



HAL
open science

Observer le français dans le continuum des langues romanes, vers une amélioration de l'orthographe en 2^{nde}

Marie Clavé

► To cite this version:

Marie Clavé. Observer le français dans le continuum des langues romanes, vers une amélioration de l'orthographe en 2^{nde}. Linguistique. 2018. dumas-03933116

HAL Id: dumas-03933116

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03933116>

Submitted on 10 Jan 2023

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.

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ÉSPÉ AQUITAINE-SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Marie CLAVÉ

Sous la direction de Cécile Rochelois

OBSERVER LE FRANÇAIS DANS LE CONTINUUM DES LANGUES ROMANES, VERS UNE AMÉLIORATION DE L'ORTHOGRAPHE EN 2^{NDE}

Année universitaire 2017-2018

Mémoire de master 2

Spécialité : Lettres modernes



A Laura,
« Lo más lejos a tu lado ».

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ESPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Marie CLAVÉ

Sous la direction de Cécile Rochelois

OBSERVER LE FRANÇAIS
DANS LE CONTINUUM DES LANGUES ROMANES,
VERS UNE AMÉLIORATION DE L'ORTHOGRAPHE EN 2^{NDE}

Année universitaire 2017-2018

Mémoire de master 2

Spécialité : Lettres modernes

Stage de 12 mois (du 01/09/2017 au 31/08/2018)

Structure d'accueil du stage et nom du service :

Lycée d'enseignement général et technologique

Saint-John Perse

Adresse : 2, rue Jule Ferry 64000 PAU

Maître du stage : Arnaud Rochelois,

professeur agrégé de lettres modernes



REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche et à mon tuteur en établissement. Merci d'avoir partagé avec moi leurs connaissances et leur grande expérience du métier. Merci pour leur patience et leur confiance durant toute l'année scolaire.

Je remercie chaleureusement tous mes élèves, ils se sont prêtés au jeu de ces exercices, qui les laissaient parfois sceptiques, avec un certain enthousiasme et jusqu'au bout ! Sans eux, ce travail n'aurait pu aboutir, je leur en suis donc extrêmement reconnaissante.

Je souhaiterais également remercier le Lycée Saint-John Perse pour l'accueil et l'appui que toute l'équipe m'a offert dès le premier jour. Une mention particulière à l'équipe de lettres qui m'a tout de suite fait sentir que j'étais une enseignante à part entière, tout en me protégeant gentiment !

Merci au Département de Lettres de l'UPPA pour m'avoir offert l'opportunité d'entrer en Master 1 MEEF et pour cette formation au sein de laquelle j'ai tant appris.

Merci à tous les enseignants, passionnés par la langue et les langues, que j'ai rencontrés dans mes études et qui m'ont amenée jusqu'ici.

Merci aux nouvelles amitiés qui sont nées durant cette année inoubliable à l'ÉSPÉ : Vanessa, Adriana et Nathalie, avec toute mon admiration.

Mes remerciements vont ensuite à ma famille, qui accompagne et encourage depuis des années, avec patience et amour, mes études et mes voyages ; sans oublier de pardonner mes absences et mon indisponibilité ! Merci à Anne-Marie, Louvie, François, Lucia, Julie, Mireya et Ruben.

Para terminar gracias a Laura, ¡ mi mayor apoyo y fuente de motivación ! ¡ Mañana no tengo deberes !

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

2^{nde} G.T. : Seconde Générale et Technologique

ATILF : Analyse et Traitement Informatique de Langue Française

B.O. : Bulletin Officiel

B.T.S. : Brevet de Technicien Supérieur

C.E.C.R.L. : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

U.P.E.2.A. : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	7
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION.....	9
ORIENTATIONS THÉORIQUES	11
MISE EN ŒUVRE.....	22
ANALYSE RÉFLEXIVE	43
CONCLUSION.....	59
BIBLIOGRAPHIE	60
SITOGRAFIE	62
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	64
TABLE DES ANNEXES	67
ANNEXES.....	I
TABLE DES MATIERES	62
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT	63
RESUMÉ	64
MOTS-CLÉS.....	64

INTRODUCTION

Dans le cadre de mon année de stage en responsabilité au sein de l'Éducation Nationale, j'ai été affectée au lycée Saint-John Perse de Pau, dans les Pyrénées-Atlantiques. Cet établissement public d'enseignement général et technologique, accueille tous les ans environ mille deux cents élèves de la seconde jusqu'au Brevet de Technicien Supérieur. J'enseigne le français à deux classes de seconde composées de trente-quatre et trente-cinq élèves respectivement. Chaque classe reçoit un enseignement de français de quatre heures par semaine, soit trois heures en classe entière et une heure en demi-groupe.

Dès le début de ma pratique j'ai été frappée par un écart conséquent entre l'aisance orale de mes élèves et leur rapport à l'écrit, bien plus difficile. J'ai voulu, à cet égard, privilégier un travail de réflexion disciplinaire et didactique centré sur un aspect de l'écrit, l'orthographe. En lien avec les programmes de français pour la classe de seconde, j'ai choisi d'intégrer à ma progression annuelle des exercices d'observation et de comparaison du français standard, dans son état actuel, avec le latin, l'ancien français et d'autres langues, faisant essentiellement partie de la famille des langues romanes. J'ai construit ce projet dans le respect des programmes publiés au Bulletin Officiel 3 spécial n° 9 datant du 30 septembre 2010 qui stipulent que l'enseignement donné aux élèves de seconde générale et technologique doit leur permettre « de parfaire leur maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger leurs idées et de transmettre leurs émotions » et « d'approfondir leur connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe ». D'autre part, ces mêmes programmes précisent que « l'acquisition de ces connaissances et de ces capacités va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité ». Je me suis également appuyée sur les programmes de langues vivantes du secondaire et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) qui réaffirment que « la compétence plurilingue doit être perçue comme une dimension essentielle de l'éducation de tout citoyen européen ».

Face aux difficultés des élèves en orthographe, la question qui a guidé ma démarche a été la suivante : comment, en prenant connaissance de l'étymologie de certains mots et en comparant

leur orthographe avec celle d'autres langues, notamment romanes, peut-on amener un élève de seconde à se constituer à la fois des réflexes méthodologiques, visuels et sonores afin d'améliorer son orthographe ?

Les exercices que je me suis proposée de concevoir et de faire réaliser par les élèves de mes deux classes ont pour but de les amener à faire des déductions et à se constituer une réserve de « réflexes visuels et/ou auditifs » pour surpasser certaines difficultés orthographiques récurrentes. Les exercices sont conçus afin de faire porter l'analyse sur des comparaisons phoniques, graphiques ou lexicales. Les comparaisons sont effectuées entre le français, le latin, l'ancien français, différentes langues romanes et l'anglais. Cette dernière a un statut particulier de langue pont entre la famille des langues romanes et la famille des langues germaniques, c'est-à-dire que les traces du latin sont extrêmement présentes en anglais, et c'est ce qui va permettre aux élèves de parvenir à des déductions tout à fait opportunes. Les comparaisons entre le français et les langues précédemment citées présentent l'avantage de prendre appui sur une pratique réelle des élèves, soit dans le cadre institutionnel : langue ancienne, langues vivantes 1 ou 2, soit dans le cadre privé. Ce dernier point permet une prise en compte de l'élève comme porteur d'une histoire personnelle et de le mettre en situation d'expert concernant la/les langues avec lesquelles le français sera comparé.

Je m'attacherai donc d'abord à expliquer quelques considérations théoriques sur la didactique de l'orthographe en France, ainsi que sur la technique de la comparaison et de l'intercompréhension des langues romanes. Dans un deuxième temps, j'exposerai comment, grâce à l'éclairage apporté par ces premières considérations, j'ai moi-même constitué et mis en œuvre une série d'exercices en vue d'acquérir, pour l'apprenant de seconde générale et technologique, des stratégies linguistiques et métalinguistiques d'amélioration de l'orthographe. Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai les forces et les faiblesses de ce projet afin d'apporter des pistes d'amélioration possibles dans la pratique de l'enseignement de l'orthographe par la comparaison.

ORIENTATIONS THÉORIQUES

1. Sur la didactique de l'orthographe

« Soulignons au passage que toute simplification de l'orthographe aurait pour effet la réduction des énigmes. » Chiss et David, 2011.

Selon Jaffré et Fayol (2008), on peut considérer que la façon dont nous écrivons aujourd'hui est l'aboutissement d'une évolution d'une écriture¹ vers une orthographe² ; cependant il faut bien garder à l'esprit que cette dernière n'est qu'un consensus : « un compromis, un dosage entre des principes fondateurs, une culture et une histoire ». Comme toutes les orthographe, c'est de ce consensus qu'est née l'orthographe française ; « l'une des plus complexe au monde », les recherches l'ont montré, et les élèves français sont souvent les premiers concernés par les difficultés qu'elle représente. En effet, « l'apprentissage des règles ne suffit absolument pas à assurer la maîtrise de la langue écrite tant les particularités sont nombreuses », (Chiss et David, 2011). En ce qui concerne les écritures alphabétiques, il existe une sorte de représentation simpliste et fantasmée, parfois nommée « idéal graphique » qui voudrait qu'à un seul phonème³ ne corresponde qu'un et un seul graphème⁴. Malheureusement pour l'apprenti scripteur, voire pour le scripteur expert, l'écart entre la représentation graphique de la langue et la prononciation s'est creusé, pour des raisons diverses, qu'elles soient historiques, sociales ou politiques. En fait, les lettres ont plusieurs valeurs en fonction de leur place dans un mot ou de leur combinaison avec d'autres lettres.

¹ Écriture : Représentation graphique d'une langue.

TLFi, URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3843723120;r=1;nat=:sol=0;>

² Orthographe : Manière, considérée comme correcte, d'écrire un mot.

TLFi, URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3960704880;>

³ Phonème : plus petite unité phonologique de la langue étudiée.

TLFi, URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?43;s=3843723120;r=2;nat=:sol=0;>

⁴ Graphème : Ensemble minimal de lettres transcrivant un phonème.

TLFi, URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3843723120;>

- (1) La lettre « t », seule, comme dans le substantif « tomate » ou prononcée « s » dans le digramme⁵ « ti », comme dans « spatial ».

De la même façon un phonème peut correspondre à plusieurs lettres.

- (2) Le son « è », écrit « è » ou « ait » ou « ais » « ai ».

Une relation parfaitement biunivoque⁶ entre graphème et phonème (ou lettre et son) n'existe pas. Cependant, c'est sur le rapprochement avec ce principe que le classement des orthographe, par ordre de difficulté, se fait. On qualifie de « transparente » une orthographe pour laquelle le nombre de phonèmes et de graphèmes est quasi équivalent, c'est le cas, par exemple, en espagnol. En revanche, plus il y aura de graphèmes pour transcrire un même phonème, plus cette orthographe sera considérée comme « opaque », ce qui est le cas de l'anglais et du français par exemple. Ce que nous expliquent la neuropsychologie et les sciences du langage c'est, pour faire simple, que nous ne sommes pas égaux face à l'orthographe, des difficultés apparaissent ou disparaissent en fonction de la langue que nous apprenons à parler et à écrire. Plus l'orthographe est transparente plus elle est facile à maîtriser, de fait, un petit espagnol écrira, plus tôt et plus facilement qu'un petit français, des mots nouveaux. Le premier se basant presque uniquement sur les sons qu'il entend, le second ne sachant pas si ce qu'il entend sera correct cette fois-là à l'écrit. Cela est dû au principe phonographique sur lequel l'enfant s'appuie : par exemple, en français, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. L'enfant va commencer par transposer l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

Depuis le début des années 1990, on observe chez les linguistes et psycholinguistes un certain engouement pour l'analyse de l'acquisition de la graphie chez les enfants, les adolescents et chez les adultes, bien que ces études soient plus rares (Jaffré 2008). Dans tous les cas, bien que nous centrons nos considérations sur l'évaluation des productions des adolescents, différents types d'erreurs sont répertoriés :

⁵ Digramme ; Groupe de deux lettres employé pour transcrire un phonème.

TLFi, URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3643182960;>

⁶ Biunivoque : Se dit d'une correspondance qui d'un élément d'un premier ensemble fait passer à un seul élément d'un second, et réciproquement , URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2490099480;>

- les erreurs phonogrammiques, qui ne respectent pas les relations phonèmes- graphèmes et entraînent une différence à la lecture du mot par rapport à ce que l'on entend :
(3) « *chaige* » pour « *chaise* »
- les erreurs orthographiques, qui, elles, n'entraînent pas de non-conformités avec la phonographie.
(4) « *ceintèse* » pour « *synthèse* »
- les erreurs morphologiques, qui concernent les accord grammaticaux ou les marques de conjugaison, qui sont souvent muettes.
(5) « *les enfants* », écrit « *les enfant* »

La recherche des causes de l'erreur, logiques sous-jacentes des scripteurs ou non, fait l'objet de peu d'études sur l'acquisition de l'orthographe (Jaffré, 2008). Pourtant les études qui s'y sont intéressées ont montré que les élèves déploient « des arguments ajustés à des problèmes orthographiques souvent considérés comme complexes parce qu'échappant à toute règle systémique » (Chiss et David, 2001). Il y a ici un véritable point d'intérêt pour la recherche en didactique de l'orthographe. La comparaison de la production de formes, erronées ou correctes, amène le linguiste à comprendre les fonctionnements qui se cachent derrière chez l'apprenant. Il ne s'agit pas uniquement de noter des performances mais de construire également un matériau qui puisse permettre de proposer des activités d'amélioration. Les erreurs sont considérées de façon générale soit dans un rapport simple (non-conformité avec la forme attendue), soit dans une sorte de « déchéance du niveau ». Pourtant, l'orthographe, fautive, que les élèves produisent, suit parfois des chemins qui sont pour eux totalement logiques, et révélateurs de l'acquisition de ce qui représente, pour eux, des principes nouveaux, surtout chez les apprenants les plus jeunes.

L'une des difficultés les plus persistantes de l'orthographe du français est l'homophonie. Selon Chiss et David (2001) :

« Cette homophonie qu'elle soit totale (la série des */se/avec c'est, ces, sait...*) ou partielle (les finales en */E/* des verbes *-ai, -er, -ez, -é...*) – oblige les élèves à déployer des compétences métasyntaxiques pour envisager les relations que les mots entretiennent entre eux »

La difficulté consiste à aller plus loin que le principe de correspondance simple « à un graphème correspond un phonème » pour aller vers une analyse sémantique ou morphologique qui pourra permettre de résoudre la difficulté.

Jaffré et Fayol (2008) identifient des « zones de fragilité » dans les orthographe, c'est-à-dire des points de difficulté qui vont entraîner un nombre particulièrement élevé d'erreurs, tous âges et tous niveaux de scripteurs confondus. Il s'agit « des variations graphiques pour lesquelles il n'existe pas conjointement de variations ou d'informations sonores » :

- les doubles consonnes
(6) *attrapé, écrit « atrapé »*
- les marques du genre ou du nombre
(7) *ami/amie*
- les homophones
(8) *eau, haut*

Afin d'avoir une idée des représentations des enseignants, quant à la difficulté de l'orthographe française, j'ai interrogé cent professeurs de français, au sens large du terme. J'ai d'abord demandé aux participants de nommer la matière qu'ils enseignent, une variété de réponses est apparue : « Lettres modernes », « Lettres classiques », « Littérature », « Linguistique », « Dire, lire, écrire », « FLE, FLS », « Français », « Langue », « Didactique du français », « lettres, FLE, BD, latin, grec ». Ils appartenaient, dans des proportions différentes, aux structures d'enseignement suivantes : deux pour cent des personnes interrogées sont des enseignants du primaire, quatre-vingt pour cent du secondaire (collège, lycée, les deux, UPPE2A⁷ collège), huit pour cent sont des enseignants d'Université, enfin dix pour cent appartiennent à d'autres structures d'enseignement du français (associations, structures d'accueil). Il est assez communément admis, et nous l'avons vu précédemment, que l'orthographe actuelle du français est difficile et les élèves ne se font en général pas prier pour revendiquer ce dernier point comme cause de leurs erreurs. Ils soulignent souvent des irrégularités et sont nombreux à demander pourquoi il faut écrire, par exemple :

(9) *Le même phonème « i », dans « nid », « id », et simplement « i » dans « abri ».*

⁷ UPPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants : dispositif strictement réservé aux élèves arrivés en France depuis moins de deux ans, scolarisés ou non antérieurement, dans le but de favoriser leur inclusion en classe ordinaire.

La dérivation verbale « nidifier » et « abriter » ne les aide pas vraiment, ils concluent souvent que dans ce cas « abri » devrait terminer en « t », ou le verbe devrait être « abrier ». Ce qui ne manque aucunement de logique en synchronie.

Ainsi, j'ai voulu savoir dans quelle mesure, des professionnels de la langue, seraient d'accord avec le fait que simplifier l'orthographe permettrait de résoudre les doutes des scripteurs du français.

Selon Chiss et David (2011) : « toute simplification de l'orthographe [du français] aurait pour effet la réduction des énigmes. ». Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation?

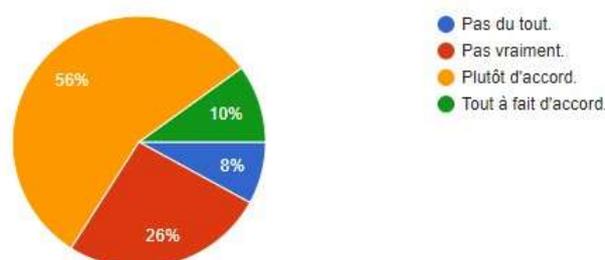


Figure 1 Répartition des professeurs plus ou moins d'accord avec le fait que la simplification de l'orthographe française entraînerait la résolution d'un grand nombre de doutes des scripteurs du français

On remarque que les enseignants interrogés sont majoritairement favorables (66%) à cette interprétation : cinquante-six pour cent plutôt d'accord et dix pour cent complètement d'accord, contre trente-quatre pour cent pas vraiment (26%) ou complètement contre (8%). On peut donc en conclure que les enseignants sont majoritairement d'accord avec le fait que l'orthographe française présente des difficultés non négligeables.

En partant de ce constat, j'ai voulu savoir si, de fait, ils consacraient une place spécifique à l'orthographe.

Dans votre pratique, l'enseignement de l'orthographe a-t-il une place spécifique?

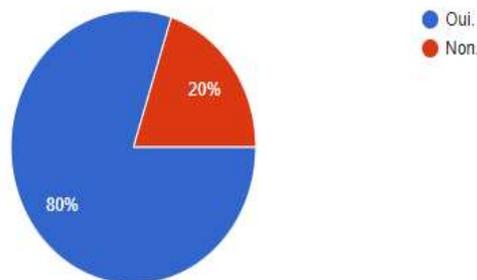


Figure 2 Nombre d'enseignants réservant une place spécifique à l'orthographe dans leur pratique

Ils sont en effet quatre-vingt pour cent à le faire, sur le total des participants, et cent pour cent pour les professeurs des écoles et du secondaire. Nous pouvons donc comprendre que l'orthographe a bien une place à part, mais la question, ainsi posée dans le sondage, ne permet pas de savoir si cela est dû aux exigences des programmes du primaire et du secondaire, si cela est lié à l'aspect particulièrement complexe de l'orthographe française ou bien un mélange de plusieurs raisons.

2. Sur l'approche comparatiste des langues romanes

« Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond » Ronjat, 1913.

Selon Janin et Escudé (2010), l'intercompréhension peut se définir comme « la capacité guidée de transférer des compétences, de compréhension et de production, d'une langue vers d'autres langues de la même famille ». En France, historiquement, le contact des langues, qu'elles soient régionales, étrangères ou d'immigration a été source de conflit. Aujourd'hui, malgré une tradition

extrêmement tournée vers le monolinguisme et la normativité de la langue officielle, les textes officiels organisent l'enseignement d'autres langues dès le primaire. L'outil commun à l'enseignement des langues en Europe, le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (2001)⁸, a été pensé dans le but de construire une compétence plurilingue chez le locuteur. Janin et Escudé (2010) résument ainsi la finalité que l'enseignement des langues ainsi renouvelé se propose d'atteindre :

« La didactisation du contact des langues met en œuvre les enjeux sociaux, politiques et pédagogiques de l'apprentissage de la pluralité des langues dans l'espace scolaire, préparant les élèves à la réalité complexe de leur environnement social et culturel ».

Les termes-clés de la didactique de l'intercompréhension pourraient se résumer à « hypothèses, validations, invalidations, description et manipulation des formes » par les apprenants (Escudé, 2015). Dans les classes cela permet de faire appel à l'espagnol, au portugais, au roumain, à l'occitan, à l'italien, qui sont des langues bien présentes dans la sphère privée des élèves, mais sur lesquelles les enseignants ne s'appuient que très rarement dans le cadre de l'apprentissage de la langue française scolaire. Dans une démarche comparatiste et d'intercompréhension, ces « autres » langues que le français, sont des vecteurs de manipulations linguistiques et de compréhension du fonctionnement de la langue française, qui est en général la langue première des élèves, tout du moins, leur langue de scolarisation. On s'aperçoit que les remarques des élèves sur les autres langues, ici romanes, s'appuient sur leurs compétences dans leur langue première (ici le français), et que c'est également vers cette langue première que l'on observe de réels bénéfices quant à la compétence métalinguistique. Les apprenants parviennent, de façon guidée, à prendre conscience du code grammatical, ils peuvent formuler des énoncés du type : « le pluriel se forme ainsi », « le féminin se forme comme cela ».

Voici une présentation synthétique des mêmes mots ou expressions en différentes langues romanes :

⁸ Par la suite CECRL.

Romania périphérique				Romania centrale		
latin	espagnol	portugais	roumain	latin	français	italien
MAGIS ALTUS	<i>más alto</i>	<i>mais alto</i>	<i>mai înalt</i>	PLUS ALTUS	<i>plus haut</i>	<i>più alto</i>
CAPUT, CAPITIA	<i>cabeza</i>	<i>cabeça</i>	<i>cap</i>	TESTA	<i>tête</i>	<i>testa</i>
FABULARE	<i>hablar</i>	<i>falar</i>		PARABOLARE	<i>parler</i>	<i>parlare</i>
ROGARE	<i>rogar</i>	<i>rogar</i>	<i>a ruga</i>	PRECARE	<i>prier</i>	<i>pregare</i>
AFFLARE	<i>hallar</i>	<i>achar</i>	<i>a afla</i>	TROPARE	<i>trouver</i>	<i>trovare</i>
FERVERE	<i>hervir</i>	<i>ferver</i>	<i>a fierbe</i>	BULLIRE	<i>bouillir</i>	<i>bollire</i>
HUMERUS	<i>hombro</i>	<i>ombro</i>	<i>umăr</i>	SPATULA	<i>épaule</i>	<i>spalla</i>

Figure 3 Tableau synthétique de comparaisons en langues romanes

La première comme la cinquième colonne correspondent à l'étymon supposé à partir des formes utilisées d'un côté dans la Romania périphérique (espagnol, portugais, roumain) de l'autre dans la Romania centrale (français, italien). Ce ne sont pas les colonnes de latin qui posent une distinction mais celles de la Romania ; presque tous ces mots latins sont tardifs, sans doute issus du latin vulgaire. Si l'on observe ne serait-ce que la première ligne du tableau, tout locuteur, aussi peu expérimenté en linguistique soit-il, est capable de dire que l'ordre des constituants est le même dans toutes ces langues. Bien que les mots les plus utilisés, d'un côté ou de l'autre de la Romania, descendent d'étymons différents, il est très facile de retrouver en français un mot moins courant ou un mot de la même famille formé sur l'étymon plus courant de l'autre côté de la Romania. Par exemple :

(10) « *altus* » a donné altitude, « *caput, capitia* », chef ou capitaine.

Une telle approche ne demande pas une grosse prise de risque, en classe certains phénomènes ne peuvent pas toujours être expliqués par l'enseignant et ce n'est pas une faute professionnelle. C'est la clé de l'aspect collaboratif de cette pédagogie qui repose sur la participation active de la classe guidée et arbitrée par l'enseignant.

Il est bon de noter qu'à ce jour l'intercompréhension repose majoritairement sur la comparaison de l'écrit. Ainsi, l'on pourra dire que le travail de didactisation dévolu à l'enseignant, doit permettre de faire émerger tous les éléments transparents, au niveau graphique, lexical,

morphologique ou syntaxique, des textes comparés dans les différentes langues. Mais, on attend également de lui, qu'il fasse émerger les éléments d'opacité entre les langues, pour bien montrer les spécificités de chacune d'entre elles et qu'il s'agit pas des différences insurmontables quant au but que se propose d'atteindre l'intercompréhension.

Les pratiques didactiques d'intercompréhension reposent, pour partie, sur un travail étymologique, ainsi, parmi les enseignants que j'ai interrogés j'ai voulu savoir, combien, parmi eux, étaient familiers de l'explicitation de difficultés orthographiques en ayant recours à l'étymologie latine ou grecque.

Vous arrive-t-il d'avoir recours au latin ou au grec pour expliquer certaines particularités orthographiques du français actuel?

...

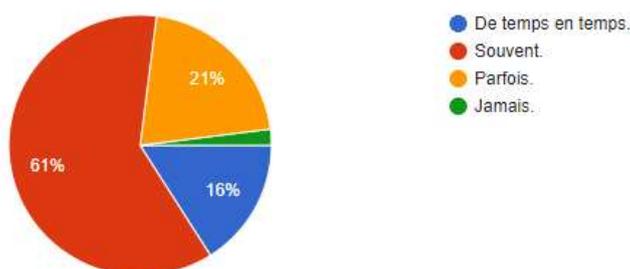


Figure 4 Nombre d'enseignants ayant recours à l'étymologie pour expliquer des particularités orthographiques du français moderne à leurs élèves

On remarque immédiatement qu'une très forte majorité des enseignants interrogés ont recours à cette pratique, que soit de façon régulière (61%), ou moins régulière (37% parfois ou souvent), on atteint les quatre-vingt-dix-huit pour cent, donc seuls deux enseignants sur cent déclarent n'y avoir jamais recours.

Ceci constitue une très bonne base pour l'utilisation de différentes langues romanes en classe. Mais les enseignants de français, sous tous les enseignements de langue et de littérature que cette appellation recouvre, sont-ils également disposés à travailler en utilisant d'autres langues en synchronie ?

Vous arrive-t-il d'avoir recours à d'autres langues, autres que le grec ou le latin, pour expliquer des particularités orthographiques du français actuel?

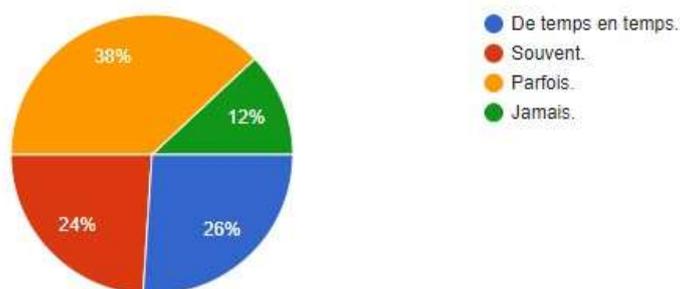


Figure 5 Répartition des enseignants utilisant d'autres langues pour expliquer des particularités orthographiques du français actuel

On remarque à nouveau que la majorité des participants utilisent, au moins de temps en temps, des comparaisons avec d'autres langues. Si l'on fait la somme des réponses « souvent », « parfois » et « de temps en temps », on obtient un total de quatre-vingt-huit pour cent d'enseignants de ce panel, plus ou moins, familiers de ce genre de pratiques.

J'ai ensuite interrogé les enseignants sur les raisons qui les poussent à comparer le français à d'autres langues, il s'avère que soixante-cinq et demi pour cent d'entre-eux parlent une ou plusieurs autres langues et que ces comparaisons leur semblent pertinentes. Pour les autres sondés, ils déclarent ne pas forcément totalement maîtriser une ou plusieurs autres langues mais avoir des bases suffisantes, ou faire des recherches préalables, afin de pouvoir s'appuyer en classe, avec leurs élèves, sur des comparaisons pertinentes. Pour les douze pour cent restants, ne comparant jamais le français à d'autres langues, ils sont quatre-vingt-dix-neuf pour cent à déclarer ne pas se sentir assez formés pour mener ce genre d'activités en classe et seulement un pour cent à penser que cela complique les choses pour les élèves.

Si presque tous les enseignants interrogés trouvent pertinentes les comparaisons avec les étymologies grecque et latine, et/ou d'autres langues, il semblerait que la résolution de difficultés orthographiques, en français moderne - pour ce petit échantillon de professeurs du moins- soit tout à fait envisageable en manipulant les techniques d'intercompréhension en classe. Mais, les connaissent-ils tous ?

Savez-vous en quoi consiste la pratique de l'intercompréhension au sein d'une famille de langue?

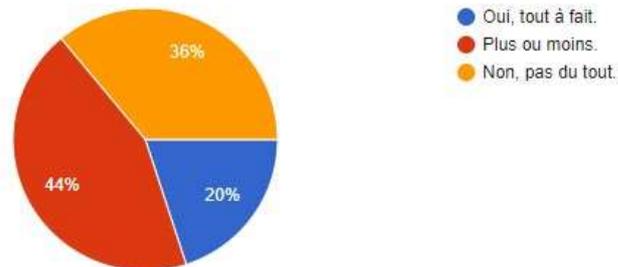


Figure 6 Répartition des enseignants connaissant, au moins partiellement, les techniques d'intercompréhension

D'après ces résultats, quarante-quatre pour cent des enseignants interrogés savent à peu près à quoi correspond cette pratique, vingt pour cent se déclarent tout à fait au courant et trente-six pour cent n'en n'ont jamais entendu parler.

Pour conclure, quant à ce court sondage (les résultats ne sont qu'indicatifs pour ce groupe de cent professeurs, pour plus de précision statistique, le nombre de participants devraient être plus élevé, les questions plus étayées et la sélection des participants plus précise (par exemple faire deux groupes : primaire et secondaire)), l'intérêt des professeurs pour la comparaison est remarquable. On regrettera le fait que nombre d'entre-eux ne se sentent pas assez formés pour mener à bien des activités d'intercompréhension en classe ainsi que le fait que ces techniques soient peu, ou mal, connues des enseignants.

MISE EN ŒUVRE

1. En amont

1.1. Diagnostic des erreurs et compétences disponibles

De septembre 2017 à janvier 2018, j'ai procédé à un relevé d'erreurs récurrentes qui apparaissaient dans les copies de mes élèves. On peut les classer, de façon générale, en cinq catégories. Les activités créées pour cette étude ont pour but majoritaire d'améliorer l'orthographe lexicale, ainsi, je m'en tiendrai essentiellement aux cinq premières catégories pour analyser les erreurs trouvées dans les productions des apprenants. Il me semblait cependant indispensable ici de nommer et expliquer la sixième catégorie qui est une source d'erreurs bien réelle.

Tout d'abord les erreurs orthographiques dues à une méconnaissance du vocabulaire (mot entendu pour la première fois). Selon Jaffré et Fayol, lorsqu'un adulte transcrit un mot qu'il entend pour la première fois, il doit faire les associations graphiques et phoniques correspondantes, et garder en mémoire la forme phonique jusqu'au moment de la relecture, pour vérifier que ce qu'il a transcrit correspond bien à ce qu'il a entendu. Ce processus se nomme la voie phonographique et peut conduire à des erreurs tout à fait plausibles en français, du fait des nombreux graphèmes possibles pour un même phonème. C'est une des sources d'erreur très fréquente chez le lycéen, qui est souvent confronté à une découverte en termes de vocabulaire.

Sans que l'adolescent ne découvre le vocabulaire, il peut commettre, selon la typologie de Catach⁹, des erreurs à dominante phonogrammique. Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné.

On trouve ensuite les erreurs orthographiques que Catach qualifie de logogrammiques, concernant les homophones. Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est / s'est). J'y associe un autre type d'erreurs rencontré, le cas où l'apprenant orthographie un mot en associant sa phonie à l'image graphique d'un autre mot qu'il connaît :

(11) « *opignon* » probablement calqué sur/confondu avec *oignon*

⁹ N. CATACH, *L'orthographe française*, p.288, Nathan.

Les erreurs orthographiques dues à une méconnaissance de l'étymologie constituent la quatrième catégorie. Il s'agit d'erreurs à dominante non fonctionnelle qui concernent les lettres étymologiques.

(12) *doigt de « digitus » mais qui ne s'entend pas à l'oral.*

On pourrait également les qualifier d'erreurs dues aux difficultés spécifiques du français qui, à un phonème, associe plusieurs graphèmes. Cette source d'erreurs ressemble à la première catégorie, dans le sens où ce que l'apprenant orthographie est loin d'être une aberration en termes phonétiques.

La cinquième catégorie correspond aux erreurs purement phonétiques, le mot est mal prononcé et mal transcrit, ceci est rare pour des élèves de lycée et/ou dont la langue maternelle est le français, plus fréquent pour des élèves plus jeunes, ceux qui utilisent plusieurs langues au quotidien ou ceux qui sont arrivés dans le système scolaire français plus ou moins récemment.

(13) *envailli pour envahi*

Enfin, les erreurs qui concernent les morphogrammes (suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions) :

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.
- marques grammaticales :
 - les morphogrammes de genre
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les compétences disponibles, en ce qui concerne les activités prévues, sont les répertoires langagiers plurilingues des élèves et leurs capacités à faire des transferts de connaissances et de compétences. Le répertoire plurilingue est composé des langues avec lesquelles les élèves sont en contact, dans le cadre scolaire ou la sphère familiale. Dans les deux classes auxquelles j'enseigne, tous les élèves apprennent l'anglais et l'espagnol comme langues vivantes 1 ou 2. Dans une des deux classes deux élèves apprennent l'occitan en option, dans la deuxième quatorze élèves apprennent le latin en option. Pour les deux classes, quinze élèves sont arabophones. Une élève, arrivée depuis sept ans en France parle exclusivement une des langues de l'Inde chez elle, une

autre, arrivée depuis huit ans, parle exclusivement une des langues du Cambodge chez elle, une élève arrivée il y a cinq ans, parle l'espagnol et l'arabe dans le cadre familial, le français uniquement en dehors de chez elle, enfin une élève arrivée depuis deux ans parle, dans le cadre familial, l'italien et l'arabe et le français hors de la sphère familiale.

Les capacités à comparer, déduire et transférer des compétences sont régulièrement stimulées dans tous les apprentissages depuis le début de leur scolarité et sont donc d'excellentes ressources pour les activités à réaliser.

1.2. Création des exercices

La conception des différentes activités a eu lieu de mi-décembre 2017 à mi-mars 2018. Elles sont de trois sortes. Une activité de découverte de deux heures qui prend appui sur un texte en ancien français, un travail de recherche étymologique et de traduction en plusieurs langues, sur les erreurs orthographiques qui reviennent le plus souvent dans les copies ; enfin, un atelier de comparaison d'un texte littéraire en différentes langues romanes.

Le premier atelier (voir annexe 1¹⁰) permet de travailler un extrait du *Roman de Renart*¹¹. Les exercices proposés sont créés pour des cours en demi - groupe afin de montrer aux élèves différentes ressources numériques dont ils peuvent faire usage pour, entre autres, vérifier l'orthographe et l'étymologie de certains mots. Les objectifs de cette activité sont les suivants :

- Prendre conscience que la langue est toujours en évolution/ Travailler la conscience linguistique.
- Comparer des structures orthographiques, lexicales et syntaxiques.
- Découvrir et utiliser des outils numériques pour améliorer orthographe et vocabulaire.
- Stimuler la curiosité linguistique.

Le premier exercice amène les apprenants à prendre conscience d'une évolution, au sein de la même langue, ici le français mais à différentes dates, de la graphie d'un même phonème.

¹⁰ L'annexe 1 permet de prendre connaissance des exercices et de leur corrigé en intégralité.

¹¹ N. Fukumoto, N. Harano, S. Suzuki (éd), *Lettres Gothiques*, branche II, p. 178-180, 5. v. 269-328. Traduction de Gabriel Bianciotto.

Exercice 1 : Comparons nos langues

- Retrouvez dans le texte en ancien français
 - Il voudra : Il le vodra v.2
 - Il pourra : Il porra v.10
 - Ouvert : overt v.48
 - Souffrir : sofrir v.58
 - Souvent : sovent v.50
 - Voulez : volez v.30
 - Chou : chol v.59
 - Cou : col v.60
- Qu'observez-vous quant à l'orthographe du son [u] → (ou)?
Le son [u] du français moderne est orthographié par un « o » et se prononce [u] en MF.
- Connaissez-vous d'autres langues dans lesquelles ce son est orthographié de la même façon ?
En occitan le phénomène est le même.
- Que remarquez-vous pour ce même son placé en fin de mot ?
En fin de mot le digramme « ou », devient « ol »

Au XIII^e siècle, dans quelques mots, comme *chou*, *genou*, où le *l* a été vocalisé à la suite de l'addition de *s*, *u* est resté après la disparition de *s*. Ainsi sur *chevels*, *cheveus* (c. s. singulier ou c. r. pluriel) on a formé *cheveu* ; sur *genols*-*genous* on a formé *genou*.

Figure 7 Activité 1- Exercice 1 A

Il est progressivement proposé d'ouvrir sur d'autres langues pour lesquelles l'évolution de ce phonème n'a pas été la même.

- Traduisez les mots « chou » et « cou » en espagnol, vous pouvez vous aider d'un dictionnaire bilingue si besoin. Que remarquez-vous ?
col : le chou, cuello : le cou
Le « l » apparaît comme en MF.
Faire remarquer que les étymons sont les mêmes pour le français et l'espagnol mais que l'évolution graphique/phonique n'a pas été la même.

Figure 8 Activité 1- Exercice 1 B

Le deuxième exercice donne à voir que le lexique n'est pas immuable, en travaillant sur les termes « entendre » et « oïr », les élèves sont amenés à observer des phénomènes de disparition de certains termes, complètement supplantés par d'autres au fil du temps.

Le troisième exercice complète cette première approche en montrant au lycéen que certains mots ne disparaissent pas forcément mais que leur sens peut évoluer. Il consiste à compléter une fiche de vocabulaire, celle des termes *engin/engignier*. Les élèves sont guidés dans l'utilisation du dictionnaire Trésor de la Langue Française Informatisé¹² afin de retrouver l'étymon, les différents sens en ancien français et leur évolution jusqu'au français moderne.

Le quatrième exercice est un travail sur la syntaxe, et plus particulièrement l'ordre des constituants. Il s'agit ici, dans une perspective diachronique, de revenir au rôle des cas en latin et en ancien français pour expliquer que ce qui semble être un ordre immuable ne l'a pas toujours été.

L'exercice cinq revient au travail lexical en observant le terme d'adresse « *Dant* », qui ressemble à son pendant « *Don* » en espagnol. Ce n'est qu'après avoir fait des hypothèses que les élèves doivent rechercher l'étymologie du mot en repassant par le portail internet du TLFi. J'insiste sur les étapes à suivre, à savoir d'abord formuler des hypothèses ; puis les infirmer ou les confirmer en utilisant des outils adaptés, en effet ceci est typique de la méthodologie de l'intercompréhension. Cela est plus généralement le type de méthodologie adoptée dans toutes les matières, qu'il s'agisse de l'étude d'un texte ou de travaux pratiques en chimie, ainsi, cela nous offre un moyen de mobiliser des compétences disponibles chez l'apprenant.

Le dernier exercice travaille également la réflexion sur le lexique car il demande à l'élève de retrouver, dans un court texte en français d'aujourd'hui, huit termes qui existent encore, mais qui ont changé de sens.

La deuxième partie du projet est un travail centré sur l'étymologie (voir annexe 2¹³). Les élèves ont, à ce moment-là, appris à se servir du TLFi et ont à l'esprit que l'on peut comparer différentes langues entre-elles et trouver des similitudes, au-delà de différences orthographiques et phoniques qui apparaissent à première vue. Un tableau leur est proposé, dans lequel des phrases reprennent des mots mal orthographiés dans leurs copies. Le contexte phrastique permet de retrouver le sens du mot comportant la ou les erreur(s). En effet, la graphie adoptée gêne parfois la compréhension, d'autres fois, il s'agit d'homophones, pour lesquels seul le contexte permet de faire le choix de la bonne orthographe. Il semble important de souligner que nous

¹² Par la suite TLFi.

¹³ L'annexe 2 permet de prendre connaissance de l'exercice d'une partie du tableau de travail complétée.

partons ici de la production de l'élève, il ne s'agit pas d'erreurs inventées pour les buts de l'exercice. Il faut aussi souligner le statut de l'erreur, il ne s'agit ici en aucun d'une stigmatisation – d'ailleurs personne ne sait qui a écrit ni dans quelle copie l'erreur a été relevée -. Le but est la compréhension de ce qui a amené l'élève à orthographier tel mot de telle ou telle façon, et la recherche de stratégies qui permettent d'éviter l'erreur. À droite de cette première colonne, le série de colonnes suivantes sont à compléter avec l'étymon, la traduction du mot dans deux langues au choix, parmi une série proposée à l'élève, et enfin le mot corrigé. L'exercice s'avérerait trop long s'il devait être exhaustif quant à la recherche des traductions dans toutes les langues proposées.

Voici la consigne complète :

Dans les phrases suivantes, le mot en gras n'est pas écrit correctement. Vous le corrigerez en passant par plusieurs étapes :

- 1) Faites des suppositions sur les causes de l'erreur. Ex : Cela est dû à une confusion avec un autre mot ? Cela est dû à une erreur de phonétique (le mot est mal prononcé) ? Cela est dû à une méconnaissance de l'origine du mot (son étymon) ?
- 2) Recherchez l'étymon du mot mal orthographié sur le site de Lexilogos : <https://www.lexilogos.com/etymologie.htm>
(Renseigner le mot dans le cartouche puis choisir le dictionnaire « Trésor »* dans la liste des dictionnaires pour le français.)
- 3) Traduisez le mot ou recherchez-le dans deux autres langues proposées dans le tableau ci-dessous en vous aidant de dictionnaires bilingues ou traducteurs en ligne de votre choix.
- 4) Réécrivez le mot correctement orthographié.

* Il s'agit d'un lien direct vers le dictionnaire : Trésor de la langue française informatisé, pensez à le consulter pour vos travaux scolaires ou autres. <http://atilf.atilf.fr/>

Figure 9 Activité 2- Consigne

Voici comment se présente le tableau :

Voici une liste d'erreurs orthographiques que l'on trouve souvent dans les copies								
Ce que l'élève écrit	Explications possibles de l'erreur	Étymon	Espagnol	Anglais	Portugais	Occitan	Italien	Mot corrigé
Les cenés de l'acte III sont courtes.								
Remarques:								
La fete a commencé depuis longtemps.								
Remarques:								
Le document est concerné un an.								
Remarques:								
L'ennemi a envailli le château.								
Remarques:								

Figure 10 Activité 2 Extrait du tableau-support pour la consignation des recherches des élèves

La ligne intitulée « Remarques » sert à l'élève pour noter toutes les indications qui peuvent l'aider à mémoriser des éléments utiles pour orthographier le mot sans erreur en français. Le tableau, ainsi pensé en amont et complété en aval, permet à l'élève de faire émerger les points de similitude et les différences entre les langues au niveau graphique et au niveau phonique.

Le troisième volet (voir annexe 3¹⁴) consiste en une comparaison d'un extrait du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry afin d'amener les élèves à se rendre compte que les comparaisons qu'ils ont pu mener à bien sur des mots isolés sont aussi productives au sein d'un texte et au-delà du lexique. Cette partie de la mise en œuvre s'appuie sur une séance d'enseignement créée par le laboratoire de recherche Analyse et Traitement Informatisé de la Langue Française, qui est en charge, notamment, de la diffusion de la ressource du TLFi. Bien que le laboratoire propose une séance accompagnée d'un scénario pédagogique développé, je ne me suis mise en relation avec les concepteurs que pour recevoir les textes de travail en sept langues romanes et des supports de comparaison. J'ai ensuite créé ma propre activité en fonction de mes deux classes. Pour cet entraînement à la comparaison, il est prévu d'abord de travailler sur le titre de l'œuvre de Saint-Exupéry, projeté au tableau en cinq langues romanes, à l'exclusion du français, soit en : italien, roumain, portugais, catalan et espagnol.

Voici la liste des titres dans les cinq langues précédemment énoncées :

¹⁴ L'annexe 3 donne à voir le tableau de comparaison des textes auquel devraient aboutir les élèves en fin d'activité.

Il Piccolo Principe

Micul Prinț

O Pequeno Príncipe

El Petit Príncep

El Principito

Figure 11 Activité 3 Titres du Petit Prince en italien, roumain, portugais, catalan et espagnol

Au niveau de l'accès au sens, cela consiste en une première contextualisation et cela contribue à mettre l'élève en sécurité linguistique. C'est-à-dire que même s'il ne maîtrise pas parfaitement, ou s'il ne maîtrise aucunement, les langues qui apparaissent au tableau, des éléments connus vont s'activer et amener à un premier travail d'inférence du sens grâce à ce qu'il sait déjà. Sur le plan linguistique, des remarques peuvent être formulées, par exemple sur la traduction de « Petit » : « S'agit-il d'un mot à part ? », « S'agit-il d'un diminutif ? ».

Français	<i>petit</i>
Espagnol	<i>-ito</i>
Roumain	<i>micul</i>
Italien	<i>piccolo</i>
Catalan	<i>petit</i>
Portugais	<i>pequeno</i>

Figure 12 Activité 3 Comparaison de la traduction de l'adjectif « petit », ou de l'utilisation du diminutif, en italien, roumain, portugais, catalan et espagnol

La deuxième partie consiste en un travail de recherche, par groupes, de différents mots du texte dans ses différentes versions. À l'aide de la version française et d'une des versions dans une autre langue, chaque groupe travaille sur deux mots différents qui seront consignés dans un tableau de synthèse projeté au tableau. Ainsi l'activité est rapide et tout à la fois complète au niveau du relevé. La séance proposée par le laboratoire ATILF a pour but de retrouver les étymons et de reconstituer les formes en protoroman¹⁵. Mon activité est adaptée en fonction du deuxième exercice proposé aux deux classes, le travail de comparaison sur la graphie moderne du français en regard de l'étymon et d'autres langues romanes. Ainsi, les élèves sont familiers du support de collecte des informations et l'activité se recentre sur la recherche de stratégies visuelles et sonores qui devraient les aider à orthographier sans erreur en français moderne.

Voici un exemple pour le mot « ans » :

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

Figure 13 Activité 3 Extrait du tableau de comparaison complété pour le nom « ans »

L'enchaînement de ces trois activités progressives se déroule sur trois semaines. La progressivité est marquée par un travail de comparaison entre un texte en ancien français et le français moderne, cela permet une première prise de conscience des élèves de phénomènes de

¹⁵ Protoroman : langue de transition entre le latin vulgaire et les langues romanes.

variation et d'évolution au sein de leur propre langue. Cette première activité offre bien sûr des comparaisons ponctuelles, avec l'espagnol par exemple, mais sans toutefois explicitement souligner l'aspect orthographique. La deuxième activité intègre le cœur de la méthodologie de la comparaison avec un passage par la traduction en différentes langues romanes et une synthétisation par l'élève lui-même des différents éléments sur lesquels s'appuyer pour orthographier sans erreur en français. Enfin, la dernière activité met l'élève face au texte littéraire en langue quasi-inconnue et lui montre qu'il peut également arriver à en extraire des éléments pour son orthographe quotidienne, la notion de famille de langues étant ici essentielle : même étymologie latine et un grand nombre de caractéristiques lexicales, syntaxiques et morphologiques communes sont observées.

2. En aval

2.1. Présentation des situations de classe lors de la réalisation des ateliers

Comme indiqué en introduction, la mise en œuvre des différentes activités s'est faite avec deux classes de seconde générale aux profils assez différents. La classe A est composée de trente-cinq élèves, la classe B est composée de trente-quatre élèves. Au sein de la classe A, quatorze élèves étudient le latin en option, aucun élève ne l'étudie cette année dans la classe B. Pour chacune des deux classes les élèves sont répartis de façon homogène entre langues vivantes 1 et 2, ici anglais et espagnol. Dans la classe B, deux élèves étudient l'occitan. Les Options Langues chinois et allemand proposées par le lycée Saint-John Perse ne sont étudiées par aucun des élèves de ces deux classes. Durant les deux premiers trimestres on observe, en français, et de façon générale, un écart de presque deux points de moyenne générale entre les deux secondes, la classe A obtenant les meilleurs résultats. Cependant, il ne faudrait pas penser qu'il s'agit d'un niveau homogène, pour ma matière la classe A est en effet scindée en deux groupes très éloignés, en termes de compétences et de résultats : un groupe très à l'aise dans les apprentissages se situant autour de 14/20 de moyenne générale et un groupe en grande difficulté constitué d'élèves dont la moyenne générale se situe entre 5.5/20 et 8/20. En ce qui concerne la seconde B, pour le français

et dans les autres matières, elle est composée d'une tête de classe réduite à quatre élèves, d'une dizaine d'élèves obtenant des résultats généraux se situant entre 10 et 11.5/20, enfin pour la moitié de la classe les résultats restent en-dessous de la moyenne. Trois élèves de la classe A souhaitent poursuivre leur scolarité en première littéraire et cinq élèves dans la classe B.

J'ai choisi de mettre en œuvre le premier atelier de deux façons différentes pour chacune des classes. Pour la classe B, qui présente plus de difficultés face aux apprentissages, j'ai réservé une salle informatique et prévu que les apprenants réalisent les exercices en binômes libres. Pour la classe A, le travail s'effectuera dans la salle de classe habituelle mais le mobilier sera déplacé afin de constituer des îlots de quatre ou cinq élèves de façon libre. Je prévois de réserver un créneau de deux heures dans la progression annuelle afin de réaliser cette séance de premier contact avec la comparaison. Pour la classe B, la séance a lieu au mois de mars le lundi de 8h à 10h, pour la classe A elle a lieu le lendemain de 13h30 à 15h30. Je prévois de ramasser tous les travaux, bien qu'il s'agisse de travaux de groupes, au bout d'une heure quarante et de réserver une vingtaine de minutes pour procéder à une évaluation de l'activité et de sa mise en œuvre par le biais d'un court questionnaire à l'attention de chacune des classes. Une mise en commun des réponses aux exercices, en classe entière, est prévue la semaine suivante. Le travail ne sera pas évalué en termes de note chiffrée.

Le deuxième volet du projet, recherche des étymons et des traductions en différentes langues romanes, est présenté en classe le mercredi suivant le premier atelier, mais il s'agit d'un travail à faire à la maison. Le classe B, a eu accès avec l'aide du professeur à *Lexilogos* en salle informatique, et les élèves savent donc comment utiliser le dictionnaire étymologique en ligne. Le groupe A devra découvrir l'outil seul, à la maison, en s'aidant des différentes étapes indiquées dans la consigne. Il est demandé aux élèves de compléter le tableau en intégralité pour le mardi suivant pour le groupe B, pour le mercredi suivant pour le groupe A. La mise en commun se fera en classe, en demi-groupe pour la classe la plus en difficulté, en classe entière pour l'autre classe. Je décide de consacrer à cette réflexion commune une heure par demi-groupe avec le groupe B et une heure en classe entière avec le groupe A.

Dans ma progression annuelle je prévois de ne travailler le dernier volet, comparaison en plusieurs langues du texte littéraire ; qu'avec la classe A. Les difficultés de mise au travail et de concentration sont trop présentes pour le groupe B et nous n'avons pas assez avancé à ce stade

de l'année pour mettre en œuvre cette activité. Ce travail se fera en classe entière pour le groupe A, en îlots libres à nouveau.

Pour chacune des parties du projet, les élèves, et leurs échanges, sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone et d'une caméra, pour ceux qui ont accepté d'être filmés¹⁶ (voir annexe 5).

2.2. Présentation des réponses des élèves

Au lancement de l'activité presque tous les élèves des deux classes, identifient en quelques secondes le texte ancien et le texte moderne. Ceci est rassurant dans l'ensemble, même si certains ont un temps d'hésitation. Pour l'exercice 1 de ce premier volet du projet, dans lequel il s'agit de retrouver les équivalents d'une liste de mots donnés en français moderne dans le texte en ancien français, on remarque immédiatement que l'exercice est très bien réussi. Presque tous les élèves des deux classes ont trouvé tous les équivalents.

- Retrouvez dans le texte en ancien français les mots ainsi traduits :
- Il voudra : v. l. v. o. d. o.
- Il pourra : v. l. o. p. a. r. a.
- Ouvert : v. u. s. o. u. v. e. r. t.
- Souffrir : v. s. u. f. f. r. i. r.
- Souvent : s. o. u. v. e. n. t.
- Voulez : v. o. u. l. e. z.
- Chou : v. s. u. c. h. o. u.
- Cou : v. c. o. u.

Figure 14 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 1 A

Cet exercice est complété dans son intégralité par soixante élèves sur soixante-huit, ce qui est un très bon résultat.

¹⁶ Exemple du formulaire d'autorisation de droit à l'image signé par les familles.

- Qu'observez-vous quant à l'orthographe du son [u] → (ou)?
La lettre u disparaît. Le o suffit pour le son (ou) [u] en ancien français
- Connaissez-vous d'autres langues dans lesquelles ce son est orthographié de la même façon?
l'anglais et l'occitan
- Que remarquez-vous pour ce même son placé en fin de mot?
En fin de mot le ou est remplacé par la lettre al et ne forme pas le son [u]
- Traduisez les mots « chou » et « cou » en espagnol, vous pouvez vous aider d'un dictionnaire bilingue si besoin. Que remarquez-vous?
col → esp cuello it collo
cheu → esp resaca-b col it caudo
- Comment s'écrivent les mots en gras en français moderne :
- N'aura voisin ci environ (v.40) : **il n'y a** personne dans tous le voisinage
- Je savré bien : je **saurai** bien
- Quelle est la traduction espagnole de ces deux verbes ?
saurai → AF savoir → esp lo sabré
aura → AF n'aura → esp tendrà / habrá

Figure 15 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 1 B

Les réponses à l'exercice 2 sont très satisfaisantes également, en termes de nombre, suite à deux visionnages de la vidéo, tous les élèves ont pu répondre aux questions.

Exercice 2 : Un mot peut en chasser un autre !

- Recherchez dans le texte en ancien français les différentes formes d'un verbe qui a été traduit par « entendre » (côté traduction).

"oït", "entende",

- Après avoir regardé la vidéo de « Merci Professeur », expliquez ce qui est arrivé au verbe en question. <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/lf/Merci-Professeur/p-17081-Oui-dire.htm?episode=567>

Il a étai modifié car il étai trop bref et ressemblait à "oui".

- Dans quelle autre langue, que vous pratiquez en option, pouvez-vous retrouver ce verbe dans des emplois très fréquents ?

en Espagne, oui

Figure 16 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 2

L'exercice 3 est réussi par un tiers des élèves de la classe B, qui avait accès à l'outil informatique lors de l'atelier. En revanche aucun élève du groupe A n'a pu le réaliser, cependant ceci est un résultat tout à fait attendu car la salle de cours normale ne leur permettait pas d'accéder au site internet nécessaire, les élèves ont donc été informés de passer directement à l'exercice suivant.

Exercice 3 : Compléter une fiche de vocabulaire

- Recherchez dans le texte en ancien français les termes traduits par « tromper » et « ruse ». Ces deux mots vous semblent-ils appartenir à la même famille en ancien français ?
tromper : Engignier Ils semblent appartenir à la même famille en ancien français car ils ont le même radical.
Ruse : engin
- Pouvez-vous faire des suppositions sur l'étymologie du terme et sur l'évolution de son sens ?
- En vous aidant du portail internet Lexilogos (choisir moyen français) (<http://www.lexilogos.com/etymologie.htm>), et du document annexe, complétez la fiche de vocabulaire ci-dessous. Vous ajouterez les définitions et les exemples manquants.
- Revenez à vos hypothèses de départ, aviez-vous vu juste ?

FICHE LEXICALE/ ENGIN / ENGIGNER

- étymologie : *C'est une "invention ruse"*
- sens du terme au Moyen Âge : *"machine de guerre" "dispositif machinés ruse - trompée"*
- Évolution du sens jusqu'au français moderne : *1150 "invention ruse" 1185 "machine de guerre" 1176-81 "dispositif, machinis". Du lat. class. ingenium a) "intelligence talent" b) "inspiration, invention ingénieuse" puis en D. lat "ruse"*

Figure 17 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 1 A

L'exercice 4 divise les élèves en deux groupes pour les deux classes, soit l'exercice est complet et les réponses globalement adéquates, soit l'élève, ou le groupe auquel il appartient, n'a rien complété du tout.

Exercice 4 : Remettons un peu d'ordre !

- 1) Observez le vers suivant et remettez les constituants dans l'ordre du français moderne :
Renart sailli qui est legiers

Renart qui est legiers sailli
Renart qui est leger sailli

- Identifiez une proposition subordonnée relative.

"qui"

- Que pouvez-vous dire quant à la place du pronom relatif et de son antécédent ? Est-ce possible aujourd'hui ?

Oui c'est possible c'est une proposition subordonnée relative

- 2) Observez le vers suivant :

Que d'une lieue l'oit on

- Où se trouve le sujet du verbe ?

Le sujet se trouve en fin de phrase

- Cela est-il possible en français moderne ? Dans quel cas ?

Oui c'est possible lors que phrase interrogative avec une inversion sujet verbe

- 3) Observez les vers suivants :

Ne volt plus Renart soffrir (v.58)

Renart ne volt plus soffrir

Le prent Renart parmi le col. (v.60)

Renart le prent parmi le col

En vous appuyant sur la traduction, remettez les deux vers dans l'ordre du français moderne. Vous pouvez vous aider des questions suivantes :

- Quel est le sujet du verbe « volt » vers 58 ? Renart
- Quel est le sujet du verbe « prent » vers 60 ? Renart
- Quel est le personnage désigné par le pronom « le » vers 60 ? Quel est donc sa fonction ?

"le" permet de remplacer par un pronom relatif

Il désigne "le col"

Figure 18 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 4- exercice réussi

Exercice 4 : Remettons un peu d'ordre !

1) Observez le vers suivant et remettez les constituants dans l'ordre du français moderne :
Renart sailli qui est legiers

- Identifiez une proposition subordonnée relative.

- Que pouvez-vous dire quant à la place du pronom relatif et de son antécédent ? Est-ce possible aujourd'hui ?

2) Observez le vers suivant :

Que d'une lieue l'ooit on

- Où se trouve le sujet du verbe ?

- Cela est-il possible en français moderne ? Dans quel cas ?

3) Observez les vers suivants :

Ne volt plus Renart soffrir (v.58)

Le prent Renart parmi le col. (v.60)

En vous appuyant sur la traduction, remettez les deux vers dans l'ordre du français moderne. Vous pouvez vous aider des questions suivantes :

- Quel est le sujet du verbe « volt » vers 58 ?

- Quel est le sujet du verbe « prent » vers 60 ?

Figure 19 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 4 exercice laissé de côté

L'exercice 5 ne semble pas compris et est difficilement renseigné, environ la moitié de chaque classe arrive à produire une réponse, ce qui est peu, et bien souvent cette dernière est partielle.

Exercice 5 :

Observez le vers 37 : Dant Chantecler, « Pas ne te croi,

- Avec quel terme d'adresse Renart s'adresse-t-il à Chantecler ?
Avec un terme de méfiance.
- Cela vous fait-il penser à un autre terme utilisé pour s'adresser à une personne noble ?
Non
- Recherchez dans Lexilogos (étymologie, moyen français) l'origine de ce terme et confirmez ou infirmez vos hypothèses.

Figure 20 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 5 Question non comprise par l'élève

Exercice 5 :*13*

Observez le vers 37 : Dant Chantecler, « Pas ne te croi,

- Avec quel terme d'adresse Renart s'adresse-t-il à Chantecler ?
dant : mesure
- Cela vous fait-il penser à un autre terme utilisé pour s'adresser à une personne noble ?
- Recherchez dans Lexilogos (étymologie, moyen français) l'origine de ce terme et confirmez ou infirmez vos hypothèses.

Figure 21 Activité 1 Extrait de réponse d'un élève à l'exercice 5 Question partiellement traitée

Enfin, l'exercice 6 est très bien réussi, quand les élèves sont arrivés jusque-là. Soit vingt élèves sur trente-trois pour le groupe B et vingt-huit élèves sur trente-cinq pour le groupe A.

Exercice 6 : Dans la peau d'un traducteur

Voici la traduction d'un texte du Moyen Âge, faite par un traducteur distrait. Il a oublié de traduire en français d'aujourd'hui huit termes qui existent encore, mais qui ont changé de sens.
 1 En vous aidant du texte extrait du *Roman de Renart* et de sa traduction, retrouvez ces mots et proposez une traduction qui convienne à la langue actuelle.
 2 Donnez un synonyme de « moult » et retrouvez dans le texte du Roman de Renart son écriture en ancien français.

Dès que le chevalier choisit la dame au loin, il cherche à avancer plus vite. Il ^{saulte}sailla de l'autre côté du ruisseau mais il ~~failla~~et tombe à l'eau. Il en est complètement ~~marri~~et ~~sette~~un cri ! Après ~~moult~~aventures, et de nombreux ~~engins~~, il arrive enfin auprès de la dame endormie. Le chevalier se penche alors sur les yeux ~~clos~~de sa bien-aimée et, d'une voix ~~saine~~, commence à chanter.

sailla : saute
 failla : manque / rôte
 marri : déconfit
 sette : poussé
 moult : multiples
 engins : ruses
 clos : fermés
 saine : assuré

Figure 22 Activité 1 Réponse complète d'un élève à l'exercice 6

La deuxième activité, pour la partie « travail à faire chez soi », a été réalisée dans son intégralité pour quatre-vingt pour cent des élèves. En revanche les remarques linguistiques et métalinguistiques sont extrêmement peu nombreuses. La ligne « remarque » n'est complétée que sur deux ou trois mots, et ce pour environ quatre-vingt-quinze pour cent des élèves.

Voici une liste d'erreurs orthographiques que l'on trouve souvent dans les copies

Ca que l'élève écrit	Explications possibles de l'erreur	Étymon	Espagnol	Anglais	Portugais	Occitan	Italien	Mot corrigé
Les cenes de l'acte III sont courtes.	erreur phonétique	scarna, latin	escamas	scameo	cama	scēma	scarna	Scèmes
Remarques: C et se ont la même prononciation.								
La fete a commencé depuis longtemps.	l'absence de l'accent	festum, latin	festa	party	festa	rēsta	festa	fête
Remarques: Je remarque que l'accent est sur le S.	Problème d'accent							
Le document est conservé un an.	l'absence de l'accent	conservare	conservado	preserved	conservado	conservat	conservat	Conserve
Remarques: Je remarque que tous les verbes ont le même radical sauf l'infinitif.								

Figure 23 Activité 2 Exemple de tableau complété par un élève A

MARIE CLAVÉ

	Explications possibles de l'erreur	Étymon	Espagnol	Angl
Les cenas de l'acte III sont courtes.	sc → c on entend pareil phonétique		escenas	the
Remarques:				
La fete a commencé depuis longtemps.	e → ê on entend pareil phonétique		festa	f
Remarques:				
Le document est concervé un an.	s → c = on entend pareil		quando	pa
Remarques:				
L'ennemi a envailli le château.	ll → h on entend pareil		invadido	inv
Remarques:				
Cette femme est seraine face au danger.	ai → ei = on entend pareil		serena	seren
Remarques:				
Ce film m'a fait réflaichir.	ai → e = on entend pareil		pensar	think
Remarques:				
Cette boisson a un goût iniole.	gn → n = on entend pareil		innoble	igno

Figure 24 Activité 2 Exemple de tableau complété par un élève B

De que l'élève écrit	Explications possibles de l'erreur	Étymon	Espagnol	Anglais	Portugais	Occitan	Italien	Met corrigé
Les cenas de l'acte III sont courtes.	consonnance phonétique	caena		caena			caena	caenas
Remarques:	c et ce ont la même prononciation							
La fete a commencé depuis longtemps.	voix de 2 consonnes	festa		festa			festa	fete
Remarques:	es devient en e							
Le document est concervé un an.	consonnance	conservare		conservare			conservare	conservé
Remarques:	Donc les autres langues ont un c au lieu de s							
L'ennemi a envailli le château.	lettre muette	invadere		invadere			invadere	invadit
Remarques:								
Cette femme est seraine face au danger.	homophones	serenus		serena			serena	seraine
Remarques:	le s est utilisé dans les autres langues							
Ce film m'a fait réflaichir .	homophones	reflectere		reflex			reflexare	réfléchir
Remarques:	le s dans les autres langues est commun -> on ne peut pas faire de son s							
Cette boisson a un goût iniole .	confondre [gn] et [ni]	ignobilis		ignoble			ignobile	igno
Remarques:	gn est présent en occitan							
Voici les conséquences atrosses du conflit.	homophone	atrox		atrocia			atroce	atroce
Remarques:	le s dans les autres langues							
Il donne simplement son opinion .	[gn] ≠ [ni]	opinio		opinion			opinione	opinion
Remarques:	ni dans les autres langues							
Voltaire est un philosophe du 18ème siècle.	philosophe s'écrit avec phi mais pas avec les autres lettres qui commencent par phi	philosophus		philosoph			filosofa	philosophe
Remarques:	le phi la lettre n qui est							

Figure 25 Activité 2 Exemple de tableau complété par un élève C

La troisième activité donne lieu à une production commune pour la classe A, consignée au tableau.

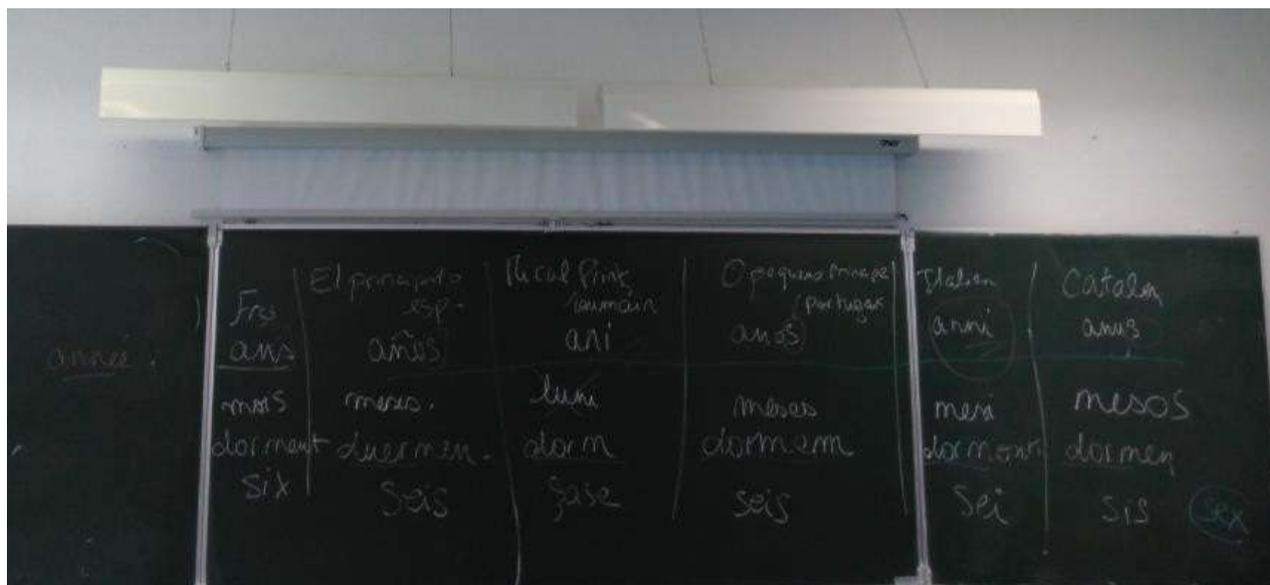


Figure 26 Activité 3 Consignation commune au tableau du travail de recherche par groupes

ANALYSE RÉFLEXIVE

1. En amont

Du point de vue de l'organisation calendaire dans la progression annuelle, le premier constat est que ces séances arrivent en masse et trop tard dans l'année. Ceci est, à mon avis, la cause de la majorité des améliorations à prévoir. En effet, si la partie « collecte des erreurs » est indispensable d'un point de vue méthodologique, et pour pouvoir créer des exercices vraiment adaptés à la classe, il n'est pas ici possible de mesurer les effets des activités réalisées. C'est-à-dire que si la mise en œuvre avait eu lieu plus tôt dans l'année scolaire des comparaisons quantitatives et qualitatives de l'évolution des erreurs précédemment ciblées auraient pu être menées. D'autre part, cela engendre un effet de pression, pour les lycéens comme pour l'enseignante (« il faut tout faire à ce moment-là ») et un effet de lassitude pour les élèves, une sensation de répétition des mêmes exercices, sur une période très courte de trois semaines, s'installe et cela se ressent dans leur attitude en classe.

En effet, d'une façon générale, les trois activités créées sont trop longues sous leur forme actuelle par rapport aux créneaux prévus : la première activité est pensée pour un travail en classe de deux heures mais trois seraient nécessaires – dans des conditions matérielles parfaites - pour que les élèves puissent aller au bout des exercices et qu'une reprise, correction, soit menée à bien dans la foulée. La deuxième activité, sur l'analyse des erreurs fréquentes et la mise en place de stratégies de corrections, est pensée pour un travail maison suivi d'une correction d'une heure en classe. Cette mise en commun d'une heure est bien trop courte pour pouvoir passer en revue les erreurs sélectionnées de façon exhaustive, il faudrait deux heures de plus, bien évidemment divisées en plusieurs séances. Une correction de deux ou trois lignes du tableau en début de séance, de façon continuée, tel un rituel, serait bien plus dynamique me semble-t-il. La dernière activité menée avec la classe A uniquement, est une activité existante qui n'a bénéficié que d'adaptations de ma part, elle n'a pas pu être menée à bien, pour des raisons que j'ai identifiées comme cumulatives : difficulté de s'approprier, pour l'enseignant, une séance qu'il n'a pas lui-même pensée du début à la fin, manque de temps pour la mise en œuvre, manque d'adéquation du support au public visé. Toutes ces activités arrivent les unes à la suite des autres et devraient être réparties de façon, si ce n'est uniforme, tout au long de l'année, afin d'arriver en fin d'année scolaire, au texte littéraire (du *Petit Prince*, peut-être, plus probablement un autre pour un niveau

lycée), en possession d'une véritable gymnastique de la comparaison entre les langues romanes sélectionnées.

Concernant la conception des consignes, si l'on se base sur les réponses aux questionnaires d'évaluation des activités un et deux (voir annexe 4), ainsi que sur les demandes de précisions en classe, elles doivent être améliorées. En effet, seuls vingt-cinq élèves, sur soixante-huit lycéens interrogés, estiment que les consignes étaient claires en elles-mêmes, alors que quarante-trois ont eu besoin d'explications supplémentaires.

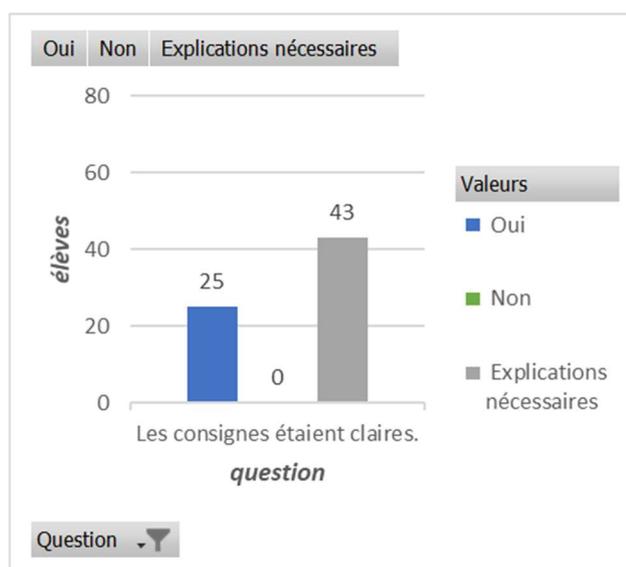


Figure 27 Réponse des élèves sur la clarté des consignes de l'Activité 1 toutes classes confondues

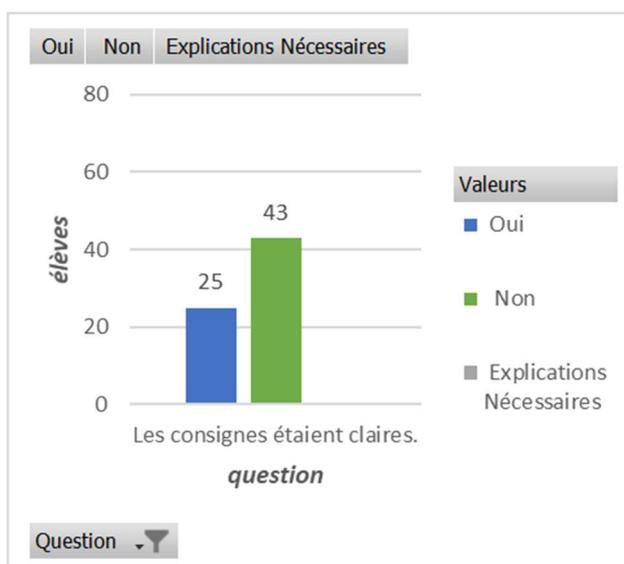


Figure 28 Réponse des élèves sur la clarté des consignes de l'Activité 2 toutes classes confondues

Pour l'activité 1, nombreux ont été les élèves à demander dans quel texte chercher les traductions. Cette question me semble quelque peu étrange car les mots ou expressions qui leur ont été donnés étaient en français moderne et aisément identifiables comme éléments de leur quotidien langagier, à cet âge. Ce qui a posé plus de questionnements, et qui d'ailleurs avait été l'objet d'une réflexion lors de la conception de la série d'exercices, sont les termes de « traduction », « les mots ainsi traduits » ou même « cherchez les équivalents de », les élèves ont eu du mal à appréhender la pratique de traduction en termes de choix et non de calque. Bien qu'il s'agisse souvent du même mot en ancien français et en français moderne, ce n'était pas toujours le cas et cela leur posait des difficultés. L'exercice 2, qui s'appuyait sur la vidéo pour répondre aux questions, a été bien réussi et n'a pas fait l'objet d'un questionnement extra par rapport à la consigne. En revanche, l'exercice 3, sur la fiche de vocabulaire à compléter n'a pas été réalisé, environ soixante-dix pour cent des élèves. Bien que ce résultat doive être nuancé, en effet la classe A n'avait pas accès à internet et ne pouvait pas réaliser cet exercice, la proportion montre que les élèves ont majoritairement laissé de côté cet exercice. Les questions posées en classe portent sur le fait de devoir compléter en exhaustivité les rubriques de la fiche, et sur le fait que les informations données par *Lexilogos* ne sont pas données dans le même ordre que la fiche support à compléter. On peut interpréter, me semble-t-il, ce désengagement soit par un choix stratégique (se lancer sur un exercice considéré comme plus simple par l'élève, ou essayer de faire le plus grand nombre d'exercices possibles), soit par un manque d'intérêt, soit par une réelle incompréhension de la tâche. L'exercice 4, sur l'ordre grammatical des constituants, a fait l'objet de nombreuses demandes d'aide, la consigne était claire pour les élèves mais ils souhaitaient que je revienne avec eux sur les notions de « nature », « fonction », « proposition subordonnée relative ». L'exercice 5, par une erreur présente dans la consigne, a créé énormément de confusion, le terme d'adresse n'est pas situé au vers 37 qui indique : « *Dist Chantecler* », mais au vers 13 : « *Dant Chantecler* ». Deux difficultés sont donc apparues face à cette consigne : la méconnaissance de l'expression « terme d'adresse » et le fait que les élèves étaient renseignés de façon fautive sur la situation de la réponse dans le texte, et ne pouvaient donc pas trouver. Le dernier exercice a majoritairement été bien réussi, pour ceux qui ont eu le temps d'arriver à ce stade de l'activité. Environ la moitié des élèves m'ont questionnée pour savoir s'ils devaient chercher une « traduction exacte » ou « des équivalents de sens », ceci renvoie au même

problème lexical qu'avec le premier exercice. Pourtant la moitié de la classe ne pose aucune question suite aux informations données lors de l'explication générale de l'activité, et de l'exercice 1 en particulier. J'indique très clairement aux élèves qu'une traduction résulte toujours d'un choix, et qu'il n'existe pas toujours de « mot à mot » ou d'équivalent exact d'une langue à l'autre, ou d'une époque à une autre pour la même langue.

La deuxième activité, qui demandait aux élèves de réfléchir sur les causes des erreurs orthographiques qui s'observaient régulièrement dans leurs copies, a été très bien réussie pour la partie faite à la maison : recherche des étymons et traductions en plusieurs langues. Cependant, la consigne comportait à nouveau une phrase équivoque. Heureusement, cette difficulté a été surmontée sans aide par pratiquement tous les élèves, seuls deux élèves de la classe B s'en sont tenus à ce qui était écrit et n'ont pas réalisé la partie de l'exercice concernée. Le tableau¹⁷ est construit en fonction de colonnes ordonnées dans l'ordre suivant : étymon, mot traduit en différentes langues et mot corrigé. D'autre part, la consigne précise qu'il faut respecter des étapes dans un certain ordre pour compléter le tableau : faire des hypothèses sur la ou les causes de l'erreur, puis rechercher l'étymon, traduire le mot en deux langues de la liste et pour finir seulement, réécrire le mot corrigé. Ici, il n'est pas clairement dit que pour émettre des hypothèses pertinentes, l'élève doit avoir réussi à identifier la bonne orthographe du mot fautif, et pire encore, que pour trouver l'étymon il faut, bien évidemment, l'écrire correctement dans *Lexilogos*. La dernière colonne devrait donc se placer en premier, juste avant la recherche de l'étymon. La logique sous-jacente de la colonne contenant le mot corrigé placée en bout de tableau, vient du fait que je souhaitais, au départ, que les élèves parviennent à bien orthographier en s'appuyant sur les éléments graphiques et phoniques qu'ils trouveraient dans leurs recherches étymologiques et dans d'autres langues, qu'ils auraient dû consigner, au préalable, dans la partie « remarque » du tableau. Pour pouvoir analyser leurs remarques, j'ai décidé, la veille de la présentation de l'exercice, de leur demander de compléter cette partie en classe, afin de pouvoir enregistrer leurs réflexions. Ce changement, au quasi dernier moment, qui n'a pas été suivi de modification la consigne, induit l'élève en erreur et n'est pas approprié. Quand bien même, la recherche de l'étymon demeure impossible avec une orthographe incorrecte et la forme du tableau, comme celle de la consigne, doivent être revues. Cet élément a eu pour conséquence le fait que les deux

¹⁷ Voir annexe 2.

élèves concernés n'ont pas rempli la colonne « étymon » mais ont bien complété le reste. Une des deux élèves concernées n'étant pas du tout en difficulté, il est possible, de par son attitude et ses remarques en classe lors de la mise en commun, d'interpréter le travail non fait comme une « dénonciation » de la pauvreté de cette consigne, ce qui somme toute est assez amusant et montre une réflexion certaine.

Comme mentionné plus haut, la dernière activité n'a été réalisée qu'avec le groupe A. Il n'a pas été possible de la mener à bien du fait de l'absence d'intérêt des élèves, dès la prise de connaissance du titre de l'œuvre, une attitude lasse et désinvolte s'est installée dans le groupe. Les remarques entendues me permettent de comprendre que le texte a souvent été étudié les années précédentes par beaucoup de membres de la classe. Les lycéens ont immédiatement associé ce support à des souvenirs enfantins et l'ont pratiquement déclaré comme « indigne d'intérêt ». Dans cette ambiance peu propice au travail, les élèves se sont répartis en groupes, ils étaient en possession d'une version française et d'une version dans une des autres langues par groupe, ils ne devaient d'abord rechercher que deux mots mais cela ne leur semblait pas clair puis, finalement, trop facile. Nous n'avons procédé à la comparaison que de deux mots par texte. Globalement, je n'ai pas assez clairement exposé le but du travail qui aurait permis des comparaisons lexicales et des comparaisons sur la conjugaison. Ces réflexions transférables, pouvant les aider dans leur orthographe quotidienne, auraient dû être largement soulignées et rattachées aux deux activités précédentes afin de motiver le travail des élèves vers une tâche dont ils auraient mieux compris la finalité et les possibilités de réinvestissement.

2. Du déroulé des séances

Pour les élèves de la classe A, qui compte trente-cinq lycéens, tous présents ce jour-là, l'activité 1 s'est déroulée dans la salle de cours habituelle. Elle permet d'accueillir trente-sept personnes, en incluant l'enseignant. La salle est équipée d'un ordinateur, d'un rétroprojecteur, d'un tableau blanc pour la projection et d'un tableau à craie. Les élèves se sont regroupés par îlots libres, formés de quatre ou cinq membres. Le mobilier a été déplacé et mis en place, pour les besoins de l'activité, par les élèves eux-mêmes. L'activité est prévue sur deux heures de cours.

Pour les élèves de la classe B, qui compte trente-quatre élèves, dont un absent le jour de l'activité, le cours est prévu dans une salle informatique pouvant accueillir trente-six personnes ; enseignant inclus. Les élèves se sont placés par binômes libres autour des postes informatiques. Le jour de l'activité, je me rends compte que la salle est équipée d'un rétroprojecteur, mais pas de haut-parleurs et qu'il manque également une dizaine de chaises.

Ainsi, ne serait-ce qu'au niveau des conditions matérielles, plusieurs points d'amélioration apparaissent. D'abord, pour la classe A, le fait que l'exercice 3 (compléter la fiche lexicale du terme « engin » en s'aidant de *Lexilogos*) nécessite un accès à internet et donc un ordinateur, va rendre la réalisation de l'exercice difficile, voire impossible. Sur l'instant, je décide d'annoncer aux élèves de laisser cette partie de côté et leur demande de la compléter chez eux après la séance. Si l'on prend un peu de recul, on se rend compte qu'il aurait été tout à fait possible de proposer aux différents groupes, d'utiliser, à tour de rôle, l'ordinateur présent dans la salle. Donc, cet exercice n'a pu être réalisé par aucun groupe de la classe A sur cette séance-là. Lorsque j'ai interrogé les élèves, par le biais du questionnaire final, sur le fait qu'ils aient pu ou non terminer tous les exercices, les réponses sont sans appel, évidemment, ils ont tous répondu « non ». La réponse est la même pour la classe B, bien que l'impossibilité de terminer soit liée à d'autres raisons : les élèves n'ont pu avoir accès au contenu de la vidéo, qui constitue le support de l'exercice 2, donc l'exercice n'a été fait par aucun élève. D'autre part, la mise en route a pris du retard le temps de trouver et d'installer les dix chaises manquantes.

MARIE CLAVÉ

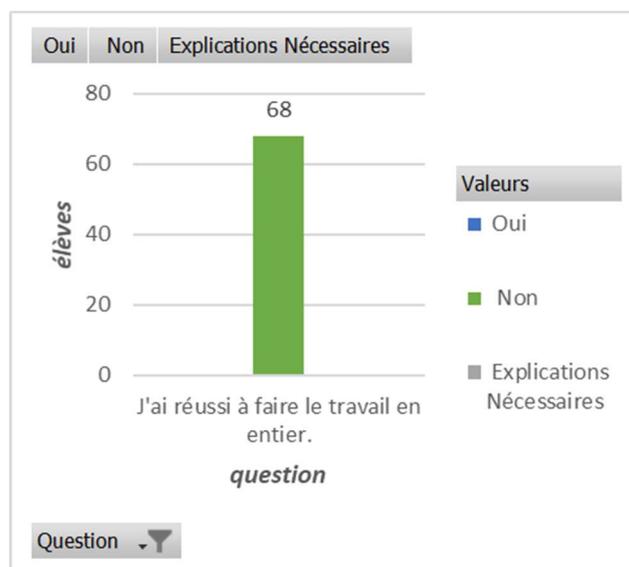


Figure 29 Nombre d'élèves ayant réussi à compléter l'Activité 1 dans son entier

De la même façon, les participants n'ont pas trouvé les salles adaptées à l'activité :

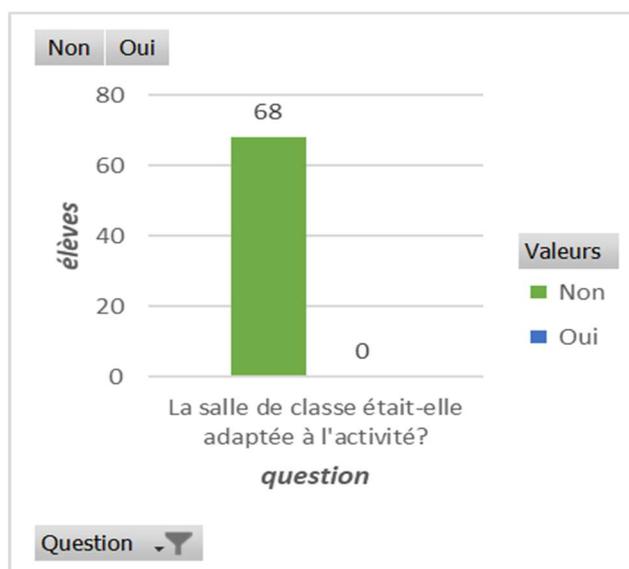


Figure 30 Réponses des élèves sur l'adéquation de la salle où s'est déroulée l'Activité 1 toutes classes confondues

Ceci est corrélé au fait qu'il manquait des éléments matériels pour réaliser un exercice pour chacune des classes. En effet, à la question « Que peut-on améliorer au niveau des conditions de

réalisation ? », vingt - huit élèves de la classe A proposent « avoir accès à un ordinateur » et vingt - sept élèves de la classe B proposent « avoir un rétroprojecteur pour la vidéo ».

Le fait que la totalité des élèves indique qu'ils n'aient pas pu terminer les exercices est également lié au temps accordé pour la réalisation de l'activité.

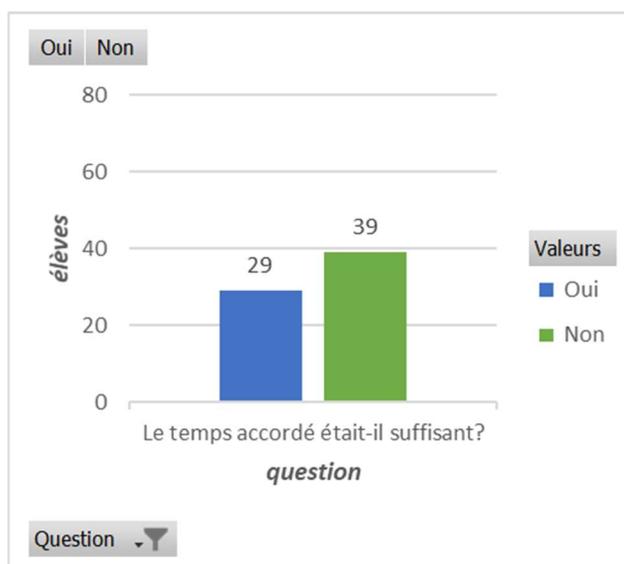


Figure 31 Réponses des élèves sur le temps accordé pour réaliser l'activité 1 tous classes confondues

Le créneau de deux heures a semblé insuffisant à trente-neuf lycéens sur soixante-huit. Ils sont quinze, dans chaque classe, à proposer de construire une activité comportant moins d'exercices, enfin, vingt - sept élèves de la classe A et vingt - huit de la classe B auraient voulu plus de temps pour réaliser l'activité.

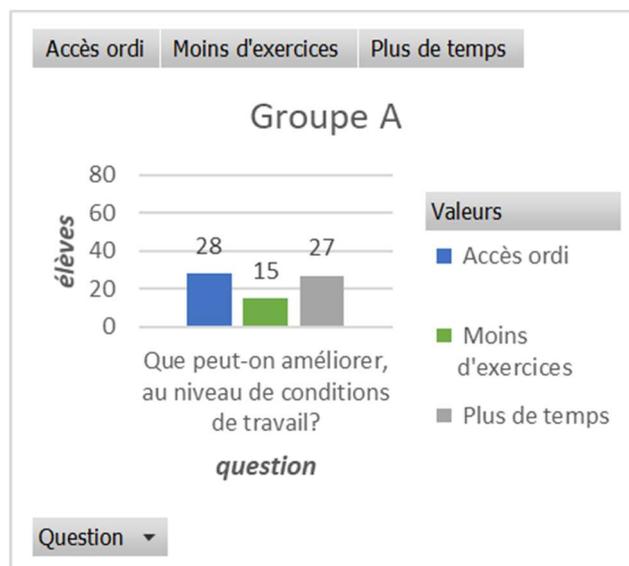


Figure 32 Propositions d'améliorations des conditions de réalisation de l'Activité 1 pour la classe A

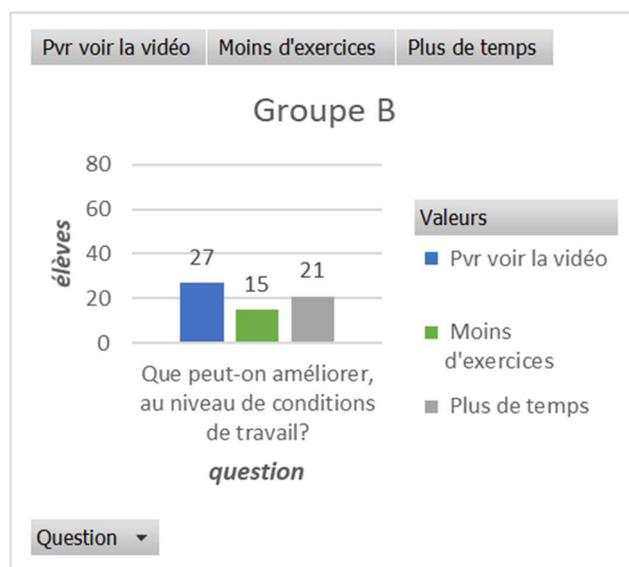


Figure 33 Propositions d'améliorations des conditions de l'Activité 1 pour la classe B

Concernant la réalisation de l'activité en groupes, les élèves sont satisfaits de cette modalité. Qu'il s'agisse de la classe A ou de la classe B, seul un élève aurait souhaité travailler seul, et soixante-trois participants sur soixante-huit déclarent que le travail en groupe les a aidés à mener à bien l'activité proposée.

MARIE CLAVÉ

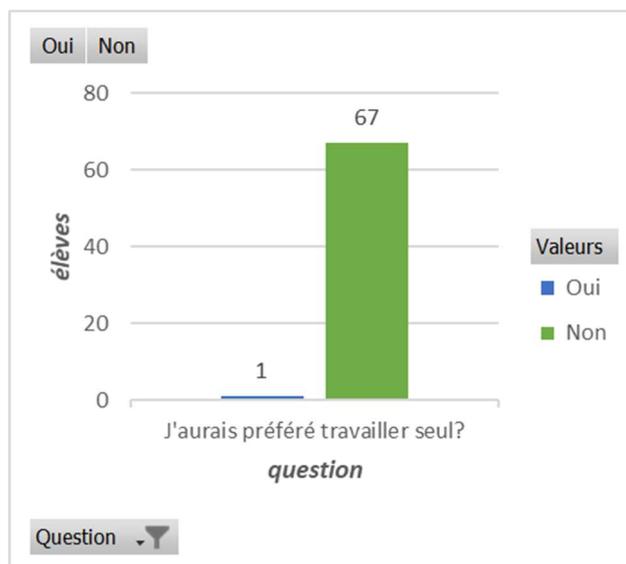


Figure 34 Nombre d'élèves qui auraient préféré travailler seuls pour l'Activité 1 toutes classes confondues

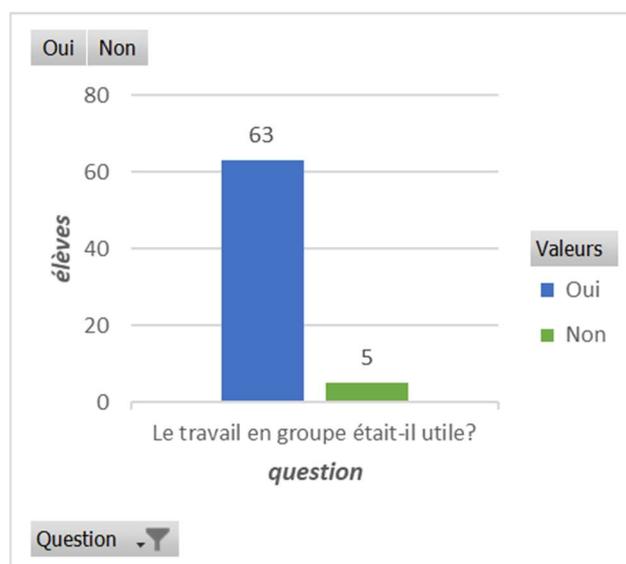


Figure 35 Réponses des élèves sur l'utilité du travail en groupe lors de l'Activité 1 toutes classes confondues

Autre point positif, une grande majorité des élèves, toutes classes confondues, a été au moins partiellement intéressée par les exercices proposés. Seuls six élèves déclarent n'avoir pas été intéressés du tout, vingt-six plutôt intéressés et trente-six intéressés.

MARIE CLAVÉ

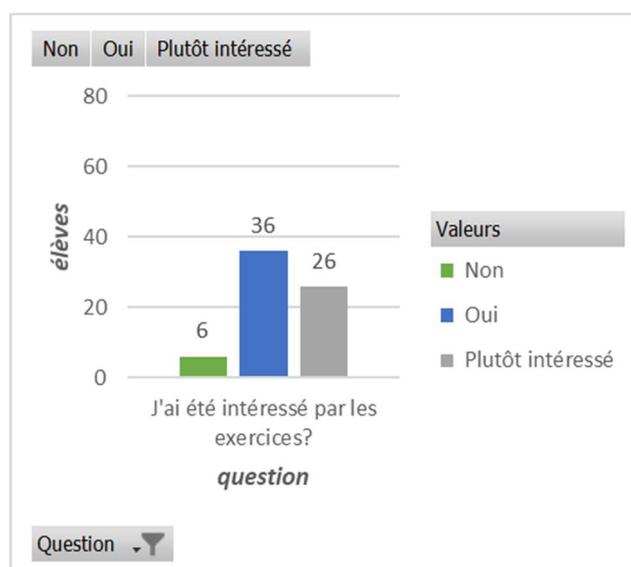


Figure 36 Réponses des élèves sur leur intérêt pour l'Activité 1 toutes classes confondues

Ceci est vraiment encourageant puisque cela représente la catégorie d'élèves la plus nombreuse.

Chaque classe a disposé d'une semaine pour réaliser l'Activité 2, la consigne, la forme que devait prendre le tableau complété et la finalité de ce travail ont été expliquées pendant une dizaine de minutes en classe. J'ai demandé à mes élèves, comme indiqué plus haut, de ne remplir que les colonnes dévolues aux étymons et aux traductions et de laisser libre la ligne de remarques, afin de pouvoir enregistrer leurs commentaires à l'oral lors de la mise en commun en classe. Il leur a été également annoncé qu'un travail par personne serait relevé sans interdire de se réunir avec un ou plusieurs camarades pour compléter le tableau.

Les élèves déclarent, majoritairement avoir bénéficié d'assez de temps pour faire cette activité, soit cinquante-cinq élèves sur soixante-huit.

MARIE CLAVÉ

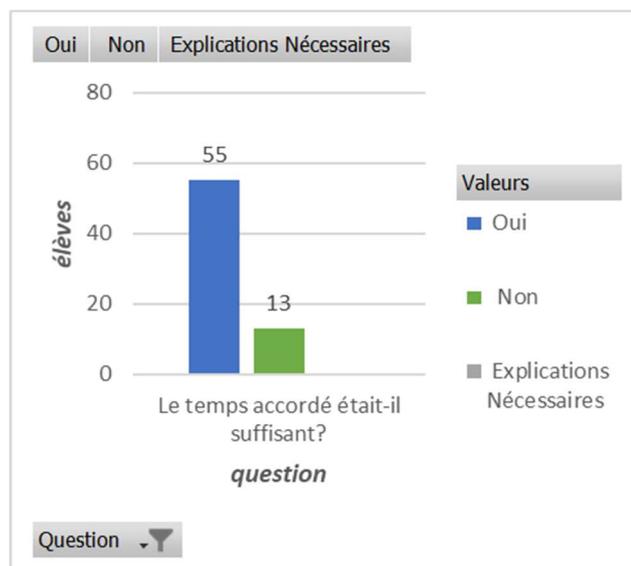


Figure 37 Réponses des élèves sur le temps nécessaire pour réaliser l'Activité 2 toutes classes confondues
La modalité de travail « à la maison » a plutôt partagé les avis de mes élèves.

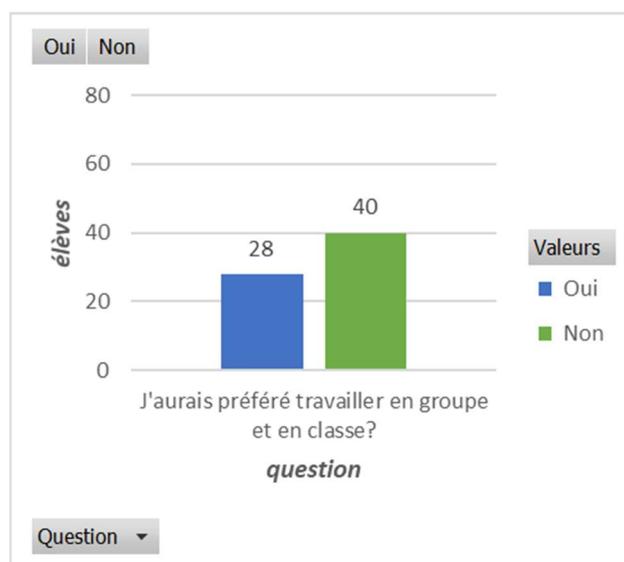


Figure 38 Réponses des élèves sur l'intérêt de réaliser l'Activité à la maison

En effet, quarante élèves sur soixante-huit auraient préféré travailler selon la modalité de l'Activité 1, par groupe et en classe.

MARIE CLAVÉ

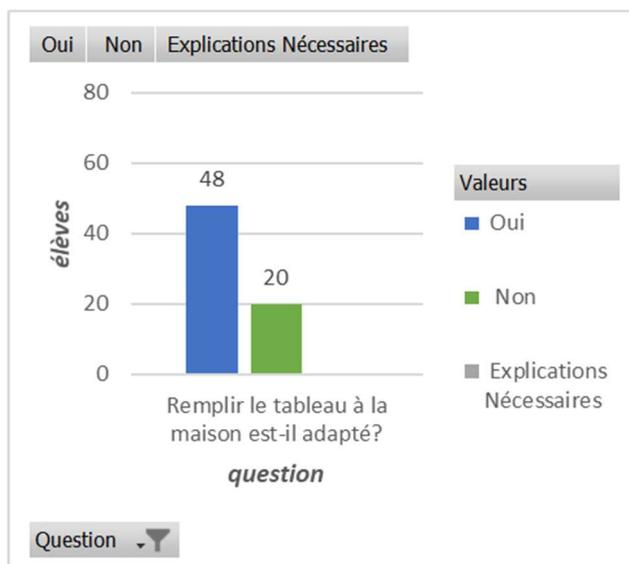


Figure 39 Réponses des élèves sur l'adéquation de l'outil de collecte des réponses pour l'Activité 2 toutes classes confondues

La majorité des élèves considère que l'outil tabulaire est adapté à l'activité, ce qui est encourageant. En revanche, il semble que la forme de cette question, dans le questionnaire de satisfaction en lui-même, soit quelque peu confuse, les élèves ayant demandé si elle portait sur le fait qu'il faille répondre dans un tableau ou bien sur le fait qu'il s'agisse d'un travail maison. J'ai donné plus de précisions en leur indiquant de donner leur réponse quant au tableau, ce qui permet, ici, d'interpréter correctement ce qu'ils ont exprimé.

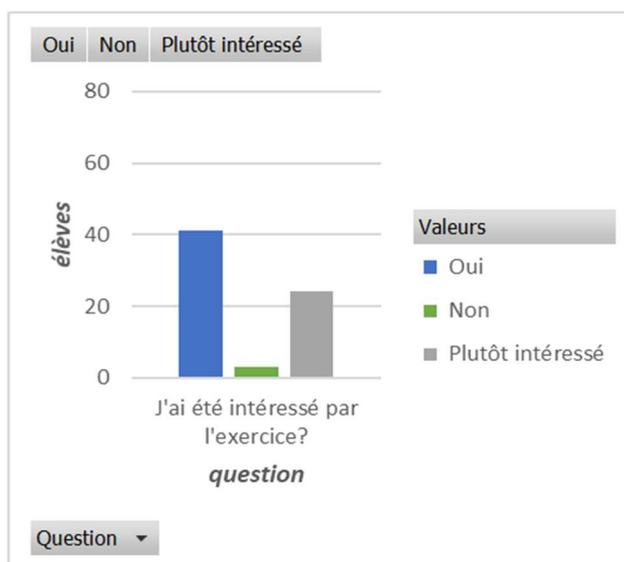


Figure 40 Réponses des élèves sur l'intérêt de l'Activité 2 toutes classes confondues

Quant à l'intérêt des élèves, cette activité est un franc succès, quarante-et-un élèves se déclarent « intéressés » et vingt-quatre « plutôt intéressés », seuls trois élèves n'ont trouvé aucun intérêt à l'exercice.

Je n'ai pas proposé de questionnaire d'évaluation à la fin de l'Activité 3 car la classe n'a pas répondu favorablement à la mise en place de cet exercice. Nous n'avons pas pu comparer les structures syntaxiques du texte, seul un travail lexical a été consigné au tableau sur quelques termes du texte. Comme pistes d'amélioration à envisager, il me semble évident que le support du texte de Saint-Exupéry ne convient pas à un niveau de 2^{nde} GT. D'autre part, cette activité assez dense, du fait de la longueur de l'extrait et de ses traductions, conviendrait beaucoup mieux lors des heures de classe dédoublées. Un nombre d'élèves restreint permettrait en effet d'analyser et de comparer plusieurs langues, en faisant rechercher des comparaisons sur plusieurs textes en même temps ou en changeant de langue toutes les cinq minutes comme support de recherche.

3. Des réponses des élèves

Pour l'Activité 1, les réponses des élèves sont, sur l'ensemble des exercices très satisfaisantes. Ils ont fait preuve de beaucoup d'agilité dans la comparaison entre le texte ancien et le texte moderne. Les activités de repérage d'expressions d'une version à l'autre et la comparaison des graphies ont été menées de façon efficace et rapide. L'exercice sur l'ordre des constituants, après le rappel des notions grammaticales est également source de satisfaction en termes de résultats. En effet, parmi les élèves ayant demandé plus de précisions, les groupes syntaxiques sont identifiés correctement et l'ordre moderne aisément rétabli.

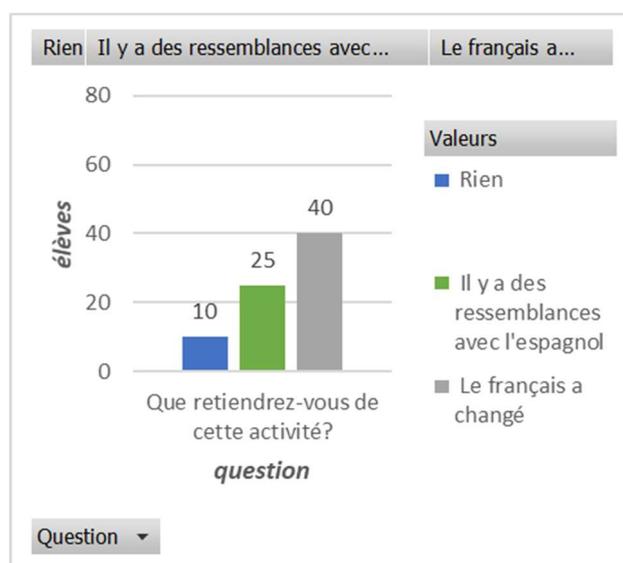


Figure 41 Réponses des élèves sur ce qu'ils ont retenu de l'Activité 1 toutes classes confondues

Enfin, comme l'indique le graphique ci-dessus, les élèves ont déduit d'eux-mêmes ce que l'on cherchait à leur montrer dans cette activité de découverte. Ainsi, ils sont quarante sur soixante-huit à déclarer qu'ils ont été marqués par le fait que le français a changé dans le temps et vingt-cinq élèves soulignent les ressemblances avec l'espagnol.

Pour l'Activité 2, le remplissage du tableau est très satisfaisant, les élèves ont été réellement motivés par la présentation de l'exercice et par le résultat final présentant les différentes traductions. En revanche, la partie « remarques » est vide pour la majorité des mots. Ceci est problématique pour moi, quant à la finalité initiale de cette activité. En effet, il ne s'agissait pas, ou pas uniquement, de chercher des termes dans des traducteurs en ligne. Il fallait que l'apprenant parvienne à faire émerger des points de similitude ou de différence, dans la graphie ou la phonie du mot traduit, afin de se constituer une sorte de « banque de réflexes visuels et sonores » dans laquelle puiser au moment d'écrire en français. Il est possible que cette étape ne soit pas complétée comme je l'attendais par manque de temps. En effet, j'ai demandé aux élèves de remplir cette ligne en classe le jour de la mise en commun et il ne leur a pas été laissé plus de quinze minutes pour ce faire. Or, si l'on s'appuie sur l'analyse de leurs réponses au questionnaire d'évaluation de l'activité, on s'aperçoit qu'ils se situent dans la posture attendue quant à la démarche comparatiste.

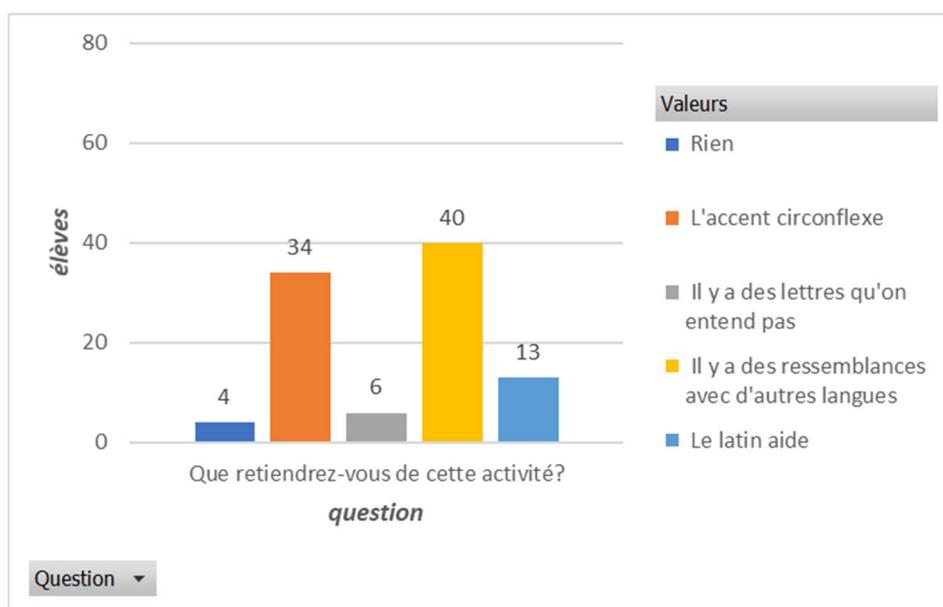


Figure 42 Réponses des élèves sur ce qu'ils ont retenu de l'Activité 2 toutes classes confondues

En effet, trente-quatre élèves annoncent qu'ils se souviendront du fait que l'accent circonflexe dans les mots français correspond souvent à un « s » graphié et prononcé dans les autres langues romanes. De la même façon, ils sont quarante à déduire, de l'exercice sur lequel ils ont travaillé, qu'il y a bien des ressemblances entre ces langues. Nous pouvons donc déduire une réussite partielle de cette activité.

Le travail mené lors de l'Activité 3 est trop succinct pour pouvoir analyser l'éventuel bénéfice qu'aurait pu en tirer la classe.

CONCLUSION

Cette expérience menée pendant une année scolaire en lycée, avec des élèves de deux classes de seconde, a permis d'identifier des zones de difficultés quant à la maîtrise de l'orthographe française. Les exercices de comparaisons et traductions en plusieurs langues romanes se sont avérés efficaces quant à la stimulation de la curiosité linguistique des élèves. En ce qui concerne des mesures de l'amélioration de la compétence orthographique en elle-même, il aurait fallu réaliser ces activités plus tôt dans l'année scolaire, afin de pouvoir en mesurer les effets de façon précise.

Dans une société comme la nôtre, le « problème » de la maîtrise de l'orthographe est souvent évoqué dans les médias, par les parents, par les enseignants, par tout un chacun dans un contexte social qui a « mal à son orthographe » (Jaffré, 2008). Pour y remédier plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre.

- Soit octroyer une part plus importante de l'enseignement à l'orthographe « pure », « à l'ancienne » dirons-nous. Mais dans ce cas, avons-nous réellement les moyens de connaître l'efficacité de ces pratiques antérieures ? Et notre société est-elle prête à accepter un enseignement basé uniquement sur les « fondamentaux » (Jaffré, 2008) ?
- Soit reconnaître une place à la variabilité, admettre plus de souplesse, en considérant que l'orthographe n'est qu'un code, une convention qui devrait permettre la communication écrite efficace pour la majorité d'entre nous. Dans ce contexte, la comparaison des orthographe, les exercices de traduction comparées apparaissent comme des exercices à la fois citoyens, dans le sens où l'élève se décentre, mais également d'excellents moyens d'acquérir une conscience métalinguistique.
- Enfin, une autre piste, ouverte par la recherche en psycholinguistique, et dans laquelle les enseignants devrions-nous nous engouffrer, est le fait que l'orthographe ne semble pas receler d'un savoir spécifique, mais bien la manifestation d'une connaissance lexicale construite à partir de la confrontation avec l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Didactique :

- Générale

Bussienne, É., Clavier, É. Clavier (Coordination). « Inclure tous les élèves », *Les cahiers pédagogiques* N° 526, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP), janvier 2016.

Garas, V., Chevalier, C. (Dir.). *Guide pour enseigner autrement, selon la théorie des intelligences multiples, cycle 2*, Retz, 2013.

Houssaye, Jean (Dir.). *Pédagogues du monde entier, Femmes pédagogues tome 2 du XXème au XXIème*, Fabert, 2005, p. 171-193, p. 703-739, p. 740.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Éduscol*, date de mise en ligne : 2000, date de consultation : septembre 2015. URL : <http://eduscol.education.fr/>

Przesmycki, Halina. *La pédagogie différenciée*, Hachette éducation, 1991.

Resweber, Jean-P. *Les pédagogies nouvelles*, Presses Universitaires de France (PUF), collection « Que sais-je ? » n°2277, 2012.

- Des langues

Alaoui, Dalie C. « Analyse de comparons nos langues », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* (en ligne), Vol. 10, n°2, 2007.

Auger, Nathalie. *Comparons nos langues*, vidéo, Scéren-CRDP Académie de Montpellier, 2005.

Blanchet P., Chardenet P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines, 2014.

Caddéo, S., Jamet, Marie-C. *L'intercompréhension : une autre approche de l'enseignement des langues*, Hachette FLE, 2013.

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Les Éditions

Didier, 2005.

Duverger, Jean. « Lire, écrire, apprendre en deux langues (ou la naissance d'une association) », *Les Actes de lecture* n°85, 2004.

De Pietro, J.F., Rispaill, M. (dirs). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme: vers une didactique contextualisée*, Presses universitaires de Namur. Collection Recherches en didactique du français 6, 2014.

Escudé, P., Janin, P. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Clé International, 2010.

Escudé, P., Janin, P. « L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies Europe*, n°5, p. 115-125, 2010.

Gajo, L. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* (en ligne), n°28, 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, consulté le 03 mai 2016. URL : <http://trema.revues.org/448>

Goanac'h, Daniel et al. « Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices. », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, p.182-191.

IUFM Midi-Pyrénées, *Euromania*, date de mise en ligne: 2008, date de consultation novembre: 2015. URL : <http://www.euro-mania.eu/index.php>

Pekarek Doehler, S. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/934>

Reutner, U. « Du latin aux langues romanes », *Manual of romance linguistics*, 2016.

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, 2008.

De l'orthographe

Chiss J.L, et David J. « L'orthographe du français et son apprentissage », *Le français aujourd'hui*, 2011/5 (n°HS01), p. 233-244. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-233.htm>

Fayol M., Jaffré J.-P., *Orthographier*, PUF, 2008, collection « Apprendre ».

Luzzati, D. *Le français et son orthographe*. 2010. Paris, Didier.

- **FLE/FLSco**

Réseau Canopé, date de consultation: janvier 2016, URL : <https://www.reseau-canope.fr/>

Verdelhan-Bourgade, M. *Le français langue de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France (PUF), 2002.

Vigner, Gérard. *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette éducation, 2009.

Linguistique

Catach, Nina. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Armand Colin, 2005.

Glessgen, Martin. *Linguistique romane, domaine et méthodes en linguistique française et romane*, Armand Colin, 2007.

Huot, Hélène. *La morphologie : forme et sens des mots du français*, Armand Colin, 2005.

Riegel, M., Pellat, Jean-C., Rioul, R. *Grammaire Méthodique du Français*, Presses Universitaires de France (PUF), 2009.

Histoire de la langue

Rey, A, Duval, F. & Siouffi, G. *Mille ans de langue française : histoire d'une passion*, Perrin, 2007.

Walter, W. *Honni soit qui mal y pense*, Editions Robert Laffont, 2001.

SITOGRAPHIE

<https://www.cairn.info/>

Dictionnaires

Diccionario de la Real Academia Española en ligne: URL <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Dictionnaire étymologique du français, Französisches etymologisches Wörterbuch: URL : <https://apps.atilf.fr/lecteurFEW/>

Dictionnaire occitan en ligne: URL : <https://www.locongres.org/fr/applications/dicodoc-fr/dicodoc-recherche>

English Oxford Living Dictionaries en ligne: URL : <https://en.oxforddictionaries.com/>

Lexilogos:URL : <http://www.lexilogos.com/etymologie.htm>

Online etymology dictionary: URL : <https://www.etymonline.com/>

Traducteur en ligne de Google:
URL : <https://www.google.com.co/search?q=google+traductor&oq=google+traductor&aqs=chrome..69j57j0l5.7207j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Traducteur en ligne Reverso: URL : http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=FR

Trésor de la langue française informatisé: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1	REPARTITION DES PROFESSEURS PLUS OU MOINS D'ACCORD AVEC LE FAIT QUE LA SIMPLIFICATION DEL'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ENTRAÎNERAIT LA RESOLUTION D'UN GRAND NOMBRE DE DOUTES DES SCRIPTEURS DU FRANÇAIS	15
FIGURE 2	NOMBRE D'ENSEIGNANTS RESERVANT UNE PLACE SPECIFIQUE A L'ORTHOGRAPHE DANS LEUR PRATIQUE	16
FIGURE 3	TABLEAU SYNTHETIQUE DE COMPARAISONS EN LANGUES ROMANES	18
FIGURE 4	NOMBRE D'ENSEIGNANTS AYANT RECOURS A L'ETYMOLOGIE POUR EXPLIQUER DES PARTICULARITES ORTHOGRAPHIQUES DU FRANÇAIS MODERNE A LEURS ELEVES	19
FIGURE 5	REPARTITION DES ENSEIGNANTS UTILISANT D'AUTRES LANGUES POUR EXPLIQUER DES PARTICULARITES ORTHOGRAPHIQUES DU FRANÇAIS ACTUEL	20
FIGURE 6	REPARTITION DES ENSEIGNANTS CONNAISSANT, AU MOINS PARTIELLEMENT, LES TECHNIQUES D'INTERCOMPREHENSION	21
FIGURE 7	ACTIVITE 1- EXERCICE 1 A	25
FIGURE 8	ACTIVITE 1- EXERCICE 1 B	25
FIGURE 9	ACTIVITE 2- CONSIGNE	27
FIGURE 10	ACTIVITE 2 EXTRAIT DU TABLEAU-SUPPORT POUR LA CONSIGNATION DES RECHERCHES DES ELEVES	27
FIGURE 11	ACTIVITE 3 TITRES DU PETIT PRINCE EN ITALIEN, ROUMAIN, PORTUGAIS, CATALAN ET ESPAGNOL	29
FIGURE 12	ACTIVITE 3 COMPARAISON DE LA TRADUCTION DEL'ADJECTIF « PETIT », OU DEL'UTILISATION DU DIMINUTIF, EN ITALIEN, ROUMAIN, PORTUGAIS, CATALAN ET ESPAGNOL	30
FIGURE 13	ACTIVITE 3 EXTRAIT DU TABLEAU DE COMPARAISON COMPLETE POUR LE NOM « ANS »	30
FIGURE 14	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 1 A	33
FIGURE 15	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 1 B	34
FIGURE 16	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 2	35
FIGURE 17	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 1 A	36
FIGURE 18	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 4- EXERCICE REUSSI	37
FIGURE 19	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 4 EXERCICE LAISSE DE COTE	38

FIGURE 20	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 5 QUESTION NON COMPRISE PAR L'ELEVE	39
FIGURE 21	ACTIVITE 1 EXTRAIT DE REPONSE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 5 QUESTION PARTIELLEMENT TRAITEE	39
FIGURE 22	ACTIVITE 1 REPONSE COMPLETE D'UN ELEVE A L'EXERCICE 6	40
FIGURE 23	ACTIVITE 2 EXEMPLE DE TABLEAU COMPLETE PAR UN ELEVE A	40
FIGURE 24	ACTIVITE 2 EXEMPLE DE TABLEAU COMPLETE PAR UN ELEVE B	41
FIGURE 25	ACTIVITE 2 EXEMPLE DE TABLEAU COMPLETE PAR UN ELEVE C	41
FIGURE 26	ACTIVITE 3 CONSIGNATION COMMUNE AU TABLEAU DU TRAVAIL DE RECHERCHE PAR GROUPES	42
FIGURE 27	REPONSE DES ELEVES SUR LA CLARTE DES CONSIGNES DE L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES	44
FIGURE 28	REPONSE DES ELEVES SUR LA CLARTE DES CONSIGNES DE L'ACTIVITE 2 TOUTES CLASSES CONFONDUES	44
FIGURE 29	NOMBRE D'ELEVES AYANT REUSSI A COMPLETER L'ACTIVITE 1 DANS SON ENTIER	49
FIGURE 30	REPONSES DES ELEVES SUR L'ADEQUATION DE LA SALLE OU S'EST DEROULEE L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES	49
FIGURE 31	REPONSES DES ELEVES SUR LE TEMPS ACCORDE POUR REALISER L'ACTIVITE 1 TOUTS CLASSES CONFONDUES	50
FIGURE 32	PROPOSITIONS D'AMELIORATIONS DES CONDITIONS DE REALISATION DE L'ACTIVITE 1 POUR LA CLASSE A	51
FIGURE 33	PROPOSITIONS D'AMELIORATIONS DES CONDITIONS DE L'ACTIVITE 1 POUR LA CLASSE B	51
FIGURE 34	NOMBRE D'ELEVES QUI AURAIENT PREFERE TRAVAILLER SEULS POUR L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES	52
FIGURE 35	REPONSES DES ELEVES SUR L'UTILITE DU TRAVAIL EN GROUPE LORS DE L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES	52
FIGURE 36	REPONSES DES ELEVES SUR LEUR INTERET POUR L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES	53
FIGURE 37	REPONSES DES ELEVES SUR LE TEMPS NECESSAIRE POUR REALISER L'ACTIVITE 2 TOUTES CLASSES CONFONDUES	54
FIGURE 38	REPONSES DES ELEVES SUR L'INTERET DE REALISER L'ACTIVITE A LA MAISON	54
FIGURE 39	REPONSES DES ELEVES SUR L'ADEQUATION DE L'OUTIL DE COLLECTE DES REPONSES POUR L'ACTIVITE 2 TOUTES CLASSES CONFONDUES	55

FIGURE 40 REPONSES DES ELEVES SUR L'INTERET DE L'ACTIVITE 2 TOUTES CLASSES CONFONDUES 55

FIGURE 41 REPONSES DES ELEVES SUR CE QU'ILS ONT RETENU DE L'ACTIVITE 1 TOUTES CLASSES CONFONDUES
57

FIGURE 42 REPONSES DES ELEVES SUR CE QU'ILS ONT RETENU DE L'ACTIVITE 2 TOUTES CLASSES CONFONDUES
58

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 ACTIVITE 1 CORRIGEE	I
ANNEXE 2 ACTIVITE 2 CORRIGEE	X
ANNEXE 3 ACTIVITE 3 CORRIGEE	XI
ANNEXE 4 COMPILATION DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'ACTIVITE 1	XI
ANNEXE 5 FORMULAIRE DE DROIT A L'IMAGE	XII

ANNEXES

ANNEXE 1 Activité 1 corrigée

Contexte :

Cet extrait du *Roman de Renart* est adapté à l'étude de la langue dans le cadre d'une séance détachée en classe de seconde. Les exercices proposés s'adaptent bien à un cours en demi-groupe afin de montrer aux élèves différentes ressources numériques dont ils peuvent faire usage pour, entre autres, vérifier l'orthographe et l'étymologie des mots.

Objectifs:

- Prendre conscience que la langue est toujours en évolution/ Travailler la conscience linguistique
- Comparer des structures orthographiques, lexicales et syntaxiques
- Découvrir et utiliser des outils numériques pour améliorer son orthographe et son vocabulaire.
- Stimuler la curiosité linguistique

CONSIGNE

Prenez connaissance de ce texte et de sa traduction, puis répondez aux questions.

[Alors que le coq Chantecler sommeille, Renart s'approche silencieusement de lui.]

Quant Renart choisi Chantecler,
Il le vodra, s'il puet, haper.
Renart sailli qui est legiers,
Et Chantecler saut a travers,

Renart choisi, bien le connut, 5

Desor .I. fumier s'arestut.
Quant Renart vit qu'il ot failli,

Si en fu mout forment marri.

Lors se commence a porpenser
Comment il porra Chantecler 10
Engingnier, quar s'el se remue
Dont a il sa proie perdue.
« Dant Chantecler, ce dit Renart,
Ne fuiez pas, n'aiez regart.

Mout par sui liez quant tu es sains, 15
Que tu es mes cosins germains. »
Chantecler lors s'aseüra,
De la joie .I. sonet chanta.
Ce dit Renart a son cosin :
« Membre vos mes de Chanteclin, 20
Le bon pere qui t'engendra ?

Onques nus cos si ne chanta :
Tele voiz ot et si cler ton

Dès que Renart voit Chantecler à sa portée,
il va chercher à le happer, du moins s'il le
peut.
Renart, qui est léger, fait un bond,
mais Chantecler saute de côté.
Il avait vu Renart et l'avait parfaitement
reconnu ;
il va se percher sur un tas de fumier.
Lorsque Renart se rend compte qu'il a
manqué son coup,
il en est tout déconfit.

Il se met alors à réfléchir au moyen de
tromper Chantecler, car s'il fait à nouveau
un mouvement,
alors il aura perdu sa proie.
« Messire Chantecler, dit Renart,
ne prenez pas la fuite, n'ayez aucune
crainte.
Je suis très heureux de te voir en bonne
santé, car tu es mon cousin germain.
« Chantecler alors se sent rassuré ;
de joie il en chante une petite chanson.
Renart dit à son cousin : « Te souviens-tu
encore de Chanteclin, l'excellent père qui
t'a engendré ?

Jamais aucun coq n'a aussi bien chanté :
il avait une voix si puissante et d'un son si
éclatant

Que d'une lieue l'ooit on, Et mout chantoit a longue alaine,	25	qu'on pouvait l'entendre d'une lieue, et il était capable de tenir longtemps la note,
Les .II. eulz clos et la voiz saine. D'une grant lieue l'en l'ooit Quant il chantoit et refrenoit. » Dist Chantecler : « Renart cosin Volez me prendre par engin ? - Certes, ce di Renart, non voil ;	30	les deux yeux fermés et la voix assurée. On l'entendait d'une bonne lieue quand il chantait et poussait son refrain. » Chantecler dit : « Renart, mon cousin voulez-vous m'attraper par ruse ? - Soyez-en sûr, dit Renart, je n'en ai pas l'intention ;
Mes or chantez, si clingniez l'oïl, D'une char somes et d'un sans :		mais chantez donc, en clignant des yeux. Nous sommes d'une même chair et d'un même sang :
Miex vodroie estre d'un pié manc Que vos mesface tant ne quant, Que tu es trop pres mon parent.	35	j'aimerais mieux avoir perdu une patte plutôt que de te faire du mal, si peu que ce soit, car tu es mon très proche parent.
Dist Chantecler : « Pas ne te croi, .I. poi detrai en sus de moi, Et je diré une chançon.		Chantecler répond : « Je ne te fais pas confiance ; éloigne-toi un peu de moi, et je te chanterai une chanson d'une voix telle
N'avra voisin ci environ Qui bien n'entende mon fausset. »	40	qu'il n'y aura personne dans tout le voisinage qui ne puisse entendre qui ne puisse entendre parfaitement mon timbre de fausset. »
Lors s'en est souris Renardet, Et dist Renart : « Chante, cousins. Je savré bien se Chanteclins, Mes oncles, s'il vos fu noient. »	45	Notre petit Renart fait alors un sourire et dit : « Chante mon cousin ! Ainsi je saurai bien si Chanteclin, mon oncle, a été pour quelque chose dans ta naissance ! »
Lors en commence hautement Chantecler et jete .I. bret. L'un oïl ot clos et l'autre oïvert, Car mout forment cremoit Renart ; Sovent regarde cele part. Ce dist Renart : « Ce n'est noient. Chanteclin chantoit autrement A .I. lonc tret a eulz cligniez C'on l'ooit d'outre les plessiez. »	50	Chantecler commence alors à chanter à pleine voix et il pousse un cri, un œil fermé et l'autre ouvert, car il a très peur de Renart ; il regarde sans cesse de son côté. Renart dit : « Cela ne vaut rien. Chanteclin chantait bien autrement, avec de longues notes tenues, les yeux fermés, de telle manière qu'on l'entendait au-delà des enclos. »
Chantecler quide que voir die, Lors commence sa melodie,	55	Chantecler s'imagine que Renart dit vrai ; il se met alors à pousser sa mélodie, fermant les yeux aussi fort qu'il le peut.

Les eulz clingne par grant air.
Lors ne volt plus Renart soffrir,

Par de desus .I. rouge chol

Le prent Renart parmi le col.

60

À ce moment-là Renart est
incapable d'attendre davantage :

sautant par-dessus un chou rouge,

il saisit le coq par le cou.

Roman de Renart, N. Fukumoto, N. Harano, S. Suzuki (éd), Lettres Gothiques, branche II,
p. 178-180, 5. v. 269-328.

Traduction de Gabriel Bianciotto

Exercice 1 : Comparons nos langues

- Retrouvez dans le texte en ancien français les mots ainsi traduits :

- Il voudra : **Il le vodra v.2**

- Il pourra : **Il porra v.10**

- Ouvert : **overt v.48**

- Souffrir : **sofrir v.58**

- Souvent : **sovent v.50**

- Voulez : **volez v.30**

- Chou : **chol v.59**

- Cou : **col v.60**

- Qu'observez-vous quant à l'orthographe du son [u] → (ou)?

Le son [u] du français moderne est orthographié par un « o » et se prononce [u] en MF.

- Connaissez-vous d'autres langues dans lesquelles ce son est orthographié de la même façon ?

En occitan le phénomène est le même.

- Que remarquez-vous pour ce même son placé en fin de mot

? En fin de mot le digramme « ou », devient « ol » en AF.

Au XIII^e siècle, dans quelques mots, comme *chou*, *genou*, où le *l* a été vocalisé à la suite de l'addition de *s*, *u* est resté après la disparition de *s*. Ainsi sur *chevels*, *cheveus* (c. s.

singulier ou c. r. pluriel) on a formé *cheveu* ; sur *genols*-*genous* on a formé *genou*.

- Traduisez les mots « chou » et « cou » en espagnol, vous pouvez vous aider d'un dictionnaire bilingue si besoin. Que remarquez-vous ?

col : le chou, cuello : le cou

Le « l » apparaît comme en MF.

Faire remarquer que les étymons sont les mêmes pour le français et l'espagnol mais que l'évolution graphique/phonique n'a pas été la même.

- Comment s'écrivent les mots en gras en français moderne :

- N'**avra** voisin ci environ (v.40) : **aura**

- Je **savré** bien : **saurai**

- Quelle

est la traduction

espagnole de ces deux verbes ? Habrá et sabré

- Que remarquez-vous pour chaque langue ?

Le « u » du français moderne correspond à un « v » en moyen français et à un « b » en espagnol.

Indiquer aux élèves que la lettre **u** avait une variante formelle **v**, provenant de l'écriture manuscrite.

- Regardez les vers 9 et 10

- 1) Quels mots, que vous connaissez bien aujourd'hui, ont une orthographe différente en ancien français ? Comment s'écrivent-ils aujourd'hui ?

Dans le texte : « **Commence** » et « **comment** ». Ils s'écrivent aujourd'hui : **commence** et **comment**.

- 2) Quelle est la règle d'orthographe à laquelle la graphie moderne renvoie ?

Avez-vous une idée de la raison pour laquelle en moyen français ces mots s'écrivent différemment ? Pensez au son que vous entendez quand vous prononcez ces mots pour vous aider à répondre.

Règle d'orthographe : Devant les lettres m, b et p, le n devient un m.

La graphie correspond à la prononciation nasalisée « on » en MF.

Exercice 2 : Un mot peut en chasser un autre !

- Recherchez dans le texte en ancien français les différentes formes d'un verbe qui a été traduit par « entendre » (côté traduction).

« **Ooit** on » v.24

« **Ooit** » v.27

« **entende** » v.41

« on l'**ooit** » v.54

- Après avoir regardé la vidéo de « Merci Professeur », expliquez ce qui est arrivé au verbe en question. [La vidéo se trouve ici](#)

Il y a un **doublet** entre « entendre » et « oïr », mais comme ce dernier était proche, sur certaines formes, du verbe « avoir », il a été complètement remplacé par « entendre », qui avait au départ plutôt le sens de « comprendre ». également remplacé par « écouter ».

- Dans quelle autre langue, que vous pratiquez en option, pouvez-vous retrouver ce verbe dans des emplois très fréquents ?

En espagnol : « oír » est le verbe le plus fréquent pour traduire « entendre ». « entender » existe aussi mais c'est un faux ami pour les francophones car il a gardé le sens étymologique de « comprendre ».

Exercice 3 : Compléter une fiche de vocabulaire

- Recherchez dans le texte en ancien français les termes traduits par « tromper » et « ruse ». Ces deux mots vous semblent-ils appartenir à la même famille en ancien français ? Il s'agit de « engin » et « engignier ». Ils appartiennent à la même famille, on trouve la même base pour le verbe et le substantif.
- Pouvez-vous faire des suppositions sur l'étymologie du terme et sur l'évolution de son sens ? de *ingenium*, l'intelligence en latin.
- En vous aidant du portail internet Lexilogos (choisir moyen français) (<http://www.lexilogos.com/etymologie.htm>), et du document annexe, complétez la fiche de vocabulaire ci-dessous. Vous ajouterez les définitions et les exemples manquants.
- Revenez à vos hypothèses de départ, aviez-vous vu juste ?

FICHE LEXICALE/ ENGIN / ENGIGNIER verbe étymologie : pour le nom « engin » du latin *ingenium* : « qualités innées d'une chose ou d'un humain », mais le terme prend aussi le sens de « valeur », « talent », « invention ingénieuse », « créativité », « génie ».
pour le verbe « engignier » dérivé de ENGIN

- sens du terme au Moyen Âge : Le terme renvoie à des notions abstraites, comme en latin : intelligence, habileté, ruse, artifice. Ce sont sans doute ces deux derniers sens qui connotent négativement le terme dans la langue : il prend alors le sens de tromperie, perfidie, (mal engin).
Le terme renvoie aussi à une notion concrète dérivée du sens latin : le produit de l'intelligence ➔ un ustensile, une machine.
Le verbe signifie d'abord « imaginer », « inventer » puis sous l'influence du substantif connoté péjorativement, prend le sens de « tromper », voire « séduire ».
- Évolution du sens jusqu'au français moderne : Pour renvoyer au sens de « talent », le terme d'intelligence est préféré et « engin » ne renvoie plus du tout à cette acception. Concernant le « produit de l'intelligence », « machine », « outil » ont également supplanté le terme « engin ». Il garde tout de même dans cette acception un sens spécialisé qui désignent des machines spécifiques : « engins à pompe », « engin de levage », « engin de guerre ». Dans le vocabulaire familier il désigne tout objet quelconque. Le verbe « engignier », devient « s'ingénier à » dans laquelle on peut par extension retrouver l'idée de « faire appel à son intelligence pour parvenir à son but ». Ce sème d'intellect, de talent se retrouve dans « ingénieur » et « ingénieux ».
- Quelles sont les deux idées (négative et positive) exprimées par ce verbe en ancien français ? L'idée d'intelligence et l'idée de tromperie. Dans quels termes retrouvez-vous aujourd'hui encore cette idée ? Ce sème d'intellect, de talent se retrouve dans « ingénieur » et « ingénieux ».
- Dans quelle autre langue retrouvez-vous ce terme orthographié de la même façon pour une profession ? En anglais, « engineer » (en espagnol plus proche du français : *ingeniero*). Quelle connotation du terme d'origine y est associée ? La connotation positive d'intelligence. (On pourra indiquer qu'en espagnol classique « un ingenio » désignait un artifice de machinerie (un « truc ») au théâtre proche du sens de ruse, et également comme

produit du travail d'un « ingénieur ».

Exercice 4 : Remettons un peu d'ordre !

- 1) Observez le vers suivant et remettez les constituants dans l'ordre du français moderne : Renart sailli qui est legiers

Ordre FM : Renart, qui est legiers, sailli

- Identifiez une proposition subordonnée relative.
[qui est legiers] : proposition subordonnée relative
- Que pouvez-vous dire quant à la place du pronom relatif et de son antécédent ? Est-ce possible aujourd'hui ?

L'antécédent « Renart » et le pronom relatif « qui » sont séparés par le verbe de la principale « sailli ». Ce n'est plus possible en FM.

- 2) Observez le vers suivant :

Que d'une lieue l'ooit on

- Où se trouve le sujet du verbe ?
Le sujet du verbe « ooit » est postposé, il s'agit de « on ».
- Cela est-il possible en français moderne ? Dans quel cas ?

L'inversion du sujet en FM est possible dans le cas d'une interrogation. On trouve l'inversion en langage soutenu hors interrogations mais c'est rare.

- 3) Observez les vers suivants :

Ne volt plus Renart soffrir (v.58)

Le prent Renart parmi le col. (v.60)

En vous appuyant sur la traduction, remettez les deux vers dans l'ordre du français moderne. Vous pouvez vous aider des questions suivantes :

- Quel est le sujet du verbe « volt » vers 58? Renart
- Quel est le sujet du verbe « prent » vers 60? Renart
- Quel est le personnage désigné par le pronom « le » vers 60 ? Quel est donc sa fonction ? Le pronom désigne « Chantecler » ou « le coq », il a une fonction de complément d'objet direct.

L'ordre du FM serait :

Renart ne volt plus soffrir

Renart le prent parmi le col

Exercice 5 :

Observez le vers 37 : Dant Chantecler, « Pas ne te croi,

- Avec quel terme d'adresse Renart s'adresse-t-il à Chantecler ? Il utilise le terme de « Dant », traduit par « Messire ».
- Cela vous fait-il penser à un autre terme utilisé pour s'adresser à une personne noble ? Réponse possible : cela fait penser au « Don » de l'espagnol.
- Recherchez dans Lexilogos (étymologie, moyen français) l'origine de ce terme et confirmez ou infirmez vos hypothèses. Capture d'écran de ce que l'élève va trouver en faisant cette recherche par le biais de lexilogos, confirmant ses hypothèses ou permettant à l'élève de continuer.

source lexilogos: <http://www.lexilogos.com/etymologie.htm>

source cnrtl <http://www.cnrtl.fr/definition/dmf/DAN>

Exercice 6 : Dans la peau d'un traducteur

Voici la traduction d'un texte du Moyen Âge, faite par un traducteur distrait. Il a oublié de traduire en français d'aujourd'hui huit termes qui existent encore, mais qui ont changé de sens.

1 En vous aidant du texte extrait du *Roman de Renart* et de sa traduction, retrouvez ces mots et proposez une traduction qui convienne à la langue actuelle.

2 Donnez un synonyme de « moult » et retrouvez dans le texte du *Roman de Renart* son écriture en ancien français.

Dès que le chevalier choisit la dame au loin, il cherche à avancer plus vite. Il saille de l'autre côté du ruisseau mais il faille et tombe à l'eau. Il en est complètement mari et jette un cri !

Après moult aventures, et de nombreux engins, il arrive enfin auprès de la dame endormie. Le chevalier se penche alors sur les yeux clos de sa bien-aimée et, d'une voix saine, commence à chanter.

1) Tous les mots sont dans le texte source du *Roman de Renart*

: Choisit : voir, apercevoir

Saille : saute

Faille :

tombe

marri :

déconfit

jette un cri :

po^{usse} un cri

moultes : de

nombreuses

engins : ruses

2) Synonyme de moult : nombreuses, diverses, beaucoup. « molt » dans le texte.

ANNEXE 2 Activité 2 corrigée

Relevé des erreurs orthographiques récurrentes						
l'élève écrit	attendu	classification de l'erreur	étymon	espagnol	anglais	portugais
Cenes	scènes	erreur phonétique : absence d'accent+ erreur étymologique: "sc" digramme non fonctionnel	Empr. au lat. <i>scaena</i> , gr. <i>σ κ η ν η´</i> « construction en bois, couverte, où on jouait les pièces de théâtre », d'où « partie de la scène où jouaient les acteurs »	escena	scene	cena
on retrouve le "sc" de l'étymon de façon sonore dans plusieurs autres langues du tableau, en espagnol d'Espagne différence entre le phonème "s" et le phonème "θ" prononcé de fa						
Fete	fête	étymologique+erreur phonétique	Du lat. <i>fasta</i>	fiesta	party	fiesta
on retrouve le "s" de l'étymon dans presque toutes les langues romanes. Expliquer l'amuisement de la lettre "s".						
Conservé	conservé	étymologique	Empr. au lat. class. <i>conservare</i> « conserver, maintenir, observer », composé de <i>servare</i> « préserver, garder ».	conservado	"keep" dans ce sens mais on trouve des mots de la même famille "conservatism"	étymon différent
en espagnol d'Espagne le phonème "s" est plus antérieur qu'en français, il se situe entre le "s" et le "j", ce qui peut constituer un indice sonore. Mémorisation logogrammique						
Envailli	envahi	phonétique	<i>invadire</i> , issu du lat. class. <i>invadere</i> « pénétrer dans, assaillir, attaquer »	invadido	invaded	invadir
affaiblissement du "d" de l'étymon en français, devient muet. Marque du "d" de l'étymon dans plusieurs autres langues romanes.						
Serein	serein	étymologique+ phonétique pas de distinction phonique entre "ein" et "ain"	<i>serenus (serein)</i>	sereno	serene	sereno
on retrouve le calque de l'étymon dans toutes les autres langues romanes						

ANNEXE 3 Activité 3 corrigée

1. Français *ans* et ses cognats

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

Questions	Réponses
1. Le contexte montre qu'il s'agit de pluriels. Comment le pluriel des noms est-il formé en français ?	Par l'ajout de -s.
2. En observant les cognats (correspondants, « cousins ») de français <i>ans</i> , pouvez-vous identifier d'autres langues romanes qui forment le pluriel des noms par ajout de -s ?	Le catalan, l'espagnol et le portugais.
3. Pouvez-vous faire une hypothèse sur la règle de formation du pluriel en roumain et en italien ?	Ajout de -i [au radical].

→ /s/ et /i/ sont très différents : le premier est une consonne, le second, une voyelle, et on ne voit pas comment l'un aurait pu se développer à partir de l'autre. Nous pouvons en conclure que l'ancêtre commun (la protolangue, la langue à l'origine) des langues romanes connaissait deux pluriels, et que chaque langue romane en a sélectionné un.

Questions	Réponses
4. Nous allons commencer par reconstruire l'étymon (la forme à l'origine) de roumain <i>ani</i> et d'italien <i>anni</i> . On peut imaginer deux possibilités : soit <i>ani</i> est originel, et l'italien a doublé la consonne /n/, soit <i>anni</i> est originel, et le roumain a simplifié la gémée (double consonne) en un seul /n/. Afin de décider lequel de ces deux scénarios est le plus plausible, nous allons d'abord nous demander laquelle des deux prononciations, /n/ ou /nn/, demande plus d'efforts (ou de souffle).	La prononciation /nn/ demande plus d'efforts : il y a deux /n/ à prononcer, c'est plus long, cela demande plus de souffle.
5. Est-ce que vous pensez que nous avons tendance, avec le temps, à prononcer de mieux en mieux ou bien, parce qu'il faut aller vite ou parce que nous sommes fatigués, à relâcher de plus en plus notre prononciation, à la simplifier ?	Nous avons tendance à relâcher notre prononciation avec le temps, à la simplifier.
6. L'orthographe conserve souvent un état ancien de la langue : connaissez-vous des cas, peut-être de la même famille de mots que <i>an</i> , où nous écrivons deux fois la même lettre (par exemple <n>), mais ne prononçons qu'une fois le son correspondant ?	<i>Année, annuel, annuaire...</i>

ANNEXE 4 Compilation des réponses au questionnaire d'évaluation de l'Activité 1

Question	oui	non	explications nécessaires		
J'ai réussi à faire tous les exercices.		0	68	0	
Les consignes étaient claires.	25		0	43	68
Le temps accordé était-il suffisant?	29		39	0	68
Le travail en groupe était-il utile?	63		5	0	68
J'aurais préféré travailler seul?	1		67	0	68
					0
					0
					0
					0
					0
Question	oui	non	plutôt intéressé		
J'ai été intéressé par les exercices?	36		6	26	68
La salle de classe était-elle adaptée à l'activité?	0		68	0	68
					0
					0
Question	accès ordi	moins d'exercices	plus de temps		
Groupe A	28		15	27	70
Question	par voir la vidéo	moins d'exercices	plus de temps		
Groupe B	27		15	21	63
					0
Question	rien	il y a des ressemblances avec l'espagnol	le français a changé		
Que retiendrez-vous de cette activité?	10		25	40	75

ANNEXE 5 Formulaire de droit à l'image

Demande d'autorisation de droit à l'image

Je soussigné(e) Marie Clavé responsable
légal de l'enfant Stella autorise le
lycée Saint John Perse à :

- Filmer mon enfant dans le cadre du :
Projet pédagogique sur la didactique de l'orthographe
- Reproduire et diffuser ces images sur les supports suivants : papier, dvd, USB
- Céder au Ministère de l'Education Nationale les droits concernant l'utilisation des ces images dans un but non lucratif. En d'autres termes, l'établissement scolaire s'engage à ne pas faire commerce des images créées ; ces images ne pourront donner lieu à aucune rémunération des élèves ou des personnels.

Les images ne pourront en aucun cas être dénaturées ni détournées de leur contexte, par un montage ou par tout autre procédé. La légende ne pourra pas porter atteinte à la vie privée ou à la réputation de la personne.

Dans le cas d'un site internet, le responsable de l'établissement atteste qu'il a bien effectué une déclaration à la Commission Nationale de l'Information et des Libertés ; d'autre part, vous pourrez faire valoir votre droit d'accès et votre droit de rectification et de suppression des données qui vous concernent (art. 34 de la loi « Informatique et libertés » du 6 janvier 1978).

Fait à Billet le 18/03/2018

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé »
« Lu et approuvé »
[Signature]

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	6
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	7
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	9
ORIENTATIONS THÉORIQUES	11
1. SUR LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE	11
2. SUR L'APPROCHE COMPARATISTE DES LANGUES ROMANES	16
MISE EN ŒUVRE	22
1. EN AMONT	22
1.1. <i>Diagnostic des erreurs et compétences disponibles</i>	22
1.2. <i>Création des exercices</i>	24
2. EN AVAL	31
2.1. <i>Présentation des situations de classe lors de la réalisation des ateliers</i>	31
2.2. <i>Présentation des réponses des élèves</i>	33
ANALYSE RÉFLEXIVE	43
1. EN AMONT	43
2. DU DEROULE DES SEANCES	47
3. DES REPONSES DES ELEVES	56
CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE	60
SITOGRAPHIE	62
TABLE DES ILLUSTRATIONS	64
TABLE DES ANNEXES	67
ANNEXES	I
TABLE DES MATIERES	62
RESUMÉ	63
MOTS-CLÉS	63

OBSERVER LE FRANÇAIS DANS LE CONTINUUM DES LANGUES ROMANES, VERS UNE
AMÉLIORATION DE L'ORTHOGRAPHE EN 2^{NDE}
Université de Pau et des Pays de l'Adour
ÉSPÉ D'AQUITAINE
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Sur le continuum des langues romanes certaines langues possèdent un système graphique bien plus proche de leur système phonique que le français. La difficulté que présente l'orthographe française, du fait de la coexistence de différents signes diacritiques et de plusieurs graphies pour un même phonème, est source d'erreurs orthographiques chez les apprenants. Passer par la traduction en d'autres langues, ou par l'observation d'états antérieurs du français (ancien ou moyen français), peut constituer une aide à l'élucidation des doutes rencontrés. Ainsi, nous proposons de travailler en plusieurs langues, au sein même du cours de français en classe de seconde. Les activités, sous forme d'exercices ponctuels courts ou d'activités plus longues, entraînent les apprenants à une gymnastique comparative, orientée vers l'amélioration des performances en orthographe. Ces comparaisons et/ou traductions ont pour but d'amener les élèves à dépasser « leurs doutes muets » en trouvant une « réponse sonore ou visuelle » dans une autre langue avec laquelle ils sont familiarisés. Par le biais d'exercices ponctuels et guidés il s'agit d'amener les élèves à faire des déductions et à se constituer une réserve de « réflexes visuels et/ou auditifs » pour surpasser certaines difficultés récurrentes. Les exercices sont conçus afin de faire porter l'analyse sur des comparaisons phoniques, graphiques, lexicales ou syntaxiques.

MOTS-CLÉS :

Didactique – Langues romanes – Intercompréhension – Orthographe – Lycée