture. Dans la mesure où le professeur n'est plus le seul détenteur du savoir, les compétences acquises dans la langue de la maison peuvent prendre tout leur sens. Or l'élève en situation de contact de langues a besoin de l'appui de sa langue maternelle (Vygotski, 1997) pour aller vers la langue de l'école.

L'adhésion de ces élèves de quatrième tiendrait alors au fait que la langue de l'école n'est plus la seule à être légitime et que l'expérimentation pousse même à s'affranchir des limites temporelles en confrontant les langues d'aujourd'hui au latin et au protoroman. Cette démarche induit une dynamique forte, porteuse chez ces élèves. Face au statut ambigu de la langue de l'école pour eux, le professeur doit tenter de s'appuyer sur les compétences « cachées » mais réelles de ces élèves plurilingues.

Le protocole *Etymodidac* nécessite alors, de la part de l'enseignant, un travail de compensation des fragilités, d'adaptation de la démarche, de mise en confiance des élèves. Afin de poursuivre la démarche, on pourrait proposer, par exemple, une intégration plus forte de l'extrait proposé dans le programme du niveau scolaire concerné et la mise en place d'ateliers étymologiques plus réguliers, de la sixième à la troisième.

Ces ateliers pourraient trouver leur place dans le cadre des projets interdisciplinaires des EPI<sup>12</sup>. Cela permettrait sans doute de développer des mécanismes langagiers plus pérennes et une véritable conscience langagière, bien utiles pour favoriser la réussite des élèves issus des établissements d'Éducation Prioritaire.

## Remerciements

Merci à Francis Carton et Dominique Macaire pour leur patience, leur soutien précieux, leur aide bienveillante et exigeante et leur disponibilité de tous les instants.

## Bibliographie

Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

---

12. Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, préconisés dans la réforme des collèges mise en œuvre en septembre 2016.

Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (Dir.). (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Carton, F. & Macaire, D. (2016). Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 13-2. Récupéré du site de la revue : <http://rdlc.revues.org/848>.

Chnane-Davin, F., Félix, C., & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division de politiques linguistiques. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/framework_FR.pdf).

Conseil Supérieur des Programmes. (2014). *Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*. Paris. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Macaire, D., Buchi, E., Carton, F., Chauveau, J. P., Greub, Y. & Herbert, C. (2014). Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe—Quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ? *Enjeux*, 87, 49-72.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris.

Riley, P. (2003). Le 'linguisme' -multi-poly-pluri- ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. Dans F. Carton & P. Riley (Dir.), *Vers une compétence plurilingue. Recherches et applications, Le français dans le monde, juillet 2003*, 8-17.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Véronique, D. (2005). Contact de langues, de cultures et didactique des langues étrangères. Dans F. Hanaa (Dir.), *Actes du Colloque Contact des langues et des discours*. (pp. 11-20). Le Caire (Égypte) : Centre Français de Culture et de Coopération.

Vàrvaro A. (2011). La 'rupture épistémologique' del DÉRom. Ancora sul metodo dell'etimologia romanza. *Revue de linguistique romane*, 75, 623-627.

Vygotski, L. (3<sup>e</sup> édition). (1997). *Pensée et langage*. Paris : Édition La Dispute.

