

Tema

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

Voyage spatiotemporel dans l'univers des mots

A propos de la place de l'étymologie dans la didactique du français et des langues étrangères

L'étymologie est donc une science. Mais c'est aussi une invitation à la poésie, elle fait rêver ou sourire, elle amuse et instruit: elle nous emmène dans un voyage à travers le temps et les langues.
(L.-J. Calvet, *Histoires de mots*, 1993, 10-11)

Ist die Kenntnis der Geschichte der Wörter etwas Überflüssiges? Ist die Auseinandersetzung mit der Etymologie einfach Zeitverlust? Reiner Luxus? Oder gar Ausdruck einer obsoleten Sprachdidaktik, die sich mehr auf Wissen als auf Kompetenzen konzentriert? Die Überzeugung des Autors, der sich auch von der Faszination der Curiosità von Hans Weber inspirieren lässt, geht genau in die gegenteilige Richtung. Deshalb untersucht er zuerst die Rolle der Etymologie bei der Vermittlung von Sprache nach den Reformen der 60er und 70er Jahre, um dann über deren Platz im heutigen Unterricht nachzudenken. Daraus ist eine kleine Reise durch das Universum der Wörter geworden, die zu einigen didaktischen Anregungen zuhanden des Unterrichts in L1 und L2 führt.

Les *Curiosità* de Hans Weber nous passionnent à chaque livraison, elles nous ouvrent de nouveaux horizons, nous fournissent de nouvelles clés de lecture des mots que nous rencontrons tous les jours, dans quelque langue que ce soit, sur lesquels nous butons parfois, sans voir qu'ils pourraient nous parler si nous savions en percevoir l'épaisseur historique et les enjeux culturels. Notre «compétence étymologique», en effet, n'est peut-être pas suffisamment affûtée et, surtout, nous ne pensons pas toujours à l'activer. La linguistique moderne nous a appris à distinguer la synchronie de la diachronie. Et l'enseignement des langues s'est orienté plutôt vers la communication, vers l'ici et maintenant.

La connaissance de *l'histoire des mots* est-elle donc inutile? une perte de temps? un luxe? Voire le signe d'une approche périmée de l'enseignement, basé sur les connaissances plutôt que sur les compétences? Au vu de la curiosité que les chroniques de Hans Weber éveillent en nous, de la fascination qu'elles exercent, nous sommes convaincus du contraire. Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il se demander pourquoi étudier l'étymologie, et comment – si l'on veut éviter que son enseignement conduise à «bourrer le crâne» aux élèves.

Dans ce qui suit, pour donner suite à l'impulsion que nous donne Hans

Weber à travers ses chroniques, je me suis d'abord demandé, à l'exemple de la Suisse romande, ce qu'il en était, depuis les changements observés dans les années 60-70, de la place de l'étymologie dans l'enseignement des langues, puis ce qu'on pourrait éventuellement proposer, aujourd'hui, à ce sujet. Voici donc, sous la forme d'un petit voyage spatiotemporel dans l'univers des mots, quelques éléments à propos d'une *didactique de l'étymologie* dans l'enseignement des langues, première et secondes.

Premier temps: contrebalancer le poids de l'histoire...

Dès les années 60, pour diverses raisons qu'il serait trop long d'analyser ici, mais entre autre pour tenir compte des développements dans les domaines scientifiques et pédagogiques et actualiser ainsi un enseignement qui a longtemps été placé trop fortement sous la domination du passé, que ce soit en littérature ou pour la grammaire (fortement influencée par la grammaire latine par exemple), l'enseignement du français et des langues vivantes a connu d'importants changements. L'étymologie – peut-être en tant qu'elle peut apparaître comme une expression de cette soumission au passé – n'a à l'évidence pas bénéficié d'une place

importante dans cet enseignement «rénové»¹. On le constate par exemple si on examine les principaux moyens d'enseignement en usage depuis les années 70. L'ouvrage *Maitrise du français*, référence première de la rénovation en Suisse romande, a mis au premier plan une approche structurale et synchronique de la langue; du point de vue du lexique, cela a conduit à privilégier l'étude des relations sémantiques (hyponymie, synonymie, antonymie...), des champs lexicaux et des procédés de construction par dérivation, préfixation ou suffixation (Besson *et al.*, 1979: 461-462). L'étude du *vocabulaire* – restée prioritaire – a été complétée par une approche plus linguistique, visant à développer la compétence des élèves à maîtriser les relations d'ordre sémantique et morphosyntaxique qui structurent le système.

Parallèlement, avec une orientation toujours plus marquée vers des méthodes communicatives, l'enseignement de la langue première et celui des langues étrangères ont davantage mis l'accent sur la maîtrise des discours et sur l'apprentissage des mots *en situation*. En L2 surtout, dans la ligne des écrits de Krashen (1985), la priorité est mise sur les processus automatiques et inconscients d'acquisition en contexte; la réflexion didactique a dès lors principalement porté sur la sélection des données de la langue cible auxquelles les apprenants devraient être confrontés (documents authentiques vs matériaux fabriqués, etc.). C'est donc, en théorie du moins, à travers les textes, dans la communication, que l'élève devrait² découvrir de nouveaux mots et, idéalement, les mémoriser. Pour la langue première, on lit, dans l'*Ouvrage du Maître 2P* (Neuchâtel, 1982, 11), qu'«[i]l convient de rappeler que l'enrichissement du vocabulaire s'opère davantage par le contact direct de l'enfant avec la langue dans son fonctionnement naturel que par des interventions ponctuelles, souvent artificielles, dont l'influence à long terme est difficile à mesurer».

Ainsi, nous avons là deux raisons – l'influence de la linguistique structurale et l'orientation pragmatique de l'enseignement – qui expliquent, pour une part en tout cas, les orientations didactiques encore dominantes aujourd'hui dans l'abord du vocabulaire à l'école – et qui, on le devine, permettent de comprendre le peu de cas qui y est fait de l'étymologie... Comme on peut en effet le supposer à travers ce panorama esquissé à grands traits, il n'y a guère de place ici pour un travail qui aborderait les mots dans leurs multiples dimensions, sémantiques, morphologiques et orthographiques, bien sûr, mais aussi historiques, voire interlinguistiques.

Second temps: retrouver son histoire...

En fait, même s'il n'en est guère question explicitement, l'étymologie n'a pourtant jamais été totalement absente des moyens d'enseignement. Elle est par exemple présente dans de nombreuses activités lexicales qui – en synchronie – traitent des «familles lexicales», des mots de même racine qui se distinguent par des préfixes, suffixes ou autres processus de transformation.

Cependant, dès le tournant des années 2000, parallèlement à une approche qui reste fondamentalement «active», «communicative» et «synchronique», on assiste semble-t-il à une reconsidération plus radicale de la place que les savoirs et les dimensions historiques, identitaires, culturelles occupent dans l'enseignement. Ce mouvement est clairement perceptible dans le nouveau *Plan d'étude romand* récemment adopté par la CIIP (<http://www.plandes-tudes.ch/>), en particulier dans le texte introductif du domaine «Langues», puis par exemple sous les rubriques «Langues anciennes»³ et «Français / approches interlinguistiques».

Dans le texte introductif, on peut lire par exemple qu'une des quatre fina-

lités de l'enseignement des langues est «d'offrir à l'élève, en particulier à travers la découverte de la littérature, francophone ou autre (textes brefs, contes traduits,...), ainsi que d'autres produits culturels (chansons, iconographie...), l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture,...) et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel, plurilingue.» Et, un peu plus loin: «Acquérir de telles références culturelles – et, ce faisant, considérer son propre rapport aux langues à travers leur histoire, les œuvres qui leur sont attachées et leur place actuelle dans le monde – revient à construire, pour soi, une culture langagière – composée de savoirs, de valeurs et d'attitudes, généralement partagés par la communauté – à même de fonder une identité, et permet de se construire comme personne, de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés.»

Par ailleurs, signe d'une plus grande ouverture à la diversité et à la pluralité – des sources étymologiques par exemple –, on lit encore, dans ce même document, que «[l]es diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.»

Ne nous approchons-nous pas, ici, de ce que nous propose, à sa manière, Hans Weber? Le contenu est donc là. L'intention est exprimée. Mais comment procéder?

Quelques éléments de valeur inégale dans les nouveaux moyens d'enseignement du français

Pour le français, comme en réponse à ce retour de l'histoire, on observe que l'étymologie est présente, bien qu'inégalement, dans les nouveaux

moyens en cours d'introduction dans l'ensemble des cantons romands pour l'enseignement de la structuration, et qui proviennent d'éditeurs français. Dans *L'île aux mots* (Nathan), par exemple, il est question de Connaître l'étymologie du mot, Savoir reconnaître l'origine d'un mot..., Des mots qui se ressemblent, des Mots venus d'ailleurs..., des Mots latins et grecs..., des Familles de mots... Dans *Français 9^e, Livre Unique* (Hatier), d'*étymologie*, d'*origine* et de *formation des mots*, etc.

Cependant, cette place accordée à l'étymologie ne signifie pas automatiquement que des activités intéressantes et pertinentes soient proposées! Dans *Français 9^e, Livre unique* (Hatier, 2009, 358-360), il n'y a en fait aucune véritable réflexion sur l'histoire des mots, aucun voyage qui éveillerait la curiosité des élèves... Ceux-ci lisent un extrait de Harry Potter (?), puis doivent répondre à diverses questions portant sur le radical (ou racine) des mots, les préfixes et les suffixes – limités exclusivement à ceux qui proviennent du latin et du grec.⁴ Rien non plus sur l'éventuelle utilité de l'étymologie, sinon que ce chapitre permet d'inculquer aux élèves quelques nouveaux termes à racines grecques ou latines...

Dans *L'atelier du langage 9^e* (Hatier 2009), en revanche, le chapitre 24, spécifiquement consacré à l'étymologie, propose diverses activités plutôt stimulantes: les élèves partent de la lecture d'un extrait de l'ouvrage d'Henriette Walter *L'aventure des langues en Occident* (Laffont, 1994), qui parle de l'orthographe au Moyen Age et des lettres progressivement introduites alors, sur la base de l'étymologie, pour désambigüer les homonymes (clerc < clericus; temps < tempus...) et faciliter la lecture. Ils examinent ensuite un fac-similé de la 1^{re} page du *Dictionnaire de l'Académie*, etc. Soulignons également que la

source des mots français n'est plus, ici, limitée au grec et au latin: un exercice propose par exemple d'«observer la multiplicité des langues à l'origine du français» et de chercher dans un dictionnaire l'origine de mots tels que *albatros*, *anorak*, *typhon* ou *yaourt*. Plusieurs activités, relativement diversifiées, sont proposées. Enfin, l'intérêt de l'étude de l'étymologie est explicité dans la rubrique «Retenir l'essentiel»: «L'étymologie permet de connaître l'origine (grecque, latine ou autre) d'un mot français: c'est une aide pour la compréhension du sens et de l'orthographe d'un mot.» (2009, 163).

L'éveil aux langues, une approche originale

Pourtant, au-delà de ces quelques éléments présents dans les nouveaux moyens d'enseignement «obligatoires» et donc considérés comme prioritaires, c'est assurément à travers les démarches de type éveil aux langues que de tels aspects culturels et identitaires ainsi que des contenus concrets tels l'histoire et l'étymologie peuvent être pris en compte de la manière à la fois la plus originale et la mieux fondée didactiquement. Je

ne reviens pas ici sur les principes généraux de ces démarches qui ont déjà été présentés maintes fois dans *Babylonia* (3/2009, 3/2000, 2/1999, 2/1995...). Je me contenterai, comme en écho aux chroniques de Hans Weber, d'évoquer, brièvement, quelques activités des moyens d'enseignement EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*) (Perregaux et al., 2003) qui, de près ou de loin, touchent à des questions d'étymologie. Rappelons que ces moyens, publiés en 2003 sous l'égide de la CIIP, sont constitués d'un volume pour les degrés 1 à 4 (système HarMoS) et d'un volume pour les degrés 5 à 8, qu'ils contiennent plus de trente activités et incluent une septantaine de langues. Bien que disponibles dans l'ensemble des cantons romands, ils restent néanmoins facultatifs et, il faut bien le reconnaître, relativement marginaux. Dans l'activité intitulée *Un air de famille* (EOLE, volume II, p. 143 à 158), destinée au degré 6, les élèves sont invités à regrouper des mots sur la base de leur ressemblance formelle⁵. Après un nombre variable de tentatives, ils aboutissent à réunir ensemble les séries de mots relevant de langues romanes, celles provenant de langues

	français	Hindi	Norvégien	Slovaque	Roumain	Gujrati	Russe	Anglais
tête	cap	śir	hode	hlava	cap	math(u)	golova	head
main	hâth	hâth	hând	ruka	mână	hath	ruka	hand
pied	pair	pair	for	noha	picior	pa(g)le	stopa	foot
bouche	mûnh	munn	ústa	gura	mô	rot	rot	mouth
nez	nâk	nese	nos	nas	nak	nos	nose	nose
Polonais	Italien	Suédois	Marathi	Espagnol	Serbo-croate	Tchèque	Bengali	
glowa	testa	huvud	dok(e)	cabeza	glava	hlava	matha	
reka	mano	hand	hath	mano	šaka (ruka)	ruka	hate	
stopa	piede	for	paie	pie	stopalo (noga)	noha	pâ	
usta	bocca	mun	ton'd	boca	usta	ústa	muk	
nos	naso	nâsa	nak	nariz	nos	nos	nak	
Danois	Néerlandais	Népal	Allemand	Pandjabi	Bulgare	Portugais		
hoved	hoofd	taouko	Kopf	śir	glava	cabeça		
hând	hand	hat	Hand	hath	raka	mão		
fod	voet	khutta	Fuss	per	krak	pé		
mund	mond	moukh	Mund	mun	usta	boca		
naese	neus	nak	Nase	nak	nos	nariz		

Figure 1: séries de mots à découper pour l'activité

Head and chief mean fundamentally the same thing and, although they look so different, they have both evolved out of the same Indo-european root *qapu-t. Auf dem Weg zu deutsch Haupt, niederländisch hoofd und englisch head ist dieses Wort irgendwann mit *qeubh- (Wölbung, verwandt mit Haube) zusammengetroffen. Kretisch kyphê bedeutet tatsächlich “Kopf”. Daher der Zwielauf in altnordisch haufud, altenglisch hêafod, althochdeutsch houbit. — Die unkontaminierte Form, altnordisch höfud, lebt in dänisch hoved fort. Dans les langues romanes, le latin — j’allais dire caput — a donné français chief, puis chef, italien capo, espagnol et portugais cabo, catalan, occitan et roumain cap, romanche chau. Vous constatez l’absence du -t final? Eh bien, en latin vulgaire caput a été normalisé en *capu(m); ce ne sont pas les savants qui régularisent la langue, c’est le peuple.

(Curiosità linguistica, 2/2005)

germaniques, celles provenant de langues slaves et, enfin, celles provenant de langues indo-iraniennes.

Tout en développant leurs capacités d’observation de la forme des mots, ils prennent ainsi conscience des liens

faire prendre conscience aux élèves allophones de langues latines que l’appui sur leur langue d’origine peut les aider à orthographier correctement des mots français comme dent, ange, pantalon ou, encore, ambulance⁷.

Quelques mots du poème *Ciel et nuages*

italien	espagnol	portugais	français
grande libro	gran libro	grande livro
il vento	el viento	o vento
...			

Figure 2: quelques mots du poème, en italien, espagnol et portugais

qui unissent les langues et découvrent (a) la parenté linguistique entre les langues romanes (français, italien, romanche, portugais, etc., remontant toutes au latin), mais également (b) d’autres familles linguistiques telles que les langues germaniques (dont l’anglais, finalement pas si éloigné de l’allemand, on l’oublie trop souvent dans les discussions politiques actuelles!⁶), slaves ou indo-iraniennes, et, enfin, (c) le fait que toutes ces familles sont elles-mêmes issues d’une même source – l’indo-européen.

Dans l’activité *Ciel et nuages*, destinée à des élèves plus jeunes (7-8 ans; volume I, p. 191 à 203), les élèves, qui sont en train de découvrir progressivement les nombreuses et complexes correspondances grapho-phonétiques du français, sont amenés à constater – par l’écoute, dans diverses langues latines, d’un même poème puis par l’étude dans ces langues des relations entre graphie et phonie des mots du poème – que les nombreux digrammes nasaux du français (*in, on, am, em*, etc.) sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans les autres langues latines. Cette activité vise ainsi, à nouveau, à faire découvrir aux élèves des «relations entre les langues» (cf. PER, Introduction) mais aussi, et surtout, à

D’autres activités encore permettent aux élèves – grâce à des énigmes et des devinettes, voire à travers la chanson de H. Dès *Le polyglotte* – de découvrir la richesse des emprunts que les langues se font les unes aux autres et, pour certains de ces mots, quelques éléments du parcours qui les a conduits dans leur nouvelle langue: mots que le français a empruntés à l’anglais (*chewing-gum, jogging...*), bien sûr, mais aussi à l’arabe (*orange, bled...*), au norvégien (*iceberg, fjord...*), à l’italien (*banque, caprice...*), à l’allemand (*haillon, bleu...*) et au suisse allemand (*cible, rösti*), au néerlandais (*dune, groseille...*) et même au nahuatl (langue aztèque: *chocolat, tomate, cacahuète...*) et à l’hindi (*pyjama, jungle...*)⁸. Inversement, les élèves observent dans des textes rédigés en allemand, en anglais et en albanais, que ces langues ont elles aussi, de leur côté, emprunté de nombreux mots, au français par exemple:

“On the way back from my rendez-vous, I saw a maître d’hôtel and his fiancée. She was very chic with all her bracelets and her décolleté. He was drinking a café au lait and she had a café noir. Then I saw you, your Majesty, in a cul-de-sac, and you were naked trying to put on culottes.”

Troisième temps: une invitation au voyage pour les enseignants de toutes les disciplines

Comme les rubriques de Hans Weber, de telles activités nous paraissent ainsi de nature à éveiller la curiosité des élèves pour les mots, pour les langues. Ce faisant, elles aident aussi à la mémorisation de ces mots – en leur donnant plus de sens – et à une connaissance plus riche qui intègre non seulement

la définition dénotative mais aussi les connotations, l'épaisseur historique et culturelle, voire parfois, comme nous l'avons vu avec l'activité *Ciel et nuages*, leur orthographe!

Voyager ainsi dans l'univers des mots relève, finalement, de ce que nous nommons aujourd'hui des *approches plurielles des langues et des cultures*, c'est-à-dire des approches ayant pour caractéristique de faire travailler les

élèves avec plus d'une langue à la fois (Candelier *et al.*, 2007). La prise en compte de l'étymologie suppose de telles approches: *éveil aux langues*, nous l'avons vu, mais aussi *intercompréhension entre langues apparentées* et *démarches interculturelles* dans une conception intégrée de l'enseignement / apprentissage des langues (cf. *Babylonia* 1/2008 et 4/2009).

Dans le cadre des travaux du *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV), une équipe de recherche travaille précisément à définir les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) qui sont mises en jeu lorsque nous activons notre «compétence étymologique», à établir ainsi un *cadre de référence* et à réunir, dans une «banque informatisée de matériaux didactiques», des activités qui permettent de développer cette compétence – et de nombreuses autres – au moyen d'approches plurielles⁹. Le référentiel de ressources ainsi établi doit fournir une base solide pour une didactisation de notions telles l'étymologie qui échappent largement aux objectifs habituels de l'enseignement / apprentissage des langues.

Nous invitons par conséquent les enseignants, en s'inspirant des chroniques de Hans Weber¹⁰, à faire voyager leurs élèves, grâce aux mots, et à voyager avec eux d'une langue à l'autre, d'un continent à l'autre, d'une époque à l'autre, afin d'attraper le virus des langues, ou encore cette maladie certes pernicieuse mais tellement stimulante, l'*étymomanie* (Engelson, ici même). Les élèves, une fois atteints, n'en retiendront que mieux les mots qu'ils rencontreront. Ces «détours» étymologiques dans l'espace et le temps ne sont donc ni une perte de temps, ni un luxe: ils soutiennent l'apprentissage des mots comme la charpente soutient la maison.

Le meilleur chemin qui mène au sens et au savoir n'est pas toujours le plus court! Cela vaut pour le professeur de la langue scolarisation, bien sûr, mais aussi pour celui de mathéma-



tique (combien de mots, de *chiffre* / *zéro* à *algèbre*, qui nous viennent de l'arabe!) ou de connaissance de l'environnement (pensons par exemple à la richesse de la toponymie qui peut conduire le Neuchâtelois de *Neuenburg* à *Newcastle*, ou le Vaudois de *Villeneuve* à *Napoli* en passant par *Novgorod*, mais nous renvoyer aussi aux sources dialectales, identitaires, de notre vocabulaire géographique: *la Tsa*, *les Mayens*, *la Tzouma*...).

Pour le moment, j'ai parlé de la langue de scolarisation, de quelques autres disciplines, mais peu des L2... Pourquoi? Qu'en est-il en L2? L'enseignement des langues secondes ou étrangères, me semble-t-il, demeure à l'heure actuelle plus radicalement «communicatif» et synchronique que l'enseignement de la langue de scolarisation; et il peut paraître difficile et relativement peu utile, en effet, de surcharger les élèves par l'étude de l'étymologie des mots dans une langue comme l'allemand, dans laquelle les élèves auraient certainement de grandes difficultés à exploiter des connaissances qui ne s'ancreraient pas dans leur propre histoire... Dès lors, la volonté de prise en compte de l'étymologie, de renouer un peu avec l'histoire, qu'on observe pour la langue de scolarisation, est clairement moins marquée, pour ne pas dire absente dans l'enseignement des L2. Là encore, pourtant, on trouve quelques éléments dans EOLE (cf. *supra*, la note 6, à propos de l'activité *Moi je comprends les langues voisines II*, par exemple) qui ouvrent des perspectives intéressantes, à méditer et, j'en suis convaincu, à développer. Car pour les L2 également, la mise en relation des langues, dans une perspective didactique intégrée, devrait les rapprocher les unes des autres, donner du sens aux apprentissages et, par conséquent, les renforcer.

Voilà, pour l'essentiel je crois, ce qu'on peut dire de cette question de l'étymologie – pour ce qui concerne l'enseignement en Suisse romande.

Nous sommes en fait, dans une perspective didactique, au début de notre voyage spatiotemporel dans cet univers infini des mots. Merci à Hans Weber de nous ouvrir ainsi, régulièrement, de nouvelles pistes, parfois un peu complexes, certes, mais si stimulantes pour la didactique, si elle accepte de s'y aventurer.

Notes

¹ N'oublions pas, toutefois, la vogue dans ces années de l'analyse structurale contrastive, qui mettait certes en relation les mots des différentes langues, mais le plus souvent afin surtout de traquer les divergences et tenter d'éviter les interférences! De plus, l'impact de ces démarches est resté relativement marginal dans l'enseignement en Suisse romande. A propos de ces démarches contrastives, cf. Scampa, ici même.

² J'écris «devrait» car, de fait, nous ne savons pas grand chose des pratiques effectives dans les classes, et certains indices suggèrent que l'enseignement du vocabulaire est bien souvent encore basé sur des listes de mots à apprendre et sur l'orthographe qui apparaît comme le signe de la maîtrise du mot (de Pietro, 2008).

³ La question du rapport à l'histoire, à l'identité, à l'origine, a par exemple été au cœur du processus de renforcement, voire de réintroduction (pour tous les élèves), de la discipline «langues et cultures de l'Antiquité», en particulier dans le canton de Neuchâtel où ce mouvement a été initié dans les années 2000, sous l'impulsion du Conseiller d'état alors en charge de l'éducation, Monsieur T. Béguin. On regrettera toutefois que cette réflexion se soit limitée presque exclusivement au latin et au grec.

⁴ On lit par exemple: «La langue a formé des mots à partir d'éléments grecs et latins (...)» (2009).

⁵ Travaillant en groupes, ils reçoivent, sur des cartes, quelques-unes des séries réunies dans la figure 1.

⁶ Voir aussi, à ce propos, l'activité *Moi je comprends les langues voisines 2*, destinée à des élèves plus âgés (degré 8), qui joue sur la parenté entre l'anglais et l'allemand en amenant les élèves à comprendre un texte en allemand, un peu compliqué au vu de leurs connaissances lexicales, en s'aidant d'un dictionnaire (créé pour l'activité) français-anglais (EOLE, volume II, 269-286).

⁷ Pour une présentation plus approfondie, cf. de Pietro 2011.

⁸ Cf. EOLE, activités *Quelle langue parlons-nous donc?* (volume 1) et *A la découverte des mots venus d'ailleurs* (volume 2).

⁹ Cf. Projet CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures).

¹⁰ Mais aussi, parmi beaucoup d'autres, d'ouvrages tels que Calvet 1993, Walter 1994 ou Taylor 2010, etc.

Bibliographie

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel, office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Calvet, L.-J. (1993). *Histoires de mots*. Paris: Editions Payot.
- Candelier, M. et al. (2007). *A travers les langues et les cultures / Across languages and cultures*. Graz, CELV/ECML. (site CARAP: <http://carap.ecml.at/>)
- De Pietro, J.-F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia* 4, 17-22.
- De Pietro, J.-F. (2011). Quand parler une autre langue aide à écrire en français. *L'Éducateur* 1, 28-31.
- Krashen S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Perregaux, C., De Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel. CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).
- Taylor, A. (2010). *Bouche bée toute ouïe... ou comment tomber amoureux des langues*. Paris: Editions Jean-Claude Lattès.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Paris: Editions Robert Laffont.

Jean-François de Pietro

est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) à Neuchâtel. Ses travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français oral, sur les questions d'enseignement et de terminologie grammaticale, sur les approches didactiques plurielles (cf. projet CARAP) et sur les démarches d'éveil aux langues. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.