

L'utilisation des langues anciennes dans l'enseignement de l'anglais

Mémoire professionnel

Francesca de Lucia

septembre 2022

Direction du mémoire: Antje-Marianne Kolde

Membre du jury: Martina Zimmermann



Résumé

Les principes du décloisonnement, de la didactique intégrée des langues et de la pédagogie du détour peuvent être utiles pour promouvoir des synergies entre les langues modernes et les langues anciennes à l'école. Cette démarche s'inscrit dans l'objectif de promotion du plurilinguisme prévu par le plan d'études romand (PER <https://www.plandetudes.ch/web/quest/l/cg>). La question de recherche de ce mémoire est la suivante: comment utiliser des notions de latin et de grec comme outils d'apprentissage en classe d'anglais?

En apparence, l'anglais ne se prêterait pas particulièrement à des activités basées sur les liens avec les langues anciennes, puisqu'il s'agit d'une langue germanique et non pas néolatine. Cependant, l'histoire du développement de la langue anglaise montre que l'anglais a subi une forte influence du latin (directement ou par le biais du français). Le grec a également joué un rôle intéressant bien que plus restreint.

Ces notions ont été mises en place dans le cadre d'une séquence réalisée avec une 10^{ème} H voie pré-gymnasiale. La séquence a compris des activités portant sur le vocabulaire anglais de dérivation latine et grecque, aussi bien que sur l'histoire de la langue. Elle a commencé avec un pré-test et s'est terminée avec un post-test, afin d'évaluer la progression des apprenant-es. Les élèves ont montré au départ une assez bonne capacité à identifier des mots anglais sur la base de leurs racines latines, qui s'est globalement améliorée.

Mots-clés: anglais-latin-grec-plurilinguisme-didactique intégrée des langues-décloisonnement-pédagogie du détour

Table des matières

I. Introduction	4
1. De quelques concepts de l'enseignement des langues anciennes et modernes.....	4
2. La didactique intégrée.....	5
3. Le décloisonnement.....	6
4. La pédagogie du détour	7
5. Objectifs et questions de recherche.....	8
II. Le contexte historique et linguistique de l'anglais	11
1. Définitions et origines	11
2. L'impact de la conquête normande.....	12
3. L'évolution de l'anglais	13
4. Le grec et l'anglais.....	15
III. Explication et déroulement de la séquence	16
1. Explication de la séquence.....	16
2. Limites.....	18
3. Description de la séquence.....	19
IV. Résultats	25
1. Discussion des activités portant sur le latin.....	25
a) <i>comparaison du pré-test et du post-test</i>	25
b) <i>analyse individuelle du pré-test (activité b)</i>	26
c) <i>analyse individuelle du post-test (activité i)</i>	27
d) <i>analyse individuelle du post-test (activité j)</i>	28
f) <i>analyse de l'activité h "What about Greek?"</i>	29
V. Conclusion	32
1. Didactique intégrée et décloisonnement.....	32
2. Représentations et stéréotypes.....	34
3. La démocratisation des langues anciennes et les synergies entre les branches.....	35
4. Perspectives pour le futur.....	36
Références	38
Annexes	41

Introduction

De quelques concepts de l'enseignement des langues anciennes et modernes

L'enseignement des langues dans le contexte scolaire actuel est caractérisé par le principe de la didactique intégrée des langues. Pour mettre en œuvre le plurilinguisme prôné depuis le milieu des années 1990 par le CECR (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> p. 28), le CARAP préconise plusieurs approches plurielles, dont la didactique intégrée des langues. Comme il l'indique sur son site, celle-ci « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu » (« Les approches plurielles des langues et des cultures. » 2011 <https://carap.ecml.at/Key-concepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>). En Suisse romande aussi, l'enseignement des langues recourt à cette approche. L'objectif est d'impliquer la langue de scolarisation, c'est-à-dire le français dans le canton de Vaud, les L2 et L3, qui sont l'allemand et l'anglais, aussi bien que les langues anciennes, d'autres langues d'apprentissage (c'est le cas de l'italien, qui est une option spécifique, ou de langues apprises en dehors du cadre scolaire), et les langues parlées par les élèves en famille (Brohy, 2008 p. 10). Ainsi, on aspire à une promotion globale du plurilinguisme, notion particulièrement importante dans un pays comme la Suisse, qui compte quatre langues nationales et qui reçoit également des apports linguistiques divers dus aux migrations. L'apprentissage du latin et du grec doit être donc inséré dans ce contexte.

Le rôle et l'utilité de l'enseignement du latin et du grec ont été au centre de longs débats. Mireille Ko (2000) observe que dans les milieux conservateurs français de la seconde moitié du vingtième siècle l'apprentissage des langues anciennes est revendiqué au nom de la « tradition » alors que dans ceux plus progressistes le latin et le grec sont jugés peu utiles du point de vue pratique (p. 6). Ainsi pour contrer ces représentations les dispositifs visant à encourager l'apprentissage des langues anciennes ne s'appuient plus sur le concept de la tradition, mais, au contraire, tendent à souligner des liens avec la modernité et de potentielles compétences pratiques qui en découlent, telles que la présence de nombreux mots d'origine latine et grecque dans le lexique scientifique ou bien l'influence du latin sur le vocabulaire du français, d'autres langues néolatines et également de l'anglais et, par là, la facilité de comprendre ces termes pour qui connaît les langues anciennes (par exemple, des mots s'utilisant en médecine comme "clinique", du grec ancien *klinikos*, relatif au lit du malade ou bien l'expression *per os* qui indique les médicaments pris par voie orale). Cela est montré, par exemple, par un document du collège de Vendôme à Lyon invitant les élèves à prendre l'option

Langues et Cultures Anciennes et à déconstruire les clichés relatifs au latin, en indiquant que plus de 50% des mots en anglais dérivent du latin (« Les langues et les cultures de l'Antiquité (LCA), Latin et Grec au Collège Vendôme : présentation et initiation » https://vendome.etab.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/options_latin_et_grec_-_initiations.pdf, 2020).

Dans le Canton de Vaud, le département de l'instruction appuie des programmes visant à valoriser les langues anciennes. Ainsi, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture a mis en place en 2021 un plan d'action quadriennal pour la valorisation des langues anciennes. Ce dernier a notamment pour but de proposer l'OS latin dans tous les collèges vaudois, et d'encourager les élèves à suivre le cours facultatif de grec. Le plan d'action fait également référence au développement des humanités numériques et aux liens entre les langues anciennes et l'enseignement de l'histoire au primaire. Par contre, il est intéressant d'observer qu'il n'indique nulle part les liens potentiels entre l'apprentissage des langues anciennes et des langues vivantes ("Plan d'action pour la valorisation des langues anciennes", 2021 https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/fichiers_pdf/2021_novembre_actus/211129_plan_d-action_langues_anciennes_DFJC.pdf).

La didactique intégrée

Or, en utilisant le cadre de la didactique intégrée, la notion de décroisement et la pédagogie du détour, les langues anciennes peuvent être utilisées de façon synergique pour développer également l'apprentissage des langues vivantes. Il est intéressant d'observer que des tentatives de mettre en synergie l'apprentissage de langues anciennes et celui des langues vivantes existent depuis longtemps, comme le montrent un manuel du XVII^{ème} siècle qui propose en parallèle le latin, le français et l'allemand ou des tentatives d'enseigner le latin par le biais du patois mis en place en Suisse au XIX^{ème} siècle par le père franciscain Grégoire Girard (Brohy, p. 10). La didactique intégrée vise au développement de la compétence plurilingue « dont il est peut-être important de rappeler qu'il s'agit d'une compétence déséquilibrée, plurielle, partielle, diversifiée et hétérogène, mais UNE, évolutive et malléable dans le temps, au gré des expériences de chacun. » (Cavalli, 2008, p. 15). Le concept de compétence plurilingue peut être mis en relation, en dehors du contexte francophone, avec l'idée de *educazione linguistica* en Italie. Cette dernière se définit comme un processus unitaire de l'enseignement des langues qui inclut la langue maternelle (traditionnellement associée à la langue nationale), la langue seconde (la langue non-maternelle dans les régions où le bilinguisme est reconnu), les langues étrangères, les langues classiques et les langues ethniques (langues parlées par les groupes issus de l'immigration) (*Notiziario di glottodidattica* <https://www.italy.it/nozion/noze.htm>). Il est intéressant d'observer que, dans le contexte italien, où le *liceo classico*, qui met l'accent sur l'appren-

tissage du latin et du grec demeure prestigieux, les langues anciennes sont incluses dans une perspective d'encouragement au plurilinguisme. Nicola Flocchini souligne l'importance du latin en lien avec l'*educazione linguistica*. Ainsi, en plaçant le latin dans un contexte d'apprentissage plurilingue, il suggère qu'il peut favoriser l'acquisition de différentes langues surtout au sein des « langages sectoriels » qui permettent d'assimiler, élaborer et transmettre un savoir organisé. Flocchini attribue cette dimension au rôle joué par le latin en Europe dans la diffusion de la culture scientifique. Les langages sectoriels sont influencés par le latin même dans les langues qui ne sont pas néolatines, comme l'anglais. Ainsi on retrouve des termes relatifs à l'informatique d'origine latine, comme *computer* (de *computare*), *server* (de *servus*) ou *provider* (de *provideo*) (Flocchini, 2014, p. 11).

Le décloisonnement

"Le décloisonnement se définit comme la mise en œuvre de plusieurs disciplines dans une même activité demandée à l'apprenant ou dans plusieurs de ces activités qui participent au scénario pédagogique" (Pélissier 2019, p. 4). Cette notion permet notamment d'associer l'apprentissage des langues anciennes à celui des langues vivantes. Concrètement, le fait d'étudier le latin à l'école est souvent mis en lien avec le développement de la maîtrise du français ou bien l'apprentissage des cas en allemand (Jaccard 2010, p. 3). Par ailleurs, Susanne Wokusch (2008) inclut le décloisonnement parmi les Principes de la didactique intégrée. Le cinquième, sur six, détaille : « Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et de processus de haut niveau. Travail des stratégies de communication et d'apprentissage décloisonné, concerté, dans toutes les langues » (p. 13). Le plurilinguisme peut être également mis en lien direct avec les langues anciennes. Finalement, Antje-Marianne Kolde (2009) observe, en s'appuyant sur divers textes du Conseil de l'Europe, dont le CECR, que l'enseignement du latin et du grec poursuit trois objectifs éducatifs : les liens étymologiques et lexicaux avec les langues d'apprentissage modernes, le développement de certaines compétences, notamment associées avec la lecture et l'analyse de texte, et une dimension culturelle. Ces facteurs permettent d'établir des connections avec l'enseignement des langues vivantes: "on le voit, l'enseignement des langues anciennes a toute sa place dans l'éducation au plurilinguisme. Les liens entre les langues et cultures anciennes et les langues et cultures vivantes sont nombreux et le décloisonnement de l'enseignement permet d'attribuer une place au latin et au grec dans l'ensemble des langues et des cultures" (p. 69).

La pédagogie du détour

Un autre concept qui est utile dans cette perspective est celui de la pédagogie du détour. Comme l'indique De Pietro, dans un contexte plurilingue tel que celui de la Suisse, le "détour par d'autres langues" permet d'aider les apprenant-es à développer leur conscience linguistique:

le détour permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de la langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. En outre, le fait d'être confrontés à des langues inconnues, dans lesquelles les automatismes sont bloqués, dans lesquelles il n'est plus possible d'aller immédiatement au sens, contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels (2003, p.178).

Bernard Schneuwly ajoute: "le détour est donc nécessaire pour surmonter des obstacles aussi bien dans l'approche de la langue première que dans l'apprentissage des langues secondes" (2020, p.184). Ainsi le détour par les langues anciennes permet donc d'éviter certains des obstacles potentiels que les élèves dont la langue d'apprentissage est le français rencontrent en anglais, car il les invite à une approche différente. Mireille Ko souligne également l'importance du "détour" en relation avec l'apprentissage des langues anciennes:

le détour [italique dans l'original] par le latin et le grec est unique pour montrer aux élèves un autre aspect de leur langue maternelle [...]. Ces langues anciennes sont comme l'envers des langues modernes, elles en représentent le même et l'autre à la fois [...]. Le passage par le latin et le grec est, pour la maîtrise du français, la voie la plus royale, et la plus économique [...]. En effet, il permet à la fois de comprendre le sens et l'histoire des mots, de connaître le système grammatical, lexical de la langue, et d'apprendre à repérer et à interpréter les traces de l'Antiquité dans le langage et la civilisation actuelle [...]. Le double détour, temporel et spatial, des langues anciennes, est le moyen le plus direct de faire progresser les élèves en français. (2000, p. 29-30).

Ko met l'accent sur l'acquisition du français comme langue maternelle ou langue d'apprentissage. Elle met en évidence également la nécessité de s'éloigner de la notion d'élitisme souvent associée à l'apprentissage des langues anciennes, en attirant l'attention sur des expériences d'enseignement du latin et du grec dans des écoles "de banlieue" en France (p. 30)¹.

La tendance à démocratiser les langues classiques et à les insérer dans un contexte plus vaste, où elles sont utilisées comme "détour", peut concerner non seulement la langue d'apprentissage mais également les langues secondes, et dans notre cas donc l'anglais. Dans une perspective similaire, le but de la présente recherche est d'introduire des éléments dérivant de l'apprentissage des langues anciennes dans les cours d'anglais de manière à impliquer tous les élèves et non seulement les latinistes et les hellénistes.

¹ J'ai pu également observer dans le cadre de mon stage que les tentatives d'intéresser les élèves au cours facultatif de grec ancien visent les classes de voie générale aussi bien que celles de voie pré-gymnasiale.

Objectifs et questions de recherche

L'objectif de ce mémoire est d'examiner comment intégrer quelques notions de latin et de grec dans l'enseignement de l'anglais dans une perspective de décloisonnement, une stratégie qui est relativement peu étudiée malgré l'influence des langues anciennes et notamment du latin sur le développement de l'anglais. Ce projet s'inscrit d'une part dans les objectifs du PER pour les langues vivantes, qui souligne l'importance de la comparaison entre les langues et du lien entre langues différentes (L37 https://www.plandetudes.ch/web/guest/L_37/). D'autre part, le projet s'inscrit également dans les objectifs du PER pour le latin, bien que celui-ci soit une option spécifique et qu'il ne soit pas étudié par la totalité des élèves : l'une des attentes fondamentales stipule d'« établir un lien entre les mots latins et leurs dérivés dans d'autres langues modernes.» (PER latin https://www.plandetudes.ch/per?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=70625&_101_type=content&_101_urlTitle=latin).

On remarque qu'en général ce travail s'effectue surtout avec le français, ce qui est assez évident puisqu'il s'agit de la langue d'apprentissage et, de plus, d'une langue latine. En ce qui concerne l'anglais, le manuel *English in Mind 10eme* présente certes une lecture intitulée « A Short History of English », qui résume l'histoire de la langue anglaise en identifiant quatre étapes : « Old English », « Middle English », « In Shakespeare's day » et « Modern English » (2016 , p.11). Cette lecture met en évidence les différentes influences linguistiques ayant contribué au développement historique de l'anglais en incluant également les apports plus récents tels que ceux des langues asiatiques. Elle fait également allusion à la présence de mots de dérivation latine due à la conquête normande et inclut un exercice où les élèves sont amenés à classifier des mots tels que *friend* et *language* selon leur origine. Des activités visant au décloisonnement sont proposées dans le *Language Builder*, qui invite les élèves à comparer les formes grammaticales françaises, allemandes et anglaises. Pourtant, il n'existe pas d'exercices invitant les apprenant-es à établir des liens avec d'autres langues qu'ils connaissent et étudient, qu'elles soient vivantes ou anciennes.

Par rapport au latin, remarquons que le manuel *Forum 10^{ème}* propose une activité sur les liens entre l'anglais et le latin, en mettant l'accent sur la colonisation romaine de la Grande Bretagne mais en omettant les influences successives du latin sur l'anglais. En outre, cette activité ne s'adresse bien entendu qu'aux élèves suivant le latin comme option spécifique. La totalité des élèves n'est donc pas forcément amenée à réfléchir sur les apports des langues anciennes.

La question de recherche est donc la suivante: comment utiliser des notions de latin et de grec comme outils d'apprentissage en classe d'anglais?

Des études se concentrant spécifiquement sur cet aspect sont assez peu nombreuses. D'une part, les activités mettant en relation l'anglais et les langues anciennes s'adressent généralement à des apprenant-es dont l'anglais est la langue d'apprentissage. Il existe par exemple des ouvrages comme *Growing your vocabulary : learning from Latin and Greek roots*, édité par Paul Moliken (2013), qui propose des exercices d'enrichissement du vocabulaire basés sur les racines et les affixes grecs et latins. Joanna Newton observe que "A growing body of research has found evidence that explicit instruction in Latin and Greek morphology may be an effective means of helping students develop academic vocabulary knowledge." (2018, p. 1). D'autre part, quelques recherches ont également été effectuées sur l'utilisation des racines grecques et latines comme stratégie d'apprentissage du vocabulaire pour les locuteurs non-natifs, mais l'efficacité de cette méthode est débattue (Akarslan et Bedir 2019, p. 1). En général ces démarches attirent l'attention des apprenant-es sur les racines ou les mots ayant les mêmes racines, mais ne les sensibilisent pas véritablement au contexte linguistique plus vaste.

Dans le cas spécifique de la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, quatre mémoires se sont intéressés à cette démarche: le mémoire d' Irène Jaccard (2010) se concentre sur les rapports entre le français et le latin mais fait une brève référence à l'activité sur l'anglais du *Forum 10^{ème}*. Le mémoire de Jessica Slama-Cordonnier (2011), auquel je n'ai pas eu accès, se concentre sur les liens entre le latin et différentes langues (français, anglais, allemand et italien). Stéphanie Prélaz a travaillé sur les influences du latin sur l'allemand et l'anglais (2015). Enfin, en 2019 Alessandra Marrocco a analysé la plus-value potentielle du recours aux étymologies latines dans les cours d'italien.

Cependant, tous ces mémoires à l'exception de celui de Marrocco ont été rédigés de la perspective d'enseignantes de latin ou de français: mon approche se positionne donc du point de vue inverse. Marrocco est enseignante d'italien mais il s'agit d'une langue néolatine ayant des liens très évidents avec le monde romain. En plus, j'ai inclus des apports venant du grec ancien, qui jusqu'à présent n'ont pas été incorporés. Mon projet est également le seul, à ma connaissance, qui se concentre exclusivement sur l'anglais.

L'histoire particulière de l'évolution de la langue anglaise rend cette démarche potentiellement très intéressante. Avant de décrire la création et le déroulement de ma séquence didactique, je vais donc évoquer brièvement le contexte historico-linguistique de l'anglais en prêtant une attention

particulière à l'influence du grec sur la langue à différents moments de son développement. Comme on le verra, le latin a des liens très forts avec l'anglais, de manière assez exceptionnelle pour une langue germanique. Le rôle joué par le grec est plus restreint et par conséquent parfois négligé dans les discussions sur l'histoire de l'anglais. Cependant, il est intéressant d'observer comment le grec ancien a laissé des traces dans l'anglais, surtout à partir de la Renaissance.

Cet arrière-plan s'est révélé particulièrement utile pour la création et la mise en place des activités en classe.

Le contexte historique et linguistique de l'anglais

Définitions et origines

L'anglais est classifié comme une langue germanique et présente des structures grammaticales proches de celles de l'allemand ou de langues comme le néerlandais ou le danois. Par contre, la moitié de son vocabulaire est de provenance latine, en général par le biais du français ou d'autres langues néolatines. L'anglais tel qu'on l'identifie comme langue est dérivé des dialectes parlés par les tribus provenant de l'actuel Nord-ouest de l'Allemagne et du Danemark ayant conquis la Grande Bretagne au V^{ème} siècle (Baugh et Cable 1993, p. 11 et p. 44-45). Avant que cette colonisation ait lieu, probablement favorisée par le départ des Romains de la Grande-Bretagne en 410, les populations locales parlaient des langues dérivées de la branche celtique de l'indo-européen. Des locuteurs latins étaient également présents. Du point de vue linguistique, on peut remarquer que l'influence des langues celtes sur l'anglais a été réduite, par rapport à celle du latin. La consolidation d'une langue germanique au dépit des idiomes celtiques a été en effet radicale (Hogg et Denison 2008, p. 10). La constitution de la région qu'on appellera l' "Englaland" (le pays des Angles, du nom d'un des peuples envahisseurs) est un processus long et traumatique, qui s'effectue par le biais de violents raids répétés et prend environ deux siècles à se compléter. Ceux qu'on a appelés les Anglo-Saxons ont alors repoussé les Celtes vers le pays de Galles et l'Irlande, en imposant leur propre culture et ne se mélangeant pas véritablement avec les populations indigènes. (Freeborn, 1998, p. 9). A ce stade, le latin comme langue parlée a complètement disparu, ne se retrouvant que dans des toponymes tels que les anciens camps romains désignés par le suffixe *-chester* de *castrum* ou dans le langage de l'Église une fois que les Anglo-Saxons s'étaient convertis au christianisme. A présent, ce qu'on appelle le Old English est considéré comme une langue indo-européenne et germanique (Baker, 2012 p. 12).

La Grande- Bretagne subit également des invasions scandinaves répétées de la fin du VIII^{ème} au XI^{ème} siècle, ce qui a également un impact linguistique sur le Old English.

On observe que, bien que des termes administratifs de matrice norroise aient été par la suite remplacés par des mots d'origine normande, la colonisation scandinave a laissé des traces linguistiques dans des mots d'usage quotidien. C'est le cas notamment de mots contenant l'élément /sk/, par exemple *skull* et *skin*. Certains noms ont été également intégrés définitivement à l'anglais, notamment *earl*, de l'ancien norrois "*jarl*" (Lutz 2017, p.325).

Comme dans le cas des Romains, on trouve également une influence linguistique dans les toponymes, par exemple ceux se terminant en *-by* (ferme), comme Derby et Rugby, qui sont particulièrement présents dans les régions du Nord-Ouest de l'Angleterre soumise au Danelaw, c'est à dire l'administration et juridiction danoise. Des apports se retrouvent aussi au niveau de la grammaire, comme le montre l'introduction des pronoms *they* et *them*. La pénétration linguistique du point de vue grammatical et non seulement lexical montre que l'interaction entre les deux groupes a été étroite (Trips 2002, p. 10 et p. 258). On peut observer ainsi que déjà à un stade relativement précoce de son histoire, l'anglais est exposé à de nombreuses influences linguistiques en partie dues à des conquêtes étrangères.

L'impact de la conquête normande

Le rôle joué par la civilisation normande dans le monde médiéval ne peut pas être sous-estimé. Le terme "normand" se réfère historiquement aux Vikings et à leurs descendants s'étant établis au X^{ème} siècle dans le Nord de la France, donnant à la Normandie son nom. Les occupants scandinaves de cette région, qui se développe politiquement comme duché, s'adaptent au contexte local du point de vue linguistique, en adoptant la langue franque, aussi bien que du point de vue religieux, en se convertissant au Christianisme (Houben 2015, p.10). En effet, en 912 le chef Rollo est baptisé et reconnu comme duc par le roi de France Charles le Simple, devenant ainsi le premier duc de Normandie. Comme l'indique R.Allan Brown: "the Northmen of Normandy became increasingly Gallicized, increasingly Norman we may say, until by the mid-eleventh century they were more French than the French, or, to speak correctly, more Frankish than the Franks" (1994, p. 19).

Les Normands font donc preuve d'adaptabilité et sont connus pour leurs techniques militaires et architecturales, qu'ils reprennent en partie des Francs en les développant:

The adaptability of the Scandinavian, always a marked characteristic of this people, nowhere showed itself more quickly. Readily adopting the ideas and customs of those among whom they came to live, the Normans had soon absorbed the most important elements of French civilization. Moreover, they injected fresh vigor into what they borrowed. They profited from their contact with French military forces and, adding French tactics to their own impetuous courage, soon had one of the best armies, if we may use the term, in Europe. They took important features of Frankish law, including the idea of the jury and, with a genius for organization that shows up as clearly in the Norman kingdom of Sicily as in Normandy and later in England, made it one of the outstanding legal systems of the world. They accepted Christianity and began the construction of those great Norman cathedrals that are still marvels to the modern architect. But most important of all, for us, they soon gave up their own language and learned French (Baugh et Cable, p. 98-99) .

Par la suite, ils s'étendront non seulement en Grande-Bretagne mais également en Italie du Sud et en Moyen-Orient lors des croisades. L'invasion de la Grande-Bretagne par les Normands débute en 1066, alors que le duc Guillaume le Conquérant profite d'une crise de succession de la monarchie anglaise.

La colonisation normande rencontre au début une forte opposition et cause de grands changements dans la société locale, notamment la création d'une nouvelle classe de nobles d'extraction normande, les aristocrates anglais ayant été pour la plupart tués en bataille ou déposés. Ainsi, le français devient la langue des élites (Baugh et Cable, p. 103).

On présume qu' environ 10 000 mots sont passés du français à l'anglais, liés principalement aux champs sémantiques de la nourriture, mode, vie sociale, politique et administration, guerre, religion, art et architecture (Ingham 2012 p. 15). Il est également intéressant d'observer que l'anglo-normand qui devient la langue de la cour anglaise au moins jusqu' à la moitié du XII^{ème} siècle diffère de la langue de cour en France, issue du dialecte de Paris et de Orléans. Un autre trait particulièrement significatif, surtout en vue de la recherche présente, est celui du double registre: les mots de matrice française (et donc latine) sont plus présents si l'on utilise un langage soutenu ou qu' on traite de domaines comme la religion et la science. L'existence de synonymes d'origine germanique ou française, tels que *house* et *mansion*, montre une différence de niveau linguistique, même en anglais moderne (Hoggs et Denison, 2006, p. 15).

Dans ce contexte, les influences latines ou françaises ne s'observent pas seulement au niveau de l'introduction de termes nouveaux mais aussi à celui des variations lexicales: ainsi, des suffixes comme -ment et -able permettent de créer de nouveaux noms, respectivement adjectifs. Un suffixe latin peut être combiné avec une racine anglo-saxonne, comme dans les cas de *likeable* ou *laughable* et *wonderment* ou *shipment*. L'impact principal du latin sur l'anglais se constate surtout au niveau du lexique et de la formation des mots (Miller, 2012, p. 105).

L'évolution de l'anglais

La période historique de l'occupation normande correspond, en termes linguistiques, à la transition entre le Old English et le Middle English. On date le Middle English d'autour de 1100 jusqu'à 1400-1500 environ (Burrow et Turville- Petre 2005, p.xvi). Les différences entre le Old English et le Middle English sont significatives et concernent plusieurs niveaux de la langue. Alors que les apports du latin sont limités en Old English, ils sont beaucoup plus significatifs en Middle English. Par contre, il est important de souligner le rôle d'intermédiaire joué par le français, que l'on observe, par exemple, dans un mot comme *peace*, qui dérive du vieux français *pais* et non directement du latin *pax/pacis*. Autour de 1500, l'anglais acquiert le 40 pour-cent de mots d'origine française, alors que la majorité

des emprunts du latin arrivera plus tard (Durkin 2012, p. 232). Des auteurs anglais importants émergent également dans la période du Middle English. Le plus connu d'entre eux est Geoffrey Chaucer, l'auteur des *Canterbury Tales*, ayant vécu dans la seconde moitié du XIV^{ème} siècle. Il aide à codifier le Middle English en tant que langue écrite se prêtant à l'expression littéraire à un moment historique où le français en Angleterre reste la langue de prestige. On considère traditionnellement que la transition entre le Middle English et le Modern English est amenée par l'introduction de la presse en Angleterre à la fin du XV^{ème} siècle. Celle-ci permet une standardisation de la langue écrite aussi bien qu'une augmentation du taux d'alphabétisation.

Le développement des savoirs pendant la Renaissance permet à un grand nombre de mots de passer directement du latin à l'anglais, inaltérés (par exemple *genius, militia, criterion*) ou plus fréquemment en subissant de légers changements (*horrid, anonymous, explain*). C'est au cours de la Renaissance que plus de 10 000 termes d'origine latine entrent dans le lexique anglais, paradoxalement à un moment où l'expression écrite en vernaculaire commence à se répandre en Europe (Green, p.13). À cette époque, le lien avec le latin se fait par le biais des sources classiques, et non seulement avec le latin comme langue de l'église, ce qui était le cas au Moyen Age. On assiste également à une controverse autour des *inkhorn terms*, c'est-à-dire des néologismes d'origine étrangère, souvent d'inspiration latine ou grecque. Les tenants des *inkhorn terms* estiment que ceux-ci sont le seul moyen d'enrichir la langue anglaise qu'ils jugent peu sophistiquée, alors que les "puristes" de la langue anglaise trouvent ces nouveaux apports pédants et incompréhensibles. De nombreux *inkhorn terms* ont disparu assez vite mais d'autres (tels que *celebrate* et *capacity*) se sont insérés définitivement dans la langue, dont le vocabulaire connaît une expansion significative. Le lexique anglais finit par se stabiliser au XVII^{ème} siècle, comme le montre la publication de dictionnaires (Schliep 2019, "Small Latin and less Greek: a look at the inkhorn controversy » <https://shakespeareandbeyond.folger.edu/2019/04/05/inkhorn-controversy-latin-greek-english-words/>).

On constate une nouvelle augmentation de mots issus des langues anciennes avec les néologismes relatifs aux sciences aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. A la suite de l'expansion de l'empire britannique, l'anglais absorbe des mots provenant de langues parlées dans les Amériques ou en Asie, tels que *mocassin, jungle, tobacco* et *hurricane*. En même temps, l'anglais se propage dans le monde en tant que langue coloniale (Green p. 14).

Le grec et l'anglais

Les liens entre le grec ancien et l'anglais ont reçu moins d'attention que ceux entre le latin et l'anglais. Bien entendu, il n'existe pas le même rapport dû aux colonisations romaine et normande. Cependant, des emprunts sont visibles. De nombreux mots de matrice grecque arrivent à l'anglais par le biais d'une forme latine ou française, comme par exemple *olive*, de *oliva* en latin dérivant à son tour du grec *elaia* (*Collins English Dictionary* p. 1084). L'anglais a subi l'influence du grec à différents moments de son histoire, à certaines périodes du haut Moyen Age, et notamment pendant la période carolingienne aux XVIII^{ème} et IX^{ème} siècles. De nombreux écrivains en Europe commencent alors à utiliser des mots d'origine grecque, qui entrent ainsi dans les langues vernaculaires, en incluant l'anglais. La christianisation de l'Angleterre permet également l'emprunt de mots directement du grec (parfois par le biais de langues germaniques plutôt que du latin, comme *church*, qui est *kirke* en Old English et vient de *kuriakos* en grec, ou bien *bishop*, probablement d'une forme germanique *biskop*, originellement du grec *épiskopos* (Miller p. 45).

Mais c'est pendant la Renaissance que l'anglais commence à avoir des apports significatifs du grec ancien, au moment où, comme il a été déjà remarqué, les emprunts des langues classiques sont les plus significatifs.

Les mots dérivant du grec sont présents essentiellement dans les domaines des sciences, de la médecine et de la technologie. Des néologismes de matrice grecque continuent à être introduits en anglais au XIX^{ème} et XX^{ème} siècle par exemple *photography*, introduit en 1839 (C.T Onions p. 679), en général dans des domaines scientifiques et technologiques.

La présence du grec se reflète également dans les suffixes permettant la création d'adjectifs (-ic, -ac, par exemple *energetic* et *cardiac*), de noms (-ia, et -ism, par exemple *Belgravia*, *vegetarianism*) ou de verbes (-ize, très répandu en anglais, par exemple *sympathize*) (Green p. 74). Tout comme le latin, le grec joue donc un rôle dans l'évolution de la langue anglaise; il est par conséquent intéressant d'intégrer le grec aussi bien que le latin dans l'apprentissage de l'anglais, en considérant que le grec a un rôle encore plus restreint que le latin dans le système scolaire vaudois.

Le contexte linguistique de l'anglais et ses liens plus étroits qu'on l'imagine parfois avec les langues anciennes constituent l'arrière-plan de la séquence mise en place et qui va être décrite à présent.

Explication et déroulement de la séquence

Explication de la séquence

La séquence a été originellement conçue pour prendre deux périodes de quarante-cinq minutes chacune. Finalement, les activités qui avaient été prévues à la base ont mis plus de temps qu'estimé à être mises en place et une troisième période a été introduite avec des nouvelles activités pour compléter. Le souhait a été d'inclure des exercices variés qui permettent aux élèves d'exercer différentes compétences. Ce sont surtout la lecture, l'écriture, et en partie l'écoute qui ont été travaillées. Peu d'espace a été consacré par contre à l'expression orale, à l'exception d'interventions individuelles des élèves. Les activités ont été aussi pensées de manière à alterner des moments de travail autonome et collectif. La séquence a commencé avec un pré-test et terminé avec un post-test proposant le même type d'activité, de manière à pouvoir vérifier le progrès des élèves une fois qu'ils avaient été sensibilisés à l'apport des langues anciennes sur l'anglais.

Bien que les activités se focalisent en grande partie sur le latin, une section associée au grec est également présente, puisque, comme indiqué auparavant, le rôle du grec ancien dans le développement de l'anglais a été souvent négligé. Il a donc paru intéressant d'attirer l'attention des apprenant-es sur ce dernier. Une certaine attention a été également donnée aux facteurs historiques expliquant les liens si proches entre l'anglais et le latin (aussi bien qu'à ceux qui existent entre l'anglais et le grec) et également au contexte historique plus général de la langue. Cette démarche a permis de rappeler aux élèves le contenu du texte "History of English" qui avait été étudié auparavant par la classe avec qui j'ai mis en place la séquence. Cet aspect est particulièrement présent dans les activités qui portent autour de vidéos TED-ED "Where did English come from" et "How the Normans changed the history of Europe." Cette dernière vidéo a été choisie à un deuxième moment une fois qu'il a fallu développer la séquence afin de pouvoir compléter une troisième période. Bien qu'elle traite de l'histoire globale des Normands au Moyen Age, elle touche brièvement à des aspects qui avaient été introduits aux apprenant-es auparavant, et notamment la conquête normande de la Grande-Bretagne et l'impact de celle-ci sur la langue anglaise.

Une des difficultés potentielles qui émerge lorsque on essaye de travailler les langues anciennes et modernes dans une perspective décroisée consiste dans l'approche différente qu'on adopte. L'étude des langues anciennes se fait dans une perspective culturelle, tandis que les langues modernes s'enseignent selon une approche communicative, visant dans l'idéal à préparer les apprenant-es à des situations réelles où ils se trouvent à devoir utiliser la langue-cible. Comme l'indique Stéphanie Prélaz, le manuel de latin comporte les mots les plus courants dans la littérature latine, où

une large place est faite à la guerre et à la politique. Au contraire, l'enseignement des langues modernes, "dont l'objectif essentiel est la communication, comporte un vocabulaire relatif à la vie quotidienne" (15). Dans le cadre des exercices du pré-test et du post-test, qui se sont inspirés des activités relatives à l'anglais de *Forum 10^{ème}*, les mots choisis sont assez courants, quoiqu' ils n'apparaissent pas forcément dans le manuel. Les mots relatifs à la nourriture présentant des synonymes de matrice germanique et latine sont un mélange de mots communs et de termes d'usage moins fréquent. Par contre, le vocabulaire utilisé dans l'exercice sur les mots anglais d'origine latine n'ayant pas d'équivalents proches dans les langues néolatines est souvent peu utilisé et se trouve au-delà de ce que des élèves du secondaire I sont censés maîtriser. Quant aux mots choisis pour l'exercice sur le grec, ils ont des équivalents assez proches en français et ont été sélectionnés pour être familiers aux élèves par le biais de leur vie scolaire (*biology, paragraph*) ou bien de l'actualité (*epidemic et pandemic*).

Prélaz observe qu'une "synergie" devrait se faire entre langues différentes, basée par exemple sur l'étymologie lorsque on apprend des langues anciennes et vivantes de manière parallèle: "On permet ainsi aux élèves de créer des liens entre les différents savoirs, ce qui facilite la mémorisation. Par exemple, un élève qui aura appris le sens du mot *insula* pourra plus facilement se souvenir du sens d'*Insel* s'il se rend compte du lien étymologique entre les deux termes" (13). Ainsi, la séquence peut inciter les apprenant-es à s'approprier de nouvelles techniques d'acquisition du vocabulaire, en se basant sur les étymologies des mots ou sur leurs différentes origines linguistiques. En outre, les élèves peuvent utiliser des mécanismes d'intercompréhension entre langues différentes. Selon le principe de l'intercompréhension, il est possible d'opérer un transfert de connaissance d'une langue à une autre (Klein 2008 p. 119). Dans cette perspective, les associations de transfert peuvent se faire non seulement entre les langues anciennes et l'anglais, mais également entre les langues romanes modernes et l'anglais, puisque ce dernier présente un lexique plus proche des langues néolatines que des langues germaniques. Le principe qui peut être appliqué dans ce contexte vient de celui des sept tamis établi dans le cadre du projet EuroComRom de l'Union Européenne dans le but de favoriser la compréhension entre langues romanes en utilisant des connaissances déjà acquises (<http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/2>). Le concept le plus intéressant en relation avec ma séquence est celui du deuxième tamis, qui se base sur le vocabulaire panroman qui apparaît dans les langues néolatines avec de légères variations (<http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/4>). Comme le montre Klein, bien que la méthode des sept tamis ait été conçue pour les langues romanes, elle peut être également mise en place avec l'anglais en vertu du vocabulaire panroman:

Au cours de l'histoire du latin parlé, prédécesseur des langues romanes, la langue parlée s'adapta aux habitudes linguistiques des peuples soumis et connut des variations régionales considérables : de nombreux mots vinrent l'enrichir. Pourtant, une très grande partie lexicale commune à toutes les régions de l'Empire Romain est restée dans les vocabulaires. Une part importante de ce vocabulaire, le vocabulaire panroman,

s'est maintenue à travers les siècles jusqu'à aujourd'hui dans la plupart des langues romanes et dans l'anglais [...]. Ces mots sont d'ailleurs souvent absents dans les vocabulaires germaniques et slaves, mais ils se retrouvent tous en anglais (Klein1 121-122).

Klein suggère qu'il est possible d'exploiter l'intercompréhension à partir de connaissances de l'anglais pour acquérir des notions de langues néo-latines. Cependant il est également possible d'envisager le procédé inverse: introduire les apprenant-es à des notions de langues anciennes et les sensibiliser aux liens entre ces dernières et l'anglais permet de stimuler l'intercompréhension pour développer l'apprentissage de l'anglais.

Enfin, les notions de transfert et d'intercompréhension sont associées au décloisonnement de l'enseignement. Dans son mémoire qui analyse les apports du latin pour les cours de français, Irène Jaccard souligne que "l'étude des langues anciennes donne en effet aux élèves des moyens de réfléchir sur le fonctionnement de leur propre langue" (11). En discutant des liens entre l'enseignement des langues anciennes et celui de l'italien, Alessandra Marrocco remarque: "Le décloisonnement peut prendre la forme de transferts de savoirs et de savoir-faire d'une langue à une autre. Il y a : [des] domaines différents dans lesquels des transferts d'une langue à l'autre peuvent avoir lieu lors d'un nouvel apprentissage" (2019 p. 9).

Une approche similaire a été étendue ici e à l'anglais: le décloisonnement basé sur les langues anciennes a été mis en place pour nourrir la réflexion non seulement sur la langue d'apprentissage (c'est-à-dire le français en Suisse romande) mais également sur les langues étrangères. Cela est particulièrement intéressant puisque l'anglais est généralement classifié comme une langue germanique, et que bien que les élèves adolescent-es soient en contact avec l'anglais par le biais de la culture populaire, ils ne sont pas généralement amenés à s'interroger sur des questions historiques et linguistiques en relation avec cette langue.

Limites

La présente recherche comporte des limites. L'organisation du projet a été restreinte par ma situation de stagiaire A qui ne disposait pas de ses propres classes. J'ai donc dû mettre en place une séquence relativement courte, s'insérant dans l'emploi du temps de ma praticienne formatrice, qui s'est montrée disponible et intéressée au projet. De toute façon, il n'aurait pas été possible de consacrer un laps de temps plus étendu à une activité qui ne porte pas directement sur les objectifs établis par les manuels - les élèves du secondaire I ne disposant que de trois heures d'anglais par semaine. La

séquence devait durer deux périodes et finalement a été étendue à une troisième. En outre, la recherche a été menée avec une seule classe de vingt-et-un élèves dont certains ont été absents lors de certains cours et n'ont donc pas été en mesure de compléter toutes les activités.

Il n'a pas non plus été possible, encore une fois à cause de facteurs externes, d'utiliser un groupe-pilote (c'est-à-dire une classe de la même volée, dans ce cas une 10^{ème} voie pré-gymnasiale) auquel soumettre les mêmes exercices du pré-test et du post-test sans la séquence proprement dite. Il reste donc difficile d'établir si un-e élève peut véritablement améliorer son habilité à identifier des termes anglais en se basant sur leur racine latine après avoir suivi un cours plus détaillé sur l'influence des langues anciennes sur le développement de l'anglais. Une autre limite potentielle vient du fait que certains des exercices aient été effectués collectivement à voix haute, plutôt qu'en laissant les élèves travailler individuellement. Cela a été fait pour varier le type d'activités. Il a été également parfois nécessaire d'effectuer certains exercices de manière plus "guidée" car ils se trouvaient au début du cours ou comportaient du vocabulaire difficile pour le niveau des apprenant-es, par exemple. En conséquence, il a été parfois difficile d'évaluer les réponses individuelles de chaque élève, et j'ai dû plutôt interpréter les réponses et commentaires de certains élèves, aussi bien que leurs réactions générales.

Il s'ensuit que le travail présent doit être considéré comme une étude de cas plutôt que comme une véritable recherche. Comme on l'a vu, la question des interactions entre l'enseignement des langues anciennes et celui des langues vivantes, et notamment de l'anglais plutôt que de langues néolatines, reste encore à étudier de manière approfondie. Le présent travail cherche à ouvrir le chemin dans cette direction.

La section suivante de ce chapitre sera consacrée à la description du déroulement de la séquence.

Description de la séquence.

La séquence a eu lieu les 14, 17 et 21 mars 2022 avec une classe de 10^{ème} voie pré-gymnasiale, au collège de l'Élysée à Lausanne, composée de dix filles et onze garçons. La plupart d'entre eux vient du quartier "sous-gare" de Lausanne et appartient à un milieu assez aisé (ils appartiennent donc au public associé de la manière plus stéréotypée aux langues anciennes). Cinq élèves étudient le latin comme option spécifique et cinq d'entre eux suivent les cours facultatifs de grec ancien. Une moitié

de la classe environ est insérée dans le dispositif d'études au conservatoire, bénéficiant donc d'allègements au niveau des horaires afin de pouvoir pratiquer la musique de manière plus approfondie. La classe présente quelques problèmes de discipline et des tensions entre ses membres, cependant globalement les élèves sont studieux et participent volontiers aux apprentissages. Le niveau d'anglais de la classe est assez hétérogène: deux élèves parlent anglais à la maison puisqu'ils ont un parent anglophone, et peuvent donc être considérés comme étant bilingues anglais-français; deux autres au moins suivent depuis longtemps des cours d'anglais à l'extérieur du cadre scolaire. Ces quatre élèves ont tous de la facilité et sont en avance sur leurs camarades, notamment pour ce qui relève de l'oral et de la compréhension de textes. Au moins deux autres ont clairement un bon niveau, alors qu'une partie du reste de la classe est nettement moins à l'aise. Quatre autres élèves parlent l'allemand à la maison. De nombreux élèves ont des notions plus ou moins étendues d'autres langues telles que le portugais, le russe, le polonais, le néerlandais et le roumain.

J'ai commencé la séquence en expliquant que nous allions travailler sur l'histoire de la langue anglaise. J'ai également demandé aux élèves d'ouvrir leur *Student's book* à la page 11, où se trouve une lecture, qui avait été effectuée avec la praticienne-formatrice au mois de septembre, intitulée "A short history of English." J'ai lancé quelques questions aux élèves, qui se rappelaient par exemple (ou ont pu contrôler dans le livre) que l'anglais est une langue germanique et que de nombreux mots d'origine latine sont présents à cause de la conquête normande au Moyen Âge.

L'activité a a du pré-test aussi bien que l'activité c portant sur la vidéo (voir annexes) ont été effectuées collectivement comme un brainstorming guidé, de manière à aider la classe à développer des idées et à l'introduire aux activités. Les élèves ont répondu correctement que les Romains ont occupé l'Angleterre (je leur ai brièvement rappelé que l'influence romaine perdure encore de nos jours en Grande Bretagne, puisqu'on peut conduire sur des routes romaines). Ils ont également identifié l'anglais comme une langue germanique et ont répondu que l'anglais contient de nombreux mots de matrice latine parce que, pour reprendre leurs termes. "Guillaume de Normandie a envahi l'Angleterre" ou bien "les Normands ont envahi l'Angleterre."

La question sur la langue "ancêtre" de toutes les langues européennes a créé quelques hésitations, mais un élève a trouvé que c'était bien l'indo-européen. Un autre élève a demandé s'il ne s'agissait pas plutôt du latin, ce qui m'a donné l'opportunité de définir synthétiquement l'indo-européen et de leur rappeler que des langues telles que l'anglais, l'allemand ou encore les langues slaves ne descendent pas du latin, mais que par contre il existe une langue antécédente commune à toutes ces langues.

Les mots proches de l'allemand qui ont été proposés sont *water* et *heart*. Par contre, la question sur les mots anglais proches du français a créé quelques confusions puisque certains élèves ont suggéré des mots empruntés par le français à l'anglais comme *skate* et *stop* (voir annexe). Une fois cette question clarifiée, les mots choisis ont été *table* et *pork*. Il est intéressant de remarquer que l'élève qui a proposé le second mot a d'une certaine manière anticipé une des activités suivantes sur les synonymes d'origine anglo-saxonne ou normande relatifs aux animaux. Je ne suis pas entrée dans les détails à ce point là, j'ai juste indiqué qu'on reparlerait de ce mot et j'ai rappelé à la classe que le mot "*pork*", tout comme "porc" en français, se réfère à la viande plutôt qu'à l'animal vivant, et qu'on dirait difficilement "il y a des porcs dans le champ."

L'exercice de repérage de mots à partir de leur définition (activité b, voir annexe), qui a été réalisé individuellement, a engendré des légères difficultés, puisque certains élèves ont eu de la peine à trouver les mots et ont répondu en français. Lors de la correction à l'oral, j'ai attiré l'attention de la classe sur le changement phonétique qu'a subi le son « k » en passant du latin en anglais, se transformant en "ch", visible dans *caseum/cheese* et *capuo/cheap*. Une élève a fait le lien entre *cheese* et l'allemand *käse* en remarquant que dans ce cas, le son "k" est resté. Globalement, les apprenant-es ont été preneurs de cette activité bien qu'il s'agisse du pré-test et qu'une grande partie d'entre eux ne suive pas les cours optionnels de latin.

J'ai ensuite annoncé la projection de la vidéo "Where did English come from?", réalisée par Claire Bower pour la chaîne Youtube TED-ED, en indiquant que les questions d'écoute étaient relatives aux premières trois minutes environ mais que nous allions regarder la vidéo en entier (un peu moins de cinq minutes). Les élèves ont réagi positivement au visionnement, en appréciant l'animation et en remarquant une allusion à la région où s'est développé l'indo-européen correspondant aux actuelles Russie et Ukraine. En outre, la présentation de la vidéo a donné l'occasion de créer un lien a posteriori avec le cours que ma praticienne-formatrice avait donné sur la base de la lecture "The History of English" au mois de septembre. À ce moment, elle avait développé le contenu de la lecture en proposant à la classe des extraits de textes en Old English (un extrait du poème "The Dream of the Rood" remontant probablement au VIII^{ème} siècle), en Middle English (un extrait des *Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer) et un sonnet de William Shakespeare afin que les apprenant-es puissent apprécier l'évolution de la langue de façon concrète. Les élèves se rappelaient donc de l'importance de l'oeuvre de Shakespeare pour la langue et la littérature anglaises et avaient une vague notion de Chaucer, qui est mentionné directement dans "Where did English come from?". J'ai donc attiré brièvement l'attention de la classe sur la mention de Chaucer en écrivant son nom au tableau noir.

Cependant, les élèves ont rencontré quelques difficultés à répondre aux questions d'écoute: (activité c, voir annexe) ainsi *shirt* plutôt que *skirt* a été identifié comme mot dérivant du vieux norrois. Ils ont été exposés par le biais de la vidéo à du matériel d'un niveau supérieur à celui qu'on peut attendre d'une classe de 10^{ème}, surtout en ce qui concerne la complexité du vocabulaire. Il n'est donc pas surprenant que la vidéo soit d'un degré élevé de difficulté, surtout en considérant qu'à cause des contraintes de temps, je n'ai pas pu la repasser deux fois ou la commenter plus en détail. Nous avons terminé la période par la lecture, à haute voix, du texte "The influence of Latin on English" (activité d, voir annexe), après que j'ai annoncé à la classe que nous avions terminé l'introduction globale et que nous allions nous concentrer à présent de manière plus détaillée sur les liens entre l'anglais et les langues anciennes.

Le deuxième cours de la séquence a été entamé avec l'exercice consacré aux mots anglais d'origine latine n'ayant pas d'équivalent dans des langues néo-latines, qui a été fait collectivement (activité d, voir annexe). Cette activité a présenté davantage de difficulté pour la classe que la partie réalisée auparavant, sans doute parce que les mots proposés dépassent le niveau de la plupart des élèves de 10^{ème} et sont en général des mots abstraits et peu utilisés. Les apprenant-es risquent donc d'être moins motivés. Alors qu'il permet aux élèves de remarquer que la langue anglaise, identifiée comme « germanique », contient non seulement de nombreux mots de dérivation latine mais également certains termes qui ont disparu dans les langues néo-latines, cet exercice est sans doute peu adapté au niveau d'anglais d'une classe de 10^{ème}. Cependant, une élève a demandé si le mot *cursor* ne venait pas de *curse*, mot dont l'origine est discutée puisqu'il apparaît en anglais médiéval mais n'a pas d'équivalent dans des langues latines, germaniques ou celtiques, mais est sans doute relié au latin *cursor* dans le sens liturgique et ecclésiastique (*Collins Dictionary* <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/curse>). Alors que cette étymologie n'est qu'une hypothèse parmi d'autres, l'intuition de l'élève est potentiellement correcte.

L'exercice sur les mots d'origine anglo-saxonne relatifs aux animaux (activité f, voir annexe) a aussi été réalisé collectivement et a engendré plusieurs remarques: par exemple, les élèves ont observé que le mot "*chicken*" s'emploie aussi bien pour désigner l'animal que la nourriture, et que *poultry* n'est pas utilisé très couramment au contraire de la paire de mots "*beef*" et "*ox/cow*." La question ouverte (activité g, voir annexe) qui terminait cette partie de la séquence a suscité quelques instants de perplexité. J'ai rappelé à la classe que les Normands en Angleterre étaient des conquérants appartenant à la classe dominante, et un élève a finalement répondu que les Français (c'est à dire les Normands dans ce contexte) avaient une culture gastronomique plus prononcée et que donc

c'étaient eux qui cuisinaient et consommaient les animaux, alors que les paysans anglo-saxons s'occupaient du bétail.

Ces deux activités ont pris l'ensemble de la période: il a donc fallu ajouter encore une période à la séquence, en introduisant une activité qui n'avait pas été prévue à l'origine, afin de pouvoir compléter une troisième période. Les élèves ayant visiblement apprécié la vidéo TED-ED "Where did English come from?", j' ai décidé de créer une autre activité d'écoute basée sur une autre vidéo TED-ED, "How the Normans changed the history of Europe", par Mark Robinson. Cette vidéo se concentre plus généralement sur l'histoire des Normands au Moyen Age au-delà de leur rôle en Angleterre et des questions linguistiques en donnant des informations sur l'origine du duché de Normandie et l'expansion des Normands en Italie du sud et au Moyen-Orient; elle touche donc indirectement les thématiques de la séquence et a permis de développer les liens entre l'histoire et la langue, surtout en considérant qu'elle fait allusion à la présence de mots de matrice anglo-saxonne et normande ayant le même sens, en proposant la paire « *swine/pork* ».

La troisième période a commencé, comme prévu, avec l'activité sur le grec (activité h "What about Greek?", voir annexe). J'ai rappelé brièvement aux élèves des notions désormais acquises, c'est-à-dire que l'anglais est une langue germanique qui contient une grande quantité de mots d'origine latine, introduits dans la plupart des cas par le biais du français à la suite de la conquête normande au Moyen Age. J'ai introduit la thématique du grec à la classe en observant que le grec ancien a également influencé l'anglais. Un élève a remarqué correctement que c'est surtout dans les champs de la médecine et des sciences que l'on trouve des termes d'origine grecque. J'ai attiré l'attention des élèves sur l'alphabet grec reproduit sur la fiche, en leur rappelant les noms des différentes vagues de Covid-19 , à savoir delta, lambda et omicron. Cela leur a montré que non seulement des mots d'origine grecque mais également l'alphabet grec sont très présents dans la vie quotidienne et l'actualité. Les élèves ont lu à tour de rôle le texte "What about Greek?". Avant de les laisser réaliser les mots croisés individuellement j'ai suscité d'eux la définition des racines "*bio*", "*demic*", "*graphein*" et "*kuklos*" , que j'ai écrites en grec au tableau.

Nous sommes ensuite passés au post-test, qui proposait une activité parallèle au pré-test : les apprenant-es devaient trouver des mots anglais à partir de leur définition et leur racine latine (activité i, voir annexe). La classification des mots à partir de leur origine linguistique a été réalisée ensuite (activité j, voir annexe): les élèves ont facilement classifié les mots "*friend*" et "*house*" comme étant de dérivation germanique; le mot "*citizen*" a créé quelque confusion mais les élèves ont pu voir la similitude avec "citoyen". Ils ont eu également quelque hésitation sur le sens et l'origine de *skill* et

skip. J'ai rappelé à la classe que les mots commençant par /sk/ sont généralement de dérivation scandinave.

Le cours s'est terminé par la vidéo "How the Normans changed the history of Europe?" accompagnée par une fiche de compréhension. Cela a donné l'occasion d'élargir le contexte de l'activité et de varier le type d'exercice, puisque la plupart des activités précédentes étaient par écrit. De manière globale, la classe a réagi assez positivement à la séquence, quoique certaines activités aient généré des difficultés ou de la confusion, ou que les élèves se soient parfois demandé quel était le but des exercices.

Résultats

Discussion des activités portant sur le latin

La classe ayant effectué l'activité introductive sur les origines de l'anglais et l'activité portant sur la vidéo collectivement et plutôt sous forme de brainstorming, l'activité b (voire annexe) est la seule partie du pré-test où l'on peut discuter des résultats des élèves de façon détaillée. L'exercice consiste à trouver les six mots anglais suivants sur la base de leur racine latine: *cape*, *dish*, *cheese*, *cheap*, *kitchen* et *Manchester*. Lorsque les apprenant-es ont effectué cet exercice, ils n'avaient pas encore été véritablement exposés à des informations sur l'influence des langues anciennes et notamment du latin sur l'anglais, au delà des notions très synthétiques contenues dans l'activité a. Il est donc intéressant de comparer les résultats obtenus ici avec ceux de l'exercice I du post-test (voire annexe) qui consiste dans le même type d'exercice, mais qui a été complété une fois que le travail sur l'influence des langues anciennes sur l'anglais a été terminé. Ici, les termes à repérer étaient *chest*, *Gatwick*, *monk*, *cup*, *fork* et *pillow*. Dans les deux cas, le vocabulaire est issu du domaine du quotidien et susceptible d'être connu par des apprenant-es de ce niveau, même s'ils n'ont pas forcément appris les mots dans la méthode *English in Mind*.

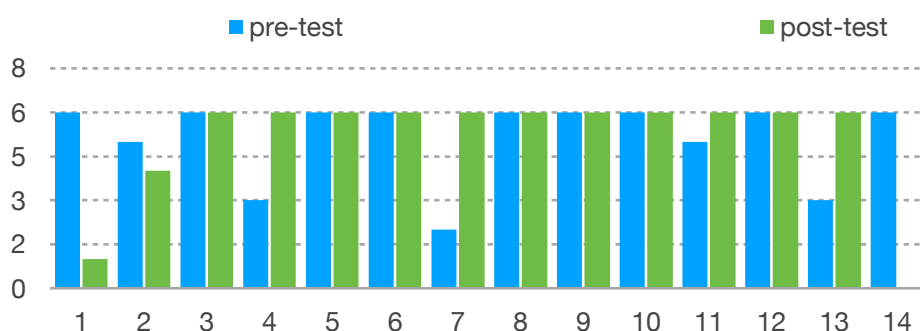
La séquence ayant duré trois périodes réparties sur deux semaines, les mêmes élèves n'étaient pas présents à tous les cours. Quatorze élèves sur vingt-et-un étaient présents aussi bien pour le pré-test que pour le post-test. Par contre, seize étaient présents au pré-test (lors de la première période de la séquence) et pareillement seize étaient présents au post-test.

Comparaison du pré-test et du post-test

Des quatorze élèves ayant participé au pré-test (activité b) aussi bien qu'au post-test (activité i), huit ont obtenu la totalité de six points dans les deux cas, ce qui suggère que leur capacité à repérer des mots à partir de leur racine était déjà bonne au départ. Parmi les autres, les résultats sont assez variés: quatre élèves ont fait quelques erreurs au pré-test (un item pour un élève, trois pour deux autres et quatre pour un dernier) mais ont répondu correctement à tous les items du post-test. Une élève a obtenu cinq réponses correctes au pré-test et quatre au post-test. Enfin, un élève a obtenu la totalité des points lors du pré-test mais n'a rempli qu'un seul item du post-test.

Les résultats obtenus peuvent être donc schématisés ainsi:

Graphique résumant les résultats obtenus par les quatorze élèves ayant participé au pré-test et au post-test (exercice de repérage de mots anglais sur la base de leur définition et leur racine latine).



Analyse individuelle du pré-test (activité b)

Comme on vient de le voir, les apprenant-es ont montré déjà au départ une certaine maîtrise de l'activité proposée puisque la plupart d'entre eux a obtenu la totalité des points dans les deux cas ou bien a pu améliorer ses résultats de départ. Cependant, il est intéressant d'analyser en détail les résultats obtenus par les élèves dans ces deux activités en les considérant de manière individuelle.

Seize élèves sur vingt-et-un étaient présents lorsque nous avons complété le pré-test (alors que quatorze ont complété aussi bien le pré-test que le post-test). Parmi les sept qui n'ont pas répondu correctement à toutes les questions, les erreurs ont été assez variées. Il est difficile d'établir exactement quels items ont posé un problème particulier aux apprenant-es. Deux élèves ont laissé *cheese* en blanc, une autre a répondu *fromage* et *kaase*. Trois autres élèves ont laissé l'item *dish* en blanc et un autre a répondu "discussion", faisant évidemment confusion avec l'élément *discus* qui est présent dans la racine latine. *Cheap* s'est également révélé problématique pour certains élèves. Normalement ce terme est connu à leur niveau, mais possiblement le lien avec la racine *caupo* (aubergiste, donné ici comme *shopkeeper*) a créé de la confusion. Trois élèves ont laissé cet item en blanc. *Kitchen* a également été laissé en blanc par un élève. Manchester non plus n'a pas été clair pour tout le monde: deux élèves ont laissé cet item en blanc et un autre a répondu "*Chelsea*", en se basant sur la définition qui indiquait une ville connue pour son club de football. *Cape* n'a posé de problème à aucun des apprenant-es, possiblement par ce que j'ai lancé cette question collectivement, mais également parce que ce mot est très proche du français. Il est intéressant de remarquer que, dans les deux cas où on repère une erreur assez flagrante (*discussion* pour *dish* et *Chelsea* pour *Manchester*) les élèves se sont

basés exclusivement sur un élément de la définition, respectivement la racine latine *discus* et la référence au club de football, en ignorant donc d'autres parties de la définition (*something you use to eat* et *from a Celtic word probably meaning "mother" and castra "military camp*). La confusion par rapport à *cheap* est similaire, puisque l'élément "*not expensive*" de la définition aurait dû aider les élèves à trouver la bonne réponse. Parmi les réponses qui ont été considérées comme correctes, on peut constater un certain nombre de petites erreurs d'orthographe probablement dues à une confusion avec le français (*sheap* pour *cheap*) ou l'allemand (*disch* pour *dish*).

Pré-test: activité b

Mots anglais à définir	cape	Dish	cheese	cheap	kitchen	Manchester
Nombre de réponses correctes	16	12	13	13	15	13

Analyse individuelle du post-test: activité i

La plupart des élèves a complété avec succès le post-test, ce qui suggère que globalement la séquence leur a permis d'améliorer des capacités qui étaient déjà assez bonnes au départ. Parmi les seize élèves sur vingt-et-un ayant pris part à l'activité i du post-test (exercice de repérage de mots sur la base de leur racine latine, voir annexe), neuf avaient obtenu la totalité des points également à l'activité b du pré-test. Quatre autres ont obtenu la totalité des points à l'exercice I alors qu'ils avaient fait quelques erreurs à l'exercice b. Cependant, on trouve quelques résultats intéressants. Une élève ayant obtenu cinq réponses correctes au pré-test a fait deux erreurs au post-test, qui sont *goat* pour *Gatwick* (elle n'a pas peut-être pas lu la définition en entier) et *none* pour *monk*, ce qui vient vraisemblablement d'une confusion avec *nun* ou *nonne*. Un autre élève a trouvé seulement la réponse *chest* et a laissé les autres items en blanc. Il n'est pas clair pourquoi cet élève a rencontré de telles difficultés pour le post-test, surtout en considérant qu'il avait répondu correctement à toutes les questions du pré-test. Une troisième élève qui avait été absente lors du pré-test a également répondu correctement seulement au premier item, et a répondu *frigo* pour *fork*, la définition étant : "*an object used to eat (from furca)*." Encore une fois, elle s'est peut-être concentrée seulement sur une partie de la définition et non pas sur le mot d'origine. Les autres items ont été laissés en blanc.

Post test: activité i

mots anglais à définir	Chest	Gatwick	monk	Cup	fork	pillow
nombre de réponses correctes	16	13	9	11	14	14

Analyse individuelle du post-test: activité j

Le post-test comprenait également une autre activité similaire (j, voir annexe) à l'exercice a du pré-test, mais plus pertinente une fois que les apprenant-es ont été exposés à des informations plus approfondies sur l'histoire de l'anglais et les différentes influences ayant contribué au développement de cette langue. Sur les seize élèves sur vingt-et-un ayant complété cette activité, dix ont répondu correctement à toutes les questions, ce qui montre que globalement la séquence a permis à la classe d'acquérir une assez bonne capacité à classier du vocabulaire anglais en se basant sur la dérivation linguistique (latine/française, germanique, norroise et grecque). Parmi les autres, un élève a répondu correctement à trois items sur huit, un autre à quatre et un troisième à deux. Une élève a classifié *telephone* comme étant d'origine latine. Elle a également identifié *citizen* comme mot grec. L'élève ayant totalisé trois points a indiqué *telephone* comme étant latin, *skill* comme germanique, *citizen* et *friend* comme scandinave et *skip* comme grec. Ces erreurs sont un peu surprenantes en considérant qu'il a été rappelé plusieurs fois à la classe que les mots qui commencent avec l'élément /sk/ sont généralement de dérivation norroise. Cependant, *skill* et *skip* sont possiblement des termes peu connus par les élèves. Par contre, *friend* est un mot proche de son équivalent allemand et dans les deux cas il s'agit de mots assez communs.

Post-test (activité j)

Mots anglais à classer selon leur origine	friend	judge	geography	skill	citizen	skip	house	telephone
Nombre de réponses correctes	13	15	14	13	12	13	13	12

Analyse de l'activité h: "What about Greek?"

Comme il a été déjà observé auparavant, une des particularités du présent travail a été de se concentrer non seulement sur les liens entre le latin et l'anglais, mais également sur ceux entre le grec et l'anglais, sujet qui jusqu'à présent a été moins exploré. De manière globale, les apprenant-es ont montré qu'ils appréciaient l'activité "What about Greek?" ; ils l'ont effectuée de manière rapide et spontanée, peut-être parce qu'il s'agissait de mots croisés et que la forme était donc plus "ludique." L'exercice ne devrait en principe pas comporter de grosses difficultés pour des élèves de 10^{ème} voie pré-gymnasiale en considérant que la plupart des termes choisis ont des équivalents proches en français. En outre, la nature de l'exercice devrait aider les apprenant-es à trouver les bonnes réponses en s'aidant avec le nombre de lettres de chaque mot. Les racines grecques étaient présentes dans la consigne mais non pas leur signification, qui a cependant été sollicitée à l'oral (le déroulement de cette activité a été décrit dans le chapitre précédent). Encore une fois, en effet, la majorité de la classe a obtenu de bons résultats: sur dix-sept élèves sur vingt-et-un ayant complété cette activité, treize ont obtenu la totalité des réponses correctes.

Parmi les autres, deux ont obtenu trois points sur six, un quatre points sur six (en laissant deux items en blanc) et un autre élève n'a eu aucun point. Trois élèves n'ont pas trouvé le mot *paragraph*, qu'ils entendent parfois dans le contexte scolaire (notamment dans les cours de français quand les élèves apprennent à faire des rédactions). Étonnamment, le mot *epidemic* a été problématique pour quatre élèves. Ce mot a été choisi car c'est un des mots de dérivation grecque que l'on entend le plus souvent actuellement, mais il a peut-être causé de la confusion avec *pandemic*, qui était également présent dans les mots croisés. Deux autres élèves n'ont pas complété *bicycle*. L'élève ayant donné

seulement deux réponses correctes n'a pas complété *autograph* en plus de *paragraph* et *epidemic*. Elle ignorait peut-être le sens de l'élément "*graph*."

Encore une fois, dans une perspective générale on peut remarquer que la classe a montré une bonne capacité à trouver des mots anglais sur la base de leur origine grecque. Les contraintes de temps aussi bien que la nature plus restreinte du sujet ont fait qu'il n'a pas été possible d'effectuer un pré-test et un post-test pour le grec. Il est donc difficile d'estimer tout à fait si donner des informations sur le rôle joué par le grec ancien dans le développement de la langue anglaise améliore la capacité des apprenant-es de ce point de vue. Comme il a été expliqué dans le chapitre précédent, l'activité a été préparée par la lecture "What about Greek?" qui touche brièvement aux suffixes et préfixes d'origine grecque, et par une explication des racines présentes dans l'exercice.

Mots croisés mots grecs

Mots d'origine grecque à trouver	paragraph	autograph	biology	bicycle	epidemic	pandemic
Nombre de réponses correctes	14	15	16	14	13	16

Le brainstorming initial, ainsi que les exercices se concentrant sur l'influence du franco-normand sur l'anglais (mots d'origine latine n'ayant pas d'équivalents dans les langues néolatines mais existant en anglais moderne et paires de synonymes de dérivation anglo-saxonne et normande; activités e et f, voir annexes) et les questions relatives aux deux vidéos ont été effectués collectivement. Il n'est donc pas possible d'analyser les résultats individuels. Cela restreint la portée de la séquence et peut être considéré comme une des limites de la présente recherche. Il s'agit donc d'une étude de cas se concentrant sur un échantillon assez réduit d'exercices.

Du point de vue strictement didactique, j'ai pris soin d'inclure des activités variées, notamment en introduisant la pratique d'écoute avec les vidéos. Cependant, la plupart des autres activités se concentrent sur la production écrite et sur des éléments de lexique. Faire des exercices à l'oral en interrogeant les apprenant-es à tour de rôle plutôt que de les laisser travailler individuellement en silence permet d'une part de diversifier le rythme des cours et d'autre part de soutenir davantage les élèves s'ils sont un peu perdus. La plupart des activités est bien adaptée à une classe de ce niveau; à

l'exception peut-être de l'exercice sur les mots anglais d'origine latine n'ayant pas d'équivalents dans les langues romanes modernes, où les mots qui y sont introduits n'ont pas d'utilité visible pour les élèves et peuvent leur apparaître comme trop difficiles. Idéalement, le décloisonnement entre les langues anciennes et les langues vivantes, notamment l'anglais, devrait pouvoir s'effectuer sur le long terme, en sensibilisant les apprenant-es aux liens qui existent du point de vue linguistique et historique. La lecture "The History of English" de la brochure de dixième *English in Mind* fait allusion aux différentes influences linguistiques ayant contribué au développement de l'anglais. Quant aux liens historiques, les aborder implique une démarche interdisciplinaire et décloisonnée avec la discipline non-linguistique qu'est l'histoire. Cet aspect a été développé en particulier avec l'introduction, qui n'était pas prévue initialement, de la vidéo TED-ED sur l'histoire des Normands. Le décloisonnement et l'interdisciplinarité peuvent aller au delà des disciplines linguistiques mais ce sujet est en-dehors de la présente recherche.

Conclusion

La classe a globalement suivi la séquence avec intérêt et n'a pas rencontré de difficultés particulières. Les résultats obtenus par les élèves montrent que leur capacité à identifier des mots à partir de leurs racines était déjà assez bonne au départ et s'est souvent améliorée. La séquence leur a également permis de classer avec assez de facilité des mots anglais selon leur origine. En outre, ils ont été amenés à réfléchir sur la nature de la langue anglaise en faisant des comparaisons entre l'anglais et d'autres langues, non seulement les langues anciennes mais également le français et l'allemand. On a pu voir que certains élèves commencent ces processus de manière spontanée, comme le montrent la question sur *cursor* et *curse* ou le parallélisme avec *kaase* (discutés dans le chapitre précédent) La séquence prouve qu'il est donc bien possible de mettre en place une didactique intégrée des langues et une perspective de décloisonnement. La pédagogie du détour s'est également montrée utile.

Didactique intégrée et décloisonnement

La didactique intégrée des langues a été discutée plus en détail dans le premier chapitre de ce travail. Depuis près de vingt ans, elle devrait être présente dans les classes, puisque la politique linguistique adoptée par la CDIP en 2004 vise à mettre en place une « didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue, et couvrant également des dimensions culturelles et interculturelles » (CDIP, 2004, chap. 4.7 citée dans Wokusch 2008, p. 30).

La séquence qui a été réalisée ici correspond bien à ces objectifs. De fait, pour ce qui est des dimensions culturelles et interculturelles, on peut constater qu'elle met en évidence des aspects culturels et historiques de la langue anglaise qui sont souvent mis de côté, surtout au secondaire I. L'élément interculturel est également présent, en apparaissant explicitement avec le latin et le grec, dont le rôle dans l'évolution de la langue anglaise a été discuté dans le contexte de la séquence, mais, de manière indirecte, aussi avec la langue de scolarisation, le français, et avec d'autres langues-cultures d'apprentissage comme l'allemand ou des langues-cultures néolatines.

La prise en compte de ces diverses langues-cultures relève évidemment aussi du plurilinguisme, comme l'indique Wokusch:

La notion de « plurilinguisme » ou de « compétence plurilingue » peut être considérée comme l'élément théorique clé à la base de la didactique intégrée. Etre plurilingue ne signifie pas que plusieurs langues sont maîtrisées à un très haut niveau, de manière équivalente. En effet, les compétences dans chaque langue (et culture) sont développées en réponse à des besoins spécifiques et pour des fonctions précises (Moore, 2006) et elles restent en général partielles ; chaque apprentissage langagier contribue à développer le plurilinguisme des élèves (2008, p. 30-31).

Le but de la didactique intégrée est donc de promouvoir le plurilinguisme, qui inclut les langues - cultures d'apprentissage, les langues-cultures parlées à la maison par les élèves et d'autres langues-cultures qu'ils peuvent apprendre en dehors du contexte scolaire. C'est bien pour cela que Françoise Hickel met la didactique intégrée des langues en lien avec l'intercompréhension (qui était aussi un des principes sous-jacents de la séquence) dans le cadre justement du développement du plurilinguisme, en énumérant diverses démarches qui le favorisent:

la didactique intégrée des langues apprises, qui vise l'établissement de liens réfléchis entre les enseignements d'un nombre limité de langues prévues dans le cursus scolaire, les compétences visées pouvant rester différentes ; ensuite, l'intercompréhension entre langues parentes, qui propose un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille, en favorisant le développement intensif de certaines compétences (par exemple de compréhension écrite) (2007, p 7-8).

Les élèves ont pu effectivement établir des liens entre l'enseignement de différentes langues-cultures; et cela, en ce qui concerne les langues anciennes, alors qu'une minorité seulement d'entre eux suivent les cours de latin et de grec, et que donc, pour la plupart des apprenant-es, les notions dispensées dans le cadre de la séquence soient les seules qu'ils aient reçues à ce sujet.

Il est intéressant d'observer ici que les plans d'études des langues modernes du PER encouragent le plurilinguisme, comme on peut l'observer dans l'objectif L37 de français, allemand et anglais: "Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes." Dans ce contexte, par contre, les liens potentiels avec les langues anciennes ne sont envisagés que de manière indirecte: "en étudiant l'évolution linguistique entre les langues de l'Antiquité et le français" (item qui est présent également pour l'allemand et l'anglais) https://www.plan-detudes.ch/web/guest/L_37/. Les plans d'études du PER de latin et grec, quant à eux, insistent plus explicitement sur cette dimension (cf. PE de latin, Intention et composante 1 : <https://www.plan-detudes.ch/web/guest/latin/>; cf. PE de grec https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_pdf/PER-Grec_VD.pdf). Le plan d'études du cours NEoLCA, dispensé à Neuchâtel, est encore plus explicite, puisque, parmi les visées générales, il énumère celles-ci: "comprendre un certain nombre de faits culturels et linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques, faire réfléchir les élèves sur la permanence et les transformations de faits culturels et linguistiques, ainsi que sur leur émergence (...) en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel" (Fidanza & Kolde, 2018, p.7). Dans le présent travail, ces objectifs ont été insérés dans le contexte d'un cours d'anglais et non pas de langues anciennes, mais la séquence y a bien sensibilisé les élèves, comme le signalent la relative facilité et l'intérêt qu'ils ont montré pour les activités.

Dans son mémoire déjà abondamment cité, Jaccard constate que "La D[idactique] I[ntégrée] présuppose donc un important décloisonnement entre les disciplines" (p. 6). Cette séquence a en effet permis de mettre en place un décloisonnement de l'anglais vers les langues anciennes, la didactique intégrée étant en lien avec des notions de décloisonnement. De plus, comme il a été déjà indiqué, la séquence a touché également des éléments historiques. Nous pouvons identifier deux des types de décloisonnements envisagés par Cavalli: "les rapprochements possibles entre toutes les langues enseignées" aussi bien que "les décloisonnements entre les langues et les autres disciplines scolaires" (2008 p. 15). La difficulté que l'on rencontre potentiellement ici est liée au fait que les langues anciennes ne sont pas des branches obligatoires et qu'elles ne sont étudiées que par une minorité d'élèves. Cependant, l'expérience qui a été mise en place ici montre qu'on peut impliquer tous les élèves dans une perspective décloisonnée entre les langues anciennes et modernes. De fait, la séquence montre qu'il est possible d'apprendre aux élèves à se servir de racines et de définitions pour trouver des mots en anglais. On peut voir ici aussi l'effet de la pédagogie du détour, puisque "au lieu de rester dans une langue pour la travailler, on fait un détour par différentes langues" (Schneuwly 2020 p. 184).

Représentations et stéréotypes

Daniel Elmiger observe que les langues et leur enseignement sont liées à des représentations, qui peuvent être positives ou négatives, individuelles et collectives et qui influencent l'attitude des élèves face aux apprentissages :

Si l'on prend comme exemple l'enseignement/apprentissage des langues on peut repérer toutes sortes de représentations: celles qui touchent les langues (...); il existe aussi des représentations que l'apprenant peut avoir par rapport à lui-même (« je suis nul·le pour les langues») ou par rapport à l'apprentissage («il faut apprendre son vocabulaire si on veut apprendre une langue»), etc. Il va de soi que les exemples donnés ne sont que des illustrations simplifiées et quelque peu stéréotypées. À côté de cela, il existe aussi des savoirs qui accompagnent les représentations: des savoirs de type grammatical (...), linguistique (...), social («en Suisse allemande, les gens parlent en général un dialecte, pas l'allemand standard »), etc. Des idées reçues existent aussi bien sur la langue même (...), sur les régions où on la parle («en Suisse allemande, on préfère répondre en anglais qu'en allemand standard») et sur leurs aspects culturels («en Allemagne on boit des bières en mangeant des saucisses»). Enfin, les représentations peuvent donner naissance à des attitudes tant négatives («je suis nul·le pour les langues») que positives («j'ai de la facilité avec les langues, donc je me réjouis d'apprendre l'allemand» (2019 p. 53).

L'anglais et les langues anciennes sont ainsi au centre de représentations et de stéréotypes. Comme les enseignant·es d'anglais ont souvent l'occasion de s'en apercevoir, les élèves sont baignés dans la langue anglaise en dehors du contexte scolaire, par le biais de la culture populaire anglophone de plus en plus accessible. Cela implique entre autres que les apprenant·es ont une relative facilité dans cette branche par rapport à d'autres, mais peuvent parfois ne pas s'investir suffisamment dans la matière

proposée à l'école ou avoir du mal à saisir les aspects plus complexes de la langue ou ses éléments historiques et culturels.

Les représentations et les clichés touchent également les langues anciennes. Les débats qui réapparaissent périodiquement en lien avec l'utilité de l'apprentissage du latin et du grec en font partie. L'offre de cours de latin est en baisse aux États-Unis et dans de nombreux pays européens parce que des branches ayant des bénéfices pratiques plus évidents sont considérées comme préférables (Katz et al, 2021 p. 90). En Suisse romande, la position du latin dans la grille horaire des élèves a connu de nombreux changements ces dernières années et varie de canton en canton. (Cf. Kolde, 2020, p. 148, n. 17) Par exemple, son enseignement a passé de trois à deux ans dans le canton de Genève en 2011 ; cette réduction est également attribuée à l'absence d'applications pratiques (Eigemann 2015, « Le latin une langue bientôt morte ? » Le Temps <https://www.letemps.ch/suisse/latin-une-langue-bientot-morte>).

Le grec ancien occupe une place encore plus restreinte: ayant le statut d'un cours facultatif au secondaire I vaudois, il n'est enseigné qu'au secondaire II dans un grand nombre d'autres cantons, voire pas du tout dans certains. Au delà de la Suisse, par exemple en Angleterre, l'apprentissage du grec à l'école est très restreint, puisqu'il est considéré comme peu utile pour la vie courante et qu'en plus il est parfois perçu comme étant "dans l'ombre" du latin (Foster 2018, p. 160).

La démocratisation des langues anciennes et les synergies entre les branches

La séquence qui a été mise en place ici montre (bien que sur une échelle restreinte) qu'il est effectivement possible d'introduire tous les élèves aux langues anciennes par le biais de liens avec les langues vivantes et les apprentissages obligatoires. Tel est par ailleurs l'objectif du cours NÉoLCA, qui est dispensé à tous les élèves neuchâtelois en 9^{ème} H.

En raison de contraintes externes, la séquence a été réalisée avec une classe de voie pré-gymnasiale, c'est-à-dire le public historiquement le plus lié aux langues anciennes, celles-ci ayant longtemps été privilégiées par les filières gymnasiales et les "bons élèves." Cependant, les activités sont en lien avec des notions d'histoire de la langue contenues dans la méthode *English in Mind* utilisée au secondaire I et peuvent donc être adaptées et avoir de l'intérêt pour de différentes classes de 10^{ème}.

Tout comme en Suisse, le cours neuchâtelois NEoLCA vise à sensibiliser tous les élèves à l'héritage gréco-latin, une des tendances de l'apprentissage des langues anciennes au niveau européen en ce moment est la tentative de démocratisation. En discutant des projets allant dans cette direction mis en place au Pays de Galles, dans des milieux scolaires divers et parfois défavorisés, Evelien Bracke indique la nécessité d'une "décolonisation" des langues anciennes: "By widening the historical and cultural contexts in which Latin and Greek are being taught, more pupils are integrated in the didactic process, which then renders Classics more inclusive" ("Towards a democratization of Classics teaching in schools?" <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/topical/detail/towards-a-democratization-of-classics-teaching-in-schools.html> 2016). Introduire les langues anciennes dans l'enseignement de l'anglais, en attirant l'attention des apprenant-es sur les processus historiques et linguistiques qui ont contribué au développement de la langue anglaise, va dans la direction d'une démarche de démocratisation et d'inclusivité.

Cette approche a également des bénéfices pour l'enseignement de l'anglais. Bien que cette branche ne suscite pas en général l'appréhension entraînée très souvent par l'allemand, les adolescent-es absorbent souvent des notions linguistiques de la culture populaire et de contextes extra-scolaire mais sont peu sensibles à de dimensions plus profondes de l'anglais comme langue-culture. Mettre en place des synergies avec les langues anciennes, même sporadiquement, permet aux élèves de percevoir la cette branche sous un angle différent.

Perspectives pour le futur

La présente étude peut être insérée dans des projets plus vastes touchant aux synergies entre les langues anciennes et les langues modernes dans une perspective de didactique intégrée et de décloisonnement. Il a été possible d'observer que, malgré des décennies de débats sur la décadence des langues anciennes, nous percevons ces dernières années un retour d'intérêt pour celles-ci et pour la culture de l'antiquité en général. Une dimension qui n'a pas été explorée dans le présent travail est la manière dont le monde classique pénètre également la culture populaire susceptible d'être absorbée par les jeunes, qui est souvent de dérivation anglo-saxonne. Foster souligne que les adolescent-es ont fréquemment accès à des éléments de culture gréco-latine par le biais d'oeuvres qui leurs sont destinées spécifiquement telles que la série *Percy Jackson and the Olympians*, ou le dessin animé de Walt Disney *Hercules* (Bracke 2016).

Dernièrement, on peut trouver sur Youtube des versions traduites en latin ou en grec ancien de chansons en anglais très populaires (par exemple respectivement "Equus Sine Nomine" pour

"Horse with no name" des America et "Stratia hepta ethnikos" à partir de "Seven nations army" des White Stripes). Les chansons se travaillant très couramment en cours d'anglais, ces adaptations se prêtent bien à un type de travail interdisciplinaire en parallèle entre l'anglais et les langues anciennes. Dans une veine similaire, le professeur de latin de l'université de Cambridge Steven Hunt suggère des méthodes d'apprentissage du latin plus proches de l'enseignement des langues modernes, en se basant sur les quatre compétences d'écoute, d'expression orale, d'écriture et de lecture (Shearing 2022). Les projets et idées de Hunt ont très récemment attiré l'attention des médias, comme le montrent des articles parus dans des publications telles que *The Guardian* et le site de la BBC. Hunt suggère également de proposer aux apprenant-es de créer des traductions en latin de chansons connues comme celles de Taylor Swift ou issues des films de Walt Disney. Encore une fois, dans un contexte comme celui de la Suisse romande où l'anglais est une langue étrangère, ces perspectives offrent des pistes pour créer des synergies entre l'anglais et les langues anciennes.

De nombreuses opportunités se présentent donc potentiellement pour faire interagir l'apprentissage des langues anciennes et des langues vivantes dans le but d'un renforcement réciproque.

REFERENCES

- Agocs, M., Baud, M., Durussel, V., Kolde, A., Maéchaux, S. & Rapin, A. (2013). *Latin Forum 10^{ème}*.
- Akarslan K. & Bedir H. (2019). The Effects of teaching word roots on the long term retention of English vocabulary. *International Journal of Education Spectrum*. 1.1. 1-11.
- Baker, P. S. (2012). *An Introduction to Old English*. Londres, Wiley-Blackwell.
- Baugh A. C. & Cable T. (2002) *A History of the English language*. Londres, Routledge.
- Bracke, E. (2016). "Towards a democratization of Classics teaching in schools?" <https://www.euroclassica.eu/portale/euroclassica/topical/detail/towards-a-democratization-of-classics-teaching-in-schools.html>
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: Evolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- Brown R. A. (1994). *The Normans*. Londres: Boydell Press.
- Burrow, J.A. & Turville-Petre, T (2020). *A Book of Middle English*. Chichester, Wiley & Sons.
- CARAP Les approches plurielles des langues et des cultures <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cavalli, M. (2008). "Didactiques intégrées et approches plurielles." *Babylonia* 1.08.
- Collins Dictionary. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/curse> Curse.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-83.
- Durkin, D. G. (2012). *External influences on English: from its beginnings to the Renaissance*. Oxford: Oxford UP.
- Eigemann J. (17 avril 2015).«Le latin une langue bientôt morte» *Le Temps*.
- Elmiger, D. (2019). Faut-il de « meilleures » représentations pour l'enseignement/apprentissage des langues ? Une réflexion. Conti, V., Johnsen, L. A. & de Pietro J.-F. *Des mots et des langues qui nous parlent : représentations langagières, enseignement et apprentissage*. Neuchâtel: IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique. 53-58.
- Fidanza, C., Kolde, A.-M. (2018). NÉoLCA, Langues et Cultures de l'Antiquité. *Préambule à l'attention de l'enseignante et de l'enseignant de Neuchâtel : SEO*
- Flocchini, N. (9 mai 2014). Studio del latino ed educazione linguistica. *NS Ricerca* n. 9, 8-15.
- Foster, F. (2018) Attitudes to ancient Greek in three schools: a case study, *The Language Learning Journal*, 46:2, 159-172.
- Freeborn, D. (1998). *From Old English to Standard English: A Course Book in Language Variation*. Ottawa: Ottawa UP.
- Green, T. M. (2020) *Greek and Latin roots of English*. New York: Rowman & Littlefield.

- Harper Collins (1998). *Olive*. in Collins English Dictionary p. 1084. Harper Collins
- Hickel, Françoise (2008). Danielle Moore , Plurilinguismes et École. 4. *Circulations juveniles et usages adolescents de l'espace*.
- Hogg, R. & Denison D. Ed. (2012). *A History of the English language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Houben, Hubert. (2020). *I Normanni*. Boulogne: il Mulino.
- Ingham R. (2012). Middle English and Anglo-Norman in contact. *Bulletin des Anglicistes Médiéistes / Etudes Médiévales Anglaises* . 81 p. 1-24.
- Jaccard, I. (2010). La didactique intégrée des langues au travers du décloisonnement de l'enseignement du latin et du français au secondaire I - l'apport d'une conscience historique de la langue. *Mémoire professionnel de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud*.
- Katz J. et al. (2021). Why Learn Latin? Motivation for learning a classical language. *Teaching Classical languages* 11. 1 p. 89-128.
- Klein, H. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0119>
- Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris : Hachette Education.
- : Kolde, A.-M. (2020). Le latin et les autres langues. Évolution de l'enseignement du latin en Suisse romande, entre plans d'études et moyens d'enseignement , in Elmiger, D., Extermann, Bl., Schmid, G. & Siegenthaler, A. (éd.), *Finalités de l'enseignement des langues étrangères : objectifs, évolutions et attentes*, *Bulletin Vals-Asla* 112, p. 139-160
- . (2019) Neolca: latin, grec et plurilinguisme. *Finestra Babylonia* 90-95.
- - -. (2009). Langues anciennes et plurilinguisme. *Babylonia*, 4, 67-69.
- Les langues et les cultures de l'Antiquité (LCA), Latin et Grec au Collège Vendôme : présentation et initiation» https://vendome.etab.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/options_latin_et_grec_-_initiations.pdf
- Lutz, A. (2017). Norse Loans in Middle English and their Influence on Late Medieval London English. *Anglia*, 135(2), 317-357. <https://doi.org/10.1515/ang-2017-0028>.
- Marrocco A. (2019). L'étymologie latine aide-t-elle dans l'apprentissage du vocabulaire italien? *Mémoire professionnel de l'Haute École Pédagogique de Lausanne*.
- « La Méthode EuroRomCom » <http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/2>
- « La Méthode EuroCom : la méthode des sept tamis » <http://www.atelierdeslangues.ch/module/2/1/4>
- Miller, D. G. (2021) *External influences on English: from its beginnings to the Renaissance*. Oxford: Oxford scholarship. Lanham Maryland, Rowman & Littlefield.

- Moliken, P. Ed. (2013). *Growing your vocabulary: learning from Latin and Greek roots*. New York: Prestwick House.
- Notiziario di glottodidattica* <https://www.italy.it/nozion/noze.htm>
- Onions, C.T. (1966). *Photography*. Oxford Dictionary of English Etymology. P. 676. Oxford Clarendon Press.
- Plan d'action pour la valorisation des langues anciennes", 2021 (https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/fichiers_pdf/2021_novembre_actus/211129_plan_d-action_langues_anciennes_DFJC.pdf).
- Plan d'Etudes romand, anglais. (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/anglais>)
- Plan d'Etudes romand, latin. (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin>)
- Prélaz, S. (2015). L'apprentissage du vocabulaire latin et ses synergies avec l'allemand et l'anglais. Lausanne: Mémoire professionnel de la Haute École pédagogique du canton de Vaud.
- Puchta, H. Stranks, J , Parmenter S. (2016). *English in Mind: student's book 10ème* . Cambridge: Cambridge UP.
- Pélissier C. (2019). Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères. IPAPE. Djerba, Tunisie. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02193887v1/document>
- Schliep, S. (2019). "Small Latin and less Greek: a look at the inkhorn controversy."(<https://shakespeareandbeyond.folger.edu/2019/04/05/inkhorn-controversy-latin-greek-english-words/>).
- Schneuwly, B. (2020). Le détour par la "pédagogie du détour". réflexions sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues. In A. -. & C. Blanc V. (Ed.), *La tête et le texte* (pp. 179-190). Berne: Peter Lang.
- Shearing H. (2022). Disney and Taylor Swift lyrics used to increase Latin appeal. BBC News.
- Trips, C. (2002). *From OV to VO in early Middle English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues étrangères à l'école: vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes Revue pédagogique HEP(8)*, 30 - 34.
- - -(2008). Didactique intégrée des langues : contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia* 1. 8 p. 12-14.

Annexes

- 1) Introduction (pré-test: activités a, b, c,)
- 2) The Influence of Latin on English (activités d, e, f, g)
- 3) What about Greek? (activité h)
- 4) Conclusion (post-test: activités i,j)
- 5) How the Normans changed the history of Europe (activité supplémentaire)
- 6) Exemple de travail d'élève (séquence principale)
- 7) Exemple de travail d'élève (activité supplémentaire "How the Normans changed the history of Europe")

Annexe 1

Name _____

ENGLISH AND LATIN

INTRODUCTION (pre-test)

a) Answer the questions

- 1) Who were the first people who spoke Latin and invaded Britain (before the English language even existed)?

2) English is a:

- a) Neo-latin language
- b) Germanic language
- c) Slavic language

3) Why are many modern English words similar to Latin/French?

4) Which language is the "ancestor" of all European languages?

5) Find two words in English that are similar to German words:

6) Find two words in English that are similar to French words:

b) Find the English words based on their Latin roots

- 1) An item of clothing superheroes typically wear (from *cappa*): _____
- 2) Something you use to eat (from *discus*): _____
- 3) Food made from coagulated milk (from *caseus*): _____
- 4) Not expensive (from Latin *caupo*: shopkeeper): _____
- 5) Room where you cook (from *coquina*): _____

6) Name of a city in the North of England famous for its football team (from a Celtic word probably meaning “mother” and *castra* “military camp”): _____

c) Watch the video and answer the questions

1) Besides the Angles, Saxons, Jutes, and later the Normans, who else invaded England and influenced English?

2) The words "skirt" and "skull" derive from _____

3) What was proto-Germanic?

Annexe 2

d) Reading: the influence of Latin on English

The **Romans** invaded Britain in 43 AD, but they didn't impose Latin.

People in Britain at the time spoke a language of **Celtic** origin.

The Romans left Britain in 410 AD. The Jutes, Angles and Saxons who invaded Britain in the 5th century spoke Germanic languages that became **Old English**. But they too had been in contact with the Romans, so they brought some Latin words. Often words of Latin origin refer to new things that were introduced, such as “copper” (from *cuprum*) or “plum” (from *prunum*).

In the sixth century, Britain became Christian. Christian liturgy used Latin, and so many other Latin words entered English.

Much later, in 1066, the Normans, led by William the Conqueror, colonized Britain. Britain went through a process of "normanization" which included language.

Many words derived from French (and were so derived from Latin) entered English.

Even though English is considered a Germanic language, 60% of English words come from Latin.

Of these, about 10% come directly from Latin, and the rest came to English through French.

Many English words that derive from Latin have close equivalents in French or other Neo-Latin languages, but some don't have close equivalents.



e) Match the following words with their definition

(to) compute – cursory - disposable— jeopardy - omen- predictable-subdued- (to) vanish

- 1) _____ (adjective): quiet or depressed (feeling "down")
- 2) _____ (adjective): something that is done quickly and superficially (as if you were running....)
- 3) _____ (noun): risk, from “*jeu part*”, a term originally used in chess. This is also the name of a very popular American game show.
- 4) _____ (verb): to calculate (the noun is the English word for "ordinateur").
- 5) _____ (adjective): something that's not very surprising
- 6) _____ (verb): to disappear
- 7) _____ (noun): a sign that something is going to happen. It can be good or bad.
- 8) _____ (adjective): of something that you use only once and then throw away.

f) The Normans brought words derived from French that describe different kinds of meat. The words for the animals are of Anglo-Saxon origin. Can you find the name of the animal that corresponds to each type of meat?



1) beef:

2) mutton:

3) pork:

4) poultry:

5) veal:

6) venison:

("venison" comes from the Latin word *venatio* , meaning "hunt" and refers to different animals. Can you think of one?)

g) Why do you think the words referring to the animals are of Anglo-Saxon origin and the words referring to the types of meat have a Latin/French origin?



Annexe 3

h) **What about Greek?**

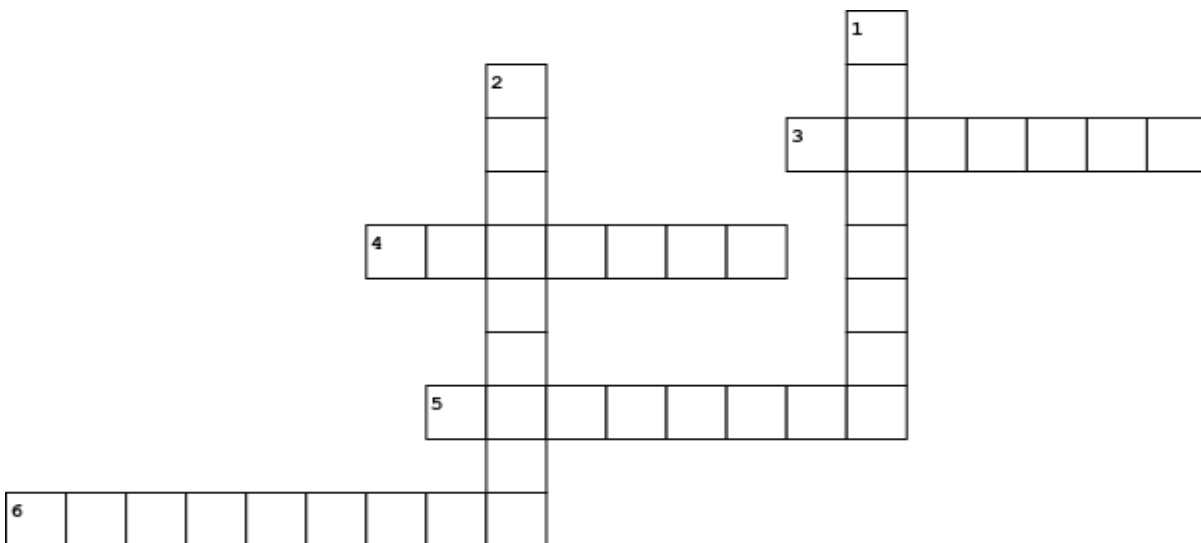
English contains many words that come from Latin, but also some that come from Greek. Greek is one of the oldest Indo-European languages and one of the first languages to use an alphabet.

Some Greek words entered English through Old English (such as **church**, which is *circe* in Old English from Greek *kurikon*) or through Latin and French (such as olive, which is *oliva* in Latin and *elaia* in Greek).

Other words entered English directly through Greek in the sixteenth and seventeenth centuries, like **autonomy** (from “autos”, meaning “self” and “nomos” meaning “custom”). Other words were created more recently using Greek elements such as **photography** (from “photos” meaning “light” and “graphein” meaning “to write”).

Many words starting with “ph” (such as “philosophy”) come from Greek. Many **prefixes** and **suffixes** are also of Greek origin. Words of Greek origin are generally used in sciences, medicine and technology.

Complete the crossword puzzle below. The words contain the following Greek roots: *bio*, *graph*, *demic* and *cycle*.



Across

3. You need to wear a helmet to ride this.
4. A subject you study in school, learning about plants and animals.
5. This happens when a disease spreads absolutely everywhere.
6. An essay has many of these.

Down

1. This happens if many people catch a disease.
2. If you become famous people will ask you for this.

Annexe 4

CONCLUSION (post-test)

i) Find these English words that come from a Latin root

3) Large box where you can store objects (a treasure for instance), (from *cista*)

4) Name of an airport near London (from a Germanic word meaning *goat* and the Latin word *vicus*, village): _____

5) A man who leads a religious life and usually lives in a convent, (from *monachus*):

6) Object in which you put (generally warm) liquids (from *cuppa*): _____

7) an object used to eat (from *furca*): _____

8) something you put your head on to sleep (from *pulvinum*): _____

j) Can you find the origins of the following words? Put them in the right box

friend- judge – geography- skill – citizen – skip – house - telephone

Latin/French	
Germanic	
Old Norse/Scandinavian	
Greek	

Annexe5

Name: _____

Watch the video “How the Normans changed the history of Europe” and answer the questions

1) Where did the Normans originally come from?

2) After the Norman conquest of England, where was French spoken? And who continued to speak Anglo-Saxon English?

3) In which important Medieval conflict were the Normans heavily involved?

4) The Normans conquered England. Where else did they settle (s'établir)?

5) Why were the Normans so successful?



Annexe 6

Name _____

ENGLISH AND LATIN

INTRODUCTION (pre-test)

a) Answer the questions

- 1) Who were the first people who spoke Latin and invaded Britain (before the English language even existed)?

the romans

- 2) English is a:

- a) Neo-Latin language
- b) Germanic language
- c) Slavic language

- 3) Why are many modern English words similar to Latin/French?

Because the normans conquered Britain

- 4) Which language is the "ancestor" of all European languages?

Indo-European

- 5) Find two words in English that are similar to German words:

Water heart

- 6) Find two words in English that are similar to French words:

table pork

b) Find these English words that come from a Latin root

- 1) An item of clothing superheroes typically wear (from *cappa*): cape ✓
- 2) Something you use to eat (from *discus*): dish ✓
- 3) Food made from coagulated milk (from *caseus*): cheese @
- 4) Not expensive (from Latin *caupo*: shopkeeper): cheap @
- 5) Room where you cook (from *coquina*): kitchen ✓
- 6) Name of a city in the North of England famous for its football team (from a Celtic word probably meaning "mother" and *castra* "military camp"): Manchester

d) Reading: the influence of Latin on English

The **Romans** invaded Britain in 43 AD, but they didn't impose Latin. People in Britain at the time spoke a language of **Celtic** origin.

The Romans left Britain in 410 AD. The Jutes, Angles and Saxons who invaded Britain in the 5th century spoke Germanic languages that became **Old English**. But they too had been in contact with the Romans, so they brought

some Latin words. Often words of Latin origin refer to new things that were introduced, such as "copper" (from *cuprum*) or "plum" (from *prunum*).

In the sixth century, Britain became Christian. Christian liturgy used Latin, and so many other Latin words entered English.

Much later, in 1066, the Normans, led by William the Conqueror, colonized Britain. Britain went through a process of "normanization" which included language.

Many words derived from French (and were so derived from Latin) entered English.

Even though English is considered a Germanic language, 60% of English words come from Latin. Of these, about 10% come directly from Latin, and the rest came to English through French.

Many English words that derive from Latin have close equivalents in French or other Neo-Latin languages, but some don't have close equivalents.



a) Match the following words with their definition

(to) compute - cursory - disposable - jeopardy - omen - predictable - subdued - (to) vanish

- 1) subdued (adjective): quiet or depressed (feeling "down")
- 2) cursory (adjective): something that is done quickly and superficially (as if you were running....)
- 3) jeopardy (noun): risk, from "jeu parti", a term originally used in chess. This is also the name of a very popular American game show.
- 4) to compute (verb): to calculate (the noun is the English word for "ordinateur")
- 5) omen (adjective): something that's not very surprising
- 6) to vanish (verb): to disappear
- 7) predictable (noun): a sign that something is going to happen. It can be good or bad.
- 8) disposable (adjective): of something that you use only once and then throw away.



f) The Normans brought words derived from French that describe different kinds of meat. The words for the animals are of Anglo-Saxon origin. Can you find the name of the animal that corresponds to each type of meat?

- 1) beef: ox - coeuf
- 2) mutton: sheep
- 3) pork: pig



- 4) poultry: chicken
- 5) veal: calf
- 6) venison: deer, pheasant

("venison" comes from the Latin word *venatio*, meaning "hunt" and refers to different animals. Can you think of one?)

g) Why do you think the words referring to the animals are of Anglo-Saxon origin and the words referring to the types of meat have a Latin/French origin?

The Anglo-Saxons looked after the animals
The Normans ate them



h) What about Greek?

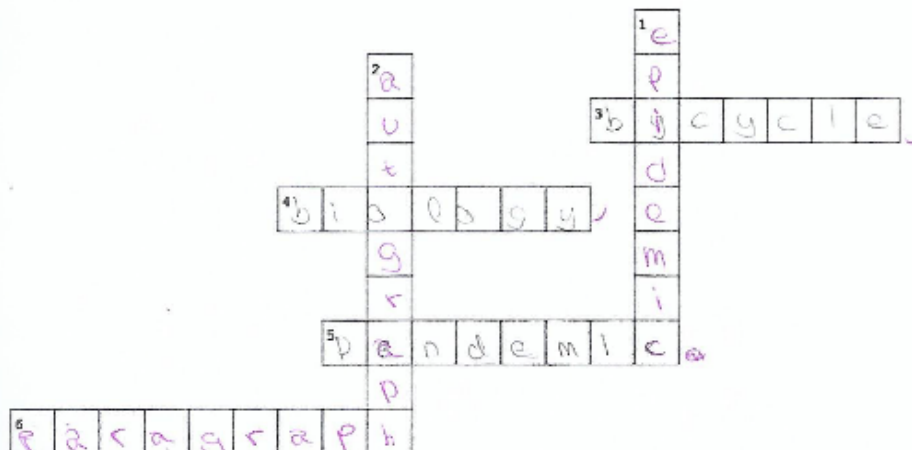
English contains many words that come from Latin, but also some that come from Greek. Greek is one of the oldest Indo-European languages and one of the first languages to use an alphabet.

Some Greek words entered English through Old English (such as **church**, which is *circe* in Old English from Greek *kurikon*) or through Latin and French (such as olive, which is *oliva* in Latin and *elala* in Greek).

Other words entered English directly through Greek in the sixteenth and seventeenth centuries, like **autonomy** (from "autos", meaning "self" and "nomos" meaning "custom"). Other words were created more recently using Greek elements such as **photography** (from "photos" meaning "light" and "graphein" meaning "to write").

Many words starting with "ph" (such as "philosophy") come from Greek. Many **prefixes** and **suffixes** are also of Greek origin. Words of Greek origin are generally used in sciences, medicine and technology.

Complete the crossword puzzle below. The words contain the following Greek roots: *bio*, *graph*, *demic* and *cycle*.



Across

- 3. You need to wear a helmet to ride this.
- 4. A subject you study in school, learning about plants and animals.
- 5. This happens when a disease spreads absolutely everywhere.
- 6. An essay has many of these.

Down

- 1. This happens if many people catch a disease.
- 2. If you become famous people will ask you for this.

CONCLUSION (post-test)

i) Find these English words that come from a Latin root

1) Large box where you can store objects (a treasure for instance), (from *cista*)

chest

2) Name of an airport near London (from a Germanic word meaning *goat* and the Latin word *vicus*, village): gatwick

3) A man who leads a religious life and usually lives in a convent, (from *monachus*):

monk

4) Object in which you put (generally warm) liquids (from *cuppa*): cup

5) an object used to eat (from *furca*): fork

6) something you put your head on to sleep (from *pulvinum*): pillow

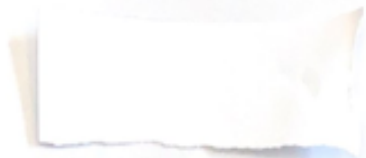
j) Can you find the origins of the following words? Put them in the right box

friend- judge – geography- skill – citizen – skip – house - telephone

Latin/French	geography judge for citizen
Germanic	citizen friend house
Old Norse/Scandinavian	skill skip
Greek	geography telephone



Annexe 7



Watch the video "How the Normans changed the history of Europe" and answer the questions

1) Where did the Normans originally come from?

Scandinavia ✓

2) After the Norman conquest of England, where was French spoken? And who continued to speak Anglo-Saxon English?

1) at court ✓

2) Peasants ✓

3) In which important Medieval conflict were the Normans heavily involved?

the Crusades ✓

4) The Normans conquered England. Where else did they settle (s'établir)?

Sicily ✓

5) Why were the Normans so successful?

They merged with the local population ✓

