



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe du Capes et Cafep-Capes

Section lettres : lettres modernes

Exemple de sujet pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée

À compter de la session 2022, les épreuves du concours externe du Capes et du Cafep-Capes sont modifiées. [L'arrêté du 25 janvier 2021](#), publié au journal officiel du 29 janvier 2021, fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le nouveau schéma des épreuves.

CORPUS

Textes d'étude

A – Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert*, 1832 (extrait).

B – Paul Scarron, *Le Roman comique*, 1688 (extrait).

Autres textes et documents

C – Honoré de Balzac, *Les Chouans*, 1829 (extrait).

D – Théodore Géricault, *Portrait d'homme, dit le Vendéen* (v. 1820, Paris, Musée du Louvre).

E – Un corpus de phrases

F – Trois exercices de grammaire

G – Un travail d'élève

QUESTIONS

1 – Sémantique historique (2 points)

Étudier la formation et l'évolution du champ sémantique de la tête des origines à nos jours, à partir des mots suivants : *visage* (texte A, l. 4 et l. 9 ; texte B, l. 7), *tête* (texte A, l. 7 et texte B, l. 11), *physionomie* (texte A, l. 10) et *figure* (texte A, l. 13).

2 – Grammaire (4 points)

Étudiez les propositions relatives de « Pour parler » (l. 1) à « à la petite guerre » (l. 10) dans le texte A, et dans l'ensemble du texte B.

3 – Étude stylistique (4 points)

Vous proposerez une étude stylistique du texte A en vous intéressant aux procédés de la comparaison et de l'approximation dans l'art du portrait.

4 – Didactique (10 points)

a. Approche de la séquence (4 points)

Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourraient s'inscrire les textes A, B et C, ainsi que l'œuvre picturale D, à destination d'une classe de 4^{ème}. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.

b. Proposition didactique (6 points)

En prenant appui sur les documents E, F et G, proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'expansion du nom avec une classe de 4^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

Texte A

Le vieux soldat était sec et maigre. Son front, volontairement caché sous les cheveux de sa perruque lisse, lui donnait quelque chose de mystérieux. Ses yeux paraissaient couverts d'une taie transparente : vous eussiez dit de la nacre sale dont les reflets bleuâtres chatoyaient à la lueur des bougies. Le visage pâle, livide et en lame de couteau, s'il est permis d'emprunter cette expression vulgaire, semblait mort. Le cou était serré par une mauvaise cravate de soie noire. L'ombre cachait si bien le corps à partir de la ligne brune que décrivait ce haillon, qu'un homme d'imagination aurait pu prendre cette vieille tête pour quelque silhouette due au hasard, ou pour un portrait de Rembrandt, sans cadre. Les bords du chapeau qui couvrait le front du vieillard projetaient un sillon noir sur le haut du visage. Cet effet bizarre, quoique naturel, faisait ressortir, par la brusquerie du contraste, les rides blanches, les sinuosités froides, le sentiment décoloré de cette physionomie cadavéreuse. Enfin l'absence de tout mouvement dans le corps, de toute chaleur dans le regard, s'accordait avec une certaine expression de démence triste, avec les dégradants symptômes par lesquels se caractérise l'idiotisme, pour faire de cette figure je ne sais quoi de funeste qu'aucune parole humaine ne pourrait exprimer.

Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert* (1832).

Texte B

Pour parler plus humainement et plus intelligiblement, il était entre cinq et six quand une charrette entra dans les halles du Mans. Cette charrette était attelée de quatre bœufs fort maigres, conduits par une jument poulinière, dont le poulain allait et venait à l'entour de la charrette comme un petit fou qu'il était. La charrette était pleine de coffres, de malles et de gros paquets de toiles peintes, qui faisaient comme une pyramide, au haut de laquelle paraissait une demoiselle habillée moitié ville, moitié campagne. Un jeune homme, aussi pauvre d'habits que riche de mine, marchait à côté de la charrette. Il avait un grand emplâtre sur le visage, qui lui couvrait un œil et la moitié de la joue, et portait un grand fusil sur son épaule, dont il avait assassiné plusieurs pies, geais et corneilles, qui lui faisaient comme une bandoulière, au bas de laquelle pendaient par les pieds une poule et un oison qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre. Au lieu de chapeau, il n'avait qu'un bonnet de nuit, entortillé de jarretières de différentes couleurs, et cet habillement de tête était une manière de turban qui n'était encore qu'ébauché et auquel on n'avait pas encore donné la dernière main. Son pourpoint était une casaque de grisette, ceinte avec une courroie, laquelle lui servait aussi à soutenir une épée qui était si longue qu'on ne s'en pouvait aider adroitement sans fourchette. Il portait des chausses troussées à bas d'attaches, comme celles des comédiens quand ils représentent un héros de l'antiquité, et il avait, au lieu de souliers, des brodequins à l'antique que les boues avaient gâtés jusqu'à la cheville du pied. Un vieillard vêtu plus régulièrement, quoique très mal, marchait à côté de lui. Il portait sur ses épaules une basse de viole, et, parce qu'il se courbait un peu en marchant, on l'eût pris de loin pour une grosse tortue qui marchait sur ses jambes de derrière. Quelque critique murmurerait de la comparaison, à cause du peu de proportion qu'il y a d'une tortue à un homme ; mais j'entends parler des grandes tortues qui se trouvent dans les Indes, et de plus, je m'en sers de ma seule autorité.

Paul Scarron, *Le Roman comique* (1688).

Texte C

Un petit homme sec et maigre caracolait, tantôt en avant, tantôt en arrière de la voiture ; mais quoiqu'il parût accompagner les deux voyageuses privilégiées, personne ne l'avait encore vu leur adressant la parole.

5 Ce silence, preuve de dédain ou de respect, les bagages nombreux, et les cartons de celle que le commandant appelait une princesse, tout, jusqu'au costume de son cavalier servant, avait encore irrité la bile de Hulot. Le costume de cet inconnu présentait un exact tableau de la mode qui valut en ce temps les caricatures des Incroyables. Qu'on se figure ce personnage affublé d'un habit dont les basques étaient si courtes, qu'elles laissaient passer cinq à six pouces du gilet, et les pans si longs qu'ils ressemblaient à une queue de morue, terme alors employé pour les désigner. Une cravate énorme décrivait autour de son cou de si nombreux contours, que la petite tête qui sortait de ce labyrinthe de mousseline justifiait presque la comparaison gastronomique du capitaine Merle. L'inconnu portait un pantalon collant et des bottes à la Souvarov. Un immense camée blanc et bleu servait d'épingle à sa chemise. Deux chaînes de montre s'échappaient parallèlement de sa ceinture ; puis ses cheveux, pendant en tire-bouchons de chaque côté des faces lui couvraient presque tout le front. Enfin, pour dernier enjolivement, le col de sa chemise et celui de l'habit montaient si haut, que sa tête paraissait enveloppée comme un bouquet dans un cornet de papier. Ajoutez à ces grêles accessoires qui juraient entre eux sans produire d'ensemble, l'opposition burlesque des couleurs du pantalon jaune, du gilet rouge, de l'habit cannelle, et l'on aura une image fidèle du suprême bon ton auquel obéissaient les élégants au commencement du Consulat. Ce costume, tout à fait baroque, semblait avoir été inventé pour servir d'épreuve à la grâce, et montrer qu'il n'y a rien de si ridicule que la mode ne sache consacrer. Le cavalier paraissait avoir atteint l'âge de trente ans, mais il en avait à peine vingt-deux ; peut-être devait-il cette apparence soit à la débauche, soit aux périls de cette époque. Malgré cette toilette d'empirique, sa tournure accusait une certaine élégance de manières à laquelle on reconnaissait un homme bien élevé.

Honoré de Balzac, *Les Chouans* (1829).

Document D



Théodore Géricault, *Portrait d'homme, dit le Vendéen* (v. 1820, Paris, Musée du Louvre).

Document E – Un corpus de phrases

1. Un petit homme sec et maigre caracolait près de la voiture
2. Le commandant était irrité par le costume de cet inconnu.
3. Le chapeau qui couvrait son front projetait un sillon sur son visage.
4. Il portait un fusil dont il avait assassiné plusieurs pies, geais et corneilles.
5. Le visage pâle, livide et en lame de couteau semblait mort.
6. Le cou était serré par une mauvaise cravate de soie noire.
7. Il avait des brodequins que les boues avaient gâtés.
8. Un vieillard vêtu plus régulièrement marchait à côté de lui.
9. Il accusait une véritable élégance de manières à laquelle on reconnaissait un homme bien élevé.

Document F – Trois Exercices

1. Identifiez les expansions complétant les noms en gras. Vous préciserez leur nature et leur fonction.

Au moindre choc, des **pierres** descellées tombaient. Les **hiboux** qui habitaient les lieux emplissaient le **donjon** abandonné de leurs **cris** lugubres et de grands **bruits** d'ailes. Le concierge faisait sa tournée chaque jour ; c'était un **vieillard** décrépi. Il commençait par le grand **escalier** en pierre, dont la rampe avait été ôtée. Il le montait lentement, et, arrivé dans la **galerie** principale, il ouvrait les **chambres**, qui portaient encore leurs anciens numéros. (D'après Gustave Flaubert, *Rêve d'enfer*, 1837.)

D'après *lelivrescolaire.fr* (cycle 4), édition numérique en ligne, p. 263.

2. Inventez une définition originale de ces mots en utilisant pour chacun un groupe prépositionnel et deux propositions subordonnées relatives. Vous veillerez à varier les prépositions et pronoms relatifs utilisés. *Ex : cerise : fruit d'été qui va souvent par deux et dont on aime faire des clafoutis / ballon : objet sans angles qui dévale les pentes et qu'affectionnent de nombreux pieds.*

1. Chat. 2. Voiture. 3. Lit. 4. Ami. 5. Cinéma. 6. Cuisine. 7. Stylo. 8. Gâteau. 9. Cadeau. 10. Angoisse.

3. Dans les phrases suivantes, supprimez toutes les expansions du nom. Recopiez les phrases. Que constatez-vous ? Qu'en déduisez-vous sur le rôle des expansions du nom ?

1. Cet effet bizarre, quoique naturel, faisait ressortir les rides blanches, les sinuosités froides, le sentiment décoloré de cette physionomie cadavéreuse.
2. Parce qu'il se courbait un peu en marchant, on l'eût pris de loin pour une grosse tortue qui marchait sur ses jambes de derrière
3. L'inconnu portait un pantalon collant-et des bottes à la Souvarov. Un immense camée blanc et bleu servait d'épingle à sa chemise.

Document G – Un travail d'élève

Consigne : Imaginez la rencontre d'un personnage peu ordinaire.

J'étais là seul, désespéré, effrayé.
Cette femme. Elle était de nouveau
là. ^{elle} se tenait devant moi et
me fixait du regard. Un regard
sévère, doux et mystérieux.
Comment m'a-t-elle retrouvée ?
Elle s'avançait. Son corps tremblait
mes yeux louchaient tellement elle
était proche, mon cœur battait à
la chamade.
Elle sentait tellement bon, peut-être la
guillemaine ou les ^{flours de} jasmin.

Ses yeux étaient bleus, bleu ciel,
^{bleus}
comme le bleu du ciel
à la mer et ses cheveux
^{cheveux}
noir et clair avec des reflets
argentés au soleil.
^{argentés}
L'instinct se pensait à la première, où on
elle m'avait ^{foir}
s'était en ^{suivi} au marché. Elle me
regardait en tendant ses mains vers
moi et prononçait des mots,
des mots qui ^{semblaient} provenir
de contrées lointaines.
^{contrées}

**SUJET « PORTRAITS »
ATTENDUS**

1 – Sémantique historique

Étudier la formation et l'évolution du champ sémantique du visage des origines à nos jours, à partir des mots suivants : visage (texte A, l. 4 et l. 9 ; texte B, l. 7), tête (texte A, l. 7 et texte B, l. 11), physionomie (texte A, l. 10) et figure (texte A, l. 13).

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> – La construction d'une analyse sémantique historique depuis l'origine, en étant attentif aux grands modes d'évolution et aux raisons qui peuvent les expliquer : extension ou restriction de sens, glissement de sens (métonymie, métaphore), affaiblissement ou renforcement du sens, valorisation ou dévalorisation du sens. – La mise en évidence de la structuration d'un lexique dans une perspective diachronique depuis l'origine, en s'attachant notamment à la question de l'étymologie, aux procédés de construction (dérivation) et de composition, ainsi qu'aux emprunts. – Une mise en relation des occurrences des textes et des diverses significations. – Une étude de l'insertion des unités lexicales dans le texte, par exemple en prêtant attention à la construction d'un verbe. La situation contextuelle est à examiner de près. 	<ul style="list-style-type: none"> – La récitation de fiches de vocabulaire apprises par cœur et déroulant des étapes du type : étymologie, différents sens du mot en diachronie puis étude synchronique. – Une série de remarques non liées entre elles, témoignant d'un propos non construit, sans déroulement logique de la pensée. – Un relevé de synonymes ou d'antonymes, sous forme de catalogue, sans aucune analyse ou mise en valeur du sens dans le texte. – La récitation d'un paradigme morphologique sous forme d'une liste brute de mots sans aucun apport réflexif.

La question de sémantique historique constitue le volet diachronique de l'épreuve : le candidat doit mettre en œuvre des connaissances d'histoire du français sur les changements sémantiques pour tracer les parcours diachroniques des unités qui peuvent être lexicales ou grammaticales, et analyser en discours l'emploi de ces unités. Le sujet choisit ici l'orientation lexicale. Il ne s'agit pas de répéter une notice de dictionnaire ni une fiche de vocabulaire, mais de montrer une réflexion sur l'évolution du français depuis ses origines et, dans la comparaison entre deux textes, de statuer sur deux états de langue et d'analyser la variation sémantique dans un discours.

Quelles sont les sources du lexique français autres que la langue mère latine et quel est l'effet de la coexistence avec le latin, langue du savoir, de la religion et de la littérature au moins jusqu'au XVI^e siècle ? Les candidats sont censés maîtriser les concepts nécessaires pour analyser le lexique du point de vue de la morphologie (dérivation, composition), du point de vue sémantique (les mécanismes qui engendrent la polysémie, comme la métaphore, la métonymie, la restriction et l'extension de sens ; les différents types de relations entre lexèmes comme (para)synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, métonymie) et les processus évolutifs comme la grammaticalisation et la lexicalisation. Enfin, il est important que les candidats prêtent attention à des changements de registre au fil du temps (un terme courant à telle époque peut devenir archaïque et être perçu comme soutenu à une époque plus tardive), ainsi qu'aux évolutions de péjoration ou de mélioration qui suivent la logique d'un contexte socioculturel changeant.

L'exemple de sujet donné suppose ainsi les attendus suivants :

1 – Origine, formation et évolution des mots

C'est la dimension diachronique de l'épreuve, qui demande d'une part la connaissance de l'histoire du lexique français, c'est-à-dire de ses origines, mais aussi les grandes périodes de son évolution ainsi que ses traits généraux, et d'autre part une capacité à mettre en évidence des usages variants d'un même mot selon les périodes et les textes. Les candidats pourront commencer par prendre la mesure du corpus proposé pour distinguer les mots empruntés des mots hérités et voir si ces derniers sont savants ou populaires.

Il faut connaître les phénomènes d'évolution sémantique suivants :

- Dérivation et évolution historique de la valeur du suffixe dans le cas de *visage* (du français médiéval au XIX^e siècle).
- Motivation et démotivation dans la relation à la base *vis-*.
- Origine du lexique français et des étymons (*visum*), histoire du mot avant le XVI^e s.
- Évolution sémantique, dans le cas de *tête*, qui fonctionne comme synonyme de *chief* en ancien français pour désigner une partie du corps et qui va développer des emplois pour évoquer l'expression du visage à partir de la fin du XIV^e siècle. L'évolution sémantique de *figure* aboutit, à partir du XVII^e siècle, à la concurrence entre *visage* et *figure*.

Plus généralement, le candidat doit maîtriser les notions de lexicologie et de sémantique de base, (dérivation, composition, métaphore, métonymie, grammaticalisation, lexicalisation, concret, abstrait, etc.), absolument indispensables pour traiter les questions de sémantique historique.

2 – Emploi en contexte

Il s'agit ici de montrer le fonctionnement sémantique des mots en discours. Pour cette partie, il faut à la fois connaître la structure sémantique de chaque mot selon les périodes et analyser l'usage en discours, en comparant les deux textes. Le candidat doit être sensible au contexte et à l'écart chronologique et pourra orienter sa réponse de la façon suivante :

- en abordant la variation sémantique qui met en évidence la polysémie ou un état de langue différent : par exemple, dans le cas de *tête*, l'occurrence du texte de Scarron désigne la partie du corps, tandis que le passage du *Colonel Chabert* emploie le nom comme dénomination de la partie du corps tout en y ajoutant le sème du visage parce que l'occurrence intervient juste après la description précise de ce dernier et que le nom *tête* est apte à prendre en charge un sémantisme large associant la partie du corps et le visage.
- en travaillant sur l'insertion d'une isotopie du texte. Ainsi, dans l'extrait du *Colonel Chabert*, on pourra distinguer la dénomination du visage (*visage*) de l'expression de ce dernier : *physionomie, figure*.

Plus généralement, le candidat devra être attentif à la manière dont circule le sens dans le texte, aux réseaux sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie) et à leur variabilité historique, ainsi qu'aux modalités d'énonciation des textes proposés et à la polysémie des mots proposés.

2 – Grammaire

Étudiez les propositions relatives de « Pour parler » (l. 1) à « à la petite guerre » (l. 10) dans le texte A, et dans l'ensemble du texte B.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> – Une introduction qui définisse syntaxiquement et sémantiquement la notion ; – Un relevé exhaustif des occurrences (une dizaine, en général) et leur classement raisonné et explicite (titres de parties et sous-parties apparents) à partir d'une logique grammaticale ; – Une analyse syntaxique de chaque occurrence qui repose sur des opérations linguistiques ; – Le cas échéant, un repérage des occurrences problématiques ; – Une maîtrise des fondamentaux de la grammaire scolaire avant même toute discussion éventuelle de niveau universitaire ; – Une comparaison, si justifiée, entre plusieurs états de la langue française. 	<ul style="list-style-type: none"> – Un relevé non commenté ; – Un commentaire restreint aux seuls enjeux morphologiques ou aux seuls enjeux sémantiques d'une notion ; – Une délimitation ambiguë des occurrences ; – Un développement esthétique ou littéraire.

En comparaison avec l'ancienne épreuve de langue française, la question de grammaire reste inchangée. Elle continue d'évaluer l'aptitude des candidats au raisonnement grammatical. Formellement, l'exercice doit comporter une introduction, un plan et un relevé commenté des occurrences. Une brève conclusion achève l'exposé.

Le sujet des relatives appelle des remarques générales sur les subordonnées. On prendra soin, pour commencer, de rappeler les spécificités du rattachement de la relative à la phrase et son rôle dans la caractérisation nominale. On signalera l'absence dans le corpus des relatives substantives.

Le plan n'est pas contraint. Il importe seulement que les occurrences soient classées, selon une logique qui dépendra du corpus : morphologique, syntaxique, sémantique, ou une combinaison de ces approches. Sur les relatives, un plan syntaxique est envisageable (1 – Relatives épithètes ; 2 – Relatives apposées).

Le relevé des occurrences est complémentaire du plan. Les candidats doivent adopter un mode de transcription qui ne laisse aucune ambiguïté sur leur délimitation. L'enjeu est primordial pour le texte 2 qui comprend plusieurs relatives enchâssées. On prendra un soin particulier, par exemple, à faire apparaître les quatre relatives des lignes 8-10 :

- ⇒ dont il avait assassiné plusieurs pies, geais et corneilles, qui lui faisaient comme une bandoulière, au bas de laquelle pendaient par les pieds une poule et un oison qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre.
- ⇒ qui lui faisaient comme une bandoulière, au bas de laquelle pendaient par les pieds une poule et un oison qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre.
- ⇒ au bas de laquelle pendaient par les pieds une poule et un oison qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre.
- ⇒ qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre.

Dans le développement, il est attendu des candidats qu'ils analysent précisément les occurrences : fonction de la relative, et au sein de celle-ci du relatif qui l'introduit, ou encore portée sémantique (explicative ou déterminative) de la proposition. Les candidats doivent porter leur attention sur les occurrences les plus significatives, à plus forte raison lorsque le corpus est abondant comme ici. Mises à part les relatives enchâssées, on pourra s'arrêter, par exemple, à l'emploi de « que » en fonction attribut, avec antécédent adjectival (texte 2, l. 3-4), mentionner que la transformation relative favorise l'inversion du sujet (texte 2, l. 5-6 et 9-10 ; texte 1, l. 6 et l. 12) ou encore signaler la construction du verbe *assassiner* (texte 2, l. 8). Le candidat utilisera les tests grammaticaux (comme le test de substitution pour affirmer son propos.

3 – Étude stylistique

Vous proposerez une étude stylistique du texte A en vous intéressant aux procédés de la comparaison et de l'approximation dans l'art du portrait.

L'exercice de stylistique met en avant la capacité des candidats à étudier un texte littéraire à partir d'une question centrée sur un ou plusieurs faits linguistiques. L'exposé doit comprendre une introduction, un plan apparent, le commentaire d'occurrences significatives et une brève conclusion.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none">– Un commentaire répondant à une problématique, construit comme une argumentation, comportant une introduction et une conclusion et faisant apparaître un plan avec des titres et des sous-titres– Une lecture attentive aux faits de langue (énonciation, typographie, syntaxe, métrique, etc.) et capable de s'en servir pour proposer une interprétation.	<ul style="list-style-type: none">– Un commentaire voulu exhaustif ou panoramique, ou bien juxtaposant des analyses de détail, sans lien entre elles ni visée d'ensemble.– Une lecture impressionniste, faite d'<i>a priori</i> et de généralités (sur l'auteur, l'œuvre, le genre, etc.), inattentive à ce que dit le texte et à la manière dont il le dit.– Un commentaire littéraire centré sur l'interprétation ;– Une analyse linéaire ;– Un relevé technique non commenté.

Le sujet porte ici sur les procédés de l'approximation et de la comparaison dans l'art du portrait. Il est donc question de la description, mais pas seulement : les candidats doivent être attentifs aux moyens linguistiques pour faire du personnage décrit, le colonel Chabert, une figure incertaine.

Les remarques de détails s'appuieront aussi bien sur des faits rhétoriques que grammaticaux, ce dernier mot entendu au sens large, c'est-à-dire regroupant des enjeux liés tant à la textualité, à la syntaxe qu'à la construction lexicale. On s'intéressera ainsi :

1) au caractère fragmentaire de la thématization, qui fonctionne dans le texte comme une série de gros plans qui montrent le corps du colonel autant qu'ils le cachent.

2) aux modalisations épistémiques et axiologiques de l'assertion, par l'usage de modes verbaux spécifiques (subjonctif plus-que-parfait ou conditionnel), par le métadiscours (« vous eussiez dit », l. 3 ; « s'il permis d'emprunter », l. 4 ; « je ne sais quoi de funeste », l. 13), par des verbes de la caractérisation relative (« donnait », l. 2 ; « cachait », l. 5 ; « projetaient », l. 8 ; ou la périphrase factitive « faisait ressortir », l. 9), ou par la multiplication d'indéfinis (« quelque chose de mystérieux », l. 2 ; « quelque silhouette », l. 7 ; « je ne sais quoi de funeste », l. 13). Un développement sur l'emploi balzacien du dialogisme dans la description serait, en l'occurrence, bienvenu.

3) En lien avec le sujet de grammaire, on rappellera le rôle des relatives épithètes (« la ligne brune que décrivait ce haillon », l. 6 ; « les dégradants symptômes par lesquels se caractérise l'idiotisme », l. 12) dans la construction de référents périphrastiques. Sans visée exhaustive, on mentionnera encore les répétitions parasynonymiques (« les rides blanches, les sinuosités froides », l. 9-10), la saturation d'une position syntaxique (« Enfin l'absence de tout mouvement dans le corps, de toute chaleur dans le regard », l. 10-11), et tout phénomène qui rend difficile la stabilisation du référent, notamment par le recours aux procédés analogiques et intericoniques.

On attend enfin qu'il soit tiré de ces descriptions précises des conclusions d'ordres historiques et esthétiques, notamment dans la remise en cause d'une lecture trop élémentaire du prétendu réalisme de l'écriture de Balzac ou dans ce qu'elles disent des interrogations romantiques sur la frontière devenue instable entre beau et laid, à travers l'esthétisation forcée du trivial.

4 – Didactique

a) Approche de la séquence

Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourraient s'inscrire les textes A, B et C, ainsi que l'œuvre picturale D, à destination d'une classe de 4^{ème}. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none">– Un titre de séquence rendant compte de l'unité du corpus au regard du programme du niveau de classe donné.– Une justification précise de ce choix en prenant appui sur une identification des enjeux littéraires, esthétiques et culturels du corpus (documents A à D).– Des objectifs de séquence clairs.	<ul style="list-style-type: none">– Un plan complet d'une séquence « modèle ».– Des propositions d'objectifs non conformes aux attendus des programmes établis pour le niveau de classe donné.– Des propositions d'objectifs ne prenant en compte qu'une partie des textes et documents proposés, A à D.– La seule énumération de l'étude des textes et documents A à D, sans réflexion sur des objectifs d'apprentissage précis.

Au regard de l'unité du corpus centrée sur des portraits de personnages, on peut attendre des candidats qu'ils inscrivent leur proposition de séquence dans l'entrée du programme de 4^{ème} : « Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel ».

On peut envisager deux pistes de travail, l'une qui appréhende les textes et le tableau du corpus comme le centre d'une séquence consacrée à l'étude de portraits de personnages, l'autre invitant à considérer ce corpus comme une entrée dans la lecture intégrale d'un roman de Balzac.

Piste A – Le portrait, entre réel et imaginaire

Le corpus se distingue par son unité typologique, les trois extraits littéraires et l'œuvre picturale relevant du portrait. Le portrait, en tant que représentation d'un être existant ou pouvant exister dans la réalité, engage une réflexion sur la référentialité que les textes du corpus invitent particulièrement à interroger, compte tenu du caractère paradoxalement peu réaliste de certaines représentations ou de l'appel au travail de l'imagination (voir certaines des analyses du commentaire stylistique).

Ce régime référentiel ambivalent du texte littéraire et de l'œuvre picturale constitue une entrée féconde dans les programmes de la classe de 4^{ème} où la fiction est envisagée en tant que moyen d'interroger le réel, notamment par la découverte d'œuvres et de textes narratifs relevant de l'esthétique réaliste ou naturaliste, des œuvres qui, tout en s'inscrivant dans ces esthétiques, peuvent aussi, par une dimension fantastique plus ou moins appuyée, interroger le statut et les limites du réel et de sa représentation. Ce corpus suppose donc, en termes de prérequis, une certaine familiarité des élèves avec la notion de réalisme, que celle-ci désigne un certain rapport de l'œuvre au réel ou un mouvement littéraire.

Les objectifs d'une telle séquence peuvent concerner la lecture, l'écriture et l'oral.

Concernant la lecture, il s'agit de poursuivre l'appropriation des enjeux du texte littéraire, de saisir les enjeux esthétiques de la description et tisser des liens entre textes littéraires et œuvres d'art, ce qui peut amener à la lecture de l'image fixe. Et dans une perspective historique, il s'agit d'appréhender l'art du portrait dans son histoire et découvrir des textes qui, quoique paraissant s'inscrire dans un cadre réaliste, affirment chacun à leur façon la liberté de l'auteur (ou du narrateur) de s'affranchir du réel.

Concernant l'oral, la séquence permettrait de s'initier au débat interprétatif (échanges guidés visant à développer chez les élèves une compétence d'interprétation), en engageant par exemple une réflexion destinée à faire émerger la figure spectrale du Colonel Chabert.

Concernant l'écriture, il s'agirait de mobiliser ses lectures et d'en réinvestir certains enjeux par exemple par la rédaction d'un portrait de personnage.

Piste B – Portrait d'un revenant : Le Colonel Chabert.

Le corpus proposé pourrait intervenir en introduction ou en complément à l'étude en œuvre intégrale du *Colonel Chabert*. Les contrastes entre les trois textes proposés pourraient soutenir un premier travail d'analyse et donner une clé de lecture en interrogeant la part d'ombre du personnage, son inscription dans des sortes de limbes, à mi-chemin entre la vie et la mort.

Une telle séquence invite à mobiliser sa connaissance d'une œuvre pour en interroger les enjeux littéraires, esthétiques et humanistes, notamment au regard du réalisme auquel on associe logiquement l'œuvre de Balzac. Elle invite aussi à confronter sa propre lecture de l'œuvre ou du portrait avec d'autres propositions, issues d'adaptations cinématographiques (celle de René Le Hénaff en 1943 ou celle d'Yves Angelo en 1994). Cette séquence permettrait en outre, comme dans la proposition précédente, d'appréhender l'art du portrait (littéraire et pictural) dans une perspective historique, en lien notamment avec l'esthétique réaliste. Plus encore, elle conduit à saisir la part de picturalité d'une écriture qui, de toute évidence, entend rivaliser avec la peinture comme art de la représentation, voire la dépasser. Elle permettrait également de développer les compétences orales des élèves par une réflexion commune sur le portrait du Colonel Chabert ou encore par une réflexion introduite par la question : *faut-il lire pour mieux voir ?*

Concernant l'écriture, elle permettrait de réinvestir certaines des modalités de l'art du portrait, par exemple dans sa construction ou encore dans l'effet d'indétermination engagé par les comparaisons, la modalisation ou l'approximation dans les textes de Scarron et Balzac.

b. Proposition didactique

En prenant appui sur les documents E, F et G, proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'expansion du nom avec une classe de 4^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> – Un exposé synthétique et théorique de la notion étudiée. – Une présentation de la notion, dans les programmes d'enseignement relativement au niveau de classe demandé. – Une analyse des enjeux soulevés par la transposition didactique de la notion : examen des prérequis nécessaires, des difficultés liées à l'objet d'apprentissage, des points clés à travailler. – Une contextualisation des activités proposées en lien avec le projet de séquence décrit précédemment. – La présentation d'un ensemble d'activités exploitant l'ensemble des textes et documents proposés. – Des propositions d'activités articulant développement des connaissances linguistiques et des compétences langagières. 	<ul style="list-style-type: none"> – Un propos déséquilibré accordant une place majoritaire à l'exposé théorique de la notion au détriment de sa transposition didactique ou vice-versa. – Une vague prise en compte des programmes, sans appui précis ni référence à des repères de progressivité. – Une absence de référence à la terminologie grammaticale et à la grammaire scolaire. – Une prise en compte lacunaire des documents. – La seule juxtaposition de propositions d'activités qui ne reviendraient qu'à lister les différents documents. – Une présentation d'un projet « hors-sol » sans lien avec le projet de séquence décrit dans la partie précédente. – Une succession de remarques sans analyse ni organisation.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Une justification des activités proposées prenant appui sur une présentation des objectifs d'apprentissage de chacune dans une logique de progressivité. – Une présentation claire et organisée. – Une réponse équilibrant la présentation de la notion pour elle-même, l'analyse des enjeux de sa transposition didactique et la présentation d'un projet de séance fondée sur des activités variées. | |
|--|--|

La proposition didactique doit suivre un cheminement construit en deux temps principaux, l'un, didactique, qui s'ouvre par un rapide exposé théorique de la notion à enseigner et se poursuit par une présentation de la notion dans les programmes d'enseignement et une analyse des documents mis à la disposition du candidat ; l'autre, pédagogique, qui propose des activités visant, selon le libellé de la question, « à construire, à consolider et à réinvestir » la notion étudiée.

1 – Approche didactique

Exposé de la notion

L'exposé théorique doit définir clairement la notion ainsi que ses propriétés, sans quoi il n'est pas de démarche didactique possible.

Inscription de la notion dans les programmes en vigueur

Les notions grammaticales s'inscrivent toutes dans un apprentissage continué de la langue. En ce sens, on attend une présentation soulignant la construction progressive de la notion, mettant en lumière les acquis antérieurs d'une part, les enrichissements et structuration de nouvelles connaissances d'autre part.

S'agissant de la notion d'expansion du nom, c'est en effet une notion connue des élèves en classe de 4^{ème}. Épithète et complément du nom ont été identifiés au cours du cycle 3, en lien avec l'identification des constituants du GN minimal et étendu, ainsi que la distinction entre phrase simple et phrase complexe. Ce travail est d'ailleurs mené à partir du repérage des propositions. La construction de la notion d'expansion du nom est enrichie ensuite au cours de la première année du cycle 4, comme le soulignent les repères annuels de progressivité, avec l'analyse du GN simple et étendu. Le rôle des expansions au service de l'enrichissement du GN minimal est ainsi étudié. La syntaxe de la proposition subordonnée relative est spécifiquement introduite au cours de l'année de 4^{ème}. Le pronom relatif est précisément étudié, pour le distinguer de la conjonction de subordination.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

On attend une analyse des documents E, F et G afin d'en souligner les enjeux au service de la transposition de la notion d'expansion du nom en objet d'enseignement et d'apprentissage. La variété des documents proposés, documents pédagogiques et travaux d'élèves, invite à une analyse double appréciant les objectifs d'enseignement et le cheminement d'apprentissage des élèves.

Le document E est un corpus de phrases forgées à partir des textes proposés à l'étude, dont il est intéressant d'analyser la composition. Le choix des phrases, simplifiées, afin d'en rendre plus accessible l'examen syntaxique, souligne l'unité recherchée. Ce sont neuf phrases à visée descriptive comportant toutes au moins une expansion du nom. D'une complexité croissante, elles permettent d'en appréhender la variété de nature et de fonction (adjectifs et relatives épithètes, groupes prépositionnels en fonction de complément du nom). Elles permettent aussi de repérer la possibilité d'un cumul ou d'une concaténation de ces expansions (phrases 1, 5, 6, 9). S'agissant des relatives (phrases 3, 4, 7, 9), le corpus donne une idée de la diversité des relatifs qui les introduisent et des fonctions qu'ils peuvent

assumer au sein des subordonnées. S'agissant des adjectifs épithètes, le corpus permet également d'interroger sa place par rapport au nom (phrases 1 et 9), et encore de réfléchir à la visée explicative (par exemple la phrase 1) ou déterminative (par exemple la phrase 2) des expansions.

Le document F présente trois exercices de nature différente.

Le premier signale neuf noms dont il s'agit d'identifier les expansions, nature et fonction. Il présente les différents cas possibles (adjectif épithète, relative épithète, groupe prépositionnel complément du nom), avec quelques occurrences particulières invitant à des remarques complémentaires à la consigne de l'exercice : sur le plan morphologique la présence de participe passés employés comme adjectifs (« descellées », « abandonné », « décrépi ») ; sur le plan syntaxique, l'antéposition de l'adjectif et la possibilité de cumuler plusieurs expansions de nature différente (« de grands bruits d'ailes », « le grand escalier en pierre, dont la rampe avait été ôtée ») ; sur le plan sémantique la présence d'une relative explicative (« les chambres, *qui portaient encore leurs anciens numéros* ») et d'une relative déterminative (« les hiboux *qui habitaient les lieux* »).

Le deuxième exercice est une amorce d'écriture d'invention sous contrainte laissant de côté l'expansion adjectivale pour se concentrer sur les propositions relatives et les groupes prépositionnels. Les exemples donnés attirent utilement l'attention des élèves sur la variété des termes enchâsseurs, pronoms relatifs et prépositions, lesquelles ne sauraient se limiter au seul « de » pour construire le complément du nom.

Le troisième exercice invite à faire travailler les élèves autour de l'un des tests grammaticaux élémentaires, la suppression, ceci afin de saisir les implications syntaxiques et sémantiques de l'expansion du nom, notamment dans la distinction des valeurs déterminative et explicative.

Le document G est un exemple de production écrite d'élève dans le cadre de la consigne « Imaginez la rencontre d'un personnage peu ordinaire ». Cette consigne appelle un texte relevant à la fois du récit et de la description et c'est, de fait, surtout dans les séquences descriptives que l'élève est conduit à proposer quelques expansions du nom (« un regard sévère, doux et mystérieux », « les fleurs de jasmin », « le bleu du ciel », « des reflets argentés », « des mots qui semblaient provenir de contrées lointaines »). Ce document invite ainsi à réfléchir au type de consigne pouvant engager l'élève à proposer dans sa production écrite des expansions du nom de diverse nature. Il attire l'attention sur les questions orthographiques liées notamment à l'accord de l'adjectif.

2 – Propositions d'activités

On n'attend pas du candidat une liste exhaustive d'activités mais une proposition cohérente, fondée sur une identification préalable des objectifs visés, afin d'accompagner le cheminement d'appropriation de l'élève depuis la construction de la notion jusqu'à son réinvestissement.

Les objectifs visés par les activités proposées peuvent être de deux ordres : des objectifs visant à développer les connaissances linguistiques des élèves (poursuivre l'appropriation des notions grammaticales travaillées au cours du cycle 3 et en classe de 5^{ème} : la notion de GN étendu, l'adjectif épithète, le groupe nominal prépositionnel complément du nom ; étudier la proposition subordonnée relative adjectif épithète) et des objectifs visant à développer les compétences langagières, écrites ou orales, autour de la notion visée.

Les pistes énumérées ci-dessous sont générales et indicatives, l'essentiel étant pour le candidat de formuler des propositions pertinentes et cohérentes sur les plans théorique et didactique.

Ces pistes d'activités peuvent se décliner en trois grandes catégories.

a. Un ensemble d'activités ayant pour but de construire la notion

- Un partage des connaissances antérieures ou des représentations des élèves. Consigne possible pour lancer le partage de connaissance à l'oral : « *quels outils de langue savez-vous utiliser pour réaliser le portrait d'un personnage ? Partagez quelques exemples avec la classe.* »
- Un examen détaillé du corpus de phrases à travers des opérations de classement des occurrences (par nature et fonction) et de manipulation (tests de suppression, de déplacement de l'adjectif, de permutation ou substitution des expansions), reprenant les analyses présentées ci-avant.
- Un examen des différents sous-ensembles issus du classement afin de créer un débat linguistique dans le but d'identifier les trois types d'expansion du nom présentées, d'en comprendre le fonctionnement syntaxique et d'en interroger le sens.
- Une production d'un écrit dans lequel les élèves restituent leur compréhension de la notion d'expansion du nom. On fixe l'identification des trois types d'expansion, on reprend une analyse grammaticale de leurs constituants, on élabore une étude syntaxique de chacun des types d'expansions du nom.
- Une activité de production orale afin de mutualiser et d'analyser de nouvelles phrases d'exemples, de revenir également sur les incompréhensions.

b. Des activités ayant pour but de consolider la notion

- Des activités d'automatisation de la notion afin de s'assurer que celle-ci est comprise. L'exercice 1 peut constituer une entrée en matière intéressante pour remobiliser les notions. Les exercices 2 et 3, dans un second temps, permettent d'opérer une transition vers l'écriture. S'agissant de l'exercice 2, une consigne complémentaire pourrait être proposée afin d'enrichir le nom noyau au moyen d'un adjectif épithète et manipuler ainsi l'ensemble des expansions du nom travaillées. Chaque construction pourra ensuite servir de point d'appui pour en proposer, en une phrase, une description extraordinaire.
- Une activité d'écriture transitoire visant à imiter au moins une phrase de chacun des sous-ensembles identifiés. Une liste de noms peut être proposée sur le modèle de l'exercice 2.
- Une production d'un court écrit d'invention, prenant appui sur le portrait de Géricault. Consigne possible : « *En cinq phrases, décrivez l'homme représenté. Vous veillerez à utiliser le vocabulaire découvert dans les textes étudiés et à varier les types expansions du nom. Vous rédigerez votre description en conjuguant les verbes à l'imparfait. Vous vous relirez et soulignerez chaque expansion que vous légenderez en précisant sa nature grammaticale)*

c. Des activités ayant pour but de réinvestir la notion

- Une production d'un écrit long d'invention, répondant au sujet « Imaginez que vous rencontrez un personnage peu ordinaire » dont le document F constituerait un possible résultat final. Il mobilise en un contexte d'écriture nouveau l'ensemble des connaissances travaillées au cours de la séance de langue. Il est une activité de transfert évaluant la capacité de l'élève à mobiliser à bon escient ses connaissances linguistiques et littéraires.

Dans tous les cas, il est attendu du candidat qu'il établisse des liens clairs, explicites et cohérents entre d'une part les savoirs et compétences visés, d'autre part les activités proposées.