



HAL
open science

D'un corpus d'évaluation diagnostic à l'élaboration d'un corpus d'enseignement, accompagnement des déplacements intellectuels et identitaires de futurs enseignants de français

Marie-Laure Elalouf

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf. D'un corpus d'évaluation diagnostic à l'élaboration d'un corpus d'enseignement, accompagnement des déplacements intellectuels et identitaires de futurs enseignants de français. *Scolagram -Revue de didactique de la grammaire*, 2024, 11. halshs-04805827

HAL Id: halshs-04805827

<https://shs.hal.science/halshs-04805827v1>

Submitted on 26 Nov 2024

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

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

D'un corpus d'évaluation diagnostique à l'élaboration d'un corpus d'enseignement, accompagnement des déplacements intellectuels et identitaires de futurs enseignants de français

Elalouf, Marie-Laure

Laboratoire ÉMA

Cergy-Paris Université

Pour citer cet article :

Elalouf M.-L. (2024). D'un corpus d'évaluation diagnostique à l'élaboration d'un corpus d'enseignement, accompagnement des déplacements intellectuels et identitaires de futurs enseignants de français. *Scolagram* n°11, novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. Retrieved from <http://scolagram.u-cergy.fr/index>.

Résumé : Cet article expose comment les conceptions de futurs enseignements de Lettres ont été prises en compte dans l'élaboration d'un cours à distance, visant leur formation grammaticale et didactique. L'analyse des discussions grammaticales générées par une situation-problème permet un diagnostic tandis que des priorités se dégagent de l'examen des écrits universitaires produits par des étudiants suivis de la préprofessionnalisation à leur prise de fonction. Ces conclusions nourrissent un scénario de formation qui travaille conjointement les dimensions institutionnelle, cognitive, médiative, personnelle et sociale de la professionnalité. Fourni in extenso en annexes, le cours à distance portant sur l'utilisation des grands corpus et la conception de corpus d'enseignement est commenté. Le retour réflexif sur celui-ci met au jour la nécessité d'explicitier et de justifier les critères d'élaboration des corpus d'enseignement et de formation.

Mots clés : formation des enseignants, conceptions initiales, activité métalinguistique, corpus d'enseignement, corpus de formation, CAPES de Lettres, mastérisation, enseignement à distance.

L'appel à contribution de Scolagram offrant la possibilité de présenter des dispositifs didactiques commentés, j'ai choisi dans cet article de faire un retour critique sur la façon dont j'ai abordé l'élaboration de corpus pour l'étude de la langue en formation des enseignants du second degré entre 1991 et 2021. Les annexes auxquelles le propos se rapporte sont des extraits d'un scénario d'enseignement à distance, lui-même précédé et accompagné par des enseignements en présentiel (ANNEXES 1 à 4).

Rouvrir ses propres archives ébranle les allant-de-soi. Quels choix ont été dictés par le contexte sans recul suffisant et quels autres ont été plus réfléchis ? En essayant de ne pas céder à l'illusion rétrospective, je reviendrai sur la rédaction d'un cours de 1^e année de master MEEF2 Lettres¹ pour l'enseignement à distance traitant de la question des corpus dans deux unités d'enseignement (dorénavant UE) complémentaires. Il s'agira de présenter ces corpus conçus pour la formation initiale des enseignants en expliquant ce qui a présidé à leur élaboration (1), le contexte dans lequel ils ont été mis en œuvre et les scénarios de formation dans lesquels ils se sont inscrits (2). Cette présentation permettra d'ouvrir une discussion sur le statut des corpus en linguistique et en didactique (3). À titre provisoire, nous définirons le corpus comme un ensemble de données langagières pouvant servir d'échantillon du langage selon certaines conditions que l'article cherche à répertorier et caractériser.

1. La genèse des corpus de formation proposés

La préparation à l'épreuve de grammaire et stylistique et à l'épreuve sur dossier du CAPES² m'a conduite dans les années 1990 à être attentive à l'expérience scolaire mobilisée par les étudiants, source de représentations, d'automatismes, de formules et d'exemples prototypiques, et à m'interroger sur les résistances qu'elle suscitait à la compréhension de démarches issues des recherches linguistiques et à la description des usages langagiers. Cette question m'a semblé nécessiter des enquêtes (Elalouf, Benoit et Tomassone, 1996 ; Elalouf, 2023) et au-delà des avis déclarés, des recherches sur la base de corpus. Je montrerai ce qu'éclaire la comparaison de corpus d'écrits d'élèves et d'étudiants sur une même tâche (1.1), le suivi longitudinal d'étudiants jusqu'à leur prise de fonction (1.2.) et j'expliquerai comment cela m'a permis d'élaborer un corpus diagnostique pour le recueil de leurs conceptions (1.3).

¹ MEEF2 : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation second degré. Il s'agit ici de la formation des étudiants de Lettres modernes qui enseigneront le français au collège et au lycée général ou technologique en France.

² Entre 1991 et 2008, les étudiants préparaient après la licence un concours d'enseignement en 1^e année d'IUFM avant de suivre une année de stage en 2^e année. À côté des épreuves académiques du CAPES (littérature, grammaire et stylistique), l'épreuve sur dossier avait une visée de préprofessionnalisation (Elalouf, 2023).

1.1. Convergences entre corpus d'élèves et d'étudiants

C'est en réunissant des collections d'écrits d'élèves et d'étudiants à des fins de recherche que s'est nourrie la réflexion sur la constitution de corpus pour la formation des enseignants et l'enseignement. L'étude de corpus scolaires et universitaires permet en effet de remonter aux besoins de formation des futurs enseignants et de mesurer l'écart entre une formation cloisonnant littérature, linguistique, didactique et les exigences d'une lecture-interprétation co-construite avec les élèves en tenant compte de leurs hypothèses initiales. Pour préparer la rencontre entre une classe et la matérialité d'un texte ouvert, on attendrait que le futur enseignant soit en mesure de « construire une interprétation défendable d'un texte en conjuguant des observations relevant de différents niveaux d'analyse sans penser dans un rapport d'exclusion étude lexicale, grammaire de phrase et linguistique textuelle » (Elalouf et Tomassone, 2001, p. 396).

Or, en proposant la lecture d'un même poème, accompagné d'une contextualisation historique et culturelle, à une classe de seconde et à des étudiants préparant le CAPES, Roberte Tomassone et moi avons été frappées de constater, en comparant leurs textes, combien leur compréhension du genre scolaire *commentaire de texte* était informée par des représentations convergentes de la langue : une approche référentielle qui privilégie le relevé des noms et néglige celui des verbes ou des connecteurs, une pratique citationnelle peu attentive aux découpages syntaxiques, une absence de prise en compte de la phrase comme instance de production du sens, une relative insensibilité aux enchaînements et ruptures thématiques qui configurent les plans énonciatifs ainsi qu'aux indices de la « voix auctorale » (op. cit. p. 402). Ce que les uns et les autres ont retenu de l'enseignement grammatical ne semble pas pouvoir être convoqué pour élaborer la signification d'un texte.

1.2. Enseignements tirés du suivi longitudinal de futurs enseignants

On est en droit d'objecter qu'un corpus recueilli dans le cadre de la préparation à une épreuve très codifiée offre une photographie biaisée des compétences linguistiques et métalinguistiques de futurs enseignants. Les recherches sur les littératies universitaires (Dabène et Reuter, 1998 ; Defays, Maréchal et Mélon, 2000 ; Laborde-Milaa, Boch et Reuter, 2004) m'ont invitée à adopter un empan plus large, dépassant l'identification d'habiletés linguistiques isolées ou de compétences transversales disjointes d'un champ disciplinaire et des genres discursifs qui le constituent. C'est ainsi que des étudiants de Lettres ont été suivis entre 1997 et 2007, depuis le module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement (en 2^e année de Licence) jusqu'à leur prise de fonction avec, au départ, deux hypothèses :

(1) Il y a une évolution des représentations et une recomposition des connaissances sur le langage, la langue et les discours à mesure que la perspective de l'enseignement se rapproche.

(2) Mais il y a des points de résistance dont certains sont communs à tous les futurs enseignants de français et d'autres liés aux particularités de leur itinéraire. (Elalouf, 2007, 2009).

L'ensemble des écrits académiques et professionnalisants de ces étudiants a été soumis à

une analyse de discours afin d'étudier, à la faveur des récurrences spécifiques à chaque corpus, comment évoluent les représentations sur le langage, la langue, comment se manifestent leurs compétences langagières en réception et en production, quels obstacles et quelles dynamiques sont repérables dans le développement des compétences métalinguistiques.

En confrontant les analyses menées sur chaque suivi d'étudiant pour dégager des régularités, il n'a pas été possible de valider la première hypothèse. Ce sont plutôt les caractéristiques d'étapes clés du cursus, diversement investies et mises en relation, qui permettent de rendre compte de la nature des transformations : le premier écrit long pour les étudiants ayant fait une maîtrise, la préparation de l'épreuve de français moderne avec ses limites et le mémoire professionnel³. En revanche, la seconde hypothèse a pu être confirmée. Des points de résistance sont apparus comme autant de freins à la recomposition de connaissances grammaticales antérieures et des apports universitaires : la fossilisation (Trévisse, 2001) des premières descriptions grammaticales introduites à l'école primaire et rarement reprises dans la formation ultérieure comme la définition du mot ou de la phrase ; la prégnance d'une approche linéaire de la phrase et du texte occultant leur organisation ; l'illusion d'une transparence terminologique donnant accès à la description du fait de langue concerné « comme son nom l'indique » ; le malentendu sur les manipulations souvent assimilées aux moyens mnémotechniques introduits en début de scolarité.

L'étude de ce grand corpus universitaire (Elalouf, 2007, 2009) m'a permis d'anticiper sur les résistances à travailler en priorité dans différents contextes : cours de prérentrée pour des étudiants s'inscrivant au concours d'enseignement (CAPES ou agrégation) sans formation grammaticale, cours de didactique pendant la première maîtrise (2010-2013).

1.3. Conception d'un corpus diagnostic

J'ai ainsi expérimenté pendant plusieurs années un corpus forgé, proposé en début de formation. Conçu pour recueillir et travailler les conceptions initiales des étudiants, il avait une consigne très ouverte :

Comparez ces deux énoncés et faites toutes les remarques que cette comparaison vous inspire.

1-Tout à coup, on a vu une sorte de serpent.

2-Quelqu'un crut soudain apercevoir un serpent à sonnette.

L'exercice permettait de travailler la notion fossilisée de *mot vs unité lexicale, unité grammaticale*, de voir comment était appréhendée la relation *forme/sens*, de constater

³ La recherche a été menée avant la maîtrise : les étudiants préparaient le CAPES après la Licence, mais certains pouvaient avoir fait une maîtrise avant. L'épreuve de français moderne comportait des questions de grammaire sur un texte littéraire postérieur à 1500 et une analyse stylistique. Le mémoire professionnel était fait pendant l'année de stage, généralement encadré par des formateurs du second degré.

quel niveau d'analyse de la langue était privilégié ou occulté. Après un temps de réflexion individuelle, les étudiants confrontaient par groupe de 4 leurs remarques, notaient leurs points d'accord et de désaccord, puis un seul groupe présentait ses observations mais l'ensemble des étudiants étaient invités à les discuter. Il reste peu de traces de ce travail, l'essentiel étant que les étudiants sortent du corset de l'étiquetage et s'autorisent à entrer dans une argumentation. J'avais en effet constaté dans l'étude précédente que des sauts qualitatifs se produisaient quand les étudiants faisaient feu de tout bois pour décrire et discuter une construction résistant aux outils d'analyse dont ils disposaient.

En dépit de l'absence d'archives de ces interactions, il subsiste la mémoire des remarques les plus fréquentes. La première portait généralement sur le niveau ou registre de langue, selon la terminologie qu'avaient rencontrée les étudiants, et permettait d'ouvrir la discussion autour des oppositions suivantes : courant/soutenu ? familier/soutenu ? oral/écrit ? récit conversationnel/genre narratif ? Venaient ensuite des remarques sur le sens sous l'angle du lexique : *on retrouve le même mot, il y a des synonymes, ça veut dire à peu près la même chose*. Mais suffit-il d'employer des synonymes pour que les deux énoncés soient à peu près équivalents ? L'idée que les deux phrases étaient construites de la même façon n'émergeait pas immédiatement. Une fois énoncée, il s'agissait de savoir comment faire pour vérifier l'hypothèse, ce qui supposait de mobiliser une manipulation non pas de façon mécanique mais dans un but euristique. Le travail sur la commutation permettait de poser des équivalences entre des mots, entrant dans les mêmes classes grammaticales, constitués d'un ou plusieurs mots graphiques, partageant certaines propriétés morphosyntaxiques (Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010).

La question la plus délicate à traiter était celle de la différence de sens entre les deux énoncés : cela supposait de caractériser deux formes de modalisation *une sorte de + nom* et *croire + verbe à l'infinitif* peu décrites dans les grammaires et jamais mises en relation ; cela conduisait aussi à comprendre que les syntagmes *une sorte de serpent* et *un serpent à sonnette* bien qu'apparemment construits sur le même modèle relevaient de deux constructions différentes, ayant toutes deux pour noyau le nom *serpent*. Ce travail, calibré pour rythmer une séance d'introduction et poser des jalons pour des approfondissements ultérieurs, a gagné à être proposé plusieurs années consécutives, la mémoire des discussions antérieures permettant une ouverture plus grande à des analyses imprévues et une confiance affermie dans la capacité des étudiants eux-mêmes à apporter des arguments dans le cadre ainsi posé.

2. Contexte institutionnel et choix de formation

Initié lorsque le CAPES se préparait en 1^e année d'IUFM, aménagé pendant la première mastérisation (2008-2013) qui a déporté le concours en fin de master, le travail va se poursuivre dans un autre format avec la seconde mastérisation (2014-2020). En effet, les premiers signes du reflux des candidatures se manifestent déjà et pour élargir l'offre et maintenir la formation à l'université de Cergy-Pontoise, il a été décidé de la proposer à distance. Je présenterai d'abord les modifications de maquette induites par celles du concours (2.1.) puis les scénarios de formation conçus dans le cadre d'une UE d'initiation à la didactique du français (2.2) et d'une nouvelle UE de didactique de la grammaire (2.3).

Les cours présentés ici et fournis en annexe sont un complément au premier chapitre de l'UE « Histoire et épistémologie de la discipline *français* » et aux deux derniers chapitres de l'UE « Didactique de la grammaire pour l'écrit ».

2.1. La seconde mastérisation

Avec l'institution des ESPÉ⁴, le concours est ramené en fin de M1 ; il a une dimension professionnalisante afin de préparer les lauréats à un stage en responsabilité à mi-temps l'année suivante. Dans ce cadre, l'épreuve de grammaire et stylistique⁵ évolue : le quart de la note est réservé à une question de « mise en perspective des savoirs grammaticaux » qui s'appuie sur les deux textes littéraires proposés (ancien français et français moderne) ainsi que sur des extraits de manuels. Il s'agit de présenter les éléments d'une réflexion pédagogique sur une question grammaticale dans la perspective de l'enseignement à un niveau donné. Chacune des deux épreuves d'oral – l'explication de textes et l'épreuve sur dossier – prévoit une réflexion sur l'adaptation de l'enseignement à un public et à un contexte professionnel réel. La traduction dans les maquettes universitaires a consisté, dans l'académie de Versailles, à maintenir l'UE « Histoire et épistémologie de la discipline *français* » en première année de master et à proposer une UE de didactique de la grammaire pour l'écrit aux premier et second semestres de M1 et une UE de didactique de la grammaire pour l'oral au second semestre de M1.

2.2. Concevoir un scénario de formation pour réfléchir à l'hétérogénéité de la discipline *français*

Avec ses 4 séances synchrones et la supervision du travail asynchrone (pour un total de 12h TD), l'UE « Histoire et épistémologie de la discipline *français* » ne permet qu'une initiation. Le premier chapitre pose des éléments de définition sur ce qu'est une discipline scolaire, en s'appuyant sur l'article « discipline scolaire » du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al., 2007) illustré d'exemples pris aux programmes et à des manuels. Il est scandé par des questions qui invitent l'étudiant à convoquer son expérience scolaire comme élève mais aussi comme assistant d'éducation, intervenant en soutien scolaire, stagiaire en observation selon les situations. Ces questions débouchent sur des consignes pour les échanges asynchrones qui précèdent la séance synchrone.

Date	Lecture préalable	Travail individuel préalable	Travail collaboratif préalable	Travail pendant la connexion
23/09	Lire le	Retour réflexif sur votre expérience : court texte à	Mise en	Confrontation des analyses proposées

⁴ Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

⁵ Elle est portée à 6h avec un coefficient égal à celui de la composition française. Cette disposition est supprimée en 2020.

	chapitre 1	envoyer à tous sur le forum avant la connexion synchrone.	situation	dans les deux activités préalables
--	------------	---	-----------	------------------------------------

Tableau 1 : Extrait du plan de travail envoyé aux étudiants en début de semestre

Travail individuel préalable : Après avoir lu le chapitre 1, et notamment le point 3. 3. *une discipline traversée de tensions,*

- vous essaieriez d'expliquer en quelques lignes à quelle(s) tension(s) vous avez été le plus sensible tant qu'élève, en donnant un ou plusieurs exemples précis.
- vous évoquerez en quelques lignes un souvenir scolaire précis : en cours de français (précisez la classe et la dominante), vous avez proposé un raisonnement valide de votre point de vue mais qui ne correspondait pas aux attentes du professeur. Analysez le malentendu en vous plaçant successivement du point de vue de l'élève que vous avez été et de l'enseignant que vous souhaitez devenir.

Tableau 2 : Consigne de travail individuel

Les écrits réflexifs individuels avaient pour but de faire réfléchir aux différents régimes de rationalité de la discipline, comme source possible de malentendus. Ils pouvaient être mis en relation avec le travail collaboratif mené par groupe de 2 à 4 étudiants.

Travail collaboratif préalable : *Cette mise en situation a pour but de vous sensibiliser aux différents types de raisonnements que vous mettez en œuvre quand vous faites des observations sur la langue et aux niveaux d'analyse dont ils relèvent.*

- Observez ce couple de phrases.
 1. *Tout à coup, on a vu une sorte de serpent.*
 2. *Quelqu'un crut soudain apercevoir un serpent à sonnette.*
 - Mettez en relation des segments de la phrase 1 avec des segments de la phrase 2.

>>> Quelles remarques pouvez-vous faire ? De quel niveau d'analyse relèvent-elles ?
 - Comparez ces deux énoncés dans leur globalité.

>>> Quelles remarques pouvez-vous faire ? De quel niveau d'analyse relèvent-elles ?
- 1^{ère} étape : Recherche en groupe.
 2^e étape : Pendant la connexion synchrone, confrontation de vos résultats et mise en évidence des savoirs mis en jeu et des procédures utilisées.
 3^e étape : Une récapitulation qui sera donnée ultérieurement pour prendre en compte vos remarques et questions.

Tableau 3 : Consigne de travail collaboratif

Passer d'un dialogue grammatical en présentiel à l'élaboration d'un scénario pour la distance ne se fait pas sans tâtonnements. Selon les années et les groupes, il a été plus ou moins facile de s'appuyer sur un travail préalable de tous. La nécessité s'est fait sentir de cadrer davantage le travail asynchrone alors que la dynamique de la discussion grammaticale en présentiel reposait sur une consigne ouverte. L'autre moyen de soutenir l'engagement des étudiants a été d'inscrire le travail sur corpus dans une temporalité, la première et la seconde étape permettant un diagnostic et conduisant dans une troisième

étape à un apport de connaissances contextualisé à différentes situations d'enseignement : l'évaluation d'une production écrite, la réflexion sur la norme selon les genres textuels, l'activité grammaticale. C'est ce volet qui figure en annexe (ANNEXE 1a). Il s'agit là de reprendre la notion de malentendu évoquée dans les souvenirs scolaires de façon affective pour commencer à clarifier les différents registres épistémologiques sur lesquels peut jouer l'enseignant de français en veillant à s'ajuster à ceux des élèves. Les apports linguistiques sont contextualisés dans cette perspective (ANNEXE 1b). La feuille de route proposée en évaluation de cette UE invite à prolonger cette réflexion (ANNEXE 2).

2.3. Concevoir un scénario de formation pour réfléchir à l'utilisation possible de grands corpus et à la conception de corpus d'enseignement

2.3.1. L'élaboration du cours

Le cours de didactique de la grammaire pour l'écrit est construit selon les mêmes principes :

Travail individuel préalable : Un cours est proposé à votre lecture avant la connexion. Il s'agira d'en prendre connaissance en annotant les passages qui de votre point de vue, demandent éclaircissement. Vous serez invité, à chaque étape de la réflexion, à faire par vous-même un court exercice ou une petite recherche que vous ferez seul pour la première connexion et que vous mènerez de façon collaborative pour les suivantes. Pour chaque connexion, ayez à portée de main la *Grammaire méthodique du français*, ainsi qu'un dictionnaire.

Tableau 4 : Extrait du plan de travail envoyé aux étudiants en début de semestre

Les deux derniers chapitres de ce cours figurent en annexe. Ils sont étroitement liés : les apports de connaissances et les exercices proposés dans le chapitre 4 *Observer un corpus et le compléter dans la perspective de l'enseignement* (ANNEXE 3) conduisent à des mises en situation développées dans le chapitre 5 *Exploitation d'un corpus dans la perspective de l'enseignement* (ANNEXE 4).

En voici le sommaire :

Chapitre 4 : observer un corpus et le compléter dans la perspective de l'enseignement

1. Les données de la description grammaticale

- a) Lecture d'un extrait de la *Grammaire méthodique du français*
- b) Définition et exemples

2. Dégager des régularités à partir de textes relevant de genres et de registres différents

- a) premier extrait : Charles FOURIER, 1830, *Le Nouveau monde industriel ou l'Agriculture combinée*
- b) deuxième extrait : Extrait du corpus de *l'Est Républicain*, 1999-2003
- c) troisième extrait : Revue *Sciences humaines*, septembre 2013,

d) quatrième extrait : 20 minutes, 19 septembre 2013, interview de Tony Parker

- Relevez les occurrences du morphème « on ».
- À partir de la comparaison des contextes dans lesquels il est employé, confrontez vos observations avec celles que vous avez faites précédemment sur les plans
 - morphologique
 - syntaxique
 - sémantique
 - énonciatif.

3. Mise en situation

Constituez de courts corpus permettant de faire observer à des élèves en plusieurs étapes les caractéristiques du pronom « on »

- en classe de 6^e, en relation avec l'étude des formes de phrase (négative/ positive),
- en classe de 4^e, en relation avec les accords sujet-verbe complexes,
- en classe de 3^e ou de 2^e, en relation avec l'initiation à l'énonciation et à l'écrit argumentatif.

Chapitre 5 : exploitation d'un corpus dans la perspective de l'enseignement

1. Des corpus différents selon l'âge des élèves, les objectifs d'apprentissage visés et les modalités de travail retenues

Exemples de corpus constitués selon des besoins identifiés pour travailler différents niveaux d'analyse de la langue.

2. De la constitution du corpus à la préparation de la séance de langue

Mise en perspective du corpus dans la séance et la progression.

3. Constituer un corpus d'observation pour faire appréhender les caractéristiques du pronom « on »

3.1. Les caractéristiques du pronom « on » : le savoir du professeur

3.2. Un corpus en classe de 6^e

3.3. Un corpus en classe de 4^e

3.4. Un corpus en classe de 2^e

Séance 1

Étape 1 : étude de la situation d'énonciation

Étape 2 : quelle fonction ont, dans l'argumentation, les passages où le locuteur s'efface ?

Séance 2 : identification des propriétés de « on »

Séance 3 : transposition à l'interprétation d'un passage clé du *Discours sur l'inégalité*

Tableau 5 : Sommaire des deux derniers chapitres du cours à distance « Didactique de la grammaire pour l'écrit ».

2.3.1. Le choix de commencer par la lecture d'une grammaire de référence : chapitre 4-1 du cours

Pour introduire la notion de *corpus* qui, dans son acception technique, n'est pas connue des étudiants, il a paru important de les aider à problématiser la relation entre grammaire et données de la description grammaticale en clarifiant les différentes acceptions du mot *grammaire*, notamment la distinction entre grammaire immanente vs grammaire-description, en identifiant les différentes branches de la grammaire auxquelles font appel

les différentes épreuves du concours et en explicitant le rôle des recueils empiriques dans la mise au jour des régularités ainsi que les limites de ces recueils en termes de représentativité. La réponse aux questions posées exige une (re)lecture de l'introduction de la *Grammaire méthodique du français*, lecture critique accompagnée sans laquelle les étudiants se replient sur des grammaires tout public ou des manuels (ANNEXE 3a). Les exemples de corpus proposés dans la section suivante (ANNEXE 3b) attirent l'attention sur le fait que la quantité d'occurrences est une caractéristique nouvelle des corpus électroniques, mais qu'elle ne suffit pas à déterminer le domaine de validité des régularités observées : la diversification des recueils et leur contextualisation selon l'appartenance générique des textes sont une exigence épistémologique qui est mise à l'épreuve dans la seconde partie du chapitre.

2.3.2. Étudier un même fait de langue dans des textes relevant de genres différents : chapitre 4-2 du cours

Quatre extraits sont proposés, relevant de différents genres, pour lesquels le fonctionnement du pronom indéfini *on* est à étudier. Les consignes sont assez proches de celles que les étudiants rencontrent dans l'épreuve de grammaire, repérage et description, à ceci près que les textes soumis à leur examen ne sont pas littéraires. Quatre niveaux d'analyse sont donnés pour obliger les étudiants à faire une lecture stratifiée des définitions dans les grammaires consultées et permettre les confrontations. Il est en effet envisagé que dans le travail collaboratif, ils se répartissent les textes à étudier et confrontent leurs résultats avant de déposer sur le forum une synthèse qui est discutée lors de la connexion synchrone. Le travail vise à faire apparaître un noyau de propriétés communes sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique et des variations sur le plan énonciatif à rapporter au genre des textes et aux types de discours qui s'y déploient. La synthèse des observations est reprise dans le chapitre 5 (3.1 Les caractéristiques du pronom « on » : Le savoir du professeur : ANNEXE 4c). Le plan textuel y est introduit en complément après avoir poussé la discussion sur l'extrait 1 (*on verra...on pourrait*) : est-ce que deux *on* consécutifs désignent nécessairement les mêmes personnes ? Qu'est-ce qui distingue le fonctionnement de *on* de la reprise anaphorique par *il* ?

2.3.3. Aborder un même fait de langue à trois niveaux différents : chapitre 4-3 du cours

La mise en situation proposée en fin de chapitre 4 est travaillée entre les deux connexions synchrones (ANNEXE 3d). Il s'agit de faire réfléchir à la possibilité d'aborder un même fait de langue à trois niveaux scolaires différents, avec des objectifs différents exigeant chacun un corpus spécifique. Pour ce travail collaboratif, chaque groupe choisissant un niveau, les étudiants disposent de la lecture des points 1 et 2 du chapitre 5 (ANNEXE 4a, ANNEXE 4b) mais le point 3 (Le savoir du professeur : ANNEXE 4c) est proposé à l'issue de la séance synchrone pendant laquelle ils ont proposé et discuté leurs corpus.

2.3.4. Des outils pour concevoir un corpus et l'exploiter en classe : chapitre 5-1 et 5-2 du cours

Dans la première section du chapitre 5, il est apparu nécessaire de passer en revue les différents niveaux d'analyse de la langue et de montrer la cohérence entre un corpus et une tâche relevant de chacun de ces niveaux (ANNEXE 4a). La seconde section vise à aider les étudiants à se projeter dans l'élaboration et la conduite d'une séance d'étude de la langue à un moment où ils sont en stage de pratique accompagnée (ANNEXE 4b).

2.3.5. Des mises en œuvre possibles : chapitre 5-3 du cours

La section 3 présente des réponses possibles aux trois mises en situation.

En 6^e (ANNEXE 4d), l'objectif étant de traiter une difficulté liée au passage de l'oral à l'écrit, un corpus de phrases dictées permet de placer les élèves devant le problème de transcription. Il s'agit d'un corpus de phrases forgées mettant en contraste des séquences homophones qui s'opposent sur le plan de la polarité (ex. *on a/on n'a pas*). Un corpus complémentaire d'erreurs d'élèves et d'adultes aide à déterminer les contextes critiques. Un exercice de vérification combine consolidation et apport culturel. Les questions au futur professeur aident à chaque étape à se projeter dans la mise en œuvre possible de la séance.

En 4^e (ANNEXE 4e), le travail sur *on* est le point de départ d'une réflexion sur les accords induits par un pronom singulier sur le plan morphologique mais dont le sémantisme peut comporter l'idée de pluralité. Les différents corpus proposés élargissent le champ des observations en montrant que ce conflit entre morphologie et sémantique se rencontre dans d'autres classes de mots variables : les noms collectifs, certains déterminants de quantité.

La proposition pour la classe de seconde (ANNEXE 4f) a été entièrement rédigée pour répondre aux interrogations des étudiants qui observaient très peu de séances d'étude de la langue au lycée et peinaient à faire la distinction entre vérification des connaissances supposées acquises au collège et réflexion sur le fonctionnement des discours. À la différence des corpus précédents, celui-ci est constitué d'extraits d'un texte à visée argumentative. Dans la première séance, les élèves sont amenés à mobiliser leurs connaissances grammaticales pour distinguer les plans énonciatifs. Ces observations sont le point de départ d'activités visant la conceptualisation des propriétés de *on* dans la séance 2. Le réinvestissement proposé dans la 3^e séance lie étroitement, comme dans la première séance, l'emploi du pronom *on* et la conduite de l'argumentation.

En mettant en vis-à-vis le premier corpus diagnostic (1.3) et l'accompagnement à la conception de corpus d'enseignement (2.3), j'ai tenté de retracer un projet global de formation dans lequel « la dialogalité à savoir l'échange (en présence ou différé) entre personnes (enseignant et/ ou pairs [...] [fonctionne] comme relais du dialogue de soi à soi » (Gerlaud et Elalouf, 2023). La confrontation des futurs enseignants à des corpus y stimule l'activité métalinguistique, autorise la prise de risque intellectuel, exige une appropriation critique des grammaires et contribue ainsi à modéliser l'activité du futur professeur en travaillant conjointement les composantes cognitive et médiative de celle-ci. Mais cette dynamique appelle d'autres articulations : les retours réflexifs proposés aux étudiants sur leur expérience d'élève et leurs premières expériences d'enseignement

associés à une mise en perspective historique des programmes permet de travailler simultanément les composantes personnelles et institutionnelle/sociale. Sachant que les pratiques des enseignants sont rapidement stables et cohérentes et leurs marges de manœuvre limitées (Robert et Rogalski, 2002), la prise en compte interactive de chacune de ces composantes dès le début de la formation est une préoccupation majeure.

3. Corpus linguistiques, corpus didactiques : polysémie trompeuse ou possible convergence ?

Sous le terme de *corpus*, les étudiants ont rencontré en lisant ce cours différentes configurations de données linguistiques. Ils ont également été appelés à manipuler des énoncés sans que leur statut soit mentionné. Ce défaut de clarté cognitive apparaît à la relecture. La première observation proposée aux étudiants est appelée *couple de phrases* à juste titre, puisqu'il s'agit d'énoncés forgés et non d'énoncés attestés. En revanche, parmi les exemples de corpus d'enseignement donnés dans le chapitre 5, il y a des énoncés forgés à côté d'énoncés attestés. Il serait nécessaire d'explicitier dans quels cas il est préférable d'avoir recours aux uns ou aux autres et pourquoi. Par ailleurs, le lien entre les grands corpus présentés au chapitre 4 et ceux proposés pour l'enseignement n'est pas clarifié. Dans le chapitre 4, les quatre extraits proposés pour l'observation de *on* sont issus le premier de *Frantext*, le second du corpus de *l'Est Républicain*, le troisième du corpus de la revue *Sciences humaines* et le dernier d'un corpus de presse écrite. Mais le geste qui consiste à prélever dans des corpus existants des extraits soumis à l'observation en formation n'est pas commenté. Il court ainsi le risque d'être naturalisé comme la lecture d'extraits dans la culture scolaire. Au regard de ces insuffisances, il a semblé nécessaire de revenir aux fondements épistémologiques des linguistiques de corpus pour examiner à quelles conditions l'usage du terme *corpus* pour la formation et l'enseignement de la langue peut être retenu. Nous examinerons quelle place est accordée à l'usage (3.1), comment l'objet d'étude est constitué (3.2), ce qui caractérise l'approche empirique des données langagières (3.3.) et la conception du langage sous-jacente (3.4).

3.1. La centralité de l'usage

Pourquoi lorsqu'on est linguiste choisir de travailler sur des corpus plutôt que par introspection ? s'interroge Marie-Paule Jacques :

La linguistique de corpus prend sens dans la réintroduction de la question de l'usage, elle amène à situer, c'est-à-dire à replacer les phénomènes observés et décrits dans un contexte. Les possibilités du système sont alors saisies à travers leurs réalisations effectives, les textes (Jacques, 2005 : 29).

Si la question d'une réintroduction de l'usage se pose, c'est que celui-ci est occulté par la linguistique introspective centrée sur la compétence du locuteur-auditeur idéal (Chomsky, 1965). Avec l'usage, c'est la dimension sociale de l'activité langagière qui est réintroduite et la relation entre langage et langue qui est repensée, cette dernière étant appréhendée comme une abstraction – « les possibilités du système » – dégagée à partir des

« réalisations effectives ». La question de l'usage est également centrale pour le didacticien qui se trouve placé devant un choix : présenter seulement des corpus normés, décontextualisés pour l'étude de la langue, au risque d'une absence de transfert dans les pratiques en production et en réception, comme c'est unanimement déploré, ou faire aussi travailler les élèves sur leurs propres productions, avec leurs spécificités, leur rapport variable à la norme, ce qui demande de faire appel aux démarches de la linguistique de corpus.

3.2. Constituer l'objet d'étude

Si l'on définit le corpus à la suite de Sinclair (traduit par Habert *et al.*, 1997 : 11) comme un ensemble de données langagières attestées « sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage », cela suppose que le linguiste soit en mesure de justifier les choix qu'il opère. Il mobilise pour cela sa connaissance de la langue mais doit pouvoir aussi la remettre en question en se confrontant aux données. Lorsque l'enseignant constitue un corpus pour l'étude de la langue, il choisit des segments de discours actualisant certaines propriétés relatives à un niveau d'analyse de la langue pour les faire observer. La nécessité d'explicitier les critères qui ont présidé à la constitution du corpus s'impose également, mais une difficulté supplémentaire réside dans le nombre des critères à prendre en compte et dans le caractère dynamique de cette prise en compte : critères linguistiques (quelle(s) propriété(s), à quel niveau d'analyse), didactiques (connaissances préalables, progression, formes de travail pédagogique), culturels (familiarité avec les énoncés traités et capacité à les secondariser), ergonomiques (taille du corpus, temps pour le traiter). On a pu constater par exemple que le travail sur des couples d'énoncés était efficace pour faire comprendre une opposition (par exemple celle entre aspect non accompli et accompli traitée en ANNEXE 4a « Si l'observation porte sur la syntaxe »), mais qu'elle pouvait conduire à une approche simplificatrice des faits de langue, binaire, quand elle n'était pas complétée par d'autres corpus, textuels.

3.3. Une approche empirique

La linguistique de corpus adopte une démarche empirique qui s'oppose à la démarche expérimentale de la linguistique introspective. Cette distinction mérite d'être précisée pour comprendre ce que la démarche inductive préconisée par la grammaire rénovée doit à l'une et à l'autre. Une démarche empirique n'est pas a-théorique, elle diffère la théorisation en la subordonnant à l'examen des données, sans ignorer que le chercheur les aborde avec ses préconceptions, ses connaissances, même s'il s'efforce de les contrôler. En cela, elle se distingue d'une approche expérimentale qui a pour but de valider ou de falsifier une théorie :

Tester l'acceptabilité d'une séquence, c'est procéder à une expérience. La construction d'exemples et de contre-exemples constitue l'activité expérimentale du linguiste qui vérifie la théorie de certains phénomènes (Gaston Gross, 1975 : 20).

Qu'en est-il pour des élèves qui abordent la description grammaticale ? Eux non plus ne

sont jamais vierges de préconceptions et de connaissances partielles, mais n'ont généralement pas les moyens de les contrôler, ce qui suppose le relais de l'enseignant. À quelles conditions peuvent-ils découvrir certaines régularités de fonctionnement ?

Eric Genevay (1996 : 57-58) qui revendique, dans la rénovation de l'enseignement en Suisse romande, « la démarche inductive la plus authentique possible » l'exemplifie avec les expansions du nom. Le maître amène les élèves à produire une liste dans laquelle il retient « un échantillonnage représentant les diverses constructions possibles : *un jean délavé, une casquette à carreaux, une chemise qui ne se repasse pas...* ». Les élèves ont produit un corpus. Peut-être a-t-il déjà subi des modifications au moment de sa transcription collective, sans que celles-ci aient été explicitées. Puis la constitution de l'échantillon conduit à écarter certaines formes : le maître peut choisir de laisser de côté les adjectifs antéposés pour les aborder dans un second temps comme le préconise Genevay. Il reste alors dans la logique de la linguistique de corpus en envisageant la construction progressive des propriétés des constituants de l'expansion du nom. Il peut aussi choisir d'écarter des formes qui résistent à son analyse comme *une casquette Nike, un truc super, une soupe beurk*. Il n'est plus alors dans la logique d'un examen de corpus qui suppose de rendre compte de *toutes* les données, à moins qu'il envisage de réserver l'examen de ces formes à un autre moment où il abordera leurs conditions de production et des familles de paraphrases reliées à différentes situations d'énonciation et différents rapports à la norme.

À partir de l'échantillon sélectionné, l'observation « consiste alors à examiner les résultats provoqués sur les unités proposées, par une série de manipulations dont les plus fréquentes sont des essais de suppression, de déplacement ou de remplacement. Par exemple, dans les groupes du nom retenus ci-dessus, on remarque qu'il est possible de supprimer ce qui suit le nom » (op. cit.). Recourir aux méthodes de la linguistique distributionnelle reste dans la logique d'une approche de corpus dans la mesure où les groupes réduits sont attestables : rechercher des exemples dans des corpus peut consister en une vérification. En revanche, d'autres manipulations qui relèvent davantage d'une approche expérimentale sont plus discutables. Les élèves sont ainsi invités à supprimer le déterminant pour conclure que le déterminant et le nom sont les constituants obligatoires du groupe nominal alors même que le nom *carreaux* est employé sans déterminant dans *une casquette à carreaux*. L'observation est ici surdéterminée par la théorisation visée, trop puissante, mais porteuse de la force de la tradition.

Inviter les élèves à recourir aux opérations qui sont constitutives de la production langagière, dont attestent les corpus de génétique textuelle – ajouter, supprimer, remplacer, déplacer – leur permet d'observer la langue avec les outils dont ils disposent ; leur demander de produire des énoncés agrammaticaux pour valider ou invalider un raisonnement exige une grande circonspection. Il reste autour des manipulations de nombreux malentendus à travailler.

3.4. Une conception du langage, de son acquisition et de son enseignement

Si l'on considère l'action langagière comme une activité sociale, un instrument de schématisation de l'expérience nécessaire au développement du psychisme par la production et la réception de textes écrits et oraux, il y a lieu de penser qu'« une démarche didactique *idéale* consisterait à faire débiter l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production de textes, et à articuler ensuite à cette démarche initiale des activités d'inférence puis de codification des régularités observables dans le corpus de textes ainsi mobilisé » (Bronckart, 1996, 2022 : 67).

Mais l'idée que la langue serait première et les textes une mise en fonctionnement seconde reste profondément ancrée dans les représentations des acteurs (enseignants, mais aussi parents et élèves) ; elle continue de structurer les pratiques scolaires. Le compromis proposé par Bronckart est de mener des activités de codification et d'inférences sur la base de « corpus de phrases ou d'énoncés *triés* aboutissant à une maîtrise des principales notions et règles du système de la langue » et parallèlement des activités de sensibilisation au fonctionnement des textes « sur la base d'un corpus de textes empiriques eux aussi *triés* ». On note la récurrence du verbe *trier*, souligné par l'italique. Mais les critères de tri restent à préciser. Il est seulement indiqué qu'ils doivent être compatibles avec une visée considérée comme un pari :

les concepts construits dans le cadre de l'enseignement grammatical pourront, à terme, constituer des instruments généralisables aux activités de production et d'interprétation des textes (Bronckart, 2022 : 68).

Quels critères de tri permettront d'avancer sur cette voie ? Des tris pour planifier une progression par enrichissement progressif des notions et mise en relation dans des réseaux conceptuels ? Des tris pour réserver des temps d'examen aux imprévus, aux cas limites ? Quelle place les productions orales et écrites des élèves tiendront-elles dans ces corpus ? Comment seront sollicités les outils de grammatisation (dictionnaires, grammaires) qui reposent explicitement sur des corpus plus larges, la navigation sur internet qui donne accès à des corpus non triés ? Comment seront sollicitées les linguistiques de corpus dont la démarche n'oppose pas structuration phrastique et textuelle ? Ce sont autant de questions posées aujourd'hui à la recherche en didactique de la langue et à la linguistique de corpus.

Conclusion

Cet article tente de montrer que le recueil de grands corpus scolaires et universitaires constitue une ressource à partir de laquelle il est possible d'ajuster différents corpus pour la formation. Les circonstances des multiples réformes de la formation n'ont pas laissé le loisir de recueillir des traces autres que mémorielles de l'évaluation diagnostic. Mais peut-être l'article suscitera-t-il de nouveaux recueils. Le retour réflexif sur ces scénarios a mis au jour un défaut d'explicitation et fait percevoir en creux un besoin accru de justification, tant pour les corpus de formation que pour les corpus d'enseignement qu'ils sont censés

aider à produire. Ces justifications sont d'autant plus complexes qu'elles nécessitent de prendre en compte de façon dynamique les différentes composantes cognitive, médiative, personnelle, institutionnelle et sociale de l'activité enseignante.

Sur le plan institutionnel, un verrou majeur subsiste, qui a des conséquences sur le couplage des composantes cognitive et médiative dans la conduite de la classe. Il est dénoncé depuis plusieurs décennies par Bernard Combettes :

tout se passe comme si la finalité de l'enseignement – quelle que soit d'ailleurs la méthode pédagogique adoptée – était l'acquisition de catégories du système de la langue et comme si la connaissance de ces catégories entraînait une plus grande maîtrise dans les activités langagières. Cette insistance sur les éléments a le grand inconvénient de laisser au second plan les constructions syntaxiques, qui deviennent des sortes d'« applications », de réalisation des natures et fonctions, alors que le mouvement inverse apparaît comme plus pertinent, ou pour le moins « naturel » : les constructions devraient être considérées comme la donnée première, les unités n'étant que des outils pour l'observation raisonnée des structures (Combettes, 2009).

Un constat similaire « d'inconsistance scientifique et d'inefficacité opératoire » conduit Dan Van Raemdonck et ses collègues (2012: 18) à poser d'abord le « mécanisme prototypique d'apport d'information à un support ». L'intérêt porté par la linguistique de corpus aux constructions se traduit aujourd'hui dans l'analyse linguistique des productions d'élèves (Masseron, 2005, 2011, Cappeau et Roubaud, 2018 ; Elalouf et Roubaud, 2016 ; Roubaud et Elalouf, 2020 ; Koulibali, 2023). Gageons que ces travaux contribueront à baliser des cheminements du langage à la langue en partant de la pratique langagière effective des élèves.

Bibliographie

- Beaumanoir-Secq, M. Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2010) : « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères* 41, Paris, 47-70.
- Bronckart, J.-P. (1996, 2022, 2^e édition). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Dabène, M. et Reuter, Y. (dir.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement universitaire. Lidil 17*. Grenoble : ELLUG.
- Defays, J.-M., Maréchal, M. et Mélon, S. (2000). *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Elalouf, M.-L., Benoit, J.-P., et Tomassone R. (1996) : *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.
- Elalouf, M.-L. et Tomassone, R. (2001) : « Observer et interpréter : le mot, la phrase et le

texte dans les stratégies des élèves et des futurs professeurs », in Garcia-debanc, C, Confais, J.-P. et Grandaty, M. (coord.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase* (395-408). Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées.

Elalouf, M.-L., (2007) : Habilitation à diriger des recherches « Apprentissage de l'écrit et réflexion métalinguistique, étude qualitative de corpus scolaires et universitaires », sous la direction de Bernard Combettes, Nancy 2.

Elalouf, M.-L., (2009) : « De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire : diversité des parcours de PLC2 Lettres et points de résistance », in Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.C., *Les parcours de formation des enseignants débutants* (189-203). Presses de l'Université Blaise Pascal.

Elalouf, M.-L et Roubaud, M.- N. (2016) : « Un couple de verbes antinomiques à l'épreuve de la syntaxe et de l'usage. Le cas des verbes : *se souvenir* et *oublier* », *Scolagram 2, La syntaxe du verbe, usage et enseignement*. En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr>

Elalouf, M.-L., (2023). La formation des enseignants de français, La place de la langue dans son évolution (1990-2022). *Le Français aujourd'hui*, 221, 63-77.

Genevay, E. (1996). S'il vous plaît...Invente-moi une grammaire. Dans S. G. Chartrand (dir.) (2^e édition) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 53-84. Montréal, Éditions Logiques.

Gerlaud, B. et Elalouf, M.-L (2023). Annoter au lycée, un geste professionnel partageable ? *Recherches* 79, pp. 65-88.

Gross M. (1975). *Méthodes en syntaxe : régime des constructions complétives*. Paris : Hermann.

Habert B., Nazarenko A. et Salem A. (1997). *Les linguistiques de corpus*. Paris : Armand Colin.

Jacques M.-P. (2005). Pourquoi une linguistique de corpus ? In G. Williams (Éd.), *La linguistique de corpus*, (21-30). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Koulibali, Y. (2023). *Les constructions des verbes hyperfréquents dans des corpus d'écrits scolaires : contribution d'une étude textométrique à la connaissance des usages des verbes de parole et d'états mentaux par des collégiens (6^e et 5^e) en éducation prioritaire*. Thèse de doctorat de sciences du langage de CY Cergy Paris Université sous la direction de Marie-Laure Elalouf.

Laborde-Milaa, I. Boch, F. et Reuter, Y. (dir.) (2004). *Pratiques* 121-122. Metz.

Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales, du discours à la langue. *Pratiques*, 125-126, 205-249.

Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques*, 149-150, 129-162. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1725>

Reuter, Y (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007).

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles, De Boeck.

- Robert, A. et Roglaski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, Vol 4, 505-528.
- Roubaud, M.-N. et Elalouf, M.-L (2020). S'approprier les constructions des verbes *se souvenir* et *oublier* : de la prise en compte de la parole des élèves allophones (11-15 ans), *Études de linguistique appliquée*, pp. 163-179.
- Trévisse, A, (2001). Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais. In Actes du Colloque International *Métalangue et terminologie linguistique* (739-750). Université Stendhal - Grenoble III, *Orbis/ Supplementa*, Tome 17, Peeters : Louvain.
- Van Raemdonck, D., Detaille, M. et Meinertzhagen, L. (2012). *Le sens grammatical*. Bruxelles : Peter Lang.

ANNEXES

ANNEXE 1

EC Histoire et épistémologie de la discipline français : synthèse après la connexion synchrone sur le 1^{er} chapitre

ANNEXE 1a

L'hétérogénéité de la discipline français, source de possibles malentendus

Dans le cadre d'un cours de français, ce couple de phrases qui peut être observé de différents points de vue.

3. *Tout à coup, on a vu une sorte de serpent.*
4. *Quelqu'un crut soudain apercevoir un serpent à sonnette.*

Il ne va pas de soi pour un élève de comprendre quel rapport au langage est attendu, surtout quand celui prescrit par l'école est éloigné de ses pratiques extrascolaires, voire en conflit avec elles (Frédéric François (dir.), 1990, *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé ; Jean-Yves Rocheix et Jacques Crinon, 2011, *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes).

Voici trois situations pédagogiques. Quels décalages peuvent survenir entre les attentes de l'enseignant et ce qu'en comprennent les élèves, produisant des malentendus ?

1. Imaginons que dans la marge d'une copie, le professeur ait écrit « incorrect » à propos de la première phrase, sans explication.

L'élève est dans une posture communicative : il veut dire quelque chose et utilise les ressources de la langue dont il dispose, l'enseignant en adoptant une posture normative se situe dans un autre registre. Est-ce le « on » qu'il disqualifie ? Pourtant son usage n'est pas limité à l'oral. Est-ce l'approximation « une sorte de » ? Pourtant, c'est du français...

2. Imaginons que ce couple de phrases soit associé à une consigne visant à rechercher l'adéquation de chaque énoncé à une famille de situations de communication.

L'enseignant et l'élève sont au départ dans la même posture communicative. Cela permet ensuite à l'enseignant de caractériser la norme par rapport à d'autres usages, selon les genres de discours.

3. Imaginons que l'enseignant veuille faire prendre conscience que les choix énonciatifs reposent sur la prise en compte de caractéristiques lexicales, syntaxiques.

L'enseignant va chercher à faire adopter à ses élèves une posture métalinguistique avec une consigne ouverte, susceptible de donner accès aux représentations des élèves. Il pourra proposer les consignes suivantes.

En effectuant des commutations, mettez en relation des segments de la phrase 1 avec des segments de la phrase 2.

Quelles remarques pouvez-vous faire sur l'appartenance de ces segments à une classe grammaticale ?

Pour lui-même, afin de ne pas être surpris par une remarque imprévue, le professeur devra faire l'inventaire des remarques possibles en s'appuyant sur une grammaire de référence comme la *Grammaire méthodique du français*. Cela lui permettra de répondre à des questions aussi diverses que « Pourquoi *tout à coup* s'écrit en trois mots et *soudain* en un seul ? »

ANNEXE 1b

Éléments pour la mise en commun

• *tout à coup/ soudain* :

- locution adverbiale/ adverbe ;
- place variable : en tête de phrase, après l'auxiliaire ou le verbe complet

• *on/ quelqu'un* :

- pronoms à référent indéterminé, l'un simple, l'autre composé
- mais

- *on* ne peut être que sujet, à la différence de *quelqu'un* qui peut prendre toutes les fonctions nominales
- *on* ne peut recevoir de complément alors qu'on peut dire *quelqu'un de bien, de gentil...*
- *on* peut être utilisé pour désigner un ensemble de personnes incluant le locuteur ou le destinataire alors que c'est impossible pour *quelqu'un* qui ne peut pas désigner le locuteur ni le destinataire.
-
- *a vu/ crut apercevoir*
 - verbe *voir* à un temps composé/ verbe *apercevoir* modalisé par *crut*
 - l'auxiliaire de temps ou de mode porte les marques de personne et de temps
 - l'auxiliaire de temps se construit avec la forme adjectivale du participe passé, celui de mode avec l'infinitif.
- *une sorte de / un*
 - dans les deux cas, le référent est indéterminé
 - avec *une sorte de* la désignation est approximative : l'appartenance à la classe des serpents n'est pas certaine.
 - *sorte* n'est pas la tête du groupe nominal : c'est le nom *serpent* que sélectionne le verbe (*un serpent rampe/ une sorte de serpent rampe*)
 - *une sorte de* est partiellement figé : *sorte* ne commute qu'avec *espèce, genre*.
- *serpent/ serpent à sonnette*
 - nom/ nom composé désignant une sous-espèce de serpents
 - relation hyperonyme/ hyponyme avec maintien du terme générique dans l'hyponyme, ce qui n'est pas obligatoire (voir d'autres hyponymes comme *une vipère, un cobra*).

Conclusion

Les deux phrases sont-elles construites de la même façon ?

Oui, mais pour faire apparaître cette construction, il faut montrer que peuvent appartenir à la même classe grammaticale un mot et une suite de mots plus ou moins figée.

Ont-elles le même sens ?

Pas exactement : en 1, la modalisation porte sur l'appartenance à la classe des serpents, tandis qu'en 2, elle porte sur la perception visuelle, l'appartenance à la classe des serpents à sonnette n'étant pas mise en doute.

Avec cette dernière question, on permet aux élèves de passer de la posture métalinguistique à la posture herméneutique qui sera attendue d'eux dans l'interprétation des textes, littéraires ou non, mais aussi dans la réécriture de leurs propres textes.

ANNEXE 2

EC Histoire et épistémologie de la discipline français : évaluation

Évaluation : Feuille de route

- Remise le 3 janvier d'une feuille de route : pour chaque chapitre, indiquez ce que vous en reprenez pour votre pratique professionnelle, les questions que vous vous êtes posées, les points que vous avez cherché à approfondir, les liens que vous avez fait avec d'autres enseignements. (1 à 2 pages pour le chapitre 1, 1 à 2 pages pour les chapitres 2 et 3 avec des exemples pris à votre expérience professionnelle : celle du stage d'observation, ou d'autres expériences).
- Forme très libre
- But : instaurer un dialogue sur la façon dont vous vous projetez dans votre futur métier.
- Objectif : faire des liens entre cours académiques, cours à visée professionnalisante, stage et expérience personnelle.
- Critères d'évaluation : capacité à interroger son projet professionnel, à passer de la posture d'étudiant à celle de futur enseignant qui exerce sa liberté pédagogique dans un cadre institutionnel.

EC Didactique de la grammaire pour l'écrit : deux derniers chapitres

ANNEXE 3

Chapitre 4 : observer un corpus et le compléter dans la perspective de l'enseignement

ANNEXE 3a

1. Les données de la description grammaticale

a. Lecture d'un extrait de la *Grammaire méthodique du français*

Dans l'introduction de la *Grammaire méthodique du français*, lisez les chapitres consacrés à « La grammaire dans tous ses états » et « l'analyse grammaticale ».

- À partir de la lecture de 2.1., dégagez les différentes acceptions du mot *grammaire*.
- À quelle(s) acception(s) du mot *grammaire* vous référez-vous lorsque vous observez et décrivez un fait de langue dans un texte, par exemple, l'emploi de l'adjectif ?
- À quelle(s) acception(s) du mot *grammaire* vous référez-vous si vous devez faire comprendre à des élèves de 6^e le fonctionnement de l'adjectif en français ?
- À partir de la lecture du paragraphe 2. 2., indiquez à quelle(s) sorte(s) de grammaires vous devez faire appel dans chacun des volets de l'épreuve : étude d'un texte d'ancien français, de français moderne, document de mise en situation professionnelle.
- À partir de la lecture du paragraphe 3, expliquez en quoi la constitution de corpus permet de dégager des régularités de la langue.

- À partir de la lecture du paragraphe 3, expliquez les limites de la constitution des corpus.

ANNEXE 3b

b. Définition et exemples

Un **corpus** est un ensemble d'énoncés d'une langue donnée qui ont été recueillis pour constituer une base d'observation permettant d'entreprendre la description et l'analyse d'une langue. Ces énoncés peuvent être écrits ou oraux, enregistrés et transcrits. Aujourd'hui, beaucoup de corpus sont annotés, grâce à des traitements informatiques, ce qui permet de faire des recherches de différents types (fréquence des unités, entourage syntaxique, cooccurrences, etc.).

Un des premiers corpus

Entre 1950 et 1960, un travail pionnier a été mené dans le cadre de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, sous la direction de Georges Gougenheim et de Paul Rivenc. Une vaste enquête portant sur un corpus oral enregistré a permis l'élaboration d'une liste de mots et d'indications grammaticales, en vue de l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union française sous le nom de *Français Fondamental*. Cette étude ouvrait des voies fécondes tant à l'étude de l'oralité qu'à la définition de contenus linguistiques pour l'enseignement, mais elle a aussi rencontré de fortes résistances, tant dans le champ de la linguistique que dans celui de l'enseignement : travailler de manière systématique sur l'oral bousculait bien des représentations.

Des exemples de corpus en ligne :

Les corpus disponibles sur le site du Centre National de ressources textuelles :

- Frantext : corpus échantillonné du IX^e au XXI^e siècle permettant des recherches simples et complexes sur des formes et d'afficher les résultats dans un contexte de 700 signes <https://www.frantext.fr>
- le corpus de l'*Est républicain* et de la revue *Sciences humaines*.

Il est possible d'accéder à des corpus écrits, oraux et multimodaux en accès libre sur le site ORTOLANG <https://www.ortolang.fr/market/corpora>.

Le *Corpus français* est une base de données composée de près de 37 millions de phrases, soit environ 700 millions de mots. Il a été extrait et constitué par le groupe de recherche TAL de l'Université de Leipzig / Allemagne, et aménagé avec le concours de Daniel Elmiger et Alain Kamber (Suisse).

Le corpus, dédié à l'étude du français contemporain écrit, est composé de trois parties : Informations tirées de journaux francophones (plus de 19 millions de phrases)

Pages web (plus de 11 millions de phrases)

Wikipédia (près de 6 millions de phrases)

Il peut être consulté par les germanophones à l'adresse suivante : http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/

ANNEXE 3c

2. Dégager des régularités à partir de textes relevant de genres et de registres

différents

a) premier extrait

Charles FOURIER, 1830, *Le Nouveau monde industriel ou l'Agriculture combinée*, LIVRET D'ANNONCE Préambule.

- ce traité enseigne un art dont on désespérait, celui de réunir en gestion combinée des masses de trois à quatre cents familles agricoles et manufacturières, inégales en fortune ; et de quadrupler par cette réunion le produit de l'industrie générale qui, estimé en France à six milliards de revenu, s'élèverait à vingt-quatre milliards en régime d'exploitation combinée. Cela est amplement démontré dans l'ouvrage auquel ce livret sert d'annonce. (on verra au dernier article pourquoi l'annonce ne peut pas être faite dans les formes ordinaires.) Il faut y dévoiler une intrigue de détracteurs qu'on ne pourrait pas démasquer par voie des journaux.

- Relevez les occurrences du morphème « on ».
- À partir de la comparaison des contextes dans lesquels il est employé, dégagez des régularités sur le plan :
 - morphologique
 - syntaxique
 - sémantique
 - énonciatif

b) deuxième extrait

Extrait du corpus de l'Est Républicain, 1999-2003

Jusqu'à présent cependant, « il n'y a pas d'accord entre les Alliés » pour envisager une « invasion » terrestre du Kosovo qui impliquerait jusqu'à 200.000 hommes et serait très risquée, indique un diplomate.

Au siège de l'OTAN, selon des diplomates, l'essentiel du travail relatif à une option terrestre continue d'être axé sur l'idée d'un déploiement de troupes « dans un environnement permissif », c'est-à-dire avec au moins l'aval implicite de Belgrade.

« Nous parlons d'une force de sécurité, pas d'une force d'invasion. Il ne s'agit pas d'envoyer des soldats se battre au Kosovo », a confirmé le porte-parole de l'OTAN Jamie Shea, en excluant catégoriquement l'idée d'une « invasion terrestre ».

L'Allemagne a d'ailleurs réaffirmé hier qu'elle était contre, tandis que la France rappelait qu'une intervention terrestre en situation de guerre n'avait pas été « la ligne retenue » par les Alliés lors d'un sommet à Washington fin avril.

Tout en poursuivant les bombardements, la priorité actuelle reste la recherche d'une sortie de guerre par des moyens diplomatiques, estime-t-on aux États-Unis et en France.

Pour les pays de l'OTAN, il reste à savoir quand la neutralisation des forces yougoslaves sera suffisamment avancée pour passer à une option au sol.

- Relevez les occurrences du morphème « on ».

• À partir de la comparaison des contextes dans lesquels il est employé, confrontez vos observations avec celles que vous avez faites précédemment sur les plans

- morphologique
- syntaxique
- sémantique
- énonciatif.

c) troisième extrait

École et numérique, de quoi parle-t-on ? (André Tricot, Revue *Sciences humaines*, septembre 2013, http://www.scienceshumaines.com/ecole-numerique-de-quoi-parle-t-on_fr_31353.html)

À l'école, l'usage du numérique ne se pose pas qu'en termes d'adaptation. Les outils sont multiples – communication avec les familles, programmes d'apprentissage, correcteurs... – et plus ou moins performants selon les objectifs visés. Il convient donc d'en distinguer les différents enjeux.

Si vous êtes parent, une chose a pu vous surprendre : dans la salle de classe de votre enfant, il y a (probablement) moins d'ordinateurs que dans votre maison ! Votre fille ou votre fils passe certainement beaucoup plus de temps sur son ordinateur à la maison qu'à l'école, au collège ou au lycée. Comment cela est-il possible ? Est-ce grave ?

Pour répondre à ces deux questions, commençons par remplacer le mot « ordinateur » par le mot « télévision ». Dans la salle de classe de votre enfant, il y a (probablement) moins de télévisions que dans votre maison ! Votre fille ou votre fils passe certainement beaucoup plus de temps à regarder la télévision à la maison qu'à l'école, au collège ou au lycée. Tout d'un coup, c'est moins grave, n'est-ce pas ?

Remontons encore un peu dans le temps. En 1913, Thomas Edison s'entretenait avec un journaliste du *New York Dramatic Mirror*. À la question « *Quel est votre avis sur la valeur pédagogique du cinéma ?* », le génial inventeur répondit : « *Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles. Les élèves recevront un enseignement visuel. Il est possible d'enseigner tous les domaines de la connaissance humaine par le cinéma. Notre système scolaire va complètement changer d'ici dix ans. Nous travaillons depuis un certain temps sur les films scolaires. Nous avons étudié et reproduit la vie de la mouche, du moustique, du vers à soie, de la mite brune, des papillons et d'autres insectes, ainsi que la cristallisation chimique. Nos travaux montrent de façon concluante la valeur des films dans l'enseignement de la chimie, de la physique et d'autres domaines, ce qui rend les connaissances scientifiques, difficiles à comprendre dans les livres, claires et simples pour les enfants.* » Comme quoi on peut être génial et dire de grosses bêtises.

Bien entendu, on a pu lire les mêmes discours sur la radio dans les années 1930 et sur la télévision dans les années 1950. Ce qui peut nous conduire à poser différemment la question. De « l'école est-elle irrémédiablement ringarde ? » la question devient « les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont-elles systématiquement inefficaces au plan éducatif ? » Et si oui, « pourquoi ? » Dans cet article

je vais tenter de dresser un bref panorama de la place du numérique à l'école, pour montrer que les réponses à ces questions sont très nuancées.

- Relevez les occurrences du morphème « on ».
- À partir de la comparaison des contextes dans lesquels il est employé, confrontez vos observations avec celles que vous avez faites précédemment sur les plans
 - morphologique
 - syntaxique
 - sémantique
 - énonciatif.

d) quatrième extrait

BASKET - Le meneur des Bleus a été le grand artisan de la qualification des Bleus pour le dernier carré de l'Euro... (20 minutes, 19 septembre 2013, interview de Tony Parker)

Quelle a été, selon vous, la clé de cette victoire ?

On savait que les Slovénes allaient être un peu crispés au début. Donc défensivement, on était bien en place. On n'a pas perdu de ballons. On ne leur a pas donné de paniers faciles pour qu'ils gagnent de la confiance. Et Nicolas Batum aussi a fait un gros boulot sur (Goran) Dragic. Mais c'est tout le monde qui l'a aidé. Notre défense était bien en place. On a aussi bien contrôlé le rebond. J'avais trouvé que je n'étais pas assez agressif contre la Serbie, que j'étais un peu trop patient. Et donc ce soir, je me suis dit qu'il fallait que je joue comme à San Antonio. S'il y a un shoot, il y a un shoot. S'il y a une passe, il y a une passe. Mais il ne fallait pas que je me prenne la tête et que je joue mon jeu. L'expérience de cette équipe nous a beaucoup aidés, à ne pas paniquer, à avoir confiance en nous. Le fait d'aller en finale en 2011, d'accrocher les Espagnols l'année dernière (aux JO), tout ça nous a servi.

Vous n'avez pas douté tout au long de la semaine malgré les critiques ?

On était en confiance. Et comme je l'ai dit toute la semaine, l'important ce n'est pas de gagner les mauvais matches. Nous, on l'a déjà fait en 2009 : gagner tous nos matches et perdre en quart. Ça ne sert à rien. Moi je l'ai toujours en travers de la gorge 2009 : faire huit victoires et une défaite et ne pas avoir de médaille alors que tu joues pendant deux mois et demi. Donc c'est pour ça que pendant que tout le monde paniquait, enfin vous les journalistes, parce que nous on ne paniquait pas, on savait que c'était le quart qui comptait. Ce sont les grandes équipes qui gagnent les bons matches. C'est la culture de la victoire. C'est clair que ça peut donner de la confiance. Mais moi, j'ai vraiment l'impression qu'on n'a jamais perdu confiance, qu'on était serein.

- Relevez les occurrences du morphème « on ».
- À partir de la comparaison des contextes dans lesquels il est employé, confrontez vos observations avec celles que vous avez faites précédemment sur les plans
 - morphologique
 - syntaxique
 - sémantique
 - énonciatif.

ANNEXE 3d

Mise en situation

Constituez de courts corpus permettant de faire observer à des élèves en plusieurs étapes les caractéristiques du pronom « on ».

- en classe de 6^e, en relation avec l'étude des formes de phrase (négative/ positive).
Quelques indications pour commencer à réfléchir :
 - dans la base du *Corpus français*, l'un des environnements très fréquent de « on » est « ne » ;
 - voici des phrases rencontrées, l'une dans une copie d'élève, l'autre dans un message électronique d'adulte : *on a pas eu de dessert, sauf l'intitulé de la formation rien a changé.*
- en classe de 4^e, en relation avec les accords sujet-verbe complexes
Un rappel pour commencer à réfléchir :
L'accord sujet-verbe est complexe quand il y a discordance entre la marque formelle de nombre portée par le verbe et le sens du nom.
- en classe de 3^e ou de 2^e, en relation avec l'initiation à l'énonciation et à l'écrit argumentatif.
Un rappel pour commencer à réfléchir : vous devrez justifier la délimitation du corpus en fonction de l'objectif poursuivi.

ANNEXE 4

Chapitre 5 : exploitation d'un corpus dans la perspective de l'enseignement

ANNEXE 4a

1. Des corpus différents selon l'âge des élèves, les objectifs d'apprentissage visés et les modalités de travail retenues

Constituer un corpus pour l'étude de la langue, c'est choisir des segments de discours actualisant certaines propriétés relatives à un niveau d'analyse de la langue pour amener les élèves à adopter une posture métalinguistique, c'est-à-dire à ne plus considérer ces segments de discours uniquement pour ce qu'ils désignent (emploi

référentiel ou en usage) mais en tant que combinaison de signes alliant une forme et un sens (emploi autonymique ou en mention). Ce changement de posture ne va pas de soi et il est plus ou moins aisé selon que la culture de l'élève est plus ou moins proche de celle de l'école. Il convient donc de l'accompagner en ajustant la forme et la taille des corpus aux objectifs visés.

- Si l'observation porte sur la **phonologie**, le corpus peut être constitué de transcriptions phonétiques ou de phrases graphiques à oraliser.

Ex. Comparez les réalisations orales et écrites de [sɛt] dans les expressions suivantes : *Cet été, cette année, cet hiver, cet automne, cette heure, cette minute.*

- Si l'observation porte sur la **morphologie lexicale**, le corpus peut être constitué d'unités lexicales hors contexte ou employées dans des énoncés (phrases ou extraits de texte).

Ex. Triez les unités lexicales suivantes selon que [mɔl] est

- une abréviation de *molécule-gramme*
- un morphème non autonome qui signifie « meule »
- un morphème autonome, allomorphe de l'adjectif « mou »
- aucune de ces trois possibilités

molaire, molette, démolir, mollet, molleton, ramollir, molécule, môle, mollusque, mole, mollesse

Justifiez votre classement en recherchant dans le *Robert-Brio*.

Trouvez sur internet pour chaque mot trois phrases où le mot est employé.

- Si l'observation porte sur la **morphologie grammaticale**, le corpus peut être constitué a) de tableaux de formes dont il s'agira de comprendre l'organisation ou b) d'énoncés (phrases ou extraits de texte) où seront appréhendées les relations syntagmatiques entraînant les variations morphologiques.

a)

	présent	impératif	subjonctif
Je (j')	dois		doive
Tu	dois		doives
Il, elle	doit		doive
Ils, elles	doivent		doivent
Nous	devons		devions
Vous	devez		deviez

Extrait de *Cherche et trouve, Langue et Parole*, Lausanne, 1990

- À votre avis, pourquoi les personnes sont-elles présentées dans cet ordre ?
- Quelles régularités apparaissent concernant les bases verbales et les marques de personne ?
- Pourquoi la colonne de l'impératif est-elle vide avec le verbe *devoir* ?

b)

Les enfants rentrent au village

----->

et voient les villageois qui sont réunis en silence, autour d'une maison qui brûle.

----->

----->

D'après Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, p. 275.

- Si l'observation porte sur la **syntaxe**, le corpus peut être constitué d'énoncés (phrases ou extraits de texte).
Par exemple, pour faire comprendre l'opposition entre l'aspect non accompli et accompli, on peut proposer l'observation suivante.

Comparez les couples d'énoncés suivants :

Tiens, le facteur passe.

Le facteur est déjà passé.

Les réservations ouvrent demain.

Les réservations ont ouvert hier.

Avec des élèves plus âgés qui ont intégré les valeurs du présent et du passé composé, on peut poursuivre la réflexion en faisant observer la construction de verbes symétriques (voir *Grammaire Méthodique*, index) :

La municipalité a fermé la piscine pour travaux.

La piscine a fermé pour travaux.

La piscine ferme à 18h.

La piscine est fermée pour travaux.

- Si l'observation porte sur l'**énonciation**, le corpus doit permettre de mettre en relation des énoncés et une situation d'énonciation.

Ex. Dessine une vignette de bande dessinée où un personnage dit à son interlocuteur : « Tu ne peux pas voir le chat, il est derrière le tas de pierre ». (Pour comprendre le problème lié à l'énonciation, voir Roberte Tomassone (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, p. 33)

Par groupe de quatre, comparez vos dessins. Qu'en déduisez-vous sur l'utilisation de la

préposition *derrière* ?

• Si l'observation porte sur un **phénomène dont le fonctionnement dépasse le cadre de la phrase**, seuls des extraits de textes seront pertinents.

Ex. Relevez les phrases à la voix passive dans le règlement intérieur du lycée. À votre avis, pourquoi l'agent n'est-il pas exprimé ?

La phrase suivante est-elle ambiguë ? *Le carnet doit être rapporté signé.*

Qui doit rapporter le carnet ? qui doit le signer ? Pourquoi néanmoins cette phrase n'est pas perçue comme ambiguë ?

Relevez les phrases à la voix passive dans ce texte d'élève. À votre avis, pourquoi l'agent n'est-il pas exprimé ? Le texte est-il intelligible ? Y-a-t-il quelque chose à modifier à votre avis ?

Cette vision de l'esclaves est perpétuée par la bande dessinée *Martine part en Voyage* dans lequel la "dame de compagnie" de Martine est représenté comme une poupée parlante et est ridiculisé par son nom "Cacao", dans cette illustration l'esclave est aussi représenté comme un sous-Homme. Ces deux bande dessinés étaient destiné au enfants et donc représentait ces esclaves comme des sous-Homme et représentaient alors une sorte de "propagande pour mineur"

(<https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>, Dossier Gerlaud, 2-2013-GER-D1-E1)

• Lorsque le corpus est un texte ou un ensemble de textes, on s'assurera que les élèves ont lu et compris le texte pour lui-même avant de l'étudier dans son fonctionnement linguistique. Voir l'exercice proposé en 2^{nde} au chapitre 5).

L'ouvrage *Outils de la langue*, 6^e (Delagrave, 2005) (manuel et livre du maître dans le même volume) propose des activités de lecture différenciées permettant à de petits lecteurs d'entrer dans le texte d'observation pendant que d'autres élèves le lisent en autonomie.

ANNEXE 4b

2. De la constitution du corpus à la préparation de la séance de langue

La constitution du corpus est une étape dans la préparation d'une séance de langue, qui ne prend sens que par rapport à l'ensemble de la séance, elle-même inscrite dans une progression.

Faisons la liste de ce qu'un professeur va devoir faire :

- S'appuyer sur ce que les élèves savent déjà.
 - Sur ce qu'ils savent faire
 - Sur ce qu'ils savent verbaliser (commentaires oraux, écrits intermédiaires).

- Délimiter ce qui va être enseigné et le niveau de formulation en fonction d'une progression. Déterminer ce qui sera abordé plus tard, dans l'année ou ultérieurement.
- Faire des choix en s'appuyant sur une grammaire de référence et le manuel des élèves.
- Concevoir l'articulation de la séance avec les autres activités en fonction de l'objectif de la séquence.
- Constituer un corpus en fonction de l'objectif poursuivi
 - texte déjà lu, compris ;
 - texte qui résiste ;
 - textes d'élèves ;
 - texte simplifié pour faire apparaître une régularité ;
 - ensemble de phrases où le procédé est récurrent ;
 - corpus de phrases, de mots, de formes ;
 - tableau que l'on remplit progressivement.
- Anticiper sur le déroulement de la séance de langue
 - faire entrer dans l'activité ;
 - organiser les différents moments de la séance ;
 - exploiter les travaux individuels, par binôme ou par groupe ;
 - gérer l'interaction avec la classe ;
 - tirer parti des remarques inattendues et des erreurs des élèves ;
 - s'accorder sur une terminologie ;
 - faire recourir à des procédures.
- Réinvestir les apprentissages dans des activités de langage
Relecture et réécriture :
 - quand intervenir sur le texte ?
 - quand avoir recours à des outils de référence?
- Rendre sensible l'apport notionnel à la compréhension du système de la langue.

Mise en situation

Choisissez l'un des corpus proposés dans ce chapitre et montrez comment vous pourriez l'exploiter à un niveau donné.

ANNEXE 4c

3. Constituer un corpus d'observation pour faire appréhender les caractéristiques du pronom « on »

3. 1. Les caractéristiques du pronom « on » : le savoir du professeur

L'étude des différents extraits proposés au chapitre 4 vous avait permis de mettre en évidence les caractéristiques du pronom « on » sur différents plans.

- Morphologie : pronom clitique, conjoint au verbe, ne recevant pas l'accent tonique, n'ayant pas de forme disjointe correspondante (la langue parlée a recours à « nous » : *nous, on est contents*). Lorsque le verbe est pronominal, c'est le réfléchi de 3^e personne qui est utilisé (*on se croit arrivé*). Le pronom « on » peut-être précédé de « l' » en raison de son origine nominale (*on < homme < homo*).

- Syntaxe : pronom uniquement sujet.

- Sémantique : « On » est employé quand le locuteur ne peut ou ne veut identifier le référent de façon précise. À la différence de « il » (mais aussi de *ils, elle, elles*), « on » ne peut désigner qu'un référent humain (sauf emploi hypocoristique pour les animaux : à un chat, « on a fait une grande promenade ? »).

« Tout en poursuivant les bombardements, la priorité actuelle reste la recherche d'une sortie de guerre par des moyens diplomatiques, estime-t-on aux États-Unis et en France. » : « on » = les gouvernements américain et français. (2^e extrait)

« Comme quoi on peut être génial et dire de grosses bêtises » : « on » = quelqu'un (généralisation à partir du cas d'Edison, énoncé à valeur générale). (3^e extrait)

- Énonciatif : du fait de cette indéfinition, « on » peut être employé en lieu et place de n'importe quelle personne grammaticale :

on = je (« ce traité enseigne un art dont on désespérait » : le désespoir était d'abord celui de l'auteur, même s'il est présenté comme émanant d'autres personnes avec lui.) (1^{er} extrait).

on = tu ou vous (« on verra » : en me lisant, vous verrez) (1^{er} extrait).

on = nous (« On savait que les Slovénes allaient être un peu crispés au début. ») (4^e extrait).

« Du fait de son indéfinition, « on » peut donc aussi bien désigner la personne que la non-personne ; c'est une forme non marquée en personne susceptible de remplacer n'importe laquelle des formes marquées. Son emploi efface, ou atténue la marque de personne, efface le rapport direct entre locuteur et destinataire, permet au locuteur de ne pas se désigner trop directement : il introduit en quelque sorte une distance, qui peut traduire divers « sentiments », diverses attitudes de la part du locuteur. L'interprétation de « on » est donc très étroitement liée au contexte de son emploi (environnement textuel ou situation). » (Roberte Tomassone, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, p. 26).

- Textuel : « on » ne peut être repris par « il » ni par un autre pronom. Si deux pronoms « on » sont sujets de deux phrases qui se suivent, ils ne sont pas nécessairement coréférentiels.

« on verra au dernier article pourquoi l'annonce ne peut pas être faite dans les formes ordinaires. Il faut y dévoiler une intrigue de détracteurs qu'on ne pourrait pas démasquer par voie des journaux. » « on verra » = le lecteur verra ; « on ne pourrait démasquer » = je

ne pourrai démasquer. (1^{er} extrait)

ANNEXE 4d

3. 2. Un corpus en classe de 6^e

Consigne : proposer un corpus en relation avec l'étude des formes de phrase (négative/positive).

Quelques indications pour commencer à réfléchir :

- dans la base du *Corpus français*, l'un des environnements très fréquent de « on » est « ne » ;
- voici des phrases rencontrées, l'une dans une copie d'élève, l'autre dans un message électronique d'adulte : *on a pas eu de dessert, sauf l'intitulé de la formation rien a changé.*

Objectif : Marquer la négation en « ne ... pas » à l'écrit quand la liaison neutralise le clitique « ne ».

Constat : En français normé, la négation s'exprime par l'encadrement du verbe conjugué (pour les temps simples) ou de l'auxiliaire (pour les temps composés) par « ne ... pas ». Dans la variété parlée la plus courante, le clitique « ne », qui ne porte pas l'accent tonique à la différence de l'adverbe « pas », n'est pas réalisé régulièrement. Il est particulièrement difficile à réaliser à l'écrit dans les contextes où il est neutralisé à l'oral par la liaison de « on » devant un verbe ou auxiliaire commençant par une voyelle.

Observation : dictée de quelques phrases positives et négatives.

Justification du corpus : la négation syntaxique affectant la forme de la phrase, il est pertinent de retenir ce format ; le problème étant le passage de l'oral à l'écrit, la dictée permet de le faire apparaître.

Corpus 1 : écrivez les phrases qui vont être dictées.

- On a eu du dessert.
- On n'a pas eu de dessert.
- On n'entre pas en 5^e, on entre en 6^e.
- On entend la mer.
- On n'entend pas la mer.

Consigne 1 : Par binôme, comparez les phrases que vous avez écrites. Avez-vous fait les mêmes choix ? Avez-vous hésité ? Sur quoi ?

Consigne 2 : Quelles phrases peuvent commencer par « oui » ? Quelles phrases peuvent commencer par « non » ? Quels sont leurs points communs ? Quelles sont leurs différences ?

Questions au futur professeur : quelles réponses peut-on attendre ? Quel débat est-il possible de mener ? à quel moment le professeur peut-il proposer le remplacement de « a » par « sera privé », de « entre » par « sort » et de « entend » par « voit » ? Quelle conclusion peut être élaborée à l'issue de cette observation ?

Corpus 2 : voici des phrases qui ont été rencontrées dans des devoirs d'élèves et des courriers d'adultes.

- (f) On a pas eu assez de temps.
- (g) On entend rien.
- (h) Rien a changé.
- (i) On a plus de pain.
- (j) On aurait jamais cru cela.

Consigne 1 : que constatez-vous ? (travail individuel)

Consigne 2 : réécrivez ces phrases selon la norme du français écrit.

Questions au futur professeur : quelles réponses peut-on attendre ? Quelle difficulté faut-il anticiper ? Comment compléter la conclusion élaborée précédemment ?

Vérification : faire raconter la fable « Le lion et le rat », ou la raconter si les élèves ne la connaissent pas.

Complétez la phrase suivante « On souvent besoin d'un plus petit que soi ».

Confrontation des résultats, justification (phrase positive ou négative ?)

Comment dire le contraire ? « ne.. pas souvent, ne... guère, rarement ».

Pourquoi refuser « ne... jamais » ?

ANNEXE 4e

3. 3. Un corpus en classe de 4^e

Consigne : proposer un corpus en relation avec les accords sujet-verbe complexes

Un rappel pour commencer à réfléchir :

L'accord sujet-verbe est complexe quand il y a discordance entre la marque formelle de nombre portée par le verbe et le sens du nom.

Constat : du fait de son indéfinition, le pronom « on » peut référer à un ensemble d'individus. Pour autant, il ne prend pas de marque de pluriel (mais on rencontre la graphie « ont » dans les copies d'élèves), le verbe dont il est sujet est à la 3^e personne du singulier (mais les élèves peuvent hésiter quand il y a homophonie (*on mange/ *on mangent*) alors qu'ils ne se trompent jamais dans les autres cas (*on part/ *on partent*). Mais l'accord se fait selon le sens avec « tout » et avec l'adjectif attribut du sujet.

Corpus 1 : oral collectif

Dans quelles situations de communication peut-on entendre « Ça y est, on est prête(s) ! »

Les élèves émettent différentes hypothèses sur « qui parle ? à qui ? »

Dans quelles situations de communication peut-on entendre « On est tous là » ?

Dans quelles situations de communication peut-on entendre « Comme on est belle(s) ! »

Consigne 1 : écrit individuel

Pour chacun de ces trois cas, choisissez une situation de communication et écrivez la phrase correspondante.

Consigne 2 : écrit individuel

Entourez les marques de pluriel. Sur quels mots portent-elles ? Quels mots sont obligatoirement au singulier ?

Mise en commun

Questions au futur professeur : quelles réponses peut-on attendre ? Quelle discussion est-il possible de mener ? Quelle conclusion peut être élaborée à l'issue de cette observation ?

Corpus 2 : par binômes

La police est arrivée sur les lieux ; elle est attentive à tous les indices.
Les policiers sont arrivés sur les lieux ; ils sont attentifs à tous les indices.

Chaque été ressemble au suivant.
Tous les étés se ressemblent.

Consigne : pour chaque couple de phrases, quels sont les points communs et les différences sur le plan grammatical et sur le plan du sens ?

Questions au futur professeur : quelles réponses peut-on attendre ? Quel débat est-il possible de mener ? Quelle conclusion peut être élaborée à l'issue de cette observation ?
Il s'agit ici de faire comprendre aux élèves que le verbe s'accorde en personne avec le noyau du groupe nominal : un nom collectif au singulier entraîne un accord au singulier, même si la phrase est quasi synonyme d'une autre où le sujet est au pluriel.

Corpus 3 : par binômes

La plupart des enfants aiment les bonbons.
Les enfants aiment les bonbons.

La moitié des coraux australiens ont disparu.
Les coraux australiens ont disparu.

La majorité de la population est favorable à ce changement.
La population est favorable à ce changement.

Consigne : pour chaque couple de phrases, quels sont les points communs et les différences sur le plan grammatical et sur le plan du sens ?

Questions au futur professeur : quelles réponses peut-on attendre ? Quel débat est-il possible de mener ? Quelle conclusion peut être élaborée à l'issue de cette observation ? Il s'agit de montrer que ces apparentes exceptions n'en sont pas : le nom noyau du groupe nominal est celui qui apporte l'information lexicale, ici « enfants », « coraux », « population », non le nom de quantité qui entre dans une locution fonctionnant comme déterminant de quantité (« la plupart de », « la moitié de », « la majorité de »). On peut le vérifier en observant quel nom le verbe sélectionne comme sujet sur le plan du sens.

ANNEXE 4f

3. 4. Un corpus en classe de 2^e

Consigne : proposer un corpus en relation avec l'initiation à l'énonciation et à l'écrit argumentatif.

Un rappel pour commencer à réfléchir : vous devrez justifier la délimitation du corpus en fonction de l'objectif poursuivi.

Dans le cadre de l'étude des genres et formes de l'argumentation, les élèves sont amenés à étudier le mythe du Bon sauvage. Le professeur propose alors de faire des recherches sur le contexte dans lequel est publié le *Discours sur l'origine de l'inégalité* de Rousseau (1754) et sa réception par ses contemporains.

Les programmes indiquant comme corpus un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité, on propose aux élèves de lire l'introduction dans lequel Jean-Jacques Rousseau justifie son entreprise.

Séance 1

Après une première exploration du texte donnant lieu à des propositions de reformulation, on cherchera comment les choix énonciatifs sont au service de l'argumentation.

Étape 1 : étude de la situation d'énonciation (relecture individuelle après la lecture orale du professeur, temps d'observation puis mise en commun) (texte 1)

- Surlignez les marques formelles du locuteur dans son discours ? « je » désigne-t-il exactement la même personne au début et à la fin du texte ? (surlignage bleu)
- Le destinataire est-il le même au début et à la fin du texte ? à quoi le voyez-vous ? (surlignage vert)

La mise en commun conduit à problématiser ces relevés. Par quel mouvement argumentatif le texte passe-t-il de la première situation d'énonciation à la seconde ? C'est l'objet d'une réflexion collective guidée par le professeur qui attire l'attention sur la façon dont s'opposent le vrai et le faux (voir les termes soulignés).

Étape 2 : quelle fonction ont dans l'argumentation les passages où le locuteur s'efface ? (en collectif au tableau numérique interactif)

- Repérage des phrases ayant pour sujet « on » et reformulation des arguments (surlignage jaune). Quel lien pouvez-vous faire entre l'emploi du « on » et la présence de connecteurs de cause ? (en rouge). Dans cette démarche de justification, le « on » inclut le locuteur et vise l'adhésion du lecteur.
- Reformulation de la phrase « Il ne faut pas prendre les recherches, dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet, pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels ; plus propres à éclaircir la nature des choses, qu'à en montrer la véritable origine, et semblables à ceux que font tous les jours nos physiciens sur la formation du monde » en désignant explicitement le locuteur et le destinataire. On remplacera « prendre » et « entrer » par des verbes conjugués. Comparer cette reformulation au texte de Rousseau et montrer comment le locuteur anticipe sur une erreur d'interprétation et justifie sa méthode en formulant une règle générale.
- Repérage des phrases ayant pour sujet « Les philosophes » et les expressions qui reprennent « les philosophes » et reformulation des arguments qui mettent en évidence les contradictions que comportent leurs thèses. Repérage des connecteurs d'opposition (surlignage en rose).

texte 1

C'est de l'homme que j'ai à parler, et la question que j'examine m'apprend que je vais parler à des hommes, car on n'en propose point de semblables quand on craint d'honorer la vérité. Je défendrai donc avec confiance la cause de l'humanité devant les sages qui m'y invitent, et je ne serai pas mécontent de moi-même si je me rends digne de mon sujet et de mes juges.

Je conçois dans l'espèce humaine deux sortes d'inégalité ; l'une que j'appelle naturelle ou physique, parce qu'elle est établie par la nature, et qui consiste dans la différence des âges, de la santé, des forces du corps, et des qualités de l'esprit, ou de l'âme, l'autre qu'on peut appeler inégalité morale, ou politique, parce qu'elle dépend d'une sorte de convention, et qu'elle est établie, ou du moins autorisée par le consentement des hommes. Celle-ci consiste dans les différents privilèges, dont quelques-uns jouissent, au préjudice des autres, comme d'être plus riches, plus honorés, plus puissants qu'eux, ou même de s'en faire obéir.

On ne peut pas demander quelle est la source de l'inégalité naturelle, parce que la réponse se trouverait énoncée dans la simple définition du mot. On peut encore moins chercher s'il n'y aurait point quelque liaison essentielle entre les deux inégalités ; car ce serait demander, en d'autres termes, si ceux qui commandent valent nécessairement mieux que ceux qui obéissent, et si la force du corps ou de l'esprit, la sagesse ou la vertu, se trouvent toujours dans les mêmes individus, en proportion de la puissance, ou de la richesse : question bonne peut-être à agiter entre des esclaves entendus de leurs maîtres, mais qui ne convient pas à des hommes raisonnables et libres, qui cherchent la vérité.

De quoi s'agit-il donc précisément dans ce Discours ? De marquer dans le progrès des choses le moment où le droit succédant à la violence, la nature fut soumise à la loi ; d'expliquer par quel enchaînement de prodiges le fort put se résoudre à servir le faible, et le peuple à acheter un repos en idée, au prix d'une félicité réelle.

Les philosophes qui ont examiné les fondements de la société ont tous senti la nécessité de remonter jusqu'à l'état de nature, mais aucun d'eux n'y est arrivé. Les uns n'ont point balancé à supposer à l'homme dans cet état la notion du juste et de l'injuste, sans se soucier de montrer qu'il dût avoir cette notion, ni même qu'elle lui fût utile. D'autres ont parlé du droit naturel que chacun a de conserver ce qui lui appartient, sans expliquer ce qu'ils entendaient par appartenir ; d'autres donnant d'abord au plus fort l'autorité sur le plus faible, ont aussitôt fait naître le gouvernement, sans songer au temps qui dut s'écouler avant que le sens des mots d'autorité et de gouvernement pût exister parmi les hommes. Enfin tous, parlant sans cesse de besoin, d'avidité, d'oppression, de désirs, et d'orgueil, ont transporté à l'état de nature des idées qu'ils avaient prises dans la société. Ils parlaient de l'homme sauvage, et ils peignaient l'homme civil. Il n'est pas même venu dans l'esprit de la plupart des nôtres de douter que l'état de nature eût existé, tandis qu'il est évident, par la lecture des Livres Sacrés, que le premier homme, ayant reçu immédiatement de Dieu des lumières et des préceptes, n'était point lui-même dans cet état, et qu'en ajoutant aux écrits de Moïse la foi que leur doit tout philosophe chrétien, il faut nier que, même avant le déluge, les hommes se soient jamais trouvés dans le pur état de nature, à moins qu'ils n'y soient retombés par quelque événement extraordinaire. Paradoxe fort embarrassant à défendre, et tout à fait impossible à prouver.

Commençons donc par écarter tous les faits, car ils ne touchent point à la question. Il ne faut pas prendre les recherches, dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet, pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels ; plus propres à éclaircir la nature des choses, qu'à en montrer la véritable origine, et semblables à ceux que font tous les jours nos physiciens sur la formation du monde. La religion nous ordonne de croire que Dieu lui-même ayant tiré les hommes de l'état de nature, immédiatement après la création, ils sont inégaux parce qu'il a voulu qu'ils le fussent ; mais elle ne nous défend pas de former des conjectures tirées de la seule nature de l'homme et des êtres qui l'environnent, sur ce qu'aurait pu devenir le genre humain, s'il fût resté abandonné à lui-même. Voilà ce qu'on me demande, et ce que je me propose d'examiner dans ce Discours. Mon sujet intéressant l'homme en général, je tâcherai de prendre un langage qui convienne à toutes les nations, ou plutôt, oubliant les temps et les lieux, pour ne songer qu'aux hommes à qui je parle, je me supposerai dans le lycée d'Athènes, répétant les leçons de mes maîtres, ayant les Platons et les Xénocrates pour juges, et le genre humain pour auditeur.

O homme, de quelque contrée que tu sois, quelles que soient tes opinions, écoute. Voici ton histoire telle que j'ai cru la lire, non dans les livres de tes semblables qui sont menteurs, mais dans la nature qui ne ment jamais. Tout ce qui sera d'elle sera vrai. Il n'y aura de faux que ce que j'y aurai mêlé du mien sans le vouloir. Les temps dont je vais parler sont bien éloignés. Combien tu as changé de ce que tu étais ! C'est pour ainsi dire la vie de ton espèce que je te vais décrire d'après les qualités que tu as reçues, que ton éducation et tes habitudes ont pu dépraver, mais qu'elles n'ont pu détruire. Il y a, je le sens, un âge auquel l'homme individuel voudrait s'arrêter ; tu chercheras l'âge auquel tu désirerais que ton espèce se fût arrêtée. Mécontent de ton état présent, par des raisons qui annoncent à ta postérité malheureuse de plus grands mécontentements encore, peut-être voudrais-tu pouvoir rétrograder ; et ce sentiment doit faire l'éloge de tes premiers aïeux, la critique de tes contemporains, et l'effroi de ceux qui auront le malheur de vivre

après **toi**.

Jean-Jacques Rousseau (1754), *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, introduction

Séance 2 : identification des propriétés de « on »

• Relecture individuelle du texte et synthèse personnelle de la séance 1.

• En binôme : grâce au test de la commutation, identifier la classe grammaticale de « on » et comparer son fonctionnement syntaxique à celui de « il » (variation en genre et en nombre ; fonction).

• Peut-on toujours remplacer « il » par « on » sans que la phrase devienne agrammaticale ? Essayez avec « De quoi s'agit-il ? », « Il ne faut pas prendre (...) ». Qu'en concluez-vous ?

• Est-ce que pour l'interprétation, « on » et « il » fonctionnent de la même façon ?

Sur quoi je dois m'appuyer pour interpréter « il » ?

Sur quoi je dois m'appuyer pour interpréter « on » ?

Appuyez-vous sur le texte pour donner des exemples en expliquant ce qui oriente votre interprétation.

• « Il » peut être un maillon d'une chaîne de référence (*Les philosophes...les uns... d'autres... d'autres... ils... ils...*). Et « on » ? Est-ce que deux « on » qui se suivent désignent forcément les mêmes personnes ?

Donnez des exemples d'emploi de « on » dont l'interprétation est

- Complètement indéterminée (on peut le remplacer par *quiconque, n'importe qui*) ;
- Partiellement indéterminée (on peut le remplacer *moi et d'autres*) ;
- Déterminée (on peut le remplacer par *nous, je, tu, vous*).

Mise en commun et élaboration d'une synthèse des propriétés de « on ». On pourra élargir le corpus à des exemples pris dans le chapitre 4 ou dans l'usage courant des élèves.

Séance 3 : transposition à l'interprétation d'un passage clé du discours (travail individuel de réinvestissement en fin de séquence) (texte 2a)

1. En collectif au tableau numérique : Lecture magistrale et relectures partielles pour mettre en évidence la construction de la phrase en s'appuyant sur les connecteurs et les verbes avec leur sujet et en matérialisant les parallélismes de construction par des retours à la ligne.

2. Individuel : étudiez l'expression de la 3^e personne. Montrez comment l'on passe de « ils » (surlignage jaune) à « on » (surlignage bleu). Qu'est-ce qui oppose les verbes dont le sujet est « ils » et les verbes dont le sujet est « on » ? Qu'est-ce qui oppose les

hommes désignés par « ils » et ceux désignés par « on » ?

texte 2-a

Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique, en un mot tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et à des arts qui n'avaient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons et heureux autant qu'ils pouvaient l'être par leur nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant: mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire et les vastes forêts se changèrent en des campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons.

Jean-Jacques Rousseau (1754), *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, seconde partie.

texte 2-b

Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique, en un mot (connecteur de reformulation) tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et à des arts qui n'avaient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons et heureux autant qu'ils pouvaient l'être par leur nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant: mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire et les vastes forêts se changèrent en des campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons.

texte 2-c

Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent

à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique, en un mot tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et à des arts qui n'avaient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons et heureux autant qu'ils pouvaient l'être par leur nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant: mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire et les vastes forêts se changèrent en des campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons.

