

# « 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 » - ANNEXES

Elalouf, Marie-Laure

Laboratoire ÉMA

Cergy-Paris Université

## ANNEXE 1

**EC Histoire et épistémologie de la discipline français : synthèse après la connexion synchrone sur le 1<sup>er</sup> 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 peut être observé de différents points de vue.

1. *Tout à coup, on a vu une sorte de serpent.*
2. *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 adjective 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 faits 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> 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/](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](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 Slovènes 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<sup>e</sup>, 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 :

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>on a pas eu de dessert,</i></li><li>- <i>sauf l'intitulé de la formation rien a changé.</i></li></ul> |
|--|

- en classe de 4<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> ou de 2<sup>e</sup>, 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<sup>nde</sup> au chapitre 5).

L'ouvrage *Outils de la langue*, 6<sup>e</sup> (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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>er</sup> extrait).

*on = tu ou vous* (« on verra » : en me lisant, vous verrez) (1<sup>er</sup> extrait).

*on = nous* (« On savait que les Slovénes allaient être un peu crispés au début. ») (4<sup>e</sup> 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<sup>er</sup> extrait)

## ANNEXE 4d

### 3. 2. Un corpus en classe de 6<sup>e</sup>

**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.

- (a) On a eu du dessert.
- (b) On n'a pas eu de dessert.
- (c) On n'entre pas en 5<sup>e</sup>, on entre en 6<sup>e</sup>.
- (d) On entend la mer.
- (e) 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<sup>e</sup>

**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<sup>e</sup> 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) ! » ?
- « On est tous là » ?
- « Comme on est belle(s) ! » ?

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

**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<sup>e</sup>

**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<sup>e</sup> 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.